



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

ANA CAROLINA GIANNINI SILVA

O gesto profissional docente em creches: o visível e o invisível

GOIÂNIA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

ANA CAROLINA GIANNINI SILVA

3. Título do trabalho

O GESTO PROFISSIONAL DOCENTE EM CRECHES: O VISÍVEL E O INVISÍVEL

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **ANA CAROLINA GIANNINI SILVA, Discente**, em 31/05/2023, às 15:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wanderson Ferreira Alves, Professor do Magistério Superior**, em 31/05/2023, às 15:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3791026** e o código CRC **1642402B**.

Referência: Processo nº 23070.010610/2023-98

SEI nº 3791026

ANA CAROLINA GIANNINI SILVA

O gesto profissional docente em creches: o visível e o invisível

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves.

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Ana Carolina Giannini

O gesto profissional docente em creches [manuscrito] : o visível e o invisível / Ana Carolina Giannini Silva. - 2023.
300 f.

Orientador: Prof. Wanderson Ferreira Alves.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2023.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Trabalho docente. 2. Creche. 3. Saberes docentes. 4. Profissionalidade e Profissionalização. 5. Atividade de Trabalho. I. Alves, Wanderson Ferreira, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 14 da sessão de Defesa de Tese de **ANA CAROLINA GIANNINI SILVA** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **vinte e oito dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e três (28/02/2023)**, a partir das **14:00h**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"O GESTO PROFISSIONAL DOCENTE EM CRECHES: O VISÍVEL E O INVISÍVEL"**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Prof. Dr. **Wanderson Ferreira Alves (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **USP**, com a participação das demais integrantes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Daniela da Costa Britto Pereira Lima (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento** pela **UFRJ** - integrante titular interna, Prof.^a Dr.^a **Maria Izabel Machado (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Sociologia** pela **UFPR** - integrante titular interna, Prof.^a Dr.^a **Kenia Abbadia de Melo (UEG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externa e Prof.^a Dr.^a **Maria Elizabeth Barros de Barros (UFES)**, doutora em **Educação** pela **UFRJ** - integrante titular externa. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e oito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves

Prof.^a Dr.^a Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Prof.^a Dr.^a Maria Izabel Machado

Prof.^a Dr.^a Kenia Abbadia de Melo

Prof.^a Dr.^a Maria Elizabeth Barros de Barros

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Wanderson Ferreira Alves, Professor do Magistério Superior**, em 01/03/2023, às 07:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima, Professora do Magistério Superior**, em 12/04/2023, às 08:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Izabel Machado, Professora do Magistério Superior**, em 12/04/2023, às 08:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kênia Abbadia de Melo, Usuário Externo**, em 30/05/2023, às 19:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3556530** e o código CRC **989A5516**.

Referência: Processo nº 23070.010610/2023-98

SEI nº 3556530

Para meus filhos, Daniel Ubaldo e Rafael Ubaldo, que sempre me apoiaram e entenderam minhas escolhas e decisões. Vocês são orgulho e alegria na minha vida.

AGRADECIMENTOS

À equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto/SP, pelo aceite do desenvolvimento da pesquisa em uma creche do Município.

À diretora e às professoras da creche pesquisada, pelo caloroso acolhimento, pela atenção e pela abertura em disponibilizar tempo e energia para a viabilização do estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro à pesquisa por meio da bolsa de estudos.

Ao meu orientador, professor Dr. Wanderson Ferreira Alves, que me inspirou a dialogar com as abordagens clínicas do trabalho, e cujas valiosas contribuições transformaram minha visão do trabalho e da vida. Obrigada pela partilha dos exímios conhecimentos, pela orientação precisa e respeitosa, pela leitura criteriosa do texto e pelas provocações e questionamentos que me ensinaram a olhar para outros horizontes e superar meus próprios limites. Muito obrigada!

Ao Erik Ubaldó, meu amigo e esposo, que foi meu alicerce para a concretização do doutorado. Seu incentivo, apoio, confiança, paciência e compreensão foram fundamentais para que eu conseguisse vencer os momentos de estresse e ansiedade durante a realização da pesquisa. Obrigada! Te amo!

Agradeço às professoras Dr^a Kênia Abbadia de Melo, Dr^a Maria Elizabeth Barros de Barros, Dr^a Daniela da Costa Britto Pereira Lima e Dr^a Maria Izabel Machado pelas contribuições dadas durante a realização da banca de qualificação.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação da UFG (PPGE) pela dedicação em desempenhar um papel de extrema relevância para a formação acadêmica dos discentes do programa. É motivo de orgulho poder ter ingressado no PPGE/FE/UFG e realizado disciplinas que contribuíram significativamente para um aprendizado pessoal e profissional.

Às pessoas da Secretaria do PPGE, pelo sempre pronto e competente atendimento.

Agradeço aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Análise de Situações de Trabalho (GEPAST), coordenado pelo professor Wanderson, pelos momentos de troca e de aprendizado. Os cafezinhos serão sempre motivos de muitas saudades!

À minha querida amiga Anna Flávia, com quem a amizade iniciou cursando as disciplinas do programa, e que hoje levo para toda vida. Nesses últimos anos, seu apoio e seu incentivo foram extremamente importantes em momentos difíceis, e olha que não foram poucos! Obrigada pelo colo e por me ouvir com carinho e cuidado.

À Ludmila, por ter auxiliado no processo de revisão, mas, além disso, pelo apoio constante em momentos cruciais da pesquisa. Suas palavras e devolutivas em um dos momentos

em que eu mais me sentia perdida foram uma injeção de força que nunca vou esquecer. Obrigada.

À minha mãe, pelas orações e pelas palavras que sempre foram acalanto, segurança e esperança. À minha amiga e sogra, Lucia Batista, que nesses últimos anos esteve distante fisicamente, mas estava lá, pronta para o que eu precisasse. Obrigada por ser esse alicerce que nos impulsiona a buscar nossos sonhos!

Para finalizar, agradeço o amor e a proteção de Deus!

.

Por trás dos gestos os mais simples, há sensibilidade, estratégia, inteligência, todo um saber-fazer amplamente subestimado!

(Jacques Duraffourg)

Mas o que é um gesto rico? Para mim é o repertório elaborado em conjunto – e definitivamente aberto – construído para que cada um possa se dispor.

(Yves Clot)

RESUMO

Esta tese aborda o trabalho docente na creche, mais especificamente os gestos profissionais que são realizados pelas docentes na concretude do trabalho real, problematizando a invisibilidade dos saberes colocados em ação nas escolas pelas professoras. Nesse âmbito, tem como objetivo geral compreender como se constituem, individual e coletivamente, os gestos profissionais na atividade de trabalho docente com crianças de zero a três anos em uma creche pública brasileira localizada no interior do estado de São Paulo. A pesquisa caracteriza-se como um Estudo de Caso e tem por base teórico-metodológica a abordagem Ergológica e a Clínica da Atividade. Participaram da investigação oito professoras que atuam em uma creche pública municipal. A pesquisa de campo se deu mediante a realização de momentos de observação participante e a aplicação de dispositivos de autoconfrontação simples e cruzada. O texto estrutura-se, além da seção introdutória, em duas partes. A Parte I é constituída dos capítulos dois, três, quatro e cinco e visa apresentar o percurso da investigação e o referencial teórico da pesquisa. No capítulo dois, apresentamos as justificativas que orientaram a escolha do campo empírico, problematizando o objeto de estudo e descrevendo as etapas do processo de investigação. No terceiro capítulo são delineadas as concepções acerca da definição de profissão e a noção de qualificação, de modo a auxiliar na compreensão do problema do reconhecimento social do trabalho. No quarto capítulo, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos da Ergologia e da Clínica da Atividade, abordagens que sustentaram nossas análises acerca do trabalho docente na creche. O capítulo cinco traz uma revisão sintética da constituição sociohistórica da profissão docente na creche desde o momento de sua criação e expansão até o momento atual, abordando as contribuições do campo de estudos sobre a natureza do trabalho docente, seus saberes e sua especificidade. A Parte II apresenta o campo empírico pesquisado e as professoras participantes da pesquisa, bem como a análise situada do trabalho docente. Essa parte é composta pelos capítulos seis e sete. No capítulo seis, iniciamos a exposição dos resultados da pesquisa, apresentando o campo empírico e as professoras participantes e abrindo uma discussão acerca das articulações entre o trabalho prescrito e o trabalho real. O capítulo sete trata especificamente do tema dos gestos profissionais. Como principais conclusões, o estudo aponta quatro gestos profissionais na creche: conduzir a rotina; diálogo afetivo orientador; o cuidado em ato; e dar o colo. A constituição desses gestos é atravessada por saberes, por valores e pela atividade. Os saberes das professoras são tecidos em uma dialética em que as professoras precisam gerir o *saber em desaderência* com o *saber em aderência*. Nesse sentido, dois tipos de conhecimento – não coincidentes e dotados de importância singular – atravessam o gesto profissional: o saber da experiência e o saber teórico-científico.

Palavras-chave: Trabalho docente. Gesto Profissional. Creche. Atividade de trabalho. Saberes docentes. Profissionalidade. Profissionalização.

ABSTRACT

This thesis discusses the teaching work in day-care school centers, in particular, the professional gestures performed by the teachers in the concreteness of real work, questioning the invisibility of the knowledge put into action in schools by those professionals. The general objective is to understand how, individually and collectively, professional gestures are constituted in teaching activity with children aged 0 to 3 years in a Brazilian public day-care school center located in the interior of São Paulo state, Brazil. The research is characterized as a Case Study and has as theoretical-methodological basis the Ergological approach and the Activity Clinic. Eight teachers who work in the municipal public day-care school center participated in the investigation. The field research took place through moments of participant observation and of simple and crossed self-confrontation devices. The text is structured, in addition to the introductory section, in two parts. Part I contains chapters two, three, four and five and aims to present the course of the investigation and the research theoretical framework. In chapter two, the justifications that guided the choice of the empirical field are presented, problematizing the object of study and describing the investigation process stages. In the third chapter, the concepts about the definition of 'profession' and the notion of 'qualification' are outlined, in order to understand the problem of social recognition of work. In the fourth chapter, we present the theoretical-methodological foundations of Ergology and Clinical Activity, which are the approaches that supported our teaching work analyzes. Chapter five brings a synthetic review of the socio-historical constitution of the teaching profession in day-care center from the moment of its creation and expansion until the present moment, presenting the studies' contributions about the nature of the teaching work, its knowledge and its specificity. Part II presents the empirical field researched and the participating teachers in the research, as well as the situated analysis of the teaching work. This part comprises chapters six and seven. In chapter six, it is exposed the research results, presenting the empirical field and the participating teachers, opening a discussion about the articulations between prescribed work and real work. Chapter seven deals specifically with the professional gestures. As main conclusions, the study points out four professional gestures in the day-care school center: conducting the routine; guiding affectionate dialogue; care in action; and holding the baby. The constitution of these gestures is permeated by knowledge, values and activity. The teachers' knowledge is woven in a dialectic in which the teachers need to manage the knowledge in non-adherence with the knowledge in adherence. In this sense, two types of knowledge – non-coincident and invested with singular importance – cross the professional gesture: the experience knowledge and the theoretical-scientific knowledge.

Keywords: Teaching work. Professional Gesture. Day-care school center. Work activity. Teaching knowledge. Professionality. Professionalization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Teses e Dissertações por eixos temáticos do estudo	36
Quadro 2 –	Teses e dissertações por seu objeto: trabalho docente e saberes profissionais	37
Quadro 3 –	Moradia e formação das professoras protagonistas da pesquisa	136
Quadro 4 –	Tempo de docência no Município de Ribeiro Preto e na creche pesquisada	137
Quadro 5 –	Faixa salarial das professoras protagonistas na creche pesquisada	137
Quadro 6 –	Organização atual das turmas de creche em Ribeirão Preto	156
Quadro 7 –	Eixo Temático: Trabalho docente e Práticas Pedagógicas	270
Quadro 8 –	Eixo Temático: Trabalho docente e Profissionalização/Profissionalidade	271
Quadro 9 –	Eixo Temático: Trabalho docente e Identidade Profissional	272

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Vencimentos médios dos professores da Educação Básica	43
Tabela 2 –	Vencimento Básico para professor da Educação Básica	44
Tabela 3 –	Escolaridade e Formação dos docentes da Educação Básica no Brasil	45
Tabela 4 –	Nível Inicial de Vencimentos da Carreira do magistério no Município de Ribeirão Preto	146
Tabela 5 –	Jornada de trabalho docente	147
Tabela 6 –	Escala de Níveis e Vencimentos do Magistério	148
Tabela 7 –	Número de docentes da Educação Infantil em Ribeirão Preto	150
Tabela 8 –	Número de docentes de creches em Ribeirão Preto, por sexo e faixa etária	150
Tabela 9 –	Número de docentes de creche na rede pública de Ribeirão Preto por tipo de vínculo e dependência administrativa	151
Tabela 10 –	Nível de escolaridade e formação acadêmica de docentes de creche em Ribeirão Preto (redes pública e privada)	151

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto	153
Figura 2 –	Tarefas das professoras durante seu turno de trabalho.....	184
Figura 3 –	Tarefas requisitadas das professoras fora do seu turno de trabalho.....	185
Figura 4 –	Normas da coletividade do CEI	186

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 –	Bloco Administrativo do CEI Álvaro de Lima	176
Foto 2 –	Vista externa do refeitório	177
Foto 3 –	Cozinha do refeitório	177
Foto 4 –	Buffet do refeitório	177
Foto 5 –	Refeitório das crianças	177
Foto 6 –	Vista externa do bloco de salas do Ciclo I	178
Foto 7 –	Sala com o banheiro ao fundo	178
Foto 8 –	Refeitório exclusivo do bloco do Ciclo I	178
Foto 9 –	Cozinha exclusiva do bloco do Ciclo I	178
Foto 10 –	Vista externa do bloco do Ciclo II	179
Foto 11 –	<i>Hall</i> interno com banheiros ao fundo	179
Foto 12 –	Um dos banheiros do bloco do Ciclo II	179
Foto 13 –	Uma das salas do bloco do Ciclo II	179
Fotos 14 e 15 –	Vista externa do bloco do Ciclo III	180
Fotos 16 e 17 –	Salas de um dos blocos do Ciclo III	180
Foto 18 –	Corredor interno do bloco de salas.....	181
Foto 19 –	Sala de aula do bloco	181
Foto 20 –	Espaço livre entre os blocos de salas.....	181
Foto 21 –	Espaço com velotrol e brinquedos	181
Foto 22 –	Brinquedos na área externa	182
Foto 23 –	Espaço destinado à horta	182
Foto 24 –	Espaço com areia e chuveirão	182
Foto 25 –	Parque	182
Fotos 26 e 27 –	Laterais externas dos blocos dos Ciclos I e II	183
Foto 28 –	Professora trabalhando com a caixa musical	211
Foto 29 –	Professora no momento do banho de um bebê em uma turma de Ciclo I	223
Foto 30 –	Professora do Ciclo II trocando a fralda de uma criança	227
Foto 31 –	Professora no Ciclo I servindo e alimentando os bebês	229
Foto 32 –	Professora com as crianças do Ciclo II no refeitório	231
Foto 33 –	Professora deitada ao lado de uma criança	239

Foto 34 –	Professora dando colo no horário do sono	240
Foto 35 –	Professora do Ciclo I dando colo no horário do sono	240
Foto 36 –	O ato de dar o colo da professora no horário do sono	241

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
PEB	Professor da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
Inep	Instituto Nacional de estudos e pesquisas
EUA	Estados Unidos da América
DU APST	Diploma Universitário de Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho
DESS	<i>Diplôme D'Etudes Supérieures Spécialisées</i>
OCT	Organização Científica do Trabalho
ECRP	Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes
DD3P	Dispositivo Dinâmico a Três Polos
CNAM	<i>Conservatoire National des Arts et Métiers</i>
LBA	Legião Brasileira B
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
CF	Constituição Federal
MEC/Coedi	Coordenação de Educação Infantil COEDI/MEC
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
RCNEI	Referencial Curricular para a Educação Infantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação
ProInfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Centro de Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LC	Lei Complementar
SME	Secretaria Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TDA	Trabalho docente com aluno
TDC	Trabalho docente coletivo
TDI	Trabalho docente individual

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
PARTE I		23
2	A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E A (IN) VISIBILIDADE DO TRABALHO NAS CRECHES.....	23
2.1	OS ENTRAVES DO TRABALHO DOCENTE E SEUS REFLEXOS SOCIAIS: UM PROBLEMA EM QUESTÃO	27
2.2	CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	30
2.3	MAPEANDO A PRODUÇÃO RECENTE DO CAMPO CIENTÍFICO	35
3	BEM ALÉM DO SABER E DO SABER FAZER: AS PROFISSÕES E OS PROBLEMAS DO SEU RECONHECIMENTO SOCIAL	42
3.1	O DEBATE EM TORNO DA PROFISSIONALIZAÇÃO E A PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	46
3.2	CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS PROFISSÕES: AS CONTRIBUIÇÕES DE HUGHES, CHAPOULIE, DUBAR E TRIPIER	49
3.3	ESTATUTO SOCIAL DA PROFISSÃO E A NOÇÃO DE QUALIFICAÇÃO	56
3.4	A VISÃO “RELATIVISTA” DE PIERRE NAVILLE SOBRE A QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO	62
4	ATIVIDADE DE TRABALHO: CONTRIBUTOS DAS ABORDAGENS ERGOLÓGICA E CLÍNICA DA ATIVIDADE	72
4.1	A NOÇÃO DE ATIVIDADE COMO UMA HERANÇA CONCEITUAL	73
4.2	ATIVIDADE HUMANA INDUSTRIOSA E OPACIDADE DO TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM ERGOLÓGICA..	76
4.3	A PERSPECTIVA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE: APREENDENDO O DESENVOLVIMENTO, SUAS HISTÓRIAS E EMPECILHOS DA ATIVIDADE DE TRABALHO	92
4.4	GESTO PROFISSIONAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA ERGOLOGIA E DA CLÍNICA DO TRABALHO	103
5	A PROFISSÃO “PROFESSORA DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS” NO BRASIL: SABERES DO MÉTIER	110
5.1	A CONSTITUIÇÃO SOCIOHISTÓRICA DA PROFISSÃO	111
5.2	A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE E A ESPECIFICIDADE DA CRECHE	118
5.3	OS SABERES DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES PARA A PROFISSIONALIDADE DA DOCÊNCIA NA CRECHE	126
PARTE II		135
6	O TRABALHO SITUADO E AS ARTICULAÇÕES ENTRE O PRESCRITO E O REAL	135
6.1	AS PROFESSORAS PROTAGONISTAS DA PESQUISA E SUAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS	135
6.2	CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DA PROFISSÃO DOCENTE EM CRECHES NO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO	144

6.3	AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NAS CRECHES EM RIBEIRÃO PRETO	150
6.3.1	Os sentidos da docência na creche: julgamento social e relação entre formação e trabalho	157
6.3.1.1	“[...] eu percebo que às vezes você fala que é PEB-I, a pessoa fala assim: ‘ummmmm’” (P5) – O reconhecimento social da profissão	158
6.3.1.2	“Por isso que eu falo: ‘tem que ter, a gente tem que estudar, tem que se formar pra poder cuidar’”, “Tem todo um processo, não é só cuidar” (P3) – a relação entre a formação e o trabalho	165
6.4	O TRABALHO DOCENTE NOS CEIS: DIRETRIZES E NORMAS INSTITUCIONAIS	168
6.4.1	Trabalho prescrito e trabalho real: as dramáticas do uso de si	172
6.5	O CEI PESQUISADO: CONDIÇÕES FÍSICAS E MATERIAIS	176
6.5.1	As tarefas requeridas das professoras pesquisadas	183
6.6	AS DOCENTES DA PRIMEIRA INFÂNCIA E SEUS GESTOS PROFISSIONAIS: BARREIRAS E CIRCULAÇÕES.....	187
6.6.1	Os dilemas da docência que não é compartilhada: “[...] sempre sozinha com uma turma de quinze [...] são quinze alunos sem ajuda.” (P7)	188
6.6.2	Os sabores e os dissabores da docência compartilhada: “Nossa, é fundamental! Assim, é uma parceria, é um casamento que precisa dar certo” (P5)	192
6.6.3	As superações pela falta de condições de trabalho: “Se não tem aqui, a gente traz de casa” (P3)	199
7	A CONSTITUIÇÃO DOS GESTOS PROFISSIONAIS E A ATIVIDADE DE TRABALHO NA CRECHE	205
7.1	CONDUZIR A ROTINA	205
7.2	DIALOGAR: DIÁLOGO AFETUOSO ORIENTADOR	214
7.3	CUIDAR: O CUIDADO EM ATO	222
7.4	O GESTO DE DAR O COLO	233
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	244
	REFERÊNCIAS	257
	APÊNDICE A – Quadros sintéticos de pesquisas relacionadas ao tema investigado	270
	APÊNDICE B - Instrumento de coleta de dados	273
	ANEXO A – Projeto Criança: sujeito de direitos e desejos	276
	ANEXO B – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	294
	ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	298

1 INTRODUÇÃO

A creche fora, tardiamente, reconhecida no Brasil como uma instituição de âmbito educacional, reconhecimento este que não se deu fora de um campo de luta e reivindicações. Apesar das conquistas instituídas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9394/1996) (BRASIL, 1996), o trabalho docente na creche é marcado como uma atividade de pouco prestígio social, o que reflete em desafios relacionados às condições de emprego, situação funcional, remuneração, carreira, jornada de trabalho, formação permanente, entre outras.

A investigação acerca do trabalho docente e da profissionalização na creche tem ocupado cada vez mais espaço nos estudos e pesquisas, o que contribui para um debate público que tenta romper com uma visão que associa o trabalho docente na creche a suas formas históricas ligadas à filantropia e à pouca especialização. Na busca por ampliar esse debate da profissionalização docente na creche, a pesquisa se dedica a investigar os atos técnicos, no sentido de compreender as significações que o agir no trabalho real tem para um coletivo profissional. O ato, segundo o psicólogo social clínico Gerard Mendel, é:

[...] processo de interatividade entre um sujeito levado por um projeto de ação e a realidade envolvida nesta ação, realidade material e social. [...] A ação corresponde ao projeto de transformação da realidade: é o tempo do anteato, que se desenrola antes da interação sujeito-realidade externa. O projeto de ação guia o ato, mas não se restringe a ele [...]. (MENDEL *apud* LHUILIER, 2011, p. 33).

O psicólogo concede um lugar central ao real no ato, ao diferenciá-lo da ação. O ato, assim, coloca o sujeito em interação com uma dimensão da realidade que é desconhecida, ao passo que a ação, que ocorre antes do ato, não consegue antecipar o todo do real. Desse modo, a ação compreende uma antecipação – projeto que contém intenções, conceitos, normas, prescrições – que guia o ato, mas não se restringe a ele.

Ainda acerca do conceito de ato em Mendel, o psicólogo o define como a expressão do vivo do sujeito, o que permite que o ser humano escape aos determinismos e às repetições, pois a atividade criadora pertence ao ato, uma vez que ele mobiliza uma inteligência “não consciente, analógica, próxima do corpo e do sensorial, em parte encarnada na memória dos gestos da prática profissional” (MENDEL *apud* LHUILIER, 2011, p. 35).

Nesse sentido é que se inscreve essa tese, nas lacunas das análises do trabalho docente na creche, que, não obstante analisarem a prática pedagógica, não se indagam ou não se interessam pelos atos que estão ali sendo realizados, que estão presentes na concretude do

trabalho da professora¹ e que se constituem como o trabalho real. É a tecnicidade do ato que interessa a essa pesquisa.

Os gestos profissionais estão no âmago da investigação da tese e correspondem ao conjunto de atos próprios de um *métier*², que não podem ser completamente apreendidos, *a priori*, num processo formativo; para além disso, eles se desenvolvem no curso de um aprendizado da profissão, ou seja, passam pela formação inicial e prossegue. Os gestos, sobretudo, não são de natureza privada, mas socialmente construídos e partilhados pelo *métier*, vale dizer, compartilhados por um grupo profissional. Eles remetem a um coletivo que conserva as maneiras de fazer, pensar, agir, falar que foram estabilizadas pela história. Trata-se, dito de outro modo, de uma experiência coletiva e compartilhada de um grupo profissional que serve de recurso para a organização das atividades pessoais.

A proposta desta pesquisa, considerando a natureza e as especificidades do trabalho pedagógico em creches, tem como objetivo compreender como se constituem, individual e coletivamente, os gestos profissionais na atividade de trabalho docente com crianças de 0 a 3 anos em uma creche pública brasileira no interior de São Paulo, a fim de desvelar os saberes invisíveis que se constituem na “trama e urdidura”³ das condições concretas do trabalho.

O interesse em aprofundar o conhecimento acerca da constituição do trabalho docente na creche perpassa pelo nosso caminho profissional e acadêmico como professora e pesquisadora da Educação Infantil, na busca de ampliar o conhecimento do que se passa nas entrelinhas entre “o que é requisitado do trabalho” e “a realidade no curso da ação”, ou seja, perceber a “atividade” dos sujeitos singulares para gerir as infidelidades do meio na realização do seu trabalho.

¹ Utilizaremos a denominação ‘trabalhadoras, professoras’, no gênero feminino, considerando a predominância massiva de mulheres nesse segmento pesquisado. O uso será mais bem justificado em texto constante do terceiro capítulo.

² O termo *métier* tem significado amplo na língua francesa; compreende um trabalho que exige uma qualificação específica, um ofício, e remete a um grupo profissional com culturas próprias (linguajar, modo de agir etc.), cuja habilidade técnica é o resultado de uma longa experiência e torna-se um saber-fazer com maestria, uma “arte” adquirida com a experiência. Geralmente essa palavra é traduzida para o português como “ofício”, mas consideramos que essa tradução não consegue abarcar todo o significado do termo e, dessa forma, a utilizaremos sem tradução.

³ Essa expressão tomada de empréstimo de Schwartz (2007e) faz uma analogia entre a atividade humana e a tecelagem. Na tecelagem, os fios da urdidura são colocados previamente no tear e entrelaçam-se aos fios da trama por intermédio de uma navete e desse entrecruzamento se dão as particularidades de cada tecido. Na analogia de Schwartz (2007e) “a ‘trama’ é o que o humano converte em memória (objetos, técnicas, tradições, o codificado) para tentar governar a atividade” (p. 105) e “a ‘urdidura’ é tudo aquilo que faz viver as técnicas, o codificado, num dado momento” (p. 106) e “a articulação entre trama e urdidura produz modos diferentes de trabalhar, faz emergir alternativas” (p. 109). O importante dessa analogia, ressalta o autor, é que o que é da ordem da trama é perfeitamente visível e interpretável ao passo que o que é da ordem da urdidura diz respeito à dimensão própria da atividade humana, apresenta-se como um enigma. É preciso então pesquisar esta articulação para compreender como se faz a história, mas também como ela pode vir a se fazer.

As abordagens teórico-metodológicas que nos conduziram nessa investigação ancoram-se nos aportes da Ergologia e da Clínica da Atividade e, por meio delas, estabelecemos um diálogo com as protagonistas da nossa pesquisa – as professoras de bebês e crianças pequenas – sobre os gestos profissionais, visando acessar os saberes mobilizados na atividade de trabalho docente em creches públicas.

Nesse caminho, encontramos elementos que nos permitiram dar visibilidade ao debate de normas antecedentes, ao requestionamento de saberes, as renormalizações, as memórias do gênero e do estilo profissional⁴, elementos que constituem novos conhecimentos acerca do trabalho docente na creche e que podem, de certa forma, contribuir com o *métier* e a transformação das práticas de trabalho.

Apresentamos o desvelar desse caminho sob uma estrutura de duas partes, que somam sete capítulos, além das considerações finais, percurso em que delineamos nossas escolhas teóricas e esperamos que os conhecimentos produzidos possam trazer contribuições para profissionalidade e para a profissionalização docente ao pôr em visibilidade os saberes investidos na atividade de trabalho das professoras.

A Parte I é constituída dos capítulos dois, três, quatro e cinco e apresenta o percurso da investigação e o referencial teórico da pesquisa. No capítulo inicial, apresentamos as justificativas que orientaram a escolha do campo empírico, no caso as creches, tendo como foco da análise o trabalho docente e como ele se apresenta na contemporaneidade como uma profissão tensionada pelo problema do seu reconhecimento social. Neste capítulo também descrevemos as etapas realizadas, possibilitando identificar os materiais, os instrumentos utilizados e as principais dificuldades encontradas para o desenvolvimento da pesquisa.

No capítulo seguinte são delineadas as concepções acerca da definição de profissão e da noção de qualificação que auxiliam na compreensão do problema do reconhecimento social do trabalho. Abordamos o problema do reconhecimento social das profissões sob dois pontos de vista distintos⁵, mas que se relacionam: um a partir do arcabouço teórico da sociologia das profissões, que pensa uma definição de profissão dando a devida importância de ter um olhar

⁴ Debate de normas, requestionamento de saberes, renormalizações, memórias do gênero e do estilo profissional são noções das abordagens ergológica e da clínica do trabalho e serão aprofundadas, posteriormente, no Capítulo 4.

⁵ A perspectiva da sociologia das profissões é diferente da perspectiva da sociologia do trabalho, mas nossa escolha se justifica pois a primeira nos calça de um arcabouço teórico que sustenta uma concepção de profissão ampliada, compreendida como uma constituição histórica e social, uma manifestação contemporânea do trabalho, e a segunda nos explica porque um trabalho é julgado mais valoroso do que outro do ponto de vista da sociedade, pois, segundo Naville (1956), a sociedade julga e classifica os trabalhos a partir de critérios mais morais e políticos do que técnicos, ou seja, a rigor o trabalho de um professor é tão valoroso como de um médico, todavia, a sociedade os hierarquiza.

histórico sobre a constituição da via profissional; e o segundo sob a perspectiva da sociologia do trabalho, que, por meio da noção de qualificação, auxilia na compreensão do porquê a sociedade julga e hierarquiza os diferentes tipos de trabalho. Sendo assim, se por um lado a concepção ampliada de profissão aponta a necessidade de analisar a dimensão histórica do trabalho – cuja análise do objeto não está pré-determinada, pois depende de múltiplas e heterogêneas relações sociais que só podem ser apreendidas nas situações de trabalho –, por outro lado a noção de qualificação joga luz na compreensão do estatuto social da profissão ao pôr a esfera dos saberes mobilizados nas situações concretas em relação à formação profissional e ao valor social, o que auxilia na visibilidade do trabalho docente na creche.

No capítulo quarto, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam nossas análises acerca do trabalho docente. A Ergologia foi eleita por nos permitir revelar o trabalho como uma atividade humana complexa, e não apenas ligado ao que está imediatamente visível, ou seja, como uma tarefa realizada ou uma ação simples. Ancorou-se, ainda, na Clínica da Atividade, cujos princípios entendem que o trabalho exerce na vida pessoal uma função psicológica específica e, dessa forma, busca, por meio de seus métodos, reformular a questão da subjetividade no trabalho, promovendo o desenvolvimento da atividade e sua história.

O quinto capítulo traz uma revisão sintética da constituição sociohistórica da profissão docente na creche desde o momento de sua criação e expansão até o momento atual, abordando as contribuições do campo de estudos sobre a natureza do trabalho docente, seus saberes e sua especificidade.

A Parte II reúne os capítulos seis e sete para apresentar o campo empírico pesquisado e as professoras participantes da pesquisa, bem como a análise situada do trabalho docente na creche e a discussão final sobre as questões da pesquisa. No capítulo seis iniciamos a apresentação dos resultados da pesquisa, apresentando o campo empírico e as protagonistas. Dessa forma, procuramos apresentar a estrutura organizacional e os procedimentos técnicos que envolvem o trabalho e suas interfaces com os setores normativos, como a Secretaria de Educação do Município e o Ministério da Educação, o que permite fazer um reconhecimento global do processo de trabalho na creche e propicia, de efeito, uma melhor compreensão da análise da atividade das professoras, as protagonistas da pesquisa. Ainda nesse capítulo apresentamos quem são as professoras da creche, suas características gerais e formações acadêmicas/profissionais, as características do trabalho prescrito e as condições gerais do seu trabalho. Em sua parte final, o capítulo abre a discussão acerca das articulações entre o trabalho prescrito e o real trazendo elementos importantes para a compreensão da constituição dos gestos profissionais.

O capítulo sete trata especificamente do tema dos gestos profissionais visando dar visibilidade aos saberes provenientes de diferentes epistemes que atravessam a atividade de trabalho docente. Na parte derradeira dessa seção, a intenção é avançar nas reflexões sustentadas nos campos epistêmico, ergológico e da clínica da atividade, articulando diferentes níveis de análise e diferentes pontos de vista e possibilitando abrir um debate sobre a questão: como se constituem, individual e coletivamente, os gestos profissionais das professoras da creche? Ao final, são tecidas as considerações finais da pesquisa.

PARTE I

2 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E A (IN)VISIBILIDADE DO TRABALHO NAS CRECHES

A Educação Infantil tem estado na centralidade de meus interesses e de minhas pretensões acadêmicas desde a formação inicial superior. O debate em torno da constituição da identidade docente para este segmento educacional e a sua especificidade em relação às demais etapas levaram-me a trilhar um caminho de estudos e pesquisas a fim de compreender o trabalho que este docente realiza com as crianças.

Nessa trajetória acadêmica e profissional⁶, vivenciar diferentes situações de trabalho que geravam desconfortos tornou-se algo habitual, mas uma em especial tem certa relevância por representar um gatilho de inquietações que me mobilizaram a desenvolver esta tese: no início do ano de dois mil e dezoito, estava encerrando o mestrado em Educação e fui convidada a assumir a função de Coordenadora da Educação Infantil no município onde atuo. Ciente dos desafios e com expectativas de contribuir para o avanço da área, aceitei o convite. Porém, uma das primeiras tarefas impostas foi convencer diretores e docentes de que as creches não teriam professoras como regentes dos agrupamentos de crianças, o cargo estaria sendo ocupado por recreadores cuja formação exigida é apenas o Ensino Médio, independentemente de este ser ou não o Magistério. Diante de tamanho desconforto profissional gerado por tal cenário contrário à legislação, aos resultados de pesquisas sobre a temática, e, principalmente, contrário aos meus princípios e valores, solicitei o desligamento da função e regressei para a escola como diretora.

Essa experiência fez-me levantar muitas questões. Foram diversos os ‘porquês’ que me mobilizaram a dedicar a pesquisa de doutorado especificamente à modalidade creche, uma vez que, como ressalta Rosemberg (2013, p. 30), “a creche ainda constitui subetapa da educação brasileira que necessita fixar sua permanência legítima no sistema educacional”.

Ao fazer um resgate da formação histórica da constituição dessa etapa educacional, nota-se que, a princípio, no Brasil, as ideias acerca das creches nascem de uma necessidade da sociedade em liberar as mães para o trabalho, a partir de uma visão oposta às Casas dos Expostos⁷.

⁶ Atuei por 15 anos como diretora de escola municipal de Educação Infantil que atendia a pré-escola. Atuei também na formação inicial de professores, lecionando a disciplina Estágio Supervisionado da Educação Infantil.

⁷ As Casas de Expostos eram instituições que amparavam crianças abandonadas. Para saber mais sobre essas instituições, ver Marcílio (1997, 1998) e Merisse (1997).

A ideia subjacente à sua constituição parte de um conjunto de medidas assistenciais postuladas internacionalmente como modernas, científicas e civilizadas que caberiam ao Estado, para acabar com a pobreza subentendida como um problema social. Era uma concepção da assistência científica baseada em argumentos médico-higienistas, jurídico-policiais e religiosos⁸, que sustentava que a função das instituições seria disciplinar os pobres e os trabalhadores, conciliando a caridade de caráter privado com a intervenção do Estado, no sentido de repassar recursos para que as entidades privadas os gerissem (KUHLMANN JR., 1998).

Por certo, o trabalho docente nas creches ainda se ressentia com as formas históricas de sua organização social constituída a partir de um trabalho filantrópico e pouco especializado, exercido predominantemente por mulheres e com um caráter assistencialista. Trata-se de um campo cujos profissionais encontram dificuldades no que diz respeito, em especial, às diferentes exigências de escolaridade, aos aspectos que constituem as suas condições de emprego, à situação funcional, à remuneração, à carreira, à jornada de trabalho e à formação permanente⁹.

A fim de contribuir para o fortalecimento necessário à profissionalidade desta etapa educacional, a pesquisa se propõe a discutir o trabalho docente nas creches, partindo de uma compreensão de profissão como uma questão fortemente ligada à cultura, à história e a língua de cada país. Tal concepção, defendida por Dubar e Tripier (2010), analisa as profissões como uma construção histórica e social conforme um triplo ponto de vista: cognitivo, afetivo e conativo.

Do ponto de vista cognitivo, as profissões são constituídas por questões políticas, inseparáveis da relação entre o Estado e os indivíduos. Do ponto de vista afetivo, consideram-

⁸ Kuhlmann Jr. (1998) ressalta que os saberes médico-higienistas, jurídico-policiais e religiosos foram de grande influência no controle e na elaboração da política assistencial que estava sendo gestada para a infância, porém, não foram hegemônicos. Conhecimentos dos campos da puericultura, psicologia, antropologia, sociologia, direito, arquitetura, engenharia civil se articularam para criar uma sociedade 'moderna', definindo as atribuições do Estado e criando as instituições próprias para esse mundo capitalista, entre elas a creche.

⁹ Oliveira (2017) realizou uma pesquisa documental e bibliográfica em artigos, dissertações e teses publicadas nos últimos dez anos, entre 2007 e 2016; nos microdados do Censo da Educação Básica; e a partir de informações de um conjunto de mais de trezentos editais de concursos públicos municipais para cargos efetivos da educação infantil, publicados em 2015 e do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Seu objetivo foi analisar a situação profissional das trabalhadoras docentes da educação infantil brasileira, em particular, a formação inicial e continuada e as condições de emprego, vínculo funcional, carga horária e rendimentos do trabalho. Dados da pesquisa demonstram que a situação profissional da docência na Educação Infantil pública municipal no Brasil ainda está distante do previsto pela LDBN no que diz respeito à escolaridade e aos aspectos que constituem as suas condições de emprego, como situação funcional, remuneração, carreira, jornada de trabalho e formação permanente. De acordo com suas análises, há evidências da existência de cargos e funções com atribuição docente não denominados de "professor", principalmente da creche, como "auxiliar" e outros equivalentes, que em vários municípios não requerem a formação docente, não estão enquadrados na carreira do magistério, possuem uma carga horária de trabalho mais extensa, salários inferiores e menos oportunidades de formação continuada.

se os sentidos subjetivos da atividade de trabalho, de realização individual e de expressão de valores éticos, contendo significações culturais. Já o ponto de vista conativo diz respeito às coalizações de atores que defendem seus interesses tentando assegurar e manter seu mercado de trabalho, uma remuneração elevada e um reconhecimento de sua *expertise* (DUBAR; TRIPIER, 2010).

Ao pensarmos na perspectiva de Dubar e Tripier (2010), as profissões correspondem às formas de enquadramento moderno das atividades de trabalho e que podem englobar os mais diversos campos. E, por essa via, percebe-se um conjunto de aspectos, como identidade profissional, valorização e reconhecimento social se intercomunicando na construção social da profissão.

Pensando na construção social dessa profissão em debate, a de professora de bebês e crianças pequenas – cuja especificidade da docência se diferencia das demais modalidades educacionais e cujos contornos delimitados, entre outros aspectos, pela ação docente acentuada pelo cuidado com o corpo, pelas relações com outros profissionais e as peculiaridades da política nacional de formação de professores da Educação Infantil – há nessa docência, conforme Duarte (2011), uma demarcação fundamental consistente nas particularidades da faixa etária dessas crianças e na docência partilhada, ou seja, que prevê outras pessoas envolvidas nessa rede de relações. Tais especificidades nos indicam que estas profissionais possuem conhecimentos e saberes específicos dessa atividade docente e que, não raras vezes, estão velados ou são desconhecidos pelas próprias trabalhadoras.

Gauthier (2006) argumenta que é preciso, tal qual ocorre com outras profissões, que o saber implícito que os professores colocam em ação nas escolas ganhem um patamar de visibilidade uma vez que isso favorece o desenvolvimento profissional do magistério. Por outro lado, Tardif e Lessard (2014) defendem a tese de que para profissionalizar-se é necessário que os professores tomem o poder da organização do trabalho escolar e docente, pois um obstáculo atualmente enfrentado tem sido a transformação de grupos de professores em equipes de execução de decisões tomadas por terceiros, sem vínculos com tais decisões que os afetam.

Em consonância com Gauthier (2006), bem como Tardif e Lessard (2014), defendemos a perspectiva de que toda profissão deve desenvolver um saber do ofício sobre si, dar visibilidade aos saberes que se põem em movimento no dia a dia das instituições.

Agir em competência¹⁰, para usar os termos de Schwartz (2007d), é fundamental nas situações de trabalho, pois no cotidiano homens e mulheres se deparam com situações

¹⁰ A noção de competência que embasa o estudo pressupõe a noção de qualificação da Sociologia do Trabalho e as ressignificações feitas por Schwartz (2007d), como será mais bem delineado nos Capítulos 3 e 4. Cabe

imprevisíveis as quais precisam gerir, além de criar soluções eficazes e eficientes para a realização do trabalho. É a atividade humana que irá conduzir o debate que o sujeito trava com as diversas normas apreendidas no seu percurso histórico, social e cultural. Nesse encontro com o inesperado, a atividade mobiliza dimensões variadas a fim de fazer escolhas que garantam a execução competente do trabalho.

Essas escolhas são fruto, portanto, desse debate de normas que se dá no encontro dos seres humanos com o seu meio de vida e com o trabalho. Dois tipos de saberes se apresentam nesse debate: os saberes relativos aos campos científicos, que estruturam as situações de trabalho prescritas e seu exercício por meio dos conhecimentos, protocolos, normas, padrões, códigos, procedimentos; e os saberes relacionados à experiência das situações de trabalho vivenciadas pelo trabalhador, bem como aqueles saberes *in-corporados* durante o exercício da experiência profissional (CUNHA, 2010).

São esses saberes que são mobilizados pelas professoras no trabalho com as crianças nas creches que nos interessa nesta pesquisa. Compreendemos o “saber” a partir da concepção de Schwartz (2016) que o concebe de forma ampliada: os saberes abarcam tudo que existe de histórico, de singular nas relações de trabalho, aquilo que vai desde as formas de inteligência incorporadas no nosso corpo até os conhecimentos científicos adquiridos e recobre desde as aprendizagens não conscientes até as maneiras de fazer manifestas.

Acreditamos que, ao acessar esses saberes relativos à experiência na qual se situa essa trabalhadora e/ou em outras que ela tenha vivenciado – incorporados de forma inconsciente nos gestos profissionais –, daremos visibilidade ao debate de normas antecedentes, prescritas; ao questionamento de saberes; às renormalizações; às dinâmicas da prática que antecipam maneiras de fazer e às diferentes alternativas que germinam no dia a dia das instituições¹¹.

Dar visibilidade a esses saberes significa aproximar-se da atividade de trabalho realizada, a fim de melhor compreendê-la e, assim, fomentar o debate e a reflexão acerca da complexidade do trabalho docente com crianças de 0 a 3 anos e superar o senso comum de que ser mãe e mulher bastam para exercer a função. Por outro lado, também contestar uma visão de que apenas a previsão feita por planejadores e especialistas e os conhecimentos acumulados e socialmente estabilizados são suficientes para garantir a sua competente execução. Para alcançarmos a profissionalidade dessa categoria docente, segundo Gauthier (2006, p. 17), “o

ressaltar que o uso do termo no decorrer de todo o texto não é uma filiação acrítica ao uso do termo proveniente dos setores empresariais com fins de marcar os atributos que os professores deveriam possuir.

¹¹ As noções de atividade de trabalho, normas antecedentes, debate de normas e renormalizações são conceitos da abordagem ergológica do trabalho e serão aprofundadas no Capítulo 4.

conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência”.

É necessário desvelar os gestos profissionais das trabalhadoras de creches, bem como buscar compreender um ato competente, no sentido de ajustado à situação concreta, a fim de contribuir com o *métier* atuando como um instrumento de conhecimento e transformação das práticas de trabalho.

2.1 OS ENTRAVES DO TRABALHO DOCENTE E SEUS REFLEXOS SOCIAIS: UM PROBLEMA EM QUESTÃO

O Brasil possui um quadro normativo-jurídico consolidado pertinente à Educação Infantil, bem como diversos estudos acerca dos conhecimentos sobre a infância, a criança, a formação profissional, a prática pedagógica, o currículo, os saberes profissionais, entre outros, que representam um acervo teórico de qualidade e constituem bases importantes para o desenvolvimento do trabalho docente.

Porém, apesar da estrutura jurídica e teórica, o trabalho de professoras em creches ainda enfrenta diversos entraves que têm impedido seu reconhecimento social, bem como a constituição de uma identidade profissional docente¹². Gauthier (2006) aponta dois obstáculos à constituição dos saberes profissionais em relação à profissão docente: o primeiro é por ser uma atividade que não revela seus saberes inerentes; o segundo consiste na produção de um conhecimento que não leva em conta as condições concretas do exercício do magistério.

Quanto ao primeiro, ao não revelar seus saberes inerentes, ao não se ter uma normalização dos saberes necessários à execução das tarefas, a profissão sofre por não desenvolver seu *corpus* de saberes (GAUTHIER, 2006), uma vez que, deixa o espaço livre para a materialização de ideias preconcebidas, que, além de degradar a profissão, gera um campo de luta pela materialização de direitos tanto das crianças como dos professores.

Retomemos, a seguir, algumas ideias preconcebidas relativas à educação desenvolvida com os bebês e crianças pequenas em espaços coletivos.

“Basta ser mulher e mãe para ser uma educadora nata de bebês e crianças pequenas”. Essa ideia marca fortemente a constituição da identidade do profissional da Educação Infantil, como revela os estudos de Arce (2001). A ideia que está subjacente é a de que toda mulher e mãe sabem educar e cuidar de crianças e, dessa forma, detêm os atributos inatos, como amor,

¹² Para aprofundamento sobre a realidade da situação profissional da docência na Educação Infantil, ver a dissertação de Oliveira (2017).

paciência e bom senso, considerados características primordiais para ensinar e ser uma boa profissional. Tais atributos puderam ser identificados na pesquisa de Silva (2017), na qual as entrevistadas, ao serem questionadas sobre o que as trabalhadoras classificam como primordial para ser uma “boa” professora na Educação Infantil, apontaram (71,8 % delas) que é gostar de crianças, ter amor, paciência e gostar de cantar, brincar e sentar no chão.

A construção do julgamento social acerca do trabalho docente na creche perpassa muitas vezes a visibilidade de situações de trabalho cotidianas, como a vigilância, as ações de cuidados físicos, a preparação de uma brincadeira, que evocam a esfera doméstica e acabam sendo desvalorizadas e tidas como um conhecimento inato e imediato, ligado ao gênero feminino, e que demanda pouco conhecimento e muito sentimento: amor, paciência e afinidade com crianças.

A consideração das práticas educativas pelo que lhe é mais aparente vincula o trabalho docente e, em especial, aquele realizado nas creches apenas às características inatas ou ao resultado de vocação, bom senso, intuição e experiência, relacionando o trabalho apenas à dimensão biológica/corporal e emocional. Gauthier (2006) já havia problematizado que tais ideias preconcebidas acerca do trabalho docente têm gerado um ofício sem saberes.

Do mesmo modo, a experiência tem um caráter fundamental, mas não pode representar a totalidade do saber docente, pois precisa ser constituída a partir de um conhecimento formal anterior que serve de apoio à interpretação dos acontecimentos presentes e auxilia na criação de novas soluções. De outra parte, argumentar acerca do bom senso significa insinuar que não existe qualquer conjunto de conhecimentos e de habilidades necessárias ao exercício do magistério, assim como seguir a intuição é sujeitar a própria razão a um íntimo individualizado, que, em certa medida, é o reflexo de ideias preconcebidas, abandonando dessa forma o senso crítico (GAUTHIER, 2006).

Seguindo um caminho contrário ao das ideias preconcebidas, o segundo obstáculo à constituição dos saberes profissionais de docentes é apontado por Gauthier (2006) como a tendência de formalizar o ensino, reduzindo de tal modo suas complexidades que esses saberes não encontram mais correspondência com a realidade. Para exemplificar, o autor cita a forma como a área educacional se apropriou de outras ciências, principalmente a psicologia, e produziu um saber formal que não se dirigia ao professor real, “[...] mas a uma espécie de professor formal, fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas.” (GAUTHIER, 2006, p. 26).

Para Gauthier (2006), ambas as tendências contribuem para desprofissionalizar a atividade docente, ou seja, tanto um ofício sem saberes quanto saberes sem ofício bloqueiam a

constituição de um saber pedagógico que considere a complexidade real do ensino e, dessa forma, impedem o surgimento de um saber profissional.

Essas ideias preconcebidas em relação às atividades docentes, em especial na Educação Infantil – feminilidade, submissão feminina, vocação, maternagem –, favorecem a invisibilidade do trabalho docente na creche, o que de certa forma contribui para um julgamento social desfavorável acerca das atividades docentes como um todo.

Para compreender o fenômeno do reconhecimento social, para além do debate comum que reside na explicitação da sua falta, é preciso abordá-lo como uma construção e um resultado de relações sociais. E aqui a noção de qualificação encontra sua pertinência, pois permite por a esfera do reconhecimento social em relação à formação profissional e à mobilização dos saberes nas situações concretas, em busca da visibilidade do trabalho docente na creche.

Para Naville (1956), a qualificação é uma relação social entre certas operações técnicas e a estimativa de seu valor social, ou seja, ela se constitui não só pelos atributos inerentes do trabalho, mas também pela consideração social desses atributos. A questão da qualificação será desenvolvida com mais propriedade no capítulo três, mas desde já é importante elucidar que tal noção pressupõe uma análise do reconhecimento social pelas suas variâncias, de maneira a articular a esfera da formação e a do trabalho, possibilitando uma análise dos conflitos que se estabelecem entre essas duas dimensões.

Sob esse prisma, pretendemos problematizar a invisibilidade do trabalho docente na creche, pois acreditamos, tal qual outras profissões, que os saberes implícitos colocados em ação nas escolas pelas professoras ganhem um patamar de visibilidade, visto que isso favorece o desenvolvimento profissional do magistério. No caso do trabalho das professoras nas creches, é necessário desdobrá-lo para além do que está visível, do que podemos observar: é preciso compreender o que pode estar contido nas situações laborais e analisar seus desdobramentos

O que se vive nas situações de trabalho é o encontro das marcas da história humana com a imprevisibilidade do meio que nenhum homem ou mulher pode furtar-se de gerir, pois no aqui e agora da experiência humana nas atividades laboriosas, as normas antecedentes – que são produtos da história da humanidade (conhecimentos científicos, sistemas produtivos, tecnologias, organização, procedimentos, valores de uso, relações sociais) –, por mais relevantes e indispensáveis que sejam, não conseguem antecipar no todo o que será produzido durante a atividade (SCHWARTZ, 2016).

Assim, ascender ao invisível do trabalho com as crianças de 0 a 3 anos é um dos primeiros desafios desta pesquisa, e o caminho para se apreender sobre este trabalho é acessar a atividade a partir dos gestos profissionais. A intenção é produzir um conhecimento dos saberes

tecidos em situação, saberes que convocam tanto dimensões externas ao contexto, generalizados por meio do conhecimento científico, quanto aqueles da experiência pessoal do sujeito. O esforço é colocar em palavras aquilo que se vive nas situações de trabalho para, a partir dessa produção, valorizar o desenvolvimento de competências e fortalecer os coletivos para que possam melhor enfrentar as infidelidades do meio.

Schwartz (2011, p. 31) desvela algo essencial a nós pesquisadores do trabalho: o trabalho sempre comporta “uma parte invisível provisória, na espera de uma eventual elucidação, e uma parte irredutivelmente enigmática”. Assim, o intuito desta tese é se aproximar desse trabalho invisível, mesmo que sua elucidação total seja sempre enigmática. Acreditamos que o conhecimento e a sistematização dos saberes incorporados nas experiências singulares dos docentes em situações de trabalho possibilitam conhecer de que maneira se estruturam as relações estabelecidas pelas docentes com as crianças e como se desenvolvem os gestos profissionais docentes nas creches. Esse conhecimento poderá se consubstanciar em uma contribuição importante para o gênero do *métier* e em uma forma de romper com noções históricas e sociais que têm gerado prejuízos a essa classe de docentes.

Falar em gesto adequado do trabalhador é acessar não somente a atividade individual em si, mas um coletivo de pessoas que passaram pelo ofício. Schwartz (2016) afirma que o trabalho é atravessado de história, e que os produtos da história anterior não determinam sozinhos o que vai se passar na atividade de trabalho, pois esta é sempre inacabada. A história se reescreve permanentemente por meio das novas normas de construção de saberes, de construção social, ou seja, de “renormalizações”.

Com o intuito de dar visibilidade a esse trabalho que está sendo constantemente construído, sob o ponto de vista das trabalhadoras é que este estudo propõe como questão central: considerando a natureza e as especificidades do trabalho pedagógico em creches, como se constituem, individual e coletivamente, os gestos profissionais das professoras?

2.2 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

O objeto e o problema postos pela pesquisa conduzem a um caminho de investigação que demanda observar de perto como cada professora vive e recria as situações reais de trabalho. Assim, adotamos a perspectiva de análise da Ergologia e da Clínica da Atividade, duas abordagens que visam compreender o trabalho situado – apoiando-se no conceito de atividade – para transformá-lo, indo além: visa também “transformar para compreender.” (CLOT, 2007, p. 137).

A Ergologia é uma abordagem pluridisciplinar do trabalho desenvolvida inicialmente por Yves Schwartz e seus colaboradores na Universidade de Provence, na França. A Ergologia parte da constatação da Ergonomia de que há uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real e busca compreender o trabalho com aqueles que trabalham, fazendo comunicar os diferentes pontos de vista da atividade.

A Clínica da Atividade, formulada por Yves Clot e seus colaboradores, também parte desse casal conceitual da Ergonomia, trabalho prescrito e trabalho real, e a partir dele apresenta novas propostas conceituais. Os pesquisadores consideram o trabalho como uma atividade dirigida que exerce na vida pessoal uma função psicológica específica. Assim, a análise do trabalho só é possível a partir de situações singulares em que o trabalhador desenvolve suas atividades com suas histórias e empecilhos.

Por se tratar de um estudo que busca dar visibilidade aos saberes que são mobilizados na atividade de trabalho docente com crianças de 0 a 3 anos em creches públicas, o objeto da pesquisa é compreendido em uma instância singular da realidade que é “multidimensional e historicamente situada.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 24).

Dessa forma, a investigação, apesar de sua singularidade, não descarta a análise do contexto e busca, de certa forma, compreender o movimento em que as múltiplas dimensões presentes num todo (social, econômica, cultural, político etc.) se apresentam em uma determinada situação.

Assim, enfatiza a complexidade das situações de trabalho e suas singularidades, sem deixar de evidenciar a inter-relação dos seus componentes e de perceber a relação com a totalidade das questões que envolve a sociedade, pois “uma situação de trabalho contém as questões da sociedade. Inversamente, pela maneira como se trabalha, cada um toma posição nestes debates [...] e os recompõe na sua escala” (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2007a, p. 31).

Consciente de que o macro das questões está presente no micro e vice-versa, a pesquisa consiste na observação participante de uma instituição de educação infantil que atende crianças de 0 a 3 anos, com foco do estudo centrado nas professoras durante o desenvolvimento da atividade docente, cuja realidade específica é o de uma creche do Estado de São Paulo, especificamente na cidade de Ribeirão Preto.

A observação, no sentido que lhe empresta Clot (2010b), terá um lugar muito importante na pesquisa. Isto porque ela deixa traços junto ao observado, os quais serão considerados pelo pesquisador do trabalho ao fazer a análise. A concepção da observação de Clot (2010b) é

dialógica, ou seja, a observação provoca a palavra interior, e a partir dessa palavra interior são feitos diálogos profissionais. Nas palavras do autor,

[...] é um diálogo profissional para transformar a situação, e, portanto, é um diálogo para manter o vivido vivo. Não é um diálogo para apreender o vivido ou para conhecê-lo. É um diálogo para que o vivido se transforme, se desenvolva na ação dialógica e na observação em curso do diálogo. (CLOT, 2010b, p. 225).

Desse modo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), trata-se de um Estudo de Caso, no qual será utilizado o dispositivo metodológico de autoconfrontação simples e cruzada. Esse método aperfeiçoado pela Clínica da Atividade consiste em colocar os sujeitos em confronto com a sua própria atividade ou com a do outro por meio da utilização de uma sequência de atividades filmadas e apresentadas em vídeo para os trabalhadores.

A finalidade do dispositivo de filmagem, de acordo com Cunha, Mata e Correia (2006), consiste em compreender o que se faz, por meio da observação de sequências de atividades filmadas e apresentadas em vídeo aos trabalhadores em confronto com o que se pensa e o que se faz nessa situação. Segundo as autoras, este confronto visa desenvolver um processo de análise pelo trabalhador capaz de permitir-lhe reconstruir a sua atividade por si mesmo, recorrendo a processos mentais para regressar à atividade de trabalho, utilizando o recurso do vídeo.

São dois os tipos de autoconfrontação, a simples e a cruzada. Na autoconfrontação simples, cada trabalhador, após confrontado com os dados filmados de sua atividade, comenta com o pesquisador sua situação de trabalho. Na autoconfrontação cruzada esses mesmos dados da atividade filmada são objeto do comentário de um colega de trabalho com o mesmo nível de especialização e na presença do investigador (*intervenante*) (CLOT; LEPLAT, 2005).

Desse modo, a utilização das autoconfrontações com o recurso das filmagens permite ao trabalhador a observação da própria atividade e a possibilidade de examiná-la individualmente e com um par. Essa mudança de destinatário da análise dá um acesso diferente ao real da atividade do sujeito, explica Clot (2007), pois, ao comentar o que já foi feito, o sujeito é obrigado a referir-se à atividade filmada não como algo feito, mas a agir com e sobre ela para "refazê-la", ou seja, trata-se de outra atividade em que o sujeito precisa utilizar da verbalização para fazer participar de seus atos e de seus pensamentos tanto o investigador como o colega.

É a partir dessa fundamentação teórica e metodológica que a pesquisa está estruturada, cujo desenvolvimento dos processos da investigação se deu por meio dos seguintes momentos:

Primeiro momento – Pesquisa teórica. Foram realizados estudos e pesquisas nas bibliografias que se configuram referências para a temática proposta. Pesquisamos informações sobre as características do trabalho nas creches do município (composição, salário, organização funcional etc.).

Segundo momento – Inserção do pesquisador no campo. Dirigimo-nos à Secretaria de Educação do Município (Ribeirão Preto) a fim de solicitar autorização para realização da pesquisa e, após o aceite, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, posteriormente aprovado, conforme atesta o Parecer nº 4.861.940 (Anexo 2). Após a Secretaria Municipal de Educação indicar uma instituição que atendia aos critérios estabelecidos¹³ pelo projeto de pesquisa, foi realizada uma visita à escola indicada a fim de apresentar a proposta da pesquisa e fazer o convite à direção para participação. Após o aceite da direção, demos início à pesquisa, contatando as professoras e apresentando a proposta; posteriormente, foi feita a solicitação de participação e consentimento das professoras com a pesquisa.

Terceiro momento – Observação participante. Passamos o período de cinco dias participando da rotina das professoras protagonistas antes de iniciar as filmagens, pois, cientes de que a presença de câmeras e de outras pessoas no ambiente interferiria na rotina, além de causar desconfiança e insegurança nas professoras, era preciso estabelecer vínculos e construir uma relação de confiança com as docentes e as crianças para que fosse possível definir, em conjunto, a melhor maneira de organizar a filmagem de suas atividades de trabalho.

Nesse período, a pesquisadora procurou auxiliar o trabalho das professoras que se voluntariaram a participar da pesquisa. Assim, gradativamente, fomos conseguindo integrar na rotina das docentes e, efetivamente, trabalhar com elas. Após uma semana trabalhando com cada uma delas, organizamos um cronograma com as professoras para iniciar as filmagens.

Foi solicitado à diretora da escola que concedesse uma entrevista semiestruturada a fim de que ela pudesse passar as devidas orientações em relação ao trabalho docente na creche. A entrevista foi conduzida pela pesquisadora em forma de uma ‘simulação da realidade’, como se a diretora estivesse recebendo uma “professora novata”. A partir dessa dinâmica, a diretora repassou todas as informações pertinentes àquilo que se espera do trabalho das professoras, tais como tarefas requeridas, normas etc. O instrumento de Coleta de dados (Apêndice B) detalha o roteiro da entrevista.

¹³ Os critérios eram de que a escola pesquisada deveria ser da área urbana, ter vínculo administrativo público, atendessem a crianças de 0 a 3 anos, e que as professoras tivessem vínculo efetivo e atuassem há cinco anos ou mais na instituição.

Os aspectos relevantes testemunhados durante a observação/vivência do trabalho realizado foram registrados em um diário de campo.

Quarto momento – Gravação da atividade de trabalho. Nessa fase, realizamos o registro em vídeo de algumas sequências de trabalho escolhidas antecipadamente pelas professoras. Após a gravação dessas sequências, foram selecionados trechos da ação de cada professora, os quais foram exibidos nas autoconfrontações simples e cruzada. Preparamos um roteiro para dialogar com as docentes, que abordava aspectos potencializadores e impeditivos e/ou dificultadores do seu agir profissional (Apêndice B).

Quinto momento – Entrevistas de autoconfrontação. Inicialmente, promoveu-se a autoconfrontação simples, ou seja, o encontro entre docente e pesquisadora com o vídeo dispositivo das situações de trabalho selecionadas. Ao final dessa primeira análise, foram selecionadas, juntamente com a professora, as imagens que, posteriormente, seriam analisadas no processo autoconfrontação cruzada.

Sexto momento – Análise dos dados. Consiste na volta da pesquisadora aos documentos videografados das autoconfrontações simples e cruzada, para transcrição e análise. Segundo Clot (2007, p. 136), nessa fase produz-se uma “filtragem da experiência profissional [...]”. Estabelece-se um ciclo entre aquilo que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem daquilo que eles fazem e, por fim, o que eles fazem daquilo que eles dizem”.

Sétimo momento – Restituir os achados da pesquisa aos sujeitos protagonistas e, assim, integrá-los na produção do conhecimento, pois aprendemos com Cru (2016) que, ao integrar a intersubjetividade pesquisador/pesquisado, os sujeitos não apenas validam ou invalidam um conceito, mas vão além da lógica binária do verdadeiro ou do falso: eles enriquecem um conceito que, ao mesmo tempo, se desenvolve com eles.

Enfim, diante dos aspectos metodológicos delineados, o objetivo geral desse estudo é *compreender como se constituem, individual e coletivamente, os gestos profissionais na atividade de trabalho docente com crianças de 0 a 3 anos em uma creche pública brasileira no interior de São Paulo*. Tal objetivo desdobra-se em outros mais específicos, quais sejam:

- 1) Compreender como se articulam formação/ julgamento social/ experiência (dimensões da qualificação do trabalho) na atividade de trabalho das professoras;
- 2) Compreender como os coletivos de trabalho docente de uma creche acumulam saberes;
- 3) Compreender as estratégias e os empecilhos presentes na atividade dos profissionais da primeira infância que influenciam na eficiência da ação;

4) Compreender como os saberes das professoras atravessam as situações singulares de trabalho com crianças de 0 a 3 anos.

2.3 MAPEANDO A PRODUÇÃO RECENTE DO CAMPO CIENTÍFICO

Com a intenção de observar a relevância e a originalidade dessa pesquisa, foi realizado um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/Ibict). O recorte temporal foi definido no período de 1996 a 2019, tendo em vista a área de interesse desta pesquisa, a creche, ter sido incluída na legislação brasileira a partir do ano de 1996, com a publicação da LDBN nº 3394/1996 (BRASIL, 1996).

Com uso do descritor ‘educação infantil’ e de filtros em Programas de Pós-Graduação em Educação, a pesquisa encontrou 348 dissertações e 92 teses. Em um segundo momento, refinando nossa pesquisa para a palavra-chave ‘creche’, obtivemos 49 dissertações e 19 teses como resultado. Dessa forma, percebemos que apenas 14% das dissertações e 20,6 % das teses enfocam a etapa creche como foco de investigação, o que demonstra que essa etapa da educação infantil ainda é pouco explorada nas pesquisas, abrindo muitas margens para novas.

Por fim, especificou-se o levantamento em torno dos interesses que envolvem a tese, realizando a busca pelos descritores ‘creche’ e ‘trabalho docente’, e, desta vez, não se especificou qualquer filtro, tendo sido encontradas 145 dissertações e 26 teses.

Mediante a leitura dos títulos dos trabalhos, dos resumos e, algumas vezes, consultando o texto integral, verificou-se que, entre esses, apenas seis teses e 18 dissertações¹⁴, de certa forma, contornavam o trabalho docente na creche ao estabelecer objetos do estudo como: práticas pedagógicas, identidade profissional, profissionalização, profissionalidade e saberes profissionais.

Procuramos, assim, organizar os trabalhos pelos eixos temáticos das teses e dissertações. Definimos tais eixos observando os aspectos considerados centrais na discussão, identificados por meio da leitura dos resumos e, em alguns casos, acessando o trabalho completo. No Quadro 1 a seguir é exibida uma síntese dos resultados dos estudos selecionados que abordam o trabalho docente na creche, relacionados por eixo temático:

¹⁴ O Apêndice A apresenta a relação de pesquisas organizadas por seus objetos de estudo e fundamentação teórica.

Quadro 1 – Teses e Dissertações por eixos temáticos do estudo

Eixos temáticos	Teses	Dissertações	Principais ref. teóricos	Métodos
Trabalho docente e Práticas Pedagógicas	Silveira (2015); Rocha (2018).	Avila (2002); Tristão (2004); Oliveira (2007); Paiva (2016); Vieira (2016).	Zeichner, Piaget, Marx, Vigotski, Wallon, Malaguzzi, Kishimoto, Oliveira-Formosinho, Amarin, Freire, dentre outros.	Observações, entrevistas abertas, questionários, fotos e filmagens.
Trabalho docente e Profissionalização / Profissionalidade	Pereira (2017); Cachefo (2017); Nascimento (2019), Silva (2018).	Bufalo (2009); Giordano (2007); Santos (2013); Marinho (2014); Silva (2016); Oliveira (2017); Rosa-Pereira (2017); Prunier (2018).	Formosinho, Thompson, Dubar, Nóvoa, Tardif e Lessard, Antunes, Marx, Freire, Bacelar, Wallon, Peroni, Giroux, Paro.	Observações, entrevistas, análise documental, narrativas biográficas, grupo focal,
Trabalho docente e Identidade Profissional	—	Valduga (2005); Pereira (2012); Oliveira (2014); Silva (2015), Gomes (2016); Oliveira (2019).	Tardif, Nóvoa, Freire, Nóvoa, Moita, Hall, Foucault, Dubar,	Questionários, entrevistas, análise documental, relato de memórias

Fonte: elaborado pela autora (2022) com base nos dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

As pesquisas apresentadas no Quadro 1 abordam o trabalho docente a partir de temáticas importantes para a área, como remuneração, carreira, formação inicial e continuada, prática pedagógica e identidade profissional. Em relação aos trabalhos que discutem as práticas pedagógicas, nota-se um quadro teórico-metodológico que envolve áreas diversificadas, como a epistemologia da prática, a psicologia histórico-cultural e psicogenética, a pedagogia da infância, o materialismo histórico, entre outros.

O eixo temático trabalho docente e profissionalização/profissionalidade problematiza a situação profissional da docência na educação infantil, colocando em debate questões relacionadas às condições de emprego, situação funcional, remuneração, carreira, jornada de trabalho e formação inicial e continuada. Interessante ressaltar que o aspecto relacionado à saúde e suas problematizações na creche aparece nesse levantamento apenas em um trabalho da Fundação Oswaldo Cruz (SILVA, D. A. J., 2016), instituição de pesquisa ligada à área da saúde. E aqui cabe uma indagação: Será que as professoras da creche não estão adoecendo no e pelo trabalho? A indagação é apenas uma provocação para pensarmos como esta etapa educacional carece de mais pesquisas.

Os trabalhos de Oliveira (2017), Bufalo (2009), Giordano (2007), Prunier (2018) e Nascimento (2019) mostram-se relevantes, pois demonstram como as trabalhadoras da Educação Infantil, apesar dos avanços e das conquistas legais em alguns casos, ainda carregam marcas históricas da sua constituição. Essas marcas dificultam o estabelecimento de uma identidade profissional e, conseqüentemente, de uma valorização e reconhecimento social, o que indica o quanto ainda é necessário desenvolver pesquisas que discutam o trabalho docente na Educação Infantil, em especial na creche, a fim de que se possa fomentar o debate,

contribuindo para a consolidação e materialização de políticas públicas que reconheçam o papel central das docentes na formação e no desenvolvimento das crianças.

O Quadro 2 foi organizado tendo como referência a análise dos estudos que abordavam o trabalho docente e os saberes profissionais. Optamos por apresentar esses estudos em um quadro em separado, a fim de realizar uma leitura mais detida dos aspectos centrais da problemática dos saberes docentes, tema que interessa a essa tese.

Quadro 2 – Teses e dissertações por seu objeto: trabalho docente e saberes profissionais

Teses		
Autor(a)	Referencial Teórico	Métodos
SARTI (2010)	Epistemologia da prática profissional.	Observação e registros em vídeo da rotina dos professores, posteriormente comentados pelos professores observados em entrevistas individuais e em dupla
Dissertações		
Autor (a)	Referencial Teórico	Métodos
CURADO (2009)	O referencial teórico acerca dos saberes docentes: Vygotsky (2003), Tristão (2004), Lima (2001), Davidov (1988), Trivinos (1987), Oliveira (2001), Rego (1995), Wajskop (2001), Ostetto (2004), entre outros.	Observação direta
VOLTARELLI (2013)	As análises foram pautadas nas contribuições teóricas de Abramowicz, André, Cerisara, Bondioli, Faria, Garcia, Huberman, Lüdke, Mantovani, Nóvoa, Oliveira, Rosemberg, Tardif, entre outros.	Observações de campo, registros em diário, análise documental e entrevista semiestruturada.
SILVA (2018)	O arcabouço teórico foi composto pelas obras de Abramowicz; Oliveira (2010); Agostinho (2004); Cairuga (2015); Carvalho (2011); Delgado; Müller (2005); Fernandes (2016); Horn (2004; 2015; 2013; 2014); Gandini (1999); Guimarães (2009); Nornberg (2013); Rocha (2008); Simiano e Vasques (2011), Soares; Sarmiento; Tomás, (2004), entre outros autores que tecem discussões à luz da Sociologia da Infância.	Observação participante, entrevistas, questionários e encontros reflexivos
BRAGA (2019)	Estudos de autores como Tardif (2000, 2002) que discutem os saberes do profissional docente; Pimenta (1997, 2002) que escreve sobre saberes da docência, identidade docente; Gimeno Sacristán (2000) que discute as práticas dos professores e a relação com o currículo; Gauthier et al. (2006) com seus apontamentos sobre os conhecimentos do saber da ação pedagógica. Os autores da área da educação infantil Kishimoto (1999), Oliveira (2012), Ostetto (2011), Rosemberg, (1997), que discutem sobre o cotidiano do trabalho das professoras.	Questionários on-line e impressos

Fonte: elaborado pela autora (2022) com base nos dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A dissertação intitulada “Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia”, de autoria Márcia Helena Santos Curado, investigou os saberes que os professores da educação infantil demonstram na prática. Os dados foram coletados por meio da observação direta e analisados e interpretados tendo como referencial teórico o pensamento de Vygotsky e as ideias dos principais estudiosos da educação infantil, que fundamentam seus estudos na Teoria Histórico-cultural. Segundo Curado (2009,

p. 94), a pesquisa revelou “que os saberes docentes podem ser determinados pelo contexto histórico e cultural, contudo, na prática eles sofrem a influência de concepções, as mais diversas, dos sujeitos envolvidos na educação das crianças”. Outro aspecto apontado pela autora foram as dificuldades das professoras em compreender a especificidade infantil e uma preocupação com a aprendizagem numa perspectiva escolarizante.

A investigação de Curado (2009) se propôs, ainda, a analisar algumas situações por ela observadas durante o trabalho das professoras com as crianças. Nas suas análises, a autora não estabelece um diálogo com as professoras que busque aprofundar sobre as intencionalidades e objetivos da ação observada. É apenas a partir do ponto de vista do observador que as análises do trabalho do outro são feitas. Abaixo, destacam-se algumas análises da autora a partir das situações observadas, segundo Curado (2009):

Essa situação dá a entender que a professora X desconhece o processo de desenvolvimento dos bebês, marcado, nesse período, pela predominância do pensamento sincrético (CURADO, 2009, p. 80).

Apesar disso, a professora planejou esta atividade com a intenção de propor um desafio às crianças que lhes possibilitasse novos comportamentos. Isto sugere ao observador uma desconfiança de que a professora não consiga distinguir as funções mentais já desenvolvidas nas crianças e as que ainda não se desenvolveram ou estão em processo (CURADO, 2009, p. 81).

O que se pode depreender dessa situação, é o fato de que, ao tomar cuidado em explicitar as suas intenções, a professora X demonstrou um enorme salto na direção da concepção do trabalho com a criança. Na interpretação do observador, isto configura um domínio do saber científico no que diz respeito a lateralidade e a forma de trabalhar com as crianças, partindo do referencial corporal de cada uma delas (CURADO, 2009, p. 83).

As análises de Curado (2009) suscitam algumas questões: a autora, ao apontar que os saberes docentes “podem ser determinados” e “são influenciados pelas de concepções das professoras”, estaria sugerindo que trabalhar é executar as prescrições e normas pré-definidas? Outro ponto: ao optar pela análise das situações a partir do olhar do outro sobre o trabalho alheio, seria possível alcançar todas as intencionalidades das professoras? E ainda: observar o trabalho sem dialogar com a trabalhadora é suficiente para apreender os saberes profissionais?

Os estudos de Sarti (2010), Voltarelli (2013), Silva (2018) e Braga (2019) também apresentam, no âmbito de suas questões, a constituição dos saberes docentes na creche. As análises partem de um referencial teórico-metodológico amplo, porém é possível observar referências comuns, como Tardif e autores referenciados na área da Educação Infantil. Destaca-se que ambas as pesquisas privilegiam a construção dos resultados a partir das contribuições dos próprios sujeitos pesquisados, ou seja, se circunscrevem ao que o indivíduo verbaliza.

A tese intitulada “Da teoria à prática: os saberes das professoras de crianças de zero a três anos”, de autoria de Hilda Lucia Cerminaro Sarti, discute como os saberes docentes são construídos e seus significados na prática dos profissionais. Consiste em um estudo de caso que usa como instrumentos de investigação depoimentos, entrevistas, observações e videogravação da rotina do trabalho das professoras. A autora aborda os saberes das professoras de crianças pequenas a partir da epistemologia da prática profissional. Assim, assentada na perspectiva dos sujeitos, Sarti (2010) considera que a pesquisa possibilitou compreender como as professoras constroem saberes e fazeres em seu trabalho ao longo do tempo e estruturados, em grande parte, na própria história (de vida, escolar e profissional).

Sarti (2010) aponta que os saberes profissionais para o trabalho com os pequenos são constituídos em fontes diferentes e não podem ser confundidos totalmente com os conhecimentos advindos da formação universitária, pois estes são adaptados e transformados, de acordo com as exigências das situações concretas do trabalho. A autora compreende os saberes dos professores como um processo que ocorre ao longo do tempo e na confluência dos processos autobiográficos e relacionais permeados pela construção de sentidos e significados. São saberes profissionais apontados na pesquisa: saber propiciar/desenvolver/criar condições para as aprendizagens das crianças; saber estabelecer relações e interações afetivas e éticas no trabalho com as crianças; saber construir o trabalho em equipe, na formação e nas relações entre os adultos; saber estabelecer parcerias entre as famílias.

A pesquisa de Sarti (2010), ao optar pela análise não só dos registros das cenas, mas dos comentários das professoras, de certa forma aproxima-se do trabalho concreto e busca compreender o que se passa nas situações de trabalho pela verbalização das trabalhadoras acerca dos sentidos e das significações que se constituem no e pelo trabalho. Contudo, a questão inquietante a partir dessa pesquisa é: Como esses saberes foram acumulados e socializados por esse coletivo de trabalho? Como as normas e regras prescritas influenciam na construção desses saberes? Será que as professoras conseguem verbalizar todos os saberes, inclusive aqueles que estão subentendidos, individuais e coletivos, e que organizam a ação?

Já a questão norteadora da pesquisa de Voltarelli (2013) é: Como se configuram os saberes docentes de professoras iniciantes para atuar em creches? A partir de observações de campo, registros em diário, análise documental e entrevista semiestruturada, a pesquisadora analisou os dados ancorada nas contribuições teóricas de autores diversos, entre eles, Abramowicz, Cerisara, Faria, Huberman, Lüdke, Nóvoa e Tardif. A pesquisa de Voltarelli (2013), porém, defrontou-se com uma limitação: suas análises apontam a dificuldade das professoras em nomear seus saberes. A pesquisadora identifica que, apesar desse obstáculo, as

professoras sabem o que trabalhar com as crianças e onde procurar as atividades a serem desenvolvidas com elas. E aqui não cabe outra questão, senão: por que as professoras não conseguem nomear seus saberes?

Silva (2018) buscou compreender os saberes docentes sobre a organização dos espaços para bebês e os usos destes pelas crianças na Educação Infantil. Apoiada em autores da Sociologia da Infância, a proposta da autora visava a construção de uma pesquisa formativa que permitisse estabelecer diálogos entre o olhar do pesquisador e dos sujeitos envolvidos. Para tal empreitada, lançou mão de um procedimento metodológico denominado de Móviles dos Saberes, que utiliza a técnica de autoscopia. A técnica consistia em apresentar um conjunto de imagens e vídeos para as professoras, para que estas, a partir desse material e do diálogo suscitado, pensassem no espaço como um parceiro pedagógico da prática educativa com os bebês.

Braga (2019) buscou compreender quais saberes embasam as práticas pedagógicas das professoras de berçário de uma rede municipal de ensino no interior paulista. Para tanto, utilizou-se de questionários online e impressos como instrumentos de coleta de dados, cujos resultados apontaram que as professoras pesquisadas consideram que os saberes são adquiridos em diversas fontes: saberes da formação ou do conhecimento, saberes curriculares, saberes da experiência, saberes pré-ativos e saberes interativos.

As pesquisas de Silva (2018), Braga (2019), Sarti (2010) e Voltarelli (2013) parecem conseguir explorar muitos aspectos que são por vezes negligenciados, como: a experiência, a história dos sujeitos, a singularidade das situações de trabalho e, principalmente, a percepção dos sujeitos investigados. Porém, ao centrar as análises sobre a ação e sobre o reconhecimento do saber verbalizável, elas deixam escapar muitas outras questões que atravessam o trabalho docente, como, por exemplo: Como as professoras sabem (ou não) quais são os gestos adequados a cada situação? Como elas sabem (ou não) sobre a forma de proceder em determinadas situações? Como aprender as regras que não estão explícitas no ambiente de trabalho? Como colocar em palavras um saber que se constitui no corpo como um todo, que diz respeito a percepções sensoriais e a um saber fazer que não se explica?

Nesse sentido ao mapearmos o campo de estudos e pesquisas que abarcam o trabalho docente na creche identificamos lacunas no que tange a uma investigação sobre os gestos profissionais, em uma abordagem que reconhece a importância e a condição primeira dos instrumentos formais e institucionalizados, cientes, porém, de que essas professoras também constroem suas próprias prescrições, suas próprias normas, motivadas por valores e escolhas que refletem seus compromissos individuais e coletivos.

Segundo Alves (2009),

a abordagem do trabalho pelo ângulo da atividade compreende uma perspectiva que vai além dos juízos práticos do sujeito e também não se satisfaz com um ‘discurso claro’ sobre a ação realizada, promovendo a abertura de um horizonte histórico-social bem mais abrangente. Nessa direção, o que se apresenta na situação laboral se reveste de uma incógnita que para ser decifrada extrapola (mas não ignora) tanto a esfera discursiva como o diretamente observável: o que o trabalhador põe em jogo na situação de trabalho não é da ordem do diretamente visível, o que o trabalhador arrisca, o que ele engaja e desenvolve não se vê. (ALVES, 2009, p. 46).

Assim, compreender como se constituem os saberes do/no trabalho não é tarefa fácil. Os quadros teóricos-metodológicos próprios da educação parecem não dar conta de abarcar toda a complexidade do trabalho docente. Sendo a questão primeira desta tese o trabalho docente na creche, ao apoiar as análises em um quadro teórico-metodológico da Ergologia e da Clínica da Atividade, a pesquisa tem a pretensão de investigar em detalhe os gestos profissionais das professoras, a fim de compreender esse agir técnico, apreendendo a atividade os saberes e os valores que atravessam o trabalho.

3 BEM ALÉM DO SABER E DO SABER FAZER: AS PROFISSÕES E OS PROBLEMAS DO SEU RECONHECIMENTO SOCIAL

A situação profissional da docência na Educação Infantil pública no Brasil apresenta dualidades, pois há evidências da existência de cargos e funções com atribuição docente não enquadrados na carreira do magistério. São os chamados “auxiliares” de sala e outros postos equivalentes vinculados aos quadros da ‘carreira civil’, não denominados de “professor”, trabalho este que em alguns municípios ainda não requer a formação docente, além de apresentar carga horária de trabalho mais extensa, salários inferiores e menos oportunidades de formação continuada. Essa estrutura dual na composição do corpo docente apontada parece ser uma característica da Educação Infantil contemporânea, pois há tanto professoras pertencentes à carreira do magistério como grupos e profissionais de diferentes terminologias e denominações que atuam na Educação Infantil.

As pesquisas de Vieira; Souza (2010), Silva (2017) e Oliveira (2017) trazem evidências da existência de uma multiplicidade de profissionais com *status*, formação e qualificação diferenciados, bem como variadas modalidades de relações de emprego e trabalho. Essa diversidade de características do campo do trabalho de educar e cuidar de crianças pequenas em instituições educacionais fora do espaço doméstico acaba por revelar que esse grupo profissional possui um reconhecimento social inferior tanto em relação a profissionais de outras áreas como em relação aos pares.

Ao compararmos as desigualdades entre a categoria profissional docente e outros profissionais, o baixo reconhecimento social pode ser verificado analisando o rendimento salarial, a escolaridade, a formação inicial e os tipos de contratação. A Tabela 1 a seguir mostra que o salário dos professores da Educação Básica, aqui se incluem as professoras da creche, é inferior ao de outros profissionais de áreas como exatas, humanas e saúde. Em 2020 o salário médio dos professores da Educação Básica da rede pública era de R\$ 4.131,00, enquanto que a média dos demais profissionais era de R\$ 5.262,00.

Tabela 1 – Vencimentos médios dos professores da Educação Básica

Salário médio dos professores da Educação Básica da rede pública e de profissionais de outras áreas com curso superior (Deflator PnadC/2020 – 2º trimestre) / Brasil – 2013-2020

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Professores da Educação Básica – rede pública (a)	4.089	3.998	4.095	3.775	3.970	3.989	3.980	4.131
Profissionais da área de Exatas	7.705	8.296	7.792	7.478	7.596	7.875	7.481	6.613
Profissionais da área de Humanas	6.885	6.208	6.685	6.115	5.833	6.335	6.379	5.990
Profissionais da área de Saúde	7.594	7.359	7.688	7.473	7.556	8.060	7.754	6.622
Média de rendimento dos profissionais com curso superior exceto docentes (b)	6.291	6.029	6.106	5.781	5.746	5.718	5.553	5.262
Proporção da média salarial dos professores da Educação Básica – rede pública em relação à média dos profissionais com curso superior (a/b)	65,0	66,3	67,1	65,3	69,1	69,8	71,7	78,5

Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação. Disponível no Anuário Brasileiro da Educação Básica: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/professores-remuneracao-e-carreira.html#salario-medio-dos-professores-da-educacao-basica-da-rede-publica-e-de-profissionais-de-outras-areas-com-curso-superior-deflator-pnadc2020-2-trimestrebrasil-2013-2020>.

Apesar de os dados da Tabela 1 demonstrarem que o salário dos professores se aproximou dos demais profissionais com curso superior 13,5 pontos percentuais, o que poderia representar um avanço, percebe-se, por outro lado, que a média salarial das demais categorias profissionais tem reduzido nos últimos oito anos, o que indica não uma valorização salarial dos docentes, mas uma desvalorização das demais categorias.

Tal realidade persiste como apontada no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do PNE 2022 (BRASIL, 2022). Conforme os indicadores da Meta 17, verifica-se que a equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente aumentou no período abordado, passando de 65,2%, em 2012, para 82,5%, em 2021. Entretanto, o Relatório demonstra que o crescimento do indicador se explica, em grande parte, em função do decréscimo do rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais, que correspondeu a uma perda real de 16% do poder de compra efetivo ao longo dos anos analisados.

A diferenciação salarial e a carga horária também existem entre os profissionais docentes, o que pode ser observado em um recente edital de um processo seletivo para o cargo de professores da Educação Básica (PEB). A Tabela 2 traz o vencimento básico de cada grupo docente, especificando o valor da hora-aula e da carga horária de cada etapa educacional.

Tabela 2 – Vencimento Básico para professor da Educação Básica

Função	Escolaridade e Pré-requisitos	Vencimento Básico	Carga horária
Professor de Educação Básica I – Educação Infantil (0 a 3 anos)	Habilitação em nível de Ensino Médio, na modalidade Normal, Licenciatura Plena em Pedagogia ou Curso Normal Superior, com habilitação em Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	R\$ 19,95 hora/aula	42 horas/aulas
Professor de Educação Básica II - Educação Infantil (4 e 5 anos) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Habilitação em nível de Ensino Médio, na modalidade Normal, Licenciatura Plena em Pedagogia ou Curso Normal Superior com habilitação em Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	R\$ 19,95 hora/aula	29 horas/aulas
Professor de Educação Básica III - Áreas: Arte, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática	Diploma ou Certificado de Conclusão em Licenciatura de Graduação Plena com Habilitação Específica na Disciplina.	R\$ 24,02 hora/aula	27 horas/aulas

Fonte: elaborada pela autora (2022) com base no edital disponível em:

<https://anexos.cdn.selecao.net.br/uploads/422/concursos/50/anexos/5S43aNzBAV2icD7pB5npsxVb3A3j7y3Nrzh81ZPO.pdf>.

Como podemos ver, as professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental recebem um valor inferior em relação aos vencimentos dos professores de áreas específicas, apesar de constituírem a mesma categoria de profissionais da Educação Básica.

A questão do gênero parece ser outro fator de diferenciação salarial. A categoria de profissionais da Educação Infantil nas creches é composta, em sua maioria, por pessoas do sexo feminino, totalizando 97,4 % de mulheres¹⁵, conforme dados do censo 2020¹⁶. E no Brasil os dados censitários apontam que os docentes homens têm salários médios mais altos (em média 12% a mais) do que os das mulheres, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Médio. Tal afirmação está publicada em uma matéria da revista Piauí (GORZIZA; PILTCHER; BUONO, 2021) publicada com base nos dados censitários de 2020, que pontua ainda que essa desigualdade se acentua em níveis escolares mais baixos e regiões com salários menores, sendo a maior diferença observada na Educação Infantil, em que os professores – que são a minoria – têm remuneração 25% maior do que as professoras.

Em relação à escolaridade e à formação das docentes da creche, a Tabela 3 demonstra que 21,5% dessas trabalhadoras não possuem graduação, e essa porcentagem tende a diminuir conforme aumentam as etapas educacionais.

¹⁵ Como já informado, a partir desse dado, passaremos a utilizar em todo o texto a denominação/flexão ‘trabalhadoras, professoras’, no gênero feminino, considerando a predominância de mulheres nesse segmento pesquisado.

¹⁶ De acordo com a Sinopse dos Dados da Educação Básica 2020, de 306.239 docentes da creche, 298.199 são do sexo feminino e 8.400 são do sexo masculino.

Tabela 3 – Escolaridade e Formação dos docentes da Educação Básica no Brasil

Número de docentes da Educação Básica										
Etapa	Total	Escolaridade e Formação								
		Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior						
				Graduação			Pós-Graduação			
				Total	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Total	Especialização	Mestrado	Doutorado
Creche	306.239	1.191	64.641	240.407	233.304	7.103	106.476	104.811	1458	207
%		0,4	21,1	78,5	97	3		98,4	1,4	0,2
Pré-Escola	328.036	988	63.346	263.702	253.800	9.902	133.443	130.763	2.362	318
%		0,3	19,3	80,4				98	1,8	0,2
Ensino Fundamental	1.378.812	2.616	157.428	1.218.768	1.167.702	51.066	627.210	585.709	36.675	4.826
%		0,2	11,4	88,4	95,8	4,2		93,4	5,8	0,8

Fonte: elaborada pela autora (2022) com base em Inep (2021) – Sinopse da Educação Básica 2020.

Os dados do Inep (2021) apontam um aumento no número de professores com formação superior adequada à Educação Infantil de 42,2% em 2013 para 54,8% em 2019. Apesar desse aumento, o número de professoras nas creches com curso superior corresponde ainda a 78,5%, conforme dados da Tabela 3, o que demonstra o desafio para alcançar a meta instituída no PNE 2014/2024 de 100% das docências da Educação Básica em todo o país. Ressalta-se que esse índice varia bastante entre as regiões do Brasil, pois existe uma dispersão de municípios com altos e baixos percentuais de adequação da formação docente distribuídos em praticamente todas as unidades federativas (INEP, 2021).

Os dados e os estudos sobre o trabalho docente, em especial na creche, demonstram que as trabalhadoras dessa etapa educacional parecem não ter um reconhecimento social que abarque toda a sua importância, qual seja, a de ser reconhecida e valorizada como uma profissional que atua na formação do humano nos primórdios do ser.

Esse fenômeno leva a diversas indagações: por que há uma diferença salarial dos docentes, principalmente da Educação Básica, em relação aos demais profissionais com formação superior? Por que a formação avança em conhecimentos didáticos e pedagógicos que fortalecem o saber e o saber-fazer profissional enquanto parece que o prestígio social da profissão docente não a acompanha? Por que há a diferença salarial entre os docentes dos sexos masculino e feminino?

Diversos estudos tendem a buscar uma explicação para tal fenômeno – trabalho de baixo *status* e prestígio social, essencialmente feminino, com baixa remuneração e com múltiplos arranjos trabalhistas – a partir de diferentes interpretações do trabalho docente. Destacam-se, dentre eles, duas análises do trabalho docente publicadas no ano de 1991 em um dossiê temático da revista Teoria e Educação (1991), que ajudam a pensar em uma concepção ampliada de profissão e na construção social da profissão, de Nóvoa; e Ozga e Law, respectivamente.

O primeiro artigo, intitulado “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”, é de autoria do português Antônio Nóvoa, autor atualmente destacado, mas que naquela época era pouco conhecido em nosso país. O segundo artigo, - “O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino”, é da autoria dos britânicos Jenny Ozga e Martin Lawn.

Esse dossiê, cujo título é “Interpretando o trabalho docente”, teve como propósito apresentar em linhas gerais o debate teórico acerca da interpretação do trabalho docente, identificando seus principais autores e respectivas teses centrais, e envolveu pesquisadores de diversas nacionalidades.

O material trouxe para o cenário acadêmico nacional um conjunto de interpretações teoricamente diversas e possibilitou que o tema ganhasse destaque entre os pesquisadores. Os dois artigos escolhidos buscam compreender o fenômeno acerca do reconhecimento social a partir de discussões sobre a profissionalização do trabalho docente, como será a seguir exposto.

3.1 O DEBATE EM TORNO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O artigo de António Nóvoa¹⁷ (1991) se apoia numa abordagem histórica e descreve o longo processo de gênese e desenvolvimento de processo escolar na Europa, mostrando como a aprendizagem de condutas e de saberes passou da família e da comunidade à escola. A tese defendida é a de que a análise sociohistórica do grupo social (docentes) que tomou para si as demandas educativas intencionais da sociedade – demandas distintas tanto da família quanto do ambiente social – foram profissionalizando seu estatuto, desde o século XVI, quando foi inventado o modelo escolar, passando pela sua reelaboração no século XVIII e alcançando na virada do século XX, a “idade de ouro da profissão docente” (p. 131).

Ao descrever o processo sociohistórico de profissionalização dos docentes, o autor joga luz à problemática de que esse processo não se produz de modo endógeno. Dito de outra maneira, o processo de profissionalização dos docentes não teve origem no interior do grupo social, motivado por fatores internos; pelo contrário, são as transformações sociais e econômicas que foram constituindo a profissão:

¹⁷ O português António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa é doutor em Ciências da Educação e História Moderna e Contemporânea e atualmente professor catedrático e reitor honorário da Universidade de Lisboa, em Portugal. Reconhecido internacionalmente como um grande pensador da educação atual, suas pesquisas são sobre história, psicologia da educação e formação de professores.

[...] a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social. Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la. A grande operação histórica da escolarização não teria jamais sido possível sem a conjugação de diversos fatores de ordem econômica e social; mas é preciso não esquecer que os agentes deste empreendimento foram os docentes (NÓVOA, 1991, p. 123).

A proposta de estudo da profissão docente de Nóvoa ressalta a complexidade sociológica do corpo docente e esse fato ilumina outro, o de que a análise da profissão não pode se dar dissociada de uma análise sócio-histórica.

O artigo intitulado “O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino”, de Ozga e Lawn (1991), é relevante, pois a proposta dos autores é revisitar um artigo apresentado em 1981 na Conferência Internacional de Sociologia e publicado posteriormente, que discutia o tema do profissionalismo e da proletarianização do magistério.

No artigo de 1981, os autores mostravam que os professores estavam sendo envolvidos em um processo inevitável de proletarianização, ou seja, um processo mecânico associado ao capitalismo que desqualificava o trabalhador, dando maior controle a gerência. Fazendo uma análise crítica a tal ponderação feita em 1981, Ozga e Law (1991) desmentem suas antigas posições acerca da tese da proletarianização, ao evidenciarem que, apesar do controle crescente sobre o trabalho docente e seu desempenho por meio do uso de esquemas de avaliação como instrumentos de administração, bem como da divisão entre administração e força de trabalho, tal análise perdeu muito do seu valor explicativo ao reduzir ou ignorar o papel ativo dos trabalhadores em contestar, resistir e adaptar-se a este processo.

Ao reduzir ou desconsiderar o papel ativo dos trabalhadores, a análise torna-se a-histórica, afirmam as autoras, perdendo assim toda a complexidade do humano no trabalho, da mesma forma que pressupor uma homogeneidade entre tipos, áreas e níveis de trabalho é desconsiderar os significados e os entendimentos dados ao trabalho pelos empregados. Assim Ozga e Law (1991) apontam a necessidade de fazer uma ponte entre a interpretação do trabalho sob o capitalismo e a subjetividade humana, ressaltando que o trabalho docente não pode ser julgado, *a priori*, como uma categoria a-histórica e mecânica: é preciso considerar as relações do local de trabalho.

Nesse artigo de 1991, os autores vão demonstrando que interpretações sobre o processo de trabalho podem ter significações contraditórias. Como exemplo de elementos contraditórios no processo, ligados ao gênero, os autores apresentam uma análise convencional da profissionalização fracassada do professorado inglês no século XIX. O fracasso em parte é explicado por Bergen pela feminização da força de trabalho do ensino elementar. Explicando o

fenômeno do ponto de vista da proletarização, a reinterpretação apontaria para o encorajamento feito pelo estado da feminização para se obter uma força de trabalho mais barata e facilmente controlada. E numa análise que considera as complexidades do gênero – como a de Prentice; Danylewycz –, a feminização pode estar conectada em níveis estruturais (ex.: condições de trabalho, pagamento) à proletarização, mas para algumas mulheres representou sobrequalificação e o reconhecimento de habilidades previamente não reconhecidas.

Com efeito, tal apontamento das autoras demonstram que primariamente a feminização leva a um processo de desqualificação, mas também representa sobrequalificação ao se considerar a uma complexidade particular. No decorrer do artigo, as autoras vão apresentando outros exemplos e pesquisas que demonstram que no estudo do trabalho docente não se pode negligenciar as relações que se estabelecem no local de trabalho (experiência vivida, ações coletivas, culturas, estratégias, lutas de grupos, entre outras) e que a noção de qualificação é socialmente construída.

Não é possível julgar *a priori* um trabalho considerando apenas sua estrutura social, uma vez que a ideia da construção social da qualificação é um instrumento teórico importante para estudar o trabalho docente, esclarece Ozga e Law (1991), pois,

reconhece que os professores, como outras pessoas no trabalho, tentam determinar a natureza de seu trabalho através da natureza de suas relações de trabalho, através de suas ações coletivas e através da influência sobre as políticas nacionais e locais. [...] A perspectiva baseada no processo de trabalho esboçada aqui clarifica as intenções do Estado em controlar sua força de trabalho educacional, mas também nos permite compreender mais completamente as ações táticas e estratégicas de professores individuais. (OZGA; LAW, 1991, p. 156).

As interpretações de Nóvoa (1991) e Ozga e Law (1991), apesar de apresentarem diferentes perspectivas para análise do trabalho docente, jogam luz no equívoco de apontar o trabalho docente em uma ambivalência entre a profissionalização e a proletarização. Nóvoa não nega que nos últimos tempos assiste-se a uma queda generalizada do prestígio dos docentes, mas que não é o caso de falar em desprofissionalização, e que a história da profissão docente não terminou. Assim, não se deve analisar esse grupo a partir da comparação, concebendo a existência de um tipo ideal de profissão, pois cada grupo requer do pesquisador uma atenção particular à sua própria gênese e desenvolvimento. Já a reflexão de Ozga e Law faz uma crítica contundente à tese da proletarização, apontando que ela faz uma análise de caráter a-histórico da profissão. As autoras alertam para a necessidade de as pesquisas utilizarem a ideia da construção social da qualificação como um instrumento teórico importante para se estudar o trabalho docente.

As interpretações acerca do trabalho docente desveladas nos textos de Nóvoa (1991) e de Ozga e Lawn (1991) nos apontam dois caminhos na busca de compreender os diversos porquês que fazem a profissão docente nas creches ter menos prestígio social e, conseqüentemente, remuneração menor, se comparado aos docentes de outras etapas ou com outras profissões: um a partir da visão ampliada da profissão e o outro pela construção social da qualificação.

3.2 CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS PROFISSÕES: AS CONTRIBUIÇÕES DE HUGHES, CHAPOULIE, DUBAR E TRIPIER

O termo “profissão” tem sentido diferente se comparado às definições no inglês e no francês e, em consequência, no português, a partir da língua francesa. Em inglês, *professions* remete às profissões liberais e científicas e o termo *occupations* a emprego. No francês, a palavra remete a ambos os sentidos e introduz um terceiro, *métier*, que marca aqui a especificidade própria de determinado ofício. Note-se que há claramente questões relativas a variações históricas e geográficas para se compreender quando uma atividade de trabalho é reconhecida ou não como profissão, e daí decorrem as vantagens que um coletivo de trabalhadores têm ao receber tal estatuto. No Brasil, a semântica da palavra profissão é muito semelhante à França, ela expressa três sentidos: como o ato de professar ou declarar algo publicamente; como sinônimo de emprego, ou seja, uma ocupação pela qual se garantem os meios de necessários a sua sobrevivência; e como profissão para nominar um coletivo de pessoas que tem o mesmo estatuto profissional, um mesmo ofício.

Fazendo um resgate histórico dos termos “profissão” e “ofício”, Dubar (2005) informa que tais denominações surgiram na Idade Média e tiveram no Ocidente origem nas corporações, nas quais distinguia-se quem tinha direito de delas fazer parte e quem não o tinha. As artes liberais e as artes mecânicas, os artistas e os artesãos, os trabalhadores intelectuais e os manuais faziam parte de uma organização corporativa e assumiam compromissos mediante um juramento, ou seja, professavam a fé em cerimônias de admissão nas corporações, de onde deriva o termo ‘profissão’.

A consolidação das Universidades fez com que as artes liberais se dissociassem das artes mecânicas, levando a uma distinção entre as profissões ensinadas nas universidades e os ofícios, nomeadamente a profissão dos artesãos, cujas ocupações demandam mais das mãos, da força braçal para desempenhar operações mecânicas. Apesar dessa distinção entre profissão e ofício (ocupação), subsistia o reconhecimento de uma semelhança, que era refletida pelas origens nas

corporações; assim, quando um artesão entrava no ofício, significava que ele havia adquirido um *status* particular, uma condição social que o distinguia dos membros de outras profissões (DUBAR, 2005).

É sobre a prática social dos ofícios que inscreveram as análises, as reflexões e proposições dos primeiros sociólogos – Le Play, 1855; Tönnies, 1887; Marx e Engels, 1848; Durkheim, 1897 –, aponta Dubar (2005), ou seja, sobre as atividades e associações profissionais baseadas na relação dos homens com seu trabalho a fim de tentar definir as condições de uma organização economicamente viável.

E sobre as profissões ensinadas nas Universidades, houve, na década de 30, nos Estados Unidos, a reconstrução de quadros teóricos-metodológicos sobre o fenômeno profissional que se tornou paradigma da maioria dos modelos de análises sociológicas sobre as profissões. Segundo Gonçalves (2008), os pioneiros das primeiras ideias que fortaleceriam a sociologia norte-americana das profissões foram os britânicos Carr-Saunders e Wilson, cujos estudos definiram os atributos particulares às profissões, primeiro por lhes darem um lugar distintivo no seio da sociedade e não observáveis nas ocupações comuns, e segundo por defender o profissionalismo como uma qualidade de sistema de valores fundamental ao funcionamento das sociedades capitalistas.

Essa definição de profissão e profissionalismo encontrou um contexto favorável nos Estados Unidos durante a crise de 1929, que fez com que o governo demandasse dos sociólogos a compreensão da evolução da sociedade para auxiliá-lo a definir suas políticas a partir de então. Segundo Dubar (2005), uma parte dos sociólogos americanos se colocou a serviço das agências governamentais em prol do projeto de Willian Fielding Ogburn e seus aliados, cuja sociologia se tornou influente nas políticas que definiam a pesquisa em ciências sociais naquele país. As novas orientações eram centradas nas parcelas privilegiadas da sociedade em detrimento das classes populares e havia maior interesse pelas associações profissionais do que pelos sindicatos. É nesse contexto que fortalece e se desenvolve na literatura dessa época o modelo do profissional distinto tanto do operário quanto do empresário, que será a base da sociologia norte-americana das profissões enquadradas na perspectiva funcionalista.

A perspectiva funcionalista sobre as profissões produziu um conjunto abundante de esquemas classificatórios que as separam das ocupações restantes a partir dos exemplos paradigmáticos dos médicos e dos advogados, que serão mencionados mais adiante e fez emergir o conceito de profissão que servirá como tipo ideal para a seleção e identificação das ocupações em geral. Seus principais eixos são a “centralização excessiva na definição dos atributos, a natureza empirista dos estudos, a desafeição pela reflexão teórica como sustentáculo

da investigação empírica, a atomização analítica das profissões face às dinâmicas globais do capitalismo nacional.” (GONÇALVES, 2008, p. 180).

Tal modelo profissional é valorizado política e socialmente pelos sociólogos funcionalistas no contexto amplo do mundo do trabalho em detrimento do modelo do trabalho assalariado e do modelo empresarial. Dubar (2010), com o propósito de exemplificar essas classificações utilizadas com certo consenso entre os diferentes autores da concepção funcionalista nos Estados Unidos, indica seis características comuns apontadas às profissões: 1) caracterizam-se por operações intelectuais associadas a grandes responsabilidades individuais; 2) seus materiais de base são tirados da Ciência e de um saber teórico; 3) comportam aplicações práticas e úteis; 4) são transmissíveis por um ensino formalizado; 5) tendem à auto-organização em associações; 6) seus membros têm uma motivação altruísta.

Entre os críticos dessa teoria, destaca-se Chapoulie (1973), que aponta que há variações entre os autores anglo-saxões mais eminentes da teoria (Flexner, Greenwood, Cogan, Carr-Saunders, Barber, Wilensky, Moore e Parsons), porém, é uma dupla afirmação que os unem em uma abordagem funcionalista: os profissionais formam comunidades unidas em torno dos mesmos valores e mesma ética de serviço; seu *status* profissional apoia-se em um saber científico e não somente prático.

Para Chapoulie (1973), na teoria funcionalista, o saber e a ética profissional são utilizados para justificar o reconhecimento social das profissões e o caráter de objeto teórico a elas atribuídos (classificação de um modelo ideal). O autor argumenta que o estudo teórico não pode se desvincular do objeto da prática social e analisa essa relação apontando que a formação de longa duração permite tanto a garantia da competência pessoal quanto evitar o excesso de profissionais no mercado, ou seja, garantem a posse de um saber e de uma competência sobre um setor da atividade.

Em relação ao código de ética, pode-se dizer que as regras são impostas pelos grupos profissionais de elite que se esforçam tanto para escapar do controle do Estado e dos não profissionais quanto para regular a concorrência interna entre os profissionais, a fim de estabelecer o reconhecimento de um *status* conforme um modelo de tipo ideal de profissão. Essa análise indica como o saber profissional não pode ser desvinculado de suas condições de produção, difusão e utilização; é preciso estudar as condições sociais de monopolização de um saber e as suas consequências como o surgimento de especialistas.

Essa perspectiva de análise funcionalista que estuda as relações entre as estruturas de um grupo social e as funções que ele exerce foram hegemônicas na delimitação do campo da análise sociológica das profissões nos EUA e na Grã-Bretanha de 1930 a 1950, expandindo

adeptos em outras partes do mundo, inclusive no Brasil; porém, tal hegemonia sofreu sua primeira ruptura a partir de um conjunto de pesquisas mais tarde denominadas de ‘interacionistas’. As correntes interacionistas contribuíram para a crítica e o questionamento desse tipo de teoria essencialista da profissão, que reserva a uma minoria de trabalhadores a qualidade de profissional, protegidos pela legislação e por suas associações que garantem o domínio da formação e suas certificações.

Apesar da marginalidade das teses interacionistas em comparação à influência da concepção funcionalista, os trabalhos de Everett C. Hughes¹⁸ e seus alunos foram fundamentais para compor a crítica a esta concepção, passando a ser um rico recurso teórico-metodológico mobilizado para o estudo das profissões, do trabalho e das instituições, principalmente na França, com destaque para os trabalhos de Chapoulie (1973) e Dubar e Tripier (2005, 2010).

Um importante ensaio de Hughes, datado de 1958 e intitulado “*Licence and Mandate*”, mostra como o estudo das profissões pode levar ao estudo da sociedade. Hughes (1996) utiliza duas noções para apreender o fenômeno “profissional”: licença e mandato. Como atributo de uma profissão, a licença é entendida como uma autorização legal para exercer uma atividade, fazer o que os outros não fazem. Assim, quando esses indivíduos com licença se organizam em grupos para indicar à sociedade o que é bom e necessário, ou seja, quando definem as categorias na qual essa área pode ser pensada, conquistam um mandato tão amplo que passa a ser reconhecido como legítimo, e aí uma profissão pode ser considerada como estabelecida.

Para Hughes (1996), o ponto de partida para a análise sociológica das profissões é a divisão moral do trabalho, ou seja, os processos de distribuição de diferentes funções morais entre os membros da sociedade, indivíduos ou categorias de indivíduos. A primeira manifestação da divisão moral do trabalho está na licença e no mandato; assim, diferentes

¹⁸ Hughes é considerado um dos elos intermediários entre os fundadores da Escola de Chicago antes de 1940 e o grupo de sociólogos formados na Universidade de Chicago nos anos 40 e 50, que são frequentemente unidos sob o rótulo de ‘interacionistas simbólicos’. Hughes era da segunda geração de sociólogos formados pelo Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, foi aluno de Robert Park, Ernest Burgess e Ellsworth Faris, considerados até 1927 como a essência do corpo docente do departamento, tendo constituído a primeira geração da Escola de Chicago. O movimento de pesquisa dessa primeira geração de sociólogos buscava mais soluções para os problemas sociais do que desenvolver um corpo de conhecimentos sobre a sociedade. Do fim da primeira Guerra Mundial até os anos 30, graças ao financiamento de Rockefeller, o departamento de Sociologia de Chicago se tornou o centro de empreendimento de pesquisas empíricas nos EUA sem ter qualquer rival. Entre 1920 e 1935, duas orientações divergentes prevalecem sobre as pesquisas sociológicas na Universidade de Chicago, uma primeira de caráter mais subjetivo e baseado em pesquisas de campo e uma segunda mais objetiva com instrumentos voltados para a estatísticas e o mapeamento. As duas orientações eram vistas pelos sociólogos desse período como um conjunto de ideias que poderiam ser mobilizadas para a pesquisa. Hughes pertence ao pequeno grupo de sociólogos de Chicago que realizou novas pesquisas, porém manteve a predileção pelo trabalho de campo, pelo estudo comparativo, preocupado com a dimensão histórica e global dos processos sociais e com a atenção ao ambiente que as instituições se desenvolveram (CHAPOULIE, 1973).

funções morais valorizadas por uma coletividade são distribuídas entre seus membros e, conseqüentemente, promovem uma hierarquização das funções e uma divisão entre funções essenciais (sagradas) e funções secundárias (profanas).

As funções sagradas possuem os critérios necessários para sua definição como profissão e, segundo Hughes (1996), sustentam-se em uma característica fundamental: o saber condenável. Trata-se de um segredo social, uma espécie de conhecimento inconfessável e definido como sagrado, confiado pela autoridade a um grupo específico que o autoriza e lhe concede um mandato que estabelece uma relação entre o profissional e seu cliente. Podemos utilizar as profissões de médico e advogado para exemplificar essa tipificação de saber condenável, saberes relacionados a algo maldito, doente, a tabus que devem ser conservados como segredos que só podem ser discutidos por meio de uma linguagem técnica apropriada entre colegas profissionais.

Um segundo critério das profissões para Hughes (1958) é a existência de instituições para proteger a licença e conservar o mandato de seus membros, e um terceiro critério é a definição da profissão como carreira e como meio de socialização. Nesse último critério, o autor amplia as análises relativas à profissão, pois a compreende pela sua constituição em um grupo de pares que desenvolveram uma filosofia, uma visão de mundo, valores, linguagens comuns, ou seja, um código informal que os agrupa, mas também cria hierarquização e uma segregação no interior do grupo profissional a partir de estereótipos profissionais.

Esse terceiro critério pode ser apreendido no ensaio de título “*The Making of a Physician*” (A Fabricação de um Médico) no qual Hughes (1958) mostrava em que o fato de se tornar médico, quando se escolhia esse caminho ingressando na universidade, não era fundamentalmente o resultado da aquisição de saberes teóricos e abstratos, mas do êxito de uma iniciação no “trabalho real” (em estágios, principalmente) e de uma conversão mediante a qual os estudantes passam do mundo “profano” e de seus estereótipos sobre a medicina (nobre, devotada, sábia etc.) ao mundo “profissional” da prática médica, com suas atividades de prestígio, mas também seus “serviços sujos” (papelada, corpo do paciente etc.), isto é, o conjunto de sua “cultura” específica, feita de uma linguagem (jargão), de uma visão do mundo (como conjunto de doentes potenciais), de práticas (muito diversas) e de uma conduta de vida (*ethos*), incluindo uma projeção da carreira possível. O término do curso de medicina representa essa transformação identitária, que implica a gestão da coexistência entre “mundo profano” (o mundo não médico) e “mundo profissional” (médico), fonte de um estatuto importante e de um futuro projetado.

Hughes (1958) indica um conjunto de três elementos que concorrem para a socialização profissional: uma imersão na cultura profissional; as indagações entre o modelo ideal e o modelo prático; e, o terceiro elemento, que seria o abandono da dualidade dos modelos e o ajuste da concepção de si.

O primeiro elemento denominado “passagem através do espelho” é uma espécie de crise e dilema que se instaura no interior do indivíduo quando ele inicia o processo de identificação com a função. A cultura dita profana, constituída *a priori*, passa por uma renúncia voluntária para a imersão na cultura profissional.

O segundo elemento é um debate constante no interior dos grupos profissionais entre o modelo ideal caracterizado pela dignidade da profissão, por uma imagem de um grupo referência – uma valorização simbólica – e o modelo prático que consiste nas tarefas cotidianas e nos trabalhos duros e que na realidade pouco tem relação com aqueles estereótipos criados *a priori*. Assim, no processo de socialização há uma luta para manter a compreensão do meio profissional sobre as tarefas nobres e uma tendência de entender as atividades rotineiras e auxiliares como um fim em si, e ainda se cria um mecanismo para a gestão dessa dualidade, a partir de um processo de projeção pessoal em uma carreira futura por identificação de um grupo referência. Essa identificação antecipada implica a aquisição também antecipada de normas, valores e modelos de comportamento do grupo de referência, o que permite explicar o grau de engajamento dos indivíduos em suas tarefas, pois existe a possibilidade de promoção na carreira que permita o acesso do indivíduo ao grupo de sua referência (HUGHES, 1958).

O terceiro e último mecanismo importante para a socialização profissional constitui, segundo Hughes (1958), pela fase da autoconcepção e descoberta de si mesmo, ou melhor, pelo abandono de estereótipos e do dualismo entre o ideal da profissão e a prática, pois à medida que ele prossegue no treinamento e na prática médica, pode-se esperar que ele melhor obtenha as noções de habilidades, tarefas, papéis a serem desempenhados e posições no mundo médico, como também uma tomada de consciência de suas capacidades físicas, mentais e pessoais, de seus gostos e desgostos com as chances de carreira que pode razoavelmente esperar no futuro.

Assim, a constituição de um profissional estabelecido para Hughes (1958) reivindica tanto uma licença legal para exercer uma função de natureza sagrada e que implica o conhecimento de um segredo, quanto uma socialização profissional, que, segundo Dubar (2005, p. 182), é “concebida tanto como uma iniciação, no sentido etnológico, à cultura profissional [...], quanto como uma conversão, no sentido religioso, do indivíduo a uma nova concepção de si e do mundo, em suma, a uma nova identidade.”

O exemplo da formação de um médico que Hughes utiliza nos ajuda a compreender que a constituição profissional não se trata apenas de acumulação de conhecimentos reconhecidos por um diploma e protegido pelas legislações e pelas associações, mas trata-se de um processo no qual o indivíduo passa por uma imersão na cultura profissional ao ingressar em um segmento específico (escola, hospital, escritório etc.), incorporando suas normas, valores, linguagens e códigos, precisando, ainda, gerir um misto de teorias aprendidas com as práticas possíveis nas situações de trabalho. Essas ações experienciadas vão lhe proporcionando um “percurso de formação qualificante” (DUBAR, 2012, p. 357) e construindo as identidades profissionais.

A questão da profissionalização é, portanto, redefinida por Everett Hughes e os sociólogos interacionistas de Chicago como um processo geral, e não reservado a certas atividades, e, segundo Dubar (2012),

não há, portanto, ruptura entre “profissionais” e “não profissionais”, e sim sistemas de trabalho fundados em uma continuidade, em um momento dado, entre todos aqueles que contribuem para um mesmo campo de atividade e que são objeto de recortes e de hierarquias entre empregos, ofícios e profissões dotados de exigências específicas. Esses recortes internos aos “sistemas profissionais” e entre os sistemas são historicamente e culturalmente variáveis. (DUBAR, 2012, p. 358).

Essa perspectiva interacionista ampliou a análise das profissões, pois permitiu pensar uma visão dinâmica e conjunta dos fatores que as envolvem, sem perder de vista as relações de poder e de desigualdade que as atravessam, bem como a divisão moral de trabalho. Tributários da teoria interacionista, Dubar e Tripier (2010) buscam conceitualizar, analisar, descrever e comparar as profissões conforme um triplo ponto de vista: cognitivo, afetivo e conativo.

As profissões são formas históricas que, sob a ótica cognitiva, representam a organização social, ou seja, a categorização das atividades de trabalho que são constituídas de questões políticas inseparáveis da questão da relação entre o Estado e os indivíduos. Do ponto de vista afetivo, são formas históricas de realização de si, de campos de identificação subjetiva e de significações culturais com a expressão de valores e de ética. E pelo olhar conativo, no sentido de uma tendência a se comportar de maneira intencional, as profissões são formas históricas de coalizações de atores que defendem seus interesses tentando assegurar e manter seu mercado de trabalho, o monopólio de suas atividades, uma clientela provida por seus serviços, um emprego estável e uma remuneração elevada e um reconhecimento de sua expertise (DUBAR, 2010).

A partir da perspectiva de Dubar (2010), compreendemos, então, que as profissões são construções sociais e históricas fortemente ligadas à cultura, à história e à língua de cada país,

correspondem às formas de enquadramento moderno das atividades de trabalho e podem englobar os mais diversos campos, desde os mais formais aos informalizados. E nessa perspectiva ampliada, percebe-se que um conjunto de aspectos – como a identidade profissional, a valorização, o reconhecimento social, a política, a remuneração, o emprego – se intercomunica na construção social da profissão.

A concepção ampliada de profissão proposta pelos interacionistas proporciona, desse modo, outra dimensão da análise da profissão, uma dimensão histórica, uma vez que aponta que o objeto não está pré-determinado – seja pela visão ideal de profissão, seja pelo modo de produção capitalista –, pelo contrário, depende das múltiplas e heterogêneas relações sociais apreendidas nas situações de trabalho.

Sendo assim, os estudos de Hughes, Chapoulie, Dubar e Tripier, contribuem para uma análise do trabalho docente na creche, ao lançar luz sobre questões que parecem estar naturalizadas nesse campo, e leva-nos a indagar quais são os múltiplos condicionantes que engendram a diferença salarial entre os segmentos da educação, a divisão moral do trabalho, a desigualdade entre a formação profissional e valorização na carreira, entre outras questões.

Nossa intenção não é trazer respostas e possíveis soluções, mas descredibilizar as naturalizações da hierarquia social e, assim, analisar o trabalho da professora de bebês e crianças pequenas como um resultado de construções sociais e históricas atravessadas de conflitos e relações de poder. Dessa forma, o trabalho docente na creche é constituído por questões políticas, jurídicas, normativas, mas também por valores e preferências, por seus sentidos subjetivos para cada indivíduo, pelas significações culturais coletivas e individuais, e envolve as ações corporativas.

Na próxima seção, trazemos uma noção ampliada de qualificação, pois, ao pensarmos o prestígio e o *status* das profissões, o que está em jogo são os valores que os diferentes grupos sociais atribuem às qualidades daquele trabalho ofertado; então, pode-se afirmar que está em jogo a qualificação do trabalho.

3.3 ESTATUTO SOCIAL DA PROFISSÃO E A NOÇÃO DE QUALIFICAÇÃO

A profissão professora de bebês e crianças pequenas, como vimos, enfrenta desafios em relação à apreciação social do seu valor, ou seja, à apreciação e à valoração de suas qualidades como atividade humana de trabalho. Essa questão remete ao tema em torno da qualificação profissional, cujo debate é antigo e não pertence a uma disciplina acadêmica em particular.

Porém, a Sociologia do Trabalho, em especial a desenvolvida na França, debruçou-se mais profundamente sobre o tema da qualificação.

Na busca de um desenvolvimento teórico da noção de qualificação, recorre-se nesta seção às contribuições do debate entre os pioneiros da Sociologia do Trabalho francesa Georges Friedmann e Pierre Naville.

Georges Friedmann e Pierre Naville centraram suas análises do trabalho no modo de regulação fordista, pois essa era a forma como o trabalho se apresentava na época, uma sociedade industrial que se desenvolvia com a automação tecnológica. Ambos são autores cujas análises derivam de Marx, porém há uma significativa diferença em relação às suas posições teórico-metodológicas que influenciaram a sociologia do trabalho a partir de duas perspectivas da qualificação, uma essencialista ou substancialista e outra relativista ou relacional.

Apesar do tema ‘qualificação do trabalho’ não ser o foco de Georges Friedmann, ele aparece implícito em sua análise sobre o progresso técnico e seus efeitos sobre o trabalho e os trabalhadores, contribuindo para o início da reflexão na França. É Pierre Naville iniciando seus estudos 10 anos depois, que dedica uma obra completa para pensar o tema.

A qualificação do trabalho foi analisada de maneira mais sistemática, tornando-se inclusive o objeto por excelência da sociologia do trabalho na França, devido ao fato de a temática ocupar um lugar central na prática social desse país desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Naville (1973a) nos ajuda a compreender as consequências da guerra para o mundo do trabalho, concluindo que, por um lado, ela trouxe progressos consideráveis à indústria, mas por outro agravou os problemas sociais:

No plano humano, as reconversões apresentam dificuldades muito especiais. Do ponto de vista quantitativo, a população empregada diminui em relação ao seu volume de guerra: grande parte das mulheres, dos jovens e dos velhos se retira. Esse movimento, contudo, é compensado pela volta ao trabalho dos homens desmobilizados. Mas a reintegração não se processa com facilidade: as fábricas e as produções se transformaram e se deslocaram, mudaram os métodos de trabalho. Os homens também mudaram: os reflexos da guerra não são os da paz. Grande número de feridos, amputados, doentes, inválidos, já não consegue voltar ao emprego anterior. Os mais jovens não seguiram uma aprendizagem regular. [...] **Donde a relativa escassez de porção qualificada de mão-de-obra após a guerra [era] compensada por uma política mais intensa de formação profissional.** (NAVILLE, 1973a, p. 379-380, grifos nossos).

Nota-se que a formação profissional passou a ser no pós-guerra uma estratégia de reestruturação social e econômica na França. De acordo com Dadoy (1987), entre os anos 30 e 45, a formação profissional no país estava mal organizada e praticamente era uma iniciativa patronal. Diante das graves deficiências das capacidades de formação das empresas, tornou-se

necessário dar autonomia à formação, instaurando sobre o controle do Estado um aparelho de formação nacional que assegurasse a efetividade e a democratização da formação, além de ser uma iniciativa preventiva contra o fascismo, uma vez que a população sem formação poderia, numa crise de empregos, permitir a instauração do regime por ignorância, haja vista o exemplo do que ocorrera na Alemanha.

É, portanto, nesse contexto de crise já vivenciado desde os anos 30 que se organizaram as classificações profissionais em uma tentativa de reestabelecer a ordem e uma certa igualdade entre os diferentes grupos de trabalhadores. Tais classificações começaram a cristalizar-se desde 1936 por meio da instituição das convenções coletivas decorrentes das pressões dos sindicatos que procuravam agrupar seus membros por ramos da indústria, obtendo o máximo de garantias coletivas. Apesar de interrompidas durante a Segunda Guerra, as negociações entre sindicatos e as organizações patronais se restabelecem no pós-guerra e negociam normas de referência, hierarquização dos empregos, número de categorias, ou seja, há uma padronização e uma objetivação das capacidades de trabalho, que deram origem às *classificações profissionais*, denominadas Parodi-Croizat¹⁹ (TARTUCE, 2002).

As classificações Parodi ordenaram hierarquicamente as qualificações de um grupo de indivíduos por meio dos postos de trabalho e definiram as regras que regeriam a trajetória profissional dos trabalhadores na França e, segundo Tartuce (2004, p. 357), é a partir desse momento que “a qualificação vai se transformando em um conceito à medida que permite análises do conteúdo do trabalho, da evolução da organização da produção, das avaliações e classificações sociais expressas nas convenções coletivas, do funcionamento do mercado de trabalho”.

As classificações objetivaram os requisitos do posto de trabalho e deram uma medida à qualificação ao definirem o saber e o saber-fazer necessários para ocupar esse posto, sendo o tempo de formação instituído como o melhor critério para estabelecer os níveis de qualificação. A formalização da qualificação em classificações profissionais, e aqui sigo de perto Tartuce (2004), significa que havia um ordenamento social das profissões e da estrutura de cargos e salários relativamente sólidos e estáveis, legitimado e hierarquizado pelo diploma e pelo tempo de formação. Dessa forma, na estrutura profissional do chamado “modo de regulação fordista”

¹⁹ “As classificações Parodi estabelecem cinco grandes categorias profissionais: “*cadres*” [“quadros”], “*employés, techniciens, agents de maîtrise*”, [“empregados, técnicos, agentes de mestria”] (ETAM) e “*ouvriers*” [“operários”]. Estes últimos estão dispostos em uma grade separada e subdividem-se em sete escalões reagrupados em três categorias (Cézard e Thévenot, 1983; Coriat, 1994; Eyraud, 1978): *ouvrier professionnel* [operário profissional] (P1, P2, P3); *ouvrier spécialisé* [operário especializado] (OS1, OS2); *manoeuvre* [“servente”/“ajudante”] (M1, M2)”. (TARTUCE, 2002, p. 62).

a qualificação era compreendida em correspondência à formação, assimilada, por muitos, a um estoque de saberes especializados, formais e estáticos, ou seja, havia uma correspondência entre a qualificação, emprego e renda.

Foi nesse contexto que a noção de qualificação passou a fazer parte da prática política e social da França e, conseqüentemente, começou a ser problematizada para, gradativamente, se transformar em conceito. As análises de George Friedmann contribuíram para a formulação teórica da noção de qualificação e, mesmo não tendo delineado uma definição, o autor traz implícita tal concepção em suas obras, como afirma Dadoy:

G. Friedmann raramente usava o termo “qualificação” antes de 1950; na sua primeira obra, fundadora da sociologia do trabalho (“Problèmes humains du machinisme industriel”), ele fala apenas de “operário qualificado”, de “operário profissional”, e sobretudo de “habilidade profissional”. A expressão “qualificação” é mais frequente em *Où va le travail humain?* e ela adquire o sentido de “saber”, todavia com uma conotação muito clara: a “qualificação” ou as “qualificações” referem-se aos saberes que não correspondem aos do **métier “unitários” clássicos**. E de uma certa maneira, é sobre o conteúdo das “qualificações” que se interroga o autor. (DADOY, 1987, p. 16-17, grifos nossos).

A preocupação das investigações de Georges Friedmann era em relação às modificações que o taylorismo causava no trabalho característico do meio natural, a que o autor chamava de “*métier* unitário clássico”. Tartuce (2002) elucida que essa concepção de Friedmann remete ao trabalho nas sociedades ocidentais tradicionais, onde havia uma clara distinção entre trabalho criador (associado a dor, a penosidade) e a atividade política e de contemplação, que recebia a denominação de obra. O termo ‘trabalho’, embora carregado de uma carga pejorativa, relacionava-se ao ato de produzir para satisfazer as necessidades imediatas do homem e ao ato criador que transformava a natureza, criando utilidades que conseqüentemente modificavam também o próprio homem, uma atividade integrada às outras esferas da vida social (família, comunidade, lazer) constituindo, desse conjunto, a sua autoidentificação e a sua personalidade.

Ainda seguindo Tartuce (2002), essa ideia de trabalho, que conferia o estatuto de *homo faber* – aquele que faz, fabrica com suas mãos e cérebro e, literalmente, trabalha sobre a matéria e sobre os materiais até que o produto final aparecesse – aproxima-se da noção francesa *métier*, que orientará grande parte da sociologia do trabalho francesa: “essa tradição vê o trabalho como ato fundador da vida social e da realização de si e elege o trabalhador de *métier* como o ator principal da produção de riquezas e de valores.” (TARTUCE, 2002, p. 5). O termo então foi adquirindo uma valorização positiva e passou a ser considerada como de tipo ideal:

O trabalho nesse sentido tradicional do termo é, portanto, o trabalho qualificado do artesão, do *homo faber*, que propicia o desenvolvimento da personalidade e a dinâmica da vida social. Melhor dizendo, “trabalho” e “trabalho qualificado” são uma única e mesma coisa: um trabalho só pode ser verdadeiro e digno desse nome se for longamente aprendido por uma formação destinada à aquisição dos conhecimentos das propriedades do material, das suas reações aos diversos utensílios empregados e da maneira de o trabalhar (TARTUCE, 2002, p. 86).

É importante ressaltar que apesar de Friedmann e Naville associarem a definição de trabalho ao trabalho artesanal, ao *métier* completo, unitário, fundador de toda vida humana em sociedade, ambos atestam a impossibilidade de compreendê-lo fora de um tempo e de um espaço determinado, por isso suas análises centraram-se no conceito moderno de trabalho.

As indagações sobre as novas exigências de qualificação das oficinas do seu tempo, os novos conteúdos do posto de trabalho e os saberes exigidos levaram Friedmann a observações empíricas das situações de trabalho nas empresas. Dadoy (1987) aponta que na obra “*Problèmes humains du machinisme industriel*”, datada de 1946, após demonstrar o caráter não científico do taylorismo, o autor aborda a questão da qualificação sob a forma particular ligada aos trabalhos manuais: a habilidade profissional. A investigação evidenciava “a perda de conhecimentos práticos, mas também teóricos, dos operários qualificados, e a multiplicação de pessoal colocado nos novos processos de produção após uma formação no posto de trabalho de algumas horas até um mês ou dois.” (DADOY, 1987, p. 18).

Essa formação aligeirada, que traz uma perda de saberes práticos e teóricos e, de consequência, causa uma desqualificação, é a ideia implícita na obra de Georges Friedmann e que associa diretamente a noção de qualificação aos conteúdos do trabalho, a uma habilidade manual, como se a qualificação fosse uma coisa que foi retirada do trabalhador e apropriada pelas máquinas e pela direção das empresas, como se o saber e o saber fazer deixassem de ser referentes à matéria, aos produtos, as habilidades manuais, aos segredos da atividade, como nos *métiers* antigos, e passassem a referir-se tão somente ao funcionamento da máquina e ao posto de trabalho.

A preocupação de Friedmann a respeito da evolução tecnológica do trabalho era discernir nas transformações sociais da época as modificações do tipo de conhecimento requisitado pelo novo maquinismo, o que o leva à formulação da tese da polarização da qualificação, baseada em três fases distintas do trabalho moderno: uma fase do maquinismo semiautomático, que tende a simplificar o trabalho do operário, provocando um empobrecimento das formas de intervenção humana, e a desqualificar os trabalhadores; a fase da automação mais impulsionada, que poderia suprimir as tarefas repetitivas e monótonas e dar

aos operários com formação apropriada tarefas mais interessantes; e uma terceira fase em que a automação avançada suprimiria o homem do processo de produção direta (DADOY, 1987).

A análise da evolução tecnológica do trabalho de Friedmann sugere que a mecanização e a racionalização acarretam um empobrecimento das tarefas e, em decorrência, demandam o declínio da aprendizagem metódica e completa, o que, por sua vez, leva à percepção de como o autor encara a qualificação sendo o saber e o saber fazer dos trabalhadores adquiridos por meio de uma aprendizagem sistemática de vários anos, ou seja, qualificação está relacionada principalmente à complexidade da tarefa, às qualidades do trabalho (conteúdo) e à posse de saberes exigidos para desenvolvê-la adquiridos em um tempo de formação metódica e longa (DADOY, 1987; TARTUCE, 2002).

A ideia de qualificação implícita na obra de Friedmann alimentou os debates teóricos iniciados na França dos anos 80 e, durante um bom tempo, influenciou grande parte dos sociólogos do trabalho, que, baseados no tipo ideal de trabalho como sendo o artesanato, vão defender que na sociedade moderna o trabalho torna-se desqualificado à medida que o trabalhador perde a posse do saber e o controle sobre a produção. É a essa corrente teórica denominada abordagem essencialista ou substancialista da qualificação, mencionada no início desse tópico, à qual Harry Braverman filia-se.

Harry Braverman (1987), por exemplo, introduz, a partir da década de 70, na discussão sociológica sobre o trabalho, a tese da progressiva desqualificação do trabalhador, decorrente do aprofundamento da divisão técnica e social do trabalho promovida pela organização taylorista da produção e pela introdução de novas tecnologias. Nessa tradição marxista, a desqualificação do trabalho é uma decorrência inevitável do modo de produção capitalista, pois o objetivo do capital – a extração de mais valor – só se faz através do controle mediante a expropriação do saber operário. Nesse sentido, a qualificação do trabalho está imbuída de uma negatividade intrínseca, o que terá repercussões sobre a própria possibilidade de discuti-la teoricamente. (TARTUCE, 2002, p. 20).

Em síntese, Friedmann e os sociólogos do trabalho que acompanharam suas ideias basearam suas análises do trabalho em três critérios essenciais: o conteúdo do trabalho, o saber e o saber-fazer. Dessa forma, há uma diferenciação entre a qualificação do trabalho e a qualificação do trabalhador, sendo ambas necessárias à execução da tarefa. Essa noção, sabemos hoje, é insuficiente para discriminar os níveis de qualificação e foi Pierre Naville, em oposição a esse ponto de vista que concebe a qualificação apenas do prisma da técnica e do conteúdo do trabalho, que iniciou uma visão da noção de qualificação mais ampla que abrange um conjunto de dimensões, corrente que ficou conhecida como “relativista”.

3.4 A VISÃO “RELATIVISTA” DE PIERRE NAVILLE SOBRE A QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO

Pierre Naville (1904-1993) é de origem burguesa e tem sua trajetória profissional perpassada pela literatura, filosofia, psicologia e, enfim, pela sociologia. A ação política também é um aspecto marcante de sua trajetória, uma vez que, durante o período entreguerras, o autor participa de vários encontros do Partido Comunista francês, inclusive mantendo estreito contato com León Trotsky entre 1927-1939. Foi preso em 1939, interrompendo sua preparação para o certificado de *licence* de psicologia, mas quando é liberado por razões de saúde em 1941, retoma seus estudos de psicologia ainda durante a Segunda Grande Guerra e em 1943 obtém o diploma de conselheiro pelo *Institut National de Orientation Professionnel* (INOP).

Afastado do INOP em virtude de divergências com outro professor, Pierre Naville é enviado para dirigir um centro de orientação profissional e, logo depois da Liberação de Paris, entra como bolsista do *Centre Nationale de la Recherche Scientifique* (CNRS), ali permanecendo até 1950, quando novamente é convidado a se retirar dessa disciplina. Abandonando a psicologia, entra no *Centre d'Études Sociologiques* (CES), que se dedicava à disciplina ainda pouco reconhecida naquele momento entre os intelectuais franceses. Naville ajuda a renovar a sociologia na França, em especial com seus estudos sobre o trabalho e a automação.

Segundo Éliard (1996), a obra de Naville mede-se pelo rigor da verdade dos fatos e pela liberdade na sua interpretação, rigor que o tornou um crítico tão temido que lhe rendeu alguns problemas na carreira. Suas escolhas políticas e seu rigor científico fizeram com que ele se posicionasse constantemente “contra a corrente” e fosse mal integrado nas instituições universitárias. Apesar da sua pouca visibilidade na sociologia contemporânea, algumas de suas teses fazem parte do patrimônio comum, tanto que se tornaram essenciais. Em síntese,

a diversidade de interesses que expressou poderia levar a caracterizar Naville como um intelectual faz-tudo, mas é antes a nobre palavra do enciclopedista, hoje desvalorizada, que vem à mente para caracterizar um empreendimento de articulação de saberes racionais, suscetível de dar conta e de contribuir para o domínio dos processos sociais. Talvez faça parte do mesmo objetivo: proceder, através do conhecimento e da ação, a uma crítica radical das estruturas sociais que, tanto nas sociedades capitalistas quanto nas burocráticas, se opõem ao pleno desenvolvimento da atividade humana. Também é possível conceber que seu interesse pela filosofia materialista do século XVIII, seu envolvimento no movimento surrealista, sua decisão de se juntar a Trotsky a partir de 1927 na luta contra o stalinismo, **sua frequência constante e rigorosa da obra de Marx e Engels, constituem diferentes aspectos de um único objetivo: o de contribuir para a compreensão e a abolição das relações sociais que impedem a libertação do homem.** (ÉLIARD, 1996, s/p, grifos nossos).

Com um profundo conhecimento da obra de Marx, Naville escreve livros teóricos nos quais dialoga com este autor a fim de ampliar a própria perspectiva. É um marxista rigorosamente e não dogmaticamente: “não se trata, para ele, de repetir o pensamento e as análises de Marx, trata-se de usá-los como base, como método, para analisar a sociedade [...] recorrer, sempre que necessário, à dimensão histórica” (LUCAS, 1996, s/p).

A partir de 1956, ele cria a revista *Cahiers d'étude des sociétés industrielles de l'automation*, e publica o livro *Essai sur la qualification du travail*, obra em que discute especificamente a problemática da qualificação do trabalho. Na década seguinte, publica a maior parte de suas reflexões dedicadas ao tema trabalho: em 1961, no livro *L'automation et le travail humain*, o autor apresenta a síntese de uma ampla pesquisa por ele conduzida sobre o tema da automação em diversos setores da indústria; em 1962, organiza, juntamente com George Friedmann, a obra *Traité de Sociologie du travail*²⁰; em 1963, a publicação de *Vers l'automatisme social?* apresenta uma síntese da pesquisa sobre automação.

Nesta tese analisaremos a obra *Essai sur la qualification du travail* (NAVILLE, 1956) por sua relevância no estudo da qualificação do trabalho. Naville acentua que seu objetivo é fornecer uma análise que possa dar mais segurança às interpretações dos problemas acerca da qualificação, noção que segundo ele raramente é abordada em toda sua amplitude sociológica.

As indagações sobre a divisão de tarefas entre homens e mulheres, as hierarquias dos grupos sociais, as repartições das capacidades, o valor individual e social atribuído às atividades são tensionamentos que desde os primórdios da humanidade são postos aos quais cada época tendeu responder de uma forma. Porém, as preocupações de Naville (1956) não eram as respostas dadas em outras épocas históricas, mas analisar como as sociedades industriais apresentavam e resolviam o problema da qualificação e de que maneira ela tendia a modificar constantemente os dados.

O início dos estudos de Naville sobre o trabalho data de 1950, período em que estavam mais manifestas as mudanças no processo produtivo decorrentes da automação e assim suas reflexões sobre a qualificação estão estreitamente relacionadas às da automação. O autor adverte que havia na época uma tendência de identificar a especialização da tarefa com a especialidade do trabalhador. A ideia imposta era a de que o trabalhador especializado e o não

²⁰ A organização conjunta dos dois volumes do Tratado de Sociologia do Trabalho, uma obra que marcou época na França, não significa uma unidade de pensamento, pelo contrário, no prefácio assinado por George Friedmann e Pierre Naville, eles assinalam que não tiveram “a pretensão de imprimir à Sociologia do Trabalho uma unidade teórica [...] deriva a sua unidade dos laços múltiplos e profundos existentes entre as questões que aborda. [...] Notar-se-á que determinadas questões são reexaminadas, em diversos capítulos, a uma luz um pouco diferente. [...] preferimos a liberdade, da qual surgem matizes e até discordâncias capazes de alargar os horizontes, alimentar o pensamento crítico, abrir o espírito” (FRIEDMANN; NAVILLE, 1973, p. 13-14)

qualificado estavam substituindo pouco a pouco o trabalhador qualificado, sendo este, portanto, um processo de desqualificação dos trabalhadores. Porém, Naville adverte que essa generalização é perigosa, uma vez que a implementação das máquinas, o automatismo, pode ter efeitos diferentes, de acordo com os processos de trabalho que servem. Um bom exemplo da variabilidade da qualificação em relação às ferramentas e máquinas é a indústria de cigarros e as minas de carvão:

Na manufatura de cigarros, as máquinas automáticas permitiram a substituição de *professionnels* (na maioria das vezes mulheres) por *ouvriers spécialisés* [...]; mas, nas carvoarias, a mecanização, ao contrário, elevou o nível de qualificação de um bom número de operários, modificando sua natureza e reduzindo o número de especialistas: o esforço foi, em parte, transferido da força muscular para a condução de uma maquinaria complexa. (NAVILLE, 1956, p. 44).

Esse exemplo utilizado por Naville demonstra como ele havia constatado que as transformações tecnológicas não necessariamente qualificavam ou desqualificavam o trabalhador, pois o deslocamento do trabalho manual direto para o trabalho de operativo “supõe certas formas novas de experiência, de aprendizagem e de qualificação, e não uma simples degradação geral de mão-de-obra.” (NAVILLE, 1956, p. 145).

Os estudos sobre a qualificação não eram, portanto, uma categoria nova de estudos, pois desde os achados da tecnologia pré-histórica já havia relatos etnográficos da sua presença; porém, o que chama a atenção de Naville é que a noção de qualificação raramente era abordada em toda a sua complexidade sociológica. Dessa forma seu esforço estava em responder à seguinte questão: O que é a qualificação? O que é um trabalho qualificado?

Para Naville (1956), há diversas formas de responder a essa questão. Caso se recorra aos formulários oficiais, na França, por exemplo, será verificado que neles não há registro do trabalhador qualificado, essa adjetivação não aparece nas estatísticas; há somente referência aos *manoeuvres* (ajudantes), *des ouvriers spécialisés* (operários especializados), *des ouvriers professionnels* (operários profissionais). Mas a qualificação é usada com frequência na indústria e o uso do termo refere-se a ‘habilidade’, a ‘capacidade’. Em outros países, como nos EUA e na Inglaterra, as expressões *skilled*, *semi-skilled*, *unskilled*, que remetem a qualificação, estão presentes nas legislações. Apesar dessa disparidade na utilização dos termos, os sentidos são equivalentes. Dessa forma, as classificações oficiais deveriam então garantir que uma mesma profissão, vale dizer, um mesmo posto de trabalho, seja considerada qualificada tanto nos EUA, na Inglaterra e na França, mas na realidade não o é: a estimativa de valor médio varia de acordo como o local.

Se a resposta vier do senso comum, o trabalho qualificado é simplesmente aquele que atende quaisquer que sejam suas características ou normas técnicas, é o trabalho bem-feito, que responde exatamente à sua finalidade e pode ser executado por alguém na sua especialidade. Porém, essa percepção abstrata da qualificação estreitamente ligada à qualidade em geral é equivocada, ressalta Naville (1956), pois, se assim o fosse, em um mesmo posto de trabalho, ou em uma mesma profissão, se um executasse a tarefa com primor realizaria um trabalho qualificado e o outro, que não correspondeu ao esperado, seria considerado não qualificado, julgamento este que não corresponde às hierarquias de qualificação que a indústria codifica para dar um valor e um preço ao trabalho e uma grandeza aos lucros.

Essas duas supostas respostas à questão colocada por Naville evidenciam que a qualificação do trabalho existe, está objetivada nos documentos oficiais, na linguagem cotidiana, nos sentidos atribuídos pelo senso comum ao trabalho, e mais: nenhuma sociedade foi indiferente à qualificação do trabalho – desde as mais rudimentares, como as nômades, já se conheciam as ocupações mais qualificadas (fabricação e uso das armas e meios de transporte) ou menos qualificadas (ligadas ao preparo dos alimentos). O desenvolvimento das forças produtivas ramificou ainda mais essa divisão técnica e social do trabalho, acentuando as considerações a certas ocupações como mais qualificadas do que outras, segundo Naville:

Os trabalhos manuais foram quase sempre atingidos pela infâmia, ou pelo menos pelo descrédito, em relação às funções intelectuais; e mesmo nas nossas sociedades industriais, onde prevalece o culto do objeto fabricado e da técnica mecânica, os trabalhos manuais, mesmo os mais “qualificados”, não gozam quase nunca do prestígio das funções “cerebrais” isoladas. (NAVILLE, 1956, p. 12).

Essa observação que Naville (1956) faz sobre a forma como as sociedades hierarquizam o trabalho a partir de uma divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual demonstra que a hierarquia de qualificação do trabalho é sempre então mesclada a uma hierarquia social de funções, o que significa que a forma de a sociedade julgar um trabalho como mais ou menos qualificado depende de “critérios que são primeiramente na consciência social mais morais e políticos do que técnicos” (NAVILLE, 1956, p. 12), porém, essas relações variam de acordo as modalidades da produção e da constituição política explica o autor, ou seja, com a estrutura da própria sociedade, de modo que é a definição prévia desta estrutura que nos permite proceder a uma análise mais detalhada da hierarquia da qualificação.

Se cada sociedade responde ao problema da qualificação de uma maneira distinta e se toda atividade humana pode ser mais ou menos qualificada dependendo da época, Naville vai refletir sobre a forma como a sociedade passou a qualificar o trabalho depois do século XVI,

quando o domínio da técnica passou a influenciar a vida social e “o técnico qualificado instalou-se, aos poucos, no centro dos valores sociais, e pôs-se a desafiar o prestígio tradicional do político, do sábio ou do padre.” (NAVILLE, 1956, p. 12). Essa nova superioridade na hierarquia das qualificações se deu pela aquisição particular de conhecimentos científicos, que só foi possível pelo desenvolvimento do maquinismo e da instrução:

A qualificação dos empregos devia receber, portanto, uma certa marca do regime do salariado, do capitalismo e da propriedade pessoal dos meios de produção. Ela deveria receber uma marca um pouco diferente do regime da propriedade nacionalizada e estatizada. **Mas, através de todos esses regimes de produção e de propriedade, certos critérios permaneceram, todavia, na prática.** (NAVILLE, 1973b, p. 11-12, grifos nossos).

A qualificação e a sua aquisição tomaram assim um sentido particular na sociedade industrial moderna, pois Naville (1956) aponta que até a época de Adam Smith ela era considerada estreitamente ligada à pessoa e não tinha relação alguma com o sistema econômico. Porém, com o salário e o salariado, a qualificação se torna mensurável, ou melhor, ela passa a ser objeto de apreciação quanto a seu valor econômico. Desse modo, para Naville (1973b, p. 136), “o salário desempenha nas sociedades modernas [...] uma função geral e necessária: é a forma própria de retribuição do trabalho das pessoas ou dos grupos que não têm a propriedade dos meios essenciais de produção”. Essa estrutura salarial que separa o trabalhador do produto de seu trabalho acaba por impor os seus critérios para toda a vida social, e, então, o salariado apresenta-se

como um comportamento social de rendimento, como um modo de participação nas trocas de bens e serviços produzidos, sumamente variável segundo as necessidades, os lugares, os momentos, os costumes e as leis [...] os salários tornam-se valores objetivos à cuja volta gravitam todas as formas de existência das populações industriais modernas. (NAVILLE, 1973b, 135-136).

O que Naville nos ensina é que a estrutura social vai se organizando em um campo gravitacional que orbita em torno da relação salarial da economia, o que acaba impondo suas características a toda vida social. Stroobants (2007) complementa que as transformações na vida social sobre o salariado tiveram impacto direto na qualificação do trabalho, uma vez que

a divisão do trabalho tornou-se ‘objetiva’, ‘despersonalizada’, materializada nas instalações. [...] o trabalhador, já desconectado do controle da sua produção, se distancia da matéria, torna-se servo da máquina. Móveis no mercado de trabalho, os funcionários também estão se tornando mais intercambiáveis na oficina. (STROOBANTS, 2007, p. 23-24).

Essa mobilidade derivada da separação entre trabalho e capital marca uma mudança em relação às corporações de ofício em que se permanecia no mesmo ramo por toda uma vida. A liberdade de mudar seja de emprego, de ramo, de setor, seja até mesmo de atividade reflete na formação para o trabalho, pois se nas corporações de ofício o aprendizado e o fazer se davam no mesmo lugar, “a separação da formação do emprego é um corolário do salariado” (STROOBANTS, 2007, p. 67), haja vista que o peso do investimento na formação é levado em conta, uma vez que o trabalhador pode, a qualquer momento, mudar de emprego.

Com o salariado, as esferas em que as qualidades são constituídas são separadas das esferas em que essas qualidades são requeridas, e dessa separação advém o surgimento da escola com a função de instruir, construir as qualidades humanas, disciplinar, preparando os trabalhadores para o mercado de trabalho, substituindo, dessa forma, as corporações de ofício que durante sete séculos representaram o modelo básico da organização social do trabalho. Assim, diferentemente do “artesão, que se tornava ferreiro forjando, a competência do futuro assalariado se forma na escola, antes de ser testada no mercado de trabalho.” (STROOBANTS, 2004, p. 159).

Até aqui retemos que a perspectiva de análise da qualificação de Naville é ampla, pois para ele não se pode apreendê-la nela mesma, a partir dos conteúdos do trabalho, como as tecnologias empregadas, as operações profissionais, a divisão das tarefas etc. Isso não significa secundarizar esses elementos, eles devem ser considerados em um quadro societal que relaciona as estruturas técnicas às estruturas econômico-sociais, pois, como posto anteriormente, com o sistema salariado as capacidades de trabalho das pessoas passaram a ser avaliadas economicamente e objetivaram-se no salário, no prestígio e no *status* conferidos às mais diversas profissões.

Naville (1956) afirma que não há um critério absoluto no qual a apreciação social se baseia, uma vez que os critérios são primeiramente “mais morais e políticos do que técnicos” (NAVILLE, 1956, p. 12) e dependem das forças produtivas e da estrutura econômica de uma determinada sociedade ao longo dos diferentes momentos históricos. Porém, apesar da diversidade e da relatividade dos critérios que concorrem para qualificar um trabalho, Naville (1956) aponta a duração da aprendizagem como um dos elementos constitutivos essenciais da qualificação do trabalho e continua o autor “é o que varia menos no curso da evolução das formas sociais [...]. O que varia mais é o julgamento que os indivíduos e grupos sociais trazem sobre a qualificação do trabalho.” (NAVILLE, 1956, p. 12-13).

Essa importância que Naville dá à quantidade de tempo necessário para a aprendizagem tem a ver com a relação dos valores dos salários e a qualificação. Seguindo de perto Naville

(1956), durante o processo de trabalho, vários elementos contribuem para a qualidade do produto final ou do serviço prestado, mas a aprendizagem da execução da tarefa, o saber-fazer, é a chave do processo, ou seja, é ato educado que qualifica trabalho. Assim, apesar de a estrutura da sociedade dar sempre a sua forma e o seu sentido às hierarquias da qualificação, esta qualificação não é conferida diretamente aos indivíduos, mas por meio de processos sociais e técnicos e o critério pode ser, em efeito, considerado “como um dado quantitativo, e um de seus fatores essenciais é a quantidade de tempo necessário à sua aprendizagem.” (NAVILLE, 1956, p. 56).

Assim, o tempo de aprendizagem constitui o critério que a sociedade retém para quantificar o valor do trabalho, como uma forma de justificar a hierarquização das qualificações, as classificações dos indivíduos. Dito de outra forma,

os níveis de qualificação do trabalho exprimirão, afinal de contas, os valores econômicos que lhe são inclusos e, em resultado, o julgamento mais ou menos favorável trazido sobre eles. Enquanto a capacidade de trabalho é o objeto de um mercado – mercado privado ou mercado de Estado – é inevitável que ela seja avaliada diferentemente **conforme o custo de sua formação e a necessidade que a economia tem dela**: daí resulta sua apreciação qualitativa como qualificação. (NAVILLE, 1956, p. 134-135, grifos nossos).

A quantificação da qualificação em valores econômicos é uma medida social, ou seja, é relativa ao nível médio da sociedade. Essa medida social que é atribuída ao trabalho está fundamentada na concepção do trabalho complexo como múltiplo do trabalho simples. Nessa concepção, a comparação de trabalhos qualitativamente diferentes implica, como dito, considerar o trabalho complexo como múltiplo do trabalho simples e, ao mesmo tempo, considerá-lo em função da técnica a dominar e dos meios de aprender a fazer. Porém, é preciso se atentar que essa redução é apenas uma abstração, uma vez que o trabalho considerado como “simples não será portanto um trabalho concreto determinado [...] analisado materialmente, será o trabalho considerado medianamente como elementar por um nível dado do desenvolvimento social e técnico e notadamente do nível de instrução geral.” (NAVILLE, 1956, p. 56).

O importante a reter dessa discussão é que se o tempo de formação é considerado um fator decisivo na constituição da medida social da qualificação, ele não determina, por outro lado, a qualificação, pois com o salariado há uma diferenciação entre a aprendizagem de capacidades que se dá na esfera da formação e o trabalho que se efetivará na esfera do mercado quando estiver empregado. As qualidades do trabalhador podem, desse modo, não encontrar um valor se não forem apreciadas socialmente com um emprego no mercado de trabalho, assim “certas qualificações sem emprego (como é o caso de ‘diplomados’ que não encontram o tipo

de trabalho para o qual o diploma parece qualificá-los) cessam, portanto, de ser socialmente qualificações.” (NAVILLE, 1956, p. 131).

Desta forma, é um equívoco associar a qualificação apenas pela ótica da qualidade do trabalho ou como o resultado de um trabalho hábil e especializado, como se ela fosse algo concreto que pudesse ser adquirida, uma aptidão que pode ser caracterizada pela essência da atividade a ser realizada, ou melhor, por um saber e um saber-fazer. Essa análise não consegue explicar toda a complexidade que envolve a hierarquização social das profissões e essa problemática deve ser vista sob o ângulo de sua apreciação social, considerando as variáveis históricas, geográficas, estruturas socioeconômicas, os setores da produção, o tipo de instituição, os locais de trabalho, a habilidade, a idade, o gênero, o salário, o *status* profissional, as variações de mercado, o tempo de aprendizagem, ou seja, os aspectos macro e micro que perpassam a atividade de trabalho.

Conforme os termos de Naville (1956, p. 129), “a qualificação se apresenta sempre como uma relação, é uma relação de elementos múltiplos. [...] fundamentalmente, é uma relação entre certas operações técnicas e a estimativa do seu valor social”. Assim, tanto o saber quanto o saber-fazer a tarefa são apenas um dos aspectos que concorrem para compor o reconhecimento social das profissões. Apreender a essência dessa problemática não é tarefa fácil, pois a noção de qualificação de Naville propõe uma ampliação da análise por meio da consideração dos diferentes aspectos que perpassam a problemática. Por certo, é um trabalho árduo aos pesquisadores do trabalho, mas que rompe com cristalizações e determinismo que qualificam ou desqualificam o trabalho a partir dos seus conteúdos ou, por outro lado, naturalizam a hierarquia social das profissões.

A abordagem relativa das qualificações proporciona um movimento de análise da docência na creche que coloca a esfera da escolaridade e a formação em relação a esfera do trabalho, não numa análise determinista de causa e efeito, mas a partir de um movimento que abarca tanto as contradições como as mediações entre os elementos técnicos do trabalho concreto e os aspectos internos e externos que influenciam na apreciação social da profissão.

Partindo dessa concepção de qualificação de Naville, pretende-se avançar na compreensão acerca do trabalho docente nas creches, explorando as múltiplas e heterogêneas relações sociais que se entrelaçam no cotidiano das instituições educativas e, assim, abordar os processos e produtos sociais a partir da perspectiva de Schwartz (2000a), que concebe a noção de qualificação em uma tripla dimensão: dimensão social, dimensão conceitual e dimensão experimental.

A dimensão social tem a ver com o reconhecimento social da qualificação; “diz respeito às tramas da complexa rede relacional em que uma dada qualificação se enreda no seio de uma determinada sociedade” (ALVES, 2009, p. 121). No trabalho docente realizado na creche, observamos as relações de poder se entrecruzarem com o reconhecimento social, ou seja, elas influenciam no julgamento social daquilo que se entende como trabalho qualificado ou não.

Tais relações de poder podem ser observadas, por exemplo, na desigualdade salarial entre homens e mulheres que, por certo, não se explica por capacidades – não é isso que está em jogo. No entanto, por que entre homens e mulheres que têm diplomas semelhantes os salários se distinguem entre si? A resposta possível é que há uma hierarquia social das qualificações, daquilo que se reputa como socialmente qualificável ou não. Há, ainda, um julgamento social que varia conforme as regiões, as nacionalidades, as instituições etc. Dito de outro modo, há um conjunto de ingredientes que compõem esse julgamento social.

A dimensão conceitual, como o próprio nome indica, está ligada ao registro dos conceitos. Estes (embora não exclusivamente) são obtidos no processo formativo, nomeadamente na formação inicial e na formação continuada. Assim, pode-se afirmar que essa dimensão corresponde ao aspecto teórico, aos saberes formais, às normas, aos conceitos, às orientações prévias à atividade. Notamos aqui também que as relações de poder se entrecruzam com o reconhecimento social, com aquilo que se entende ou não como trabalho qualificado. Podemos pensar essas relações quanto ao curso realizado, ou seja, ao diploma obtido e suas inerentes configurações (tempo de formação, carga horária etc.), que se desenham como uma espécie de selo que atesta certas capacidades. O que existe é um mero reconhecimento das qualificações formais, não relacionado necessariamente às capacidades do indivíduo, mas àquilo que a sociedade compreende e hierarquiza como os distintos trabalhos qualificados. Se nos indagassem sobre quais profissões no Brasil se reputam mais qualificadas do que outras, saberíamos bem quais seriam!

Por fim, a dimensão experimental das qualificações refere-se ao sistema de atividades concretas, a mobilização dos saberes na situação de trabalho voltado a realizar o que precisa ser realizado, e seu caráter formativo, uma vez que “toda forma de execução é também uma apropriação transformadora dessas condições objetivas” (SCHWARTZ, 2000a, p. 470, tradução nossa). É justamente essa dimensão experimental da qualificação que pode ser entendida como dimensão própria da esfera da competência, ou seja, a mobilização no ato do saber que não se reduz a um ‘saber fazer’.

É, então, a partir desse espaço tripolar que indagamos sobre a qualificação do trabalho docente e como esse trabalho realizado na escola (dimensão experimental) pressupõe as

dimensões social e conceitual, visando alcançar uma análise mais fina do trabalho, ou seja, como o trabalho se realiza e o que se passa, afinal, entre as professoras e as crianças no ambiente escolar e como essa atividade de trabalho se constitui.

4 ATIVIDADE DE TRABALHO: CONTRIBUTOS DAS ABORDAGENS ERGOLÓGICA E CLÍNICA DA ATIVIDADE

Nosso interesse último com a pesquisa é pela tecnicidade do ato de professoras de bebês e crianças pequenas, os gestos profissionais. Apontamos o gesto profissional como uma matéria estrangeira, nas vertentes de Schwartz (2008), e buscamos delinear seus contornos na confluência das contribuições da Ergologia e da Clínica da Atividade. Enquanto a Ergologia não apresenta um conceito de gesto profissional, mas nos dá pistas que nos auxiliam na compreensão do nosso objeto, a Clínica da Atividade abre um diálogo, ainda em construção, acerca do tema.

Para compreender as origens e os principais aspectos da Ergologia e da Clínica da atividade, é necessário antes recorrer a uma disciplina mais antiga e que está na base de ambas as abordagens: a ergonomia da atividade.

A Ergonomia de base francófona a partir os anos 80 se interessou pelo trabalho situado a fim de compreender “o que está a ser feito/ o que está a fazer”. A partir daí essa corrente teórica cunhou os conceitos de trabalho prescrito e trabalho real fazendo sobressair desse par conceitual a noção de atividade, um patrimônio da psicologia soviética (SCHWARTZ, 2005; CLOT, 2010b).

A Ergonomia, ao observar postos de trabalho extremamente taylorizados, passou a questionar esse governo do trabalho e, conseqüentemente, fez sobressair os saberes dos trabalhadores ao constatar que trabalhar era algo mais complexo do que se imaginava, pois não se resumia na tarefa a realizar.

Guérin *et al.* (2004) apontam que a tarefa é um resultado antecipado, fixado dentro de condições determinadas, e evidentemente tem uma relação estreita com o trabalho, porém com ele não deve ser confundida. Seguindo o raciocínio do autor, o que foi objetivado não encontra as condições pré-determinadas e constrange o trabalhador tomar decisões da melhor maneira para se alcançar os resultados, o que de certa forma não será o resultado antecipado. E é essa maneira de como os resultados são obtidos e os meios utilizados para sua realização que consiste a atividade de trabalho. Nas palavras de Guérin,

[...] a atividade de trabalho é uma estratégia de adaptação à situação real de trabalho, objeto da prescrição. A distância entre o prescrito e o real é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato de trabalho, entre ‘o que é pedido’ e ‘o que a coisa pede. (GUÉRIN *et al.*, 2004, p. 15).

A constatação da Ergonomia de que há sempre distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real representa o ponto de partida conceitual da Ergologia e da Clínica da Atividade, duas abordagens francesas atuais que se debruçam sobre a análise do trabalho situado sob o ponto de vista da atividade.

Ambas as perspectivas partem dos conceitos de trabalho prescrito e trabalho real propostos pela Ergonomia da Atividade de base francófona, cuja preocupação se relaciona com a análise e a compreensão da atividade de trabalho tendo em vista sua transformação.

No intuito de permitir melhor entendimento de ambas as abordagens, este capítulo se organiza em três sessões: na primeira, apresentam-se as origens históricas do conceito de atividade. Na segunda seção são expostos os conceitos centrais da Ergologia cuja tese central evidencia que o trabalho é uma atividade humana, lugar de acontecimentos complexos (SCHWARTZ, 2004a), e tenta, assim, compreender como é gerida essa distância entre prescrito/real. Por fim, apresenta-se a proposta da Clínica da atividade que a partir desse casal conceitual procura promover o desenvolvimento da atividade e sua história, reformulando a questão da subjetividade no trabalho, pois entende que o trabalho exerce na vida pessoal uma função psicológica específica (CLOT, 2007).

4.1 A NOÇÃO DE ATIVIDADE COMO UMA HERANÇA CONCEITUAL

A palavra “atividade” geralmente é utilizada em diferentes contextos com significados diversos: “atividade física”, “atividades escolares”, “atividade profissional”. Como se nota, o termo atividade pode ser utilizado de diversas maneiras no cotidiano e sua compreensão é possível a partir do contexto em que é empregado. O conceito fica assim subtendido, sem uma definição precisa. Por outro lado, quando utilizado no contexto intelectual, há “uma utilização explícita da palavra ‘atividade’”, afirma Schwartz (2007a, p. 123), e essa situação atual que cerca a “atividade” – ora um uso amplo, ora específico – tem uma herança da história cultural do conceito de atividade.

Apreender essa herança do conceito permite esclarecer os problemas encontrados no uso da palavra. Dito isso, Schwartz (2007a) remonta o percurso pela história filosófica e cultural do conceito de atividade em dois caminhos: um ligado à busca do conhecimento verdadeiro e o outro ligado ao enigma do fazer técnico. O autor ressalta que essa representação é apenas um esquema simbólico e meramente didático, visto que ambos não são independentes e derivam da mesma ideia de atividade, ou seja, “‘atividade’ tem por função, por significado ou por objetivo

reunir partes do ser humano anteriormente separadas, deslocadas” (SCHWARTZ, 2007a, p. 124). Vejamos então os dois percursos do conceito de atividade.

No percurso pela busca do conhecimento verdadeiro, inscrevem-se os filósofos do século IV ao século XVII, entre eles Platão e Descartes, cada um com sua própria estratégia intelectual, mas perseguindo a ideia de separação dentro do próprio homem entre mente (alma e espírito) e corpo (sentimentos, desejos). O pensamento de Platão era “para o exercício de nossa inteligência, o corpo nos impede de buscá-la.” (SCHWARTZ, 2007a, p. 124). No entanto, seguindo de perto Schwartz, nenhum desses filósofos deixou de considerar a necessidade de evocar as dinâmicas obscuras que religam estas faculdades anteriormente separadas, e aqui pode-se marcar o início de uma discreta construção do conceito, sugerindo a ideia de ‘atividade’ como mediações obscuras e enigmáticas da combinação das diferentes faculdades humanas que unem corpo e alma. O estatuto real da ideia de atividade é dado por Emmanuel Kant, como explica Schwartz (2007a):

A palavra em alemão, *Tätigkeit*, sempre traduzida por *activity*, ‘atividade’, será exatamente utilizada para denotar este poder de remendagem, de mediação, altamente enigmática, concementes a certas faculdades humanas anteriormente desmembradas (Sensibilidade e Entendimento, no caso presente), com o objetivo de conceber como um conhecimento no mundo do que ele chama de ‘fenômenos’, é possível. (SCHWARTZ, 2007a, p. 126).

Após Kant, segue explicando o autor, o termo *Tätigkeit* se desenvolveu com Fichte, Hegel e Marx. Foi com a psicologia soviética de Vygotski, Leontiev e Bakhtin que a conceitualização marxiana de *Tätigkeit*, utilizada em surdina no Capital, foi reelaborada e ganhou nova força nos anos 1970, sendo reapropriada pela ergonomia da atividade (cuja representante principal é Alain Wisner) e pela escola das teorias ou sistemas da atividade (SCHWARTZ, 2007a).

O segundo percurso ligado ao enigma do agir técnico ou fazer industrial mostra o esforço filosófico em enfrentar a questão de como as partes heterogêneas do ser humano – inteligência, emoção, valores, sentidos, memória, imaginação – vinculam-se por meio das habilidades técnicas. As filosofias do francês Henri Bergson, do médico alemão K. Goldstein, do antropólogo francês André Leroi-Gourhan e, por fim, do médico e filósofo francês Georges Canguilhem, leitor dos demais, interrogam acerca das relações entre a vida e o agir técnico, ou seja:

por meio dessa atividade técnica, considerada como a investigação ou a continuação da saúde pela extensão dos poderes do ser vivo sobre o meio externo, a ‘atividade’ concebida como essa disposição de produzir norma no confronto com o meio natural e social pode ser vista como uma expressão da vida humana como tal, em sua manifestação global, unificada, sintética. (SCHWARTZ, 2007a, p. 128).

Historicamente, houve tentativas das ciências humanas em fazer prevalecer apenas o percurso da verdade científica, tentando remover esse obscuro e enigmático poder presente no agir técnico, como foi o caso da organização científica do trabalho de Frederick W. Taylor, que buscou eliminar o legado do artesanato por meio da divisão, da simplificação e da racionalização das tarefas para fazer desaparecer a unidade do ser humano. Porém, a renovação do conceito de atividade, realizado pelos ergonomistas franceses, a partir da apropriação do conceito de atividade²¹ (*tätigkeit*) da psicologia soviética, demonstraram em suas reflexões críticas, considerando que há distância entre o trabalho prescrito pelo taylorismo e o real *in situ* do trabalho. Dito de outra maneira, demonstraram que era “impossível” a antecipação completa ou a padronização dos processos de trabalho (SCHWARTZ, 2007a, p. 130).

Se o trabalho prescrito não é o trabalho real, para compreender o trabalho era preciso perpassar pelo conceito de atividade, pois, conforme Alves (2018, p. 13), “em ergonomia, a atividade compreende a presença humana na mediação do prescrito ao real, aquilo que o trabalhador faz, engaja e mobiliza (inteligência, interfaces com o coletivo, corpo, memória...) no processo de realização da tarefa”. O autor prossegue:

Trabalho prescrito envolve um conjunto de elementos situados ex-ante às situações de trabalho: a perspectiva sobre o que será obtido, as condições determinadas de realização e, por fim, a tarefa, ou seja, o que deve ser realizado [...] No trabalho real, vai-se do objetivo à realidade: há variações do contexto, as condições determinadas não são as condições reais e o resultado visado não é totalmente o efetivado. (ALVES, 2018, p. 12-13).

A apropriação desse conceito da psicologia soviética pela ergonomia foi muito importante, pois, segundo Cunha (2005), propiciou o reconhecimento do trabalho como experiência histórica e sociocultural e evidenciou a dimensão educativa da experiência humana

²¹ Davezies (2010) apresenta – de maneira bem sucinta – a noção de atividade em Leontiev, que considera a atividade como uma estrutura em três níveis: os objetivos, os motivos, o saber-fazer incorporados. O nível mais evidente corresponde aos objetivos, que significa que dentro de uma situação dada está delimitado o que é preciso fazer, é a tarefa que precisa ser cumprida. É, dessa forma, a face consciente e visível da atividade. O segundo nível refere-se aos motivos ou as motivações pessoais para a realização da tarefa, são movidos pela satisfação de uma necessidade (por exemplo: receber um salário para custear minha sobrevivência). Os motivos podem ser conscientes ou não e são geralmente múltiplos. Por fim, o saber-fazer incorporado consiste nas ações que tendem a se tornar automáticas em relação às dificuldades que surgem no momento da execução. Essas dificuldades necessariamente não aparecem quando se prescreve o trabalho, elas surgem nas situações de trabalho e de início apelam a uma mobilização consciente de atenção; porém, vão se apagando quando as operações são incorporadas pelos trabalhadores.

do trabalho apreendido como uma atividade e, dessa forma, desconstruiu a suposta “cientificidade” do trabalho proposto por Taylor.

Assim como os ergonomistas franceses, o filósofo francês deu também a sua contribuição para o percurso de conceitualizar a atividade a partir do agir técnico, pois em toda sua obra se interrogou sobre o que é a Vida, defendendo sua concepção de saúde como um debate entre as normas que vêm do ambiente e as normas que cada ser vivo produz, chegando à conclusão que era “invivível” essa ambição de controle total do fazer industrial proposto pelo taylorismo (SCHWARTZ, 2007a, p. 130).

A abordagem ergológica tenta juntar os principais ensinamentos dos dois ramos da história - o da busca pelo conhecimento verdadeiro e o do enigma do fazer técnico - para conceber a atividade, assim segundo Schwartz (2007a, p. 130) “a atividade humana é o processo dinâmico e tenso que tenta articular, ao longo da vida, o tratamento das limitações de toda forma de normatização e aprender as muitas oportunidades de viver, apesar de toda forma rígida de heterodeterminação”.

A Clínica da Atividade busca na psicologia fundada por Vygotsky a sustentação do conceito de atividade pautando-se na concepção de saúde de Canguilhem e, dessa forma, mobiliza, a partir de um referencial específico - Wisner, Oddone, Vygotsky e Le Guillant -, um quadro conceitual que se faz também em método de conhecimento, como ressalta Clot (2010, p. 63): “se é somente em movimento que um corpo mostra o que é [...], é apenas através de uma experiência de transformação que a atividade psicológica pode revelar seus segredos”.

A fim de compreender melhor o ponto de vista da atividade para as análises do trabalho, apresentamos a seguir os fundamentos teóricos-metodológicos da ergologia e da clínica da atividade.

4.2 ATIVIDADE HUMANA INDUSTRIOSA E OPACIDADE DO TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM ERGOLÓGICA

A *démarche* ergológica surge por volta dos anos 80 a partir das indagações de seu fundador Yves Schwartz acerca do trabalho e suas formas de cultura e de patrimônio que pareciam mal articuladas entre o universo educativo nas escolas e nas empresas. Inspirado nos trabalhos de Ivar Oddone, médico italiano, que fundou o conceito de “comunidade científica ampliada”, Schwartz se propõe a repensar o regime de produção de conhecimento sobre o trabalho e para tal façanha inicia, juntamente com Bernard Vuillon e Daniel Faïta, um estágio de formação contínua para um grupo de quinze assalariados que, após três edições, resultou na

obra coletiva *L'Homme Producteur*, publicada pela *Éditions Sociales*, em Paris. Foi a partir desse momento que o estágio progrediu para um Diploma Universitário de Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho (DU APST) – diploma específico da Universidade de Provence – e, após um “árduo” processo institucional, sendo fiel à expressão de Schwartz (2000), criou-se o *Diplôme D'Etudes Supérieures Spécialisées* (DESS), uma espécie de especialização.

Durante esse processo de institucionalização de uma análise situada do trabalho, Schwartz (2000) nos conta que havia sempre a preocupação em prosseguir e ampliar a pluridisciplinaridade e a pluriprofissionalidade que caracterizavam os grupos de formação contínua, características necessárias, por um lado, devido à necessidade de criar conteúdos de ensino apropriados e, por outro, em virtude do “desconforto intelectual” motivado pelos apontamentos dos interlocutores sobre a cultura e os patrimônios do trabalho, que nas palavras do autor geravam “um sentimento de que o conceito é, no mínimo, defasado em relação à experiência” (SCHWARTZ, 2000, p. 40).

Esse sentimento descrito por Schwartz de desconforto intelectual leva-o a rearticular as reflexões sobre o fazer técnico, a subjetividade no trabalho, o uso de si sobre um patrimônio filosófico e pluridisciplinar, e é desse encontro dos patrimônios do trabalho com o campo do saber, da ética e do político que emerge o conceito de atividade e o movimento de interrogar novamente as disciplinas que fundamentam a ergologia. Nas palavras de Schwartz:

Passávamos do trabalho operário a uma concepção mais geral da atividade humana como tentativa universal, mais ou menos bem sucedida, de renormalização parcial dos meios de vida. A construção deste conceito de "atividade", além da consideração do trabalho assalariado, se nutre, também, da história das técnicas, da antropologia, da neurofisiologia, das ciências da linguagem, ao mesmo tempo que interroga novamente estes saberes a propósito do lugar que eles lhes proporcionam. A atividade aparece como produtora, matriz de histórias e de normas antecedentes que são sempre renormalizadas no recomeço indefinido das atividades. Esta idéia universalizante de retrabalho parcial das normas que preexistem a toda situação obriga instituir estruturas de aprendizagem permanente dos saberes e dos valores, sejam quais forem o contexto e os modos de trabalho. (SCHWARTZ, 2000, p. 42).

As análises das situações de trabalho levam Schwartz a apreender que para compreender as mudanças sociais e históricas do mundo do trabalho era necessário apreender sobre a atividade, e isso só seria possível por meio de um diálogo entre as diferentes disciplinas e seus saberes eruditos e os saberes da experiência, estando fundamentalmente amparado pelo dispositivo dinâmico de três polos – conceito que será abordado posteriormente com mais detalhes, pois até aqui é necessário retermos que a ergologia, segundo Schwartz (2000), não é uma nova disciplina das ciências humanas:

Não é, portanto, uma disciplina no sentido de um novo domínio do saber mas, sobretudo, uma disciplina de pensamento. A *démarche* ergológica, mesmo tendo como objetivo construir conceitos rigorosos, deve indicar nestes conceitos como e onde se situa o espaço das (re)singularizações parciais, inerentes às atividades de trabalho. (SCHWARTZ, 2000, p. 45-46).

Em síntese, a ergologia representa assim um esforço do pensamento para traduzir em palavras a atividade humana em geral e particularmente no trabalho, buscando sua compreensão a partir da análise com aqueles que trabalham. Yves Schwartz, filósofo e pesquisador, foi o precursor dessa abordagem nos anos de 1980 e propôs uma abordagem reflexiva – a partir do diálogo entre as disciplinas acadêmicas e os saberes da experiência – sobre o trabalho e a vida social. A herança conceitual da ergologia se apoia sobre a obra de Ivar Oddone (1923-2011), Alain Wisner (1923-2004) e Georges Canguilhem (1904-1995).

Ivar Oddone era um médico e psicólogo do trabalho italiano que renovou a forma de conceber e pesquisar sobre o trabalho ao criar dispositivos de diagnóstico e intervenção nos contextos de trabalho que colocavam os grupos operários homogêneos como protagonistas da pesquisa. Essa perspectiva metodológica foi inovadora e inspirou tanto a ergologia como a clínica da atividade a desenvolverem seus próprios instrumentos. Assim, a comunidade científica ampliada, ao confrontar os saberes formais dos pesquisadores e os saberes informais dos trabalhadores sindicalizados, propondo transformações no meio de trabalho, teve emblemática importância científica, cultural, social e política para a época, mas Schwartz (2000, p. 43) aponta seus limites a partir da ideia de que “o conhecimento das atividades pertenceria ao domínio científico no sentido clássico” e foram esses limites que proporcionaram a Schwartz chegar ao dispositivo dinâmico de três polos.

O médico Alain Wisner é considerado o pai da ergonomia francófona, um dos primeiros a descobrir, por meio da observação de postos de trabalho extremamente taylorizados, a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, distinção que é ampliada pela ergologia em conceitos como normas antecedentes, atividade industriosa, usos de si, entre outros.

Por fim, Georges Canguilhem, médico e filósofo, cujas reflexões estão centradas no homem como um ser da norma, que modifica o meio que vive e trabalha. A vida para Canguilhem (2012) não é apenas uma submissão ao meio, mas também a instituição de seus próprios valores ao meio:

O meio próprio do homem é o mundo de sua percepção, ou seja, o campo de sua experiência pragmática **no qual suas ações, orientadas e reguladas pelos valores** imanentes às tendências, recortam objetos qualificados, situam-nos uns em relação aos outros e todos em relação a ele. De modo que o ambiente ao qual ele supostamente reage encontra-se originalmente centrado nele e por ele. (CANGUILHEM, 2012, p. 166, grifos nossos).

Esse pensamento de Canguilhem de que o vivente cria suas normas pela mediação dos valores é uma das bases centrais para a abordagem ergológica, pois a atividade humana “está sempre, em um dado meio, em negociação de normas. Trata-se de normas anteriores à própria atividade: a atividade negocia essas normas em função daquilo que são suas próprias. [...] E cada ser humano tenta mais ou menos [...] recompor, em parte, o meio de trabalho em função do que ele é, do que ele desejaria que fosse o universo que o circunda” (SCHWARTZ, DUC; DURRIVE, 2007a, p. 31).

Podemos agora localizar por essa herança conceitual da ergologia que o conceito ergológico de atividade representa, de certa forma, uma síntese dos dois percursos históricos do conceito de atividade – o eixo da busca pela verdade que constatou que a atividade humana não pode ser antecipada de maneira satisfatória e o eixo que buscou compreender a atividade a partir do agir técnico e constatou que o vivo impõe suas normas ao meio como forma de vida – e, a partir dessa síntese, Schwartz (2007a) define a atividade humana em três características:

- 1- A atividade humana é um “conceito **transgressor**, sintético e não localizável”. Se é um conceito que tenta costurar, reagregar a unidade do ser humano, ele penetra em todas as suas dimensões. Portanto, como não pode ser concebido apenas por nossos poderes conceituais, não pode ser propriedade de uma única disciplina científica.
- 2- A “atividade”, e mais especificamente a atividade de trabalho, é um momento de **mediação** entre o individual e o coletivo, entre os níveis macroscópico e microscópico da vida social: os valores humanos e sociais não permanecem, não podem ficar confinados ao único posto de trabalho ou local de trabalho. Um valor é sempre um operador de mediação.
- 3- Como a distinção entre “trabalho prescrito” e “trabalho real” sugere no nível microscópico, os debates sobre normas nunca deixam de ocupar, de apreender a atividade humana: debates entre normas antecedentes, cujo “trabalho prescrito” pode ser uma delas, e tendências a renormalização cuja existência é atestada no nível microscópico pelo trabalho “real” ou “atual”. E valores mais amplos sobre a vida social, como mencionado acima, interferem nesses debates. Por essas razões, a atividade humana é atravessada por **contradições** potenciais e se revela como uma autêntica matriz da história humana. No entanto, se a atividade se torna assim uma matriz da história, ela não pode ser realmente compreendida, antecipada por qualquer “teoria”, ou sistema, a menos que se empreenda fazer uma nova teoria filosófica global da história. (SCHWARTZ, 2007a, p. 131, grifo nosso).

O conceito de atividade para a ergologia é então marcado pela transgressão, pela mediação e pela contradição. Transgressão porque a atividade atravessa o consciente e o inconsciente, o verbal e o não verbal, o biológico e o cultural, o mecânico e os valores. Ela não pode ser conceitualmente monopolizada ou absorvida por disciplinas ou campo de práticas, ela impõe-nos dialéticas entre estes campos, numa relação de mediação entre o macro e o micro, o local e o global. A atividade é lugar de contradição, onde sempre se instaura um debate e cujos resultados são sempre incertos. O debate se dá entre as normas antecedentes enraizadas nos

meios de vida e as ressingularizações feitas pelos seres humanos das normas, renormalizando-as.

A Ergologia consiste, então, num estudo pluridisciplinar de toda atividade humana e especificamente da atividade humana do trabalho, procurando conhecer melhor a realidade complexa da atividade laboriosa por meio de uma investigação que promove o diálogo dialético entre os vários saberes constituídos pelas ciências especializadas e os saberes investidos na experiência. Segundo Schwartz e Durrieu (2007), os saberes disciplinares que nos ajudam a compreender o trabalho são necessários, mas é com aqueles que trabalham que se validará conjuntamente o que podemos dizer da situação que vivem. Assim, estes conceitos oferecem elementos de abordagem, mas é preciso dá-los às pessoas que os vivem, para que em conjunto se possa testar o grau relativo de validade.

Pierre Trinquet (2010) esclarece o que seria a noção de saber constituído e saber investido para a ergologia. O saber constituído “trata-se do que, em geral, chama-se [...] saber acadêmico. Em outros termos, tudo o que é conhecido, formalizado nos ensinamentos, nos livros, nos softwares, nas normas técnicas, organizacionais, econômicas, nos programas de ensino etc.” (TRINQUET, 2010, p. 100). O saber investido é aquele que,

[...] em toda a atividade e, portanto, em toda a atividade de trabalho, coloca-se em prática um saber pessoal, para preencher e gerir a distância prescrito/real. Esse saber é o resultado da história individual de cada um, sempre singular, ou seja, adquirida da própria experiência profissional e de outras experiências (social, familiar, cultural, esportiva, etc.) e que remete a valores, à educação, em resumo, à própria personalidade de cada um. (TRINQUET, 2010, p. 100).

Os saberes constituídos são importantes e primordiais para compreender e analisar uma situação de trabalho, mas não são capazes de explicar isoladamente o que acontece no trabalho real, aponta Trinquet (2010). Para o autor, é preciso compreender que tanto os saberes constituídos como os investidos são indispensáveis e complementares e constituem a unidade dialética de toda atividade de trabalho.

Dessa forma, para gerir a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, o trabalhador investe um saber que está “cravado no intelecto e/ou no corpo” (TRINQUET, 2010, p. 101) por ele adquirido em todas as atividades e experiências. “E esta experiência é investida nesta situação única e histórica. Trata-se de um saber que está em aderência com a atividade. Ele não é formalizado e nem escrito em qualquer lugar.” (TRINQUET, 2010, p. 101).

Trinquet segue explicando:

Por outro lado, o saber acadêmico e formal é desinvestido. Isso significa que ele é definido fora desta atividade particular que estudamos e vinculado a outros conceitos, independentemente de situações particulares. Ele é genérico, generalizável e constituído do exterior de todas as situações precisas. Por isso, o classificamos como estando em desaderência com a atividade do aqui e agora. (TRINQUET, 2010, p. 101).

Essas noções da Ergologia são importantes contribuições para a análise do trabalho, uma vez que as questões práticas são postas pelos saberes investidos no trabalho real, o que desafia os saberes constituídos a se aproximarem da realidade das situações de trabalho e a estabelecerem um diálogo entre os campos epistemológicos para buscar respostas singulares e não se contentar com as genéricas. “Esses diálogos que se instauram dessa forma entre os saberes acadêmicos [...] e depois entre esses saberes sintetizados e os saberes resultantes da experiência dos assalariados, cujos saberes não são formalizados em qualquer lugar, na ergologia intitulamos de processo socrático de duplo sentido.” (TRINQUET, 2010, p. 99).

O processo socrático de duplo sentido é um princípio ergológico para a produção de saberes: é uma questão de postura científica deixar-se instruir mutuamente entre os saberes constituídos e os saberes investidos para se buscar respostas pertinentes. Há também a necessidade absoluta de um vaivém permanente entre as dimensões da história social/global e o infinitamente pequeno do trabalho, uma vez que “uma situação de trabalho contém as questões da sociedade. Inversamente, pela maneira como se trabalha, cada um toma posição nestes debates da sociedade e os recompõe na sua escala.” (SCHWARTZ, DUC; DURRIVE, 2007a, p. 31).

Assim, toda atividade de trabalho encontra escolhas, debate de normas e encontros de valores, o que obriga um olhar permanentemente entre o micro das situações singulares de trabalho e o macro da sociedade, conforme os termos de Schwartz:

Uma atividade de trabalho é sempre o lugar, mais ou menos infinitesimalmente, de reapreciação, de julgamentos sobre os procedimentos, os quadros, os objetos do trabalho, e por aí não cessa de ligar um vaivém entre o micro do trabalho e o macro da vida social cristalizada, incorporada nessas normas. Vaivém que não deixa incólume nenhum dos dois níveis. O que quer dizer que a história da vida econômica, política, social, não pode ser escrita sem um olhar sobre esses múltiplos vaivéns. (SCHWARTZ, 2011, p. 33).

Ter um olhar ergológico sobre as transformações em curso nos conduz à recusa de categorizá-la antecipadamente, de pré-recortar as mudanças por categorias que poderiam ser desenvolvidas antes mesmo que as atividades se desenvolvam ou existam: precisamente porque

isso deixa de considerar aquilo que, em toda a atividade, é já um “trabalhar ou fazer de outra forma”. Logo, o ponto de vista da atividade “descategoriza”. Ele nos impede, nos proíbe totalmente de embarcar em um modelo de análise única (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

O conceito de atividade humana proposto por Schwartz (2011, p. 34), “como um nó de debates entre normas antecedentes e tentativas de ‘renormalização’ na relação com o meio”, nos auxilia na análise de qualquer trabalho, independentemente da tarefa que será realizada. Assim estudar o trabalho do ponto de vista da atividade significa abordar o trabalho a partir da relação homem-meio de trabalho, o que nos revela as múltiplas dimensões presentes na experiência humana, e Schwartz (2011, p. 31) esclarece algo essencial a nós pesquisadores do tema, ao presumir que o trabalho sempre comporta uma “uma parte invisível provisória, na espera de uma eventual elucidação, e uma parte irredutivelmente enigmática”.

O trabalho como uma atividade humana industriosa

Pensar o trabalho como uma atividade humana industriosa não é tarefa fácil, uma vez que nos obriga a reconhecê-lo a partir de três funções – ontológica, antropológica e econômica social – é, por um lado, um pressuposto para a compreensão do seu caráter formativo e, por outro, demonstra a dificuldade em conceituá-lo. A abordagem ergológica busca ampliar a compreensão de trabalho, indo ao encontro ao objeto como “matéria estrangeira”, utilizando o termo de Schwartz (2008), ou seja, analisando todas essas formas de trabalho integrando-as em um horizonte muito mais ampliado, que considere os significados para a espécie humana de produzir vida em um meio cultural e social.

Quando se indaga um trabalhador sobre o que é o seu trabalho, geralmente ele se detém nas descrições das suas tarefas, nos objetivos que tem a alcançar, nas características intrínsecas ao local de trabalho, a descrever sua profissão, e é muito improvável que ele descreva espontaneamente a sua atividade. Essa limitação tem muito a ver com os impasses conceituais que ao longo dos anos foram se constituindo nas diferentes correntes do pensamento.

Schwartz (2011) aponta que um primeiro impasse é relativo ao nascimento do trabalho. Para alguns, o trabalho nasceu a partir da fabricação das primeiras ferramentas, uma definição genérica quanto à espécie humana; para outros, o nascimento foi a partir da revolução neolítica, período em que o trabalho significava criação de vida psíquica e social, uma vez que para essa sociedade sedentarizada pela produção da agricultura e da criação de animais, o trabalho passou a ter uma significância social, econômica e cultural. E, na atualidade, o sentido que

espontaneamente e massivamente a consciência comum evoca é o que se pode chamar de trabalho *stricto sensu*, ou seja, prestação remunerada em uma sociedade mercantil e de direito.

Houve também a tentativa de simplificar o trabalho. Ao remeter à história, Schwartz (2011) aponta que essa iniciativa tem início no século XVII com a ideia de uma filosofia da natureza, mas é apenas no século XVIII, com os filósofos Ferguson, Mandeville e Hume, que a ideia de simplificação ganha projeção, a partir da defesa de que o trabalho elaborado pode ser simplificado em modernas manufaturas. No século XIX, Adam Smith identificava a causa primeira da riqueza das nações, a divisão do trabalho. Para ele, a divisão do trabalho amplia a habilidade de cada operário ao reduzir suas tarefas a operações simples e essas operações passam a ser únicas na sua vida; assim, a simplificação do trabalho, ao mesmo tempo que possibilita uma enorme destreza, torna o trabalhador ignorante uma vez que não tem condições de desenvolver sua inteligência desenvolvendo apenas operações simples. Marx também ressalta o lado negativo da destreza, que deforma o trabalhador, sacrificando um mundo pleno de disposições e instintos produtores. Mas Thompson aponta a resistência do ofício como o lado positivo da destreza, ideia a que Marx mantém forte restrição (SCHWARTZ, 2011).

Dando seguimento ao processo histórico, Schwartz (2011) analisa que Marx explica a Revolução Industrial e o maquinismo a partir da emancipação fundamental da virtuosidade humana, considerando o trabalho simples como o pivô da indústria e assim cessando a resistência da força de trabalho. Porém, sobre essa falta de resistência apontada por Marx, Taylor, meio século mais tarde, constata que não há uniformidade de métodos para execução dos trabalhos, pois os operários executam o mesmo trabalho de muitas maneiras diferentes, “ou seja, a contribuição dessa força de trabalho operária, que a simplificação pela grande indústria deveria ter reduzido a uma total transparência, manifesta uma variabilidade quase anárquica” (SCHWARTZ, 2011, p. 26).

No século XX, ascendeu o regime da Organização Científica do Trabalho (OCT) a fim de arrebatar todo o mistério do gesto produtivo e passar esse saber do trabalho para as enciclopédias, ou seja, o conhecimento inoperativo de engenheiros e técnicos a fim de normalizar exaustivamente a otimização do gesto produtivo. Apesar de a OCT conseguir êxitos, como reduzir o trabalho e a execução e multiplicar a produção de riquezas, para Schwartz (2011) os historiadores do trabalho nos permitem mensurar que a OCT jamais cobriu todo o campo da produção industrial, uma vez que “essa busca da impossível simplificação se apoiou visivelmente sobre um parcial desconhecimento do que é a atividade humana.” (SCHWARTZ, 2011, p. 27).

O autor afirma que, ainda em nossos dias, a história não consegue acerrar o conceito de trabalho, pois o avalia mal, tem recaídas aos confortos do taylorismo, iludida de que são inovações de gestão como as práticas de normalização e certificação. Não se consegue avançar devido a três elementos que continuam a interagir em um relativo desconhecimento recíproco: (a) a preocupação própria do gênero humano de normalizar, de racionalizar, de se avaliar; (b) a preocupação própria das nossas sociedades contemporâneas (mercantilização do trabalho) de se dar instrumentos de avaliação, de medida, de governo; (c) o renascimento permanente daquilo que na atividade humana escapará a toda codificação, fazendo parecer como parte simplificada (SCHWARTZ, 2011).

O terceiro impasse diz respeito às ilusões da divisão do trabalho. A ideia de simplificação do trabalho encontrou na sua divisão um método para conduzir a essa simplificação. Fala-se em divisão sexual do trabalho, da oposição entre a cidade e o campo, de separação entre trabalhadores manuais e intelectuais, de divisão social e técnica. Para Schwartz (2011), teorizar friamente sobre a divisão de trabalho significa realmente categorizar essa divisão: lugares, *status*, categorias socioprofissionais, e tais categorizações nunca correspondem à realidade das atividades e das relações ligadas aos lugares de trabalho, pois “não se contingencia o pensamento dos homens e das mulheres no trabalho mais do que em outro lugar, não se podem circunscrever os horizontes nem de seus projetos nem das heranças que constroem para si próprios, há sempre uma parte impossível.” (SCHWARTZ, 2011, p. 30).

Ao tratar sobre as situações de trabalho, Schwartz evidencia em suas pesquisas que toda divisão de trabalho, seja ela técnica, social, sexual etc., é sempre instável. As normas no trabalho são sempre mais ou menos transgredidas, recompostas, ultrapassadas, pois “todo sujeito, todo grupo humano no trabalho é um centro de vida, uma tentativa de apropriação do meio, e sua vida no trabalho não é uma cerca separada de sua ambição de vida global” (SCHWARTZ, 2011, p. 30).

Isso significa que a função econômica-social do trabalho, que hoje se apresenta sob a forma de trabalho assalariado industrial ou de serviço, mercantil ou informal em uma economia capitalista, não se resume “jamais a pura execução, alienação” (SCHWARTZ, 2008, p. 45). A atividade de trabalho “é sempre tentativa, mais ou menos individual, mais ou menos coletiva, [...] de reinventar maneiras de fazer, maneiras de viver as contradições, as restrições, os recursos do presente.” (SCHWARTZ, 2008, p. 45).

Assim, os impasses em torno da conceitualização do trabalho – nascimento do trabalho, a impossível simplificação do trabalho, às ilusões da divisão do trabalho – levam Schwartz (2011) a presumi-lo a partir de um conceito que sempre comporta uma parte invisível. Deste

invisível do trabalho, uma parte é provisória, se espera uma elucidação, mas há uma parte irredutivelmente enigmática.

As ideias comuns quando se fala em trabalho invisível são: trabalho feminino no lar, trabalhos beneficentes, trabalho informal. Essas ideias pairam sobre a compreensão de trabalho apenas em sua forma mercantil, *stricto sensu*, desconsiderando os demais sentidos do trabalho, criando uma oposição entre o trabalho invisível e o visível. Porém, essas ideias fazem perder o alargamento do sentido do trabalho. Segundo Schwartz,

[...] mensurar as continuidades, as circulações, as transferências, em todos os sentidos entre o informal, o doméstico e as formas mercantis de contrato é contribuir para redescobrir a parte invisível, enigmática de ‘toda’ atividade industriosa, e a impossibilidade de circunscrever claramente os recursos, os atos, os espaços onde se desdobram os corpos e as almas humanas em ‘todo’ o trabalho, até mesmo o trabalho mercantil. (SCHWARTZ, 2011, p. 32).

A proposta de Schwartz é aprofundar a abordagem do trabalho em geral, restituindo o trabalho doméstico, o informal, entre outros, à condição de trabalho, e a partir dessa compreensão buscar o que é visível e o que é invisível em todo trabalho. Procurando exemplificar tal abordagem, Schwartz (2011) compara o visível do trabalho ao que está em primeiro plano, o machado que corta a árvore. No segundo plano, a mão que empunha o machado. Do machado à mão que o empunha, será possível inferir muitas coisas do trabalho humano – o quadro objetivado, a prescrição, os procedimentos escritos –, mas nada além do que essa mão sugere.

O invisível do trabalho está nas reconfigurações de maneiras de fazer, dos laços coletivos, das aprendizagens, das redes de transmissão de saber fazer, dos valores de uso de si, da saúde no trabalho, “é, portanto toda vida social que é surdamente recolocada em questão na oficina, no serviço, no canteiro de obra, para ser (re)dimensionada pelos milhares de canais de sociabilidade com os outros espaços da vida social” (SCHWARTZ, 2011, p. 33).

Assumir essa ideia de que o trabalho é uma realidade enigmática e geradora de paradoxos é um exercício para quem buscar conhecer e definir a atividade industriosa, como Schwartz refere-se a trabalho, que deve sempre considerar a impossibilidade de se alcançar a sua essência; porém, há o conhecível que está cristalizado no patrimônio científico, mas esses conhecimentos que antecedem à situação de trabalho, às normas antecedentes, precisam ser recolocados em instrução, pois é essencial tirar as consequências dos debates de normas que se acumulam em toda atividade industriosa e renormalizam o meio de vida e o trabalho (SCHWARTZ, 2015).

Essa definição do trabalho como um debate de normas antecedentes e renormalizações amplia ainda mais os sentidos do trabalho, pois alcança a dimensão deste como atividade vital humana, em que estão presentes as singularidades, a subjetividade, os saberes científicos e os da experiência, um espaço vivo de desenvolvimento dos indivíduos.

Assim, as correntes do pensamento que foram se constituindo historicamente sobre o trabalho contribuíram de certa forma para o olhar ergológico sobre o trabalho e os homens. No entanto, Schwartz (2011, p. 20) retrabalha essa noção procurando “entrar verdadeiramente no trabalho pela atividade de trabalho”, ou seja, buscar a “‘atividade de trabalho’ por detrás do ‘trabalho’ permite, do nosso ponto de vista, compreender por que ele não é um parâmetro, como outro qualquer, do processo histórico, mas é a própria base do que ‘faz a história’ para os homens”, o que significa resgatar a função ontológica e antropológica do trabalho.

A atividade de trabalho é opaca e essa opacidade pode ser explicada porque no trabalho nem tudo pode ser antecipável e previsto: isso é uma condição da vida, ser uma atividade de oposição à inércia e à indiferença, como concebe Canguilhem (2011). Se tudo fosse previsto, a vida seria “impossível e invivível”, nas palavras de Schwartz – o vivente precisa agir e essa dimensão pessoal que envolve o trabalho também contribui para sua opacidade. Trabalhar é arbitrar entre o que eu exijo de mim mesmo e o que os outros exigem de mim, assim o ato de trabalhar é um sempre gerir a defasagem entre o prescrito e o real, como defende Jacques Durafourg:

Para trabalhar, é necessário que haja um prescrito, um conjunto – de objetos, de procedimentos, de regras – relativo aos resultados esperados e à maneira de obtê-los. Neste sentido, a finalidade do trabalho é exterior ao homem tomado enquanto indivíduo isolado: a atividade de trabalho é, de imediato, social. Ela permite a cada um produzir como ser social, mas este processo não resulta de uma simples aplicação do prescrito. A situação real é sempre diferente daquilo que foi antecipado pelo prescrito. Estas diferenças entre o que te é demandado e o que se passa na realidade, devem ser geridas. (DURAFFOURG; DUC; DURRIVE, 2007, p. 68-69).

Desta feita, para a abordagem ergológica, trabalhar não é unicamente executar uma tarefa. Por mais simples que esta seja, não é possível racionalizá-la ao ponto de eliminar as singularidades do processo laboral, como pretendia a Organização Científica do Trabalho, pois todo trabalho demanda uma gestão singular por parte dos trabalhadores que envolve escolhas que se dão a partir de um debate, consciente ou inconsciente, em função dos valores. O árbitro desse debate de valores para a ergologia não é apenas o sujeito ou a sua subjetividade, mas “uma entidade que racionaliza, é o ‘corpo-si’, ou seja, alguma coisa que atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso.” (SCHWARTZ, 2007b, p. 44).

Schwartz prefere utilizar o conceito de corpo-si e não sujeito ou subjetividade, pois para ele esses conceitos não conseguem contornar todo o enigma que envolve as arbitragens no interior da atividade, uma vez que elas não podem ser totalmente delimitadas e definidas. Essa entidade que é mobilizada para gerir as situações imprevisíveis no trabalho é denominada pela ergologia de corpo-si, como explicam Durrive e Schwartz (2008):

O trabalho não existe sem alguém que trabalha. É difícil nomear este sujeito porque isso subentenderia que ele se encontraria bem delimitado, definido. Ora, se a atividade é efetivamente conduzida por alguém em carne e osso, – ela inscreve-se em funcionamentos neuro-sensitivos de tal forma complexos que não se consegue dar a volta – esta atividade tem, além disso, prolongamentos que ultrapassam a pessoa física. São solicitados e mesmo incorporados, inscritos no corpo: o social, o psíquico, o institucional, as normas e os valores [do contexto e retrabalhados], a relação às instalações e aos produtos, aos tempos, aos homens, aos níveis de racionalidade, etc.... Este alguém que trabalha – este centro de arbitragens que governa a atividade – pode assim ser designado corpo-si ou corpo-pessoa. (DURRIVE; SCHWARTZ 2008, p. 3).

O corpo-si, ao gerir as situações não antecipadas do trabalho, usa enigmaticamente uma inteligência que ultrapassa o biológico e atravessa o consciente e o inconsciente; incorpora o cultural, o social, o intelectual, o institucional, as normas e os valores e, desse modo, faz suas escolhas de uso, ou seja, “é preciso fazer uso de suas próprias capacidades, de seus próprios recursos e de suas próprias escolhas para gerir essa infidelidade, para fazer algo” (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2007c, p. 192).

O trabalho então é um ato de uso, ‘uso de si mesmo’ e ‘uso de si pelos outros’ (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007). O uso de si mesmo é a forma como cada indivíduo usa o seu corpo, sua inteligência, seus gostos, seus valores, suas experiências, sua sensibilidade para fazer suas escolhas frente às variabilidades que o meio apresenta. Mas, ao mesmo tempo, é o uso de si pelos outros, pois há no trabalho uma dimensão social que o atravessa – “os outros” – presente nas normas, na preparação do trabalho, na avaliação, nos colegas de trabalho, naqueles que o pagam, naqueles que esperam um trabalho de qualidade e o julgam, enfim, “eles estão presentes em você, estão presentes na intimidade de suas escolhas”, segundo Schwartz, Duc e Durrive (2007c, p. 194).

O trabalho como um uso revela então uma dialética que se passa na atividade entre algo que é singular e individual, mas também coletivo, pois as escolhas não acontecem sem um debate de normas, entre as normas que são antecedentes à atividade, sejam elas “científicas, técnicas, organizacionais, gestionárias, hierárquicas, quer remetam a relações de desigualdade, de subordinação, de poder” (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2007c, p. 196), e as normas que

cada pessoa faz ao ser confrontada com a realidade do trabalho, com os imprevistos e as variabilidades não antecipáveis do meio, que Schwartz vai chamar de renormalização.

Esse debate de normas que se institui na lacuna entre o trabalho prescrito e o trabalho real não se dá sem problemas, pois fazer escolhas é contrapor valores, é transgredir normas, é mediar os usos de si por si e pelos outros no trabalho, e essa problemática confrontação em um momento particular, no qual tentamos encontrar uma solução, constitui-se drama para Schwartz e Durrive (2007), ou melhor, são as dramáticas do uso de si mobilizadas pelas imprevisibilidades do meio e que, ao gerir o vivente, utiliza seus recursos próprios e assume as consequências ao retrabalhar os valores e solucionar os problemas, criando maneiras próprias de fazer, pois Cunha (2007) explica que:

Toda experiência de trabalho é encontro: confrontação de um ser vivo às normas e valores antecedentes numa situação histórica sempre singular. Ser vivo ele mesmo histórico, tentando construir seu meio em função do complexo de valores que localmente e singularmente são seus. Ser vivo que coloca a prova e retrabalha as normas antecedentes que são sempre insuficientes para fazer face à situação presente. (CUNHA, 2007, p. 3).

O que se passa na situação de trabalho é, a propósito, sempre uma dialética entre as normas antecedentes e as renormalizações, de forma que há uma antecipação para ter um domínio do meio, mas é preciso saber que as variabilidades sempre requisitarão confrontações que resultarão em escolhas. É a articulação dessas dimensões – antecipação/contradição/valores – que fazem história, ou melhor, “há múltiplas fontes de história que se combinam para que, qualquer que seja a busca de antecipação, seja necessário fazer face aos encontros” (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2007b, p. 96).

Assim, Schwartz (2007d, p. 208) vai dizer que uma “situação de trabalho – para a atividade – é sempre um ‘encontro de encontros’, um encontro de singularidades, de variabilidades a gerir”. E é por meio da técnica, explica o autor, que se busca desneutralizar ou colocar em debate a relação do vivente com o meio, deixar a marca das renormalizações do vivente que não se contenta em se submeter. O uso das técnicas é então uma forma de ter um domínio positivo sobre o meio, “tentando estabelecer uma relação de saúde – no sentido mais amplo – no meio, dizer uma relação na qual tentamos fazer prevalecer o que para nós são valores fundamentais de vida” (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2007b, p. 98).

Investigar aquilo que uma pessoa coloca em ação no trabalho ao gerir o debate de normas tem a ver com a noção de competências para a ergologia, pois sugere uma investigação acerca do que é requerido no trabalho e o que a pessoa faz. Schwartz, Duc e Durrive (2007b, p.

98) afirmam que “ser competente é tirar partido do meio, gerir as relações de antecipação e de encontro em função de valores”. Nessa perspectiva, as competências são antes de tudo um “agir” aqui e agora numa situação de trabalho e requer a articulação de seis ingredientes como aponta Schwartz (2007d):

- 1) o relativo domínio dos protocolos numa situação de trabalho, [...] isto supõe dominar – em parte, porque ninguém pode tudo dominar, os saberes científicos, técnicos, de ordem econômica, gestonária, jurídica, linguística, toda uma série de códigos, de saberes, de linguagens enquadram uma situação (p. 209);
- 2) a relativa incorporação do histórico de uma situação de trabalho, [...] é a capacidade de se deixar apropriar – quase ser impregnado pela dimensão singular da situação, pelo histórico, pela dimensão de “encontro de encontros” (p. 210);
- 3) a capacidade de articular a face protocolar e a face singular de cada situação de trabalho (p. 212);
- 4) o debate de valores ligado ao debate de normas, as impostas e as instituídas na atividade (p. 215).
- 5) a ativação ou a duplicação do potencial da pessoa, com suas incidências sobre cada ingrediente (p. 219);
- 6) tirar partido das sinergias de competências, em situações de trabalho (p. 221).

Esses ingredientes, longe de serem uma definição operacional das competências – posto a dificuldade de numa situação de trabalho serem descritos seus limites, dada sua imprecisão, assim como a própria atividade tem sempre algo de indefinível por gerir sempre variabilidades – são uma combinação de elementos heterogêneos necessários a todo agir em competência. Porém, Schwartz (2007) faz uma ressalva sobre a necessidade de considerar cada pessoa numa dada situação para categorizar esses diversos ingredientes que compõem o perfil de seu agir em competência.

O primeiro elemento faz referência ao estritamente codificado da situação de trabalho, algo que pode ser ensinado, como saberes científicos, técnicos, códigos, linguagens, legislações, fatores econômicos. “Agir em competência em uma situação dada é [...] dominar uma parte desses elementos de protocolos, que podem ser avaliados, fixados, determinados – antes mesmo que a ação ou a situação seja criada.” (SCHWARTZ, 2007d, p. 210).

Em oposição ao primeiro ingrediente que supõe uma descontextualização da pessoa em dada situação, o segundo elemento tem a ver com a necessidade de incorporar o singular do meio, as formas de fazer longamente sedimentadas, o que supõe relações entre pessoas e sugere que o que funciona em um local não funciona de forma igual em outro. “É toda uma impregnação da história, simultaneamente humana, técnica, viva, da situação que permite ao ‘agir em competência’ produzir com desempenho.” (SCHWARTZ, 2007d, p. 211). É preciso considerar nesse ingrediente o papel do corpo-si, pois muito do que se passa no meio é sobre

relações humanas, sensações, registros no corpo, na memória, nos gestos e por isso o papel do tempo fará uma diferença para esse ingrediente.

Saber articular o primeiro elemento, o do domínio dos protocolos com o segundo, o domínio do histórico, é o terceiro ingrediente. É capacidade de fazer dialogar com os conhecimentos apreendidos *ex ante* as particularidades da situação, é um pôr em sinergia os recursos codificados, porém ajustando-os a cada situação singular e histórica.

Esse movimento de pôr em diálogo os ingredientes um e dois depende muito do que o meio oferece para o desenvolvimento das possibilidades do agir em competência, o que tem a ver com o quarto elemento, em que o agir em competência de uma pessoa depende “em que medida ela pode fazer de forma que este meio de trabalho seja em parte ‘o seu’ [...] no qual ele possa fazer valer, mais ou menos, um certo número de suas normas de vida” (SCHWARTZ, 2007d, p. 215). Para melhor explicitar, vejamos dois exemplos dados pelo autor:

[...] a capacidade de se apropriar, em parte do serviço, no qual ela trabalha, como sendo seu, como aquele para o qual ela vem com certo prazer, no qual ela trabalha; ela trabalha seus valores, ela faz novas descobertas e isso é para ela alguma coisa que, do ponto de vista da saúde, no sentido mais abrangente, é positivo.
 [...] se a motivação é ‘fraca’, como se diz, isto pode dizer respeito à pessoa que não é muito atenta, nem muito experiente em seu trabalho, mas ao mesmo tempo isso pode dizer respeito ao meio em que se pede a ela para agir, e que comporta toda uma série de aspectos constrangedores, de obrigações, de limitações da saúde da pessoa (SCHWARTZ, 2007d, p. 218).

Vê-se nos exemplos que o ingrediente quatro coloca a dimensão dos valores ligado às possibilidades que o meio oferece ao debate de normas, condicionando o agir em competência; é um uso de si por si, pois demanda da pessoa articular as normas antecedentes com as variabilidades singulares da situação. Quanto ao ingrediente cinco, ele é um potencializador de todos os demais ingredientes; a partir do momento que o meio tem valor para a pessoa, essa dimensão reincide sobre os demais ingredientes potencializando-os.

E o sexto e último elemento corresponde ao que na ergologia é chamando de entidades coletivas relativamente pertinentes (ECRP), ou seja, são as ligações que se constroem em um coletivo de trabalho e que não estão previstas em nenhuma prescrição ou norma, mas que, tendo em vista uma eficácia comum se constituem no dia a dia das pessoas nos seus locais de trabalho, “[...] reprocessam valores que estão em jogo, local e globalmente, contribuindo dessa forma para fazer história.” (SCHWARTZ, 2007c, p. 152). Assim, este ingrediente está ligado à “capacidade de trabalhar em equipe” que requer “pôr em sinergia esses diferentes ingredientes não em si mesmo, mas coletivamente” (SCHWARTZ, 2007c, p. 221). Essa capacidade de trabalhar em equipe requer o reconhecimento de que há uma diversidade de histórias humanas

que diferenciam as pessoas e de que algumas se sobressaem melhor em um ingrediente do que em outro, e saber articular esse agir em competência individual em um coletivo possibilita a eficácia do trabalho.

Schwartz ressalta que a noção de competência nos ajuda a ver como a atividade humana é extraordinária ao conseguir, por um lado, gerir ingredientes tão heterogêneos (de normas antecedentes, do singular e histórico, dos valores), num mesmo momento e lugar, e, por outro, nutrir e alimentar todos esses ingredientes, garantindo a concretização do trabalho, pois “a actividade é um impulso de vida, de saúde, sem limite predefinido, que sintetiza, cruza e liga tudo o que se representa separadamente (corpo/espírito; individual/coletivo; fazer/valores; privado/profissional; imposto/desejado etc. [...])” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 1).

Assim a abordagem ergológica, ao considerar o trabalho enquanto atividade humana, busca ir ver de perto o que se passa *hic et nunc* no trabalho para construir conceitos, conjugando ao mesmo tempo o transformativo e o epistêmico, ou seja “o transformativo está ligado ao agir que modifica o estado das coisas; o epistêmico está ligado ao objectivo de conhecer” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 5). Desta maneira, para conhecer e transformar o trabalho a ergologia desenvolveu um dispositivo para aproximar “os conceitos [...] o mais perto possível da sua aderência local para apreender as configurações de saberes e de valores gerados pela actividade aqui e agora” (p. 6), denominado Dispositivo Dinâmico a Três Polos – DD3P.

Esse DD3P é uma postura, uma maneira de se posicionar, de ter atitudes da parte do conjunto de protagonistas que investigam e estudam o trabalho, uma postura sobre como integrar os saberes científicos e acadêmicos aos da experiência, uma questão ética e política, esclarece Trinquet (2010). Assim, cada polo desse dispositivo representa “um lugar virtual” (TRINQUET, 2010) e revela dois tipos de saberes:

I) Pólo saberes constituídos ou disponíveis: refere-se a todos os conceitos, competências e conhecimentos disciplinares acadêmicos e/ou profissionais. Ou seja, todos os saberes que são necessários, mas exteriores e anteriores à situação de trabalho estudada, ou ainda, saberes que estão em **desaderência** com a atividade estudada. São, portanto, esses saberes que, essencialmente, permitem elaborar o trabalho prescrito. (TRINQUET, 2010, p. 104, grifo nosso).

II) Pólo dos saberes investidos: reenvia à especificidade da competência adquirida na experiência, que deve ser investida em situações históricas. São saberes que ocorrem em **aderência**, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares. (SCHWARTZ, 2004b, p. 44, grifo nosso).

E o terceiro polo diz respeito a uma exigência ética e epistemológica na confrontação entre os saberes constituídos e os investidos que faça com que olhemos nosso semelhante como

alguém que está em atividade, atravessado pelas dramáticas de uso de si. Assim, é um suporte para a cooperação fecunda entre os saberes constituídos e os investidos, um polo de desconfortos intelectuais, éticos e sociais (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2007d).

Esse dispositivo sintetiza então toda uma filosofia do método ergológico ao explicitar os diferentes saberes que cercam a atividade humana e propor que a produção de conhecimento seja construído no diálogo entre os saberes em desaderência e aqueles que estão cotidianamente submetidos à aderência da vida, o que possibilita conhecer e transformar o trabalho. Para a ergologia,

Conceito e vida formam uma unidade dialética: a vida humana promove a conceptualização para alargar os seus horizontes de domínio do meio – que não é somente um meio ecológico mas um ambiente social, próprio ao ser humano. Se é necessário distinguir o conceito e a vida, convém em contrapartida não os separar (DURRIVE, SCHWARTZ, 2008, p. 3).

Essa dialética entre conceito e vida que se apresenta no cerne da abordagem ergológica é o embasamento para a construção de novos conhecimentos que são construídos de forma situada e não somente a partir das normas antecedentes, pois é impossível antecipar a vida, viver e, conseqüentemente, trabalhar: é inerente à atividade humana o debate de normas, valores e saberes que vão produzindo a história e por isso mesmo não podem ser consideradas em definitivo, mas sugerem a necessidade de um permanente retrabalho dos saberes.

Assim, no alcance dessa pesquisa, a abordagem ergológica contribui para as análises do trabalho docente que se realiza em instituições de Educação Infantil, modalidade creche, fazendo emergir que é preciso analisar as dinâmicas e complexidades da experiência cotidiana em que vivem as trabalhadoras, sua dramática dos usos de si e seu debate de normas. Conhecer as situações de trabalho das professoras, a sua atividade, pressupõe conhecer o que se passa no debate de normas a que estão submetidas, que normas o antecedem e como essas profissionais se engajam subjetivamente para renormalizá-las.

4.3 A PERSPECTIVA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE: APREENDENDO O DESENVOLVIMENTO, SUAS HISTÓRIAS E EMPECILHOS DA ATIVIDADE DE TRABALHO

A clínica da atividade surgiu no início dos anos 90, momento em que o filósofo e psicólogo do trabalho francês Yve Clot²² tornou-se membro do Laboratório de Psicologia do

²² Nascido em 1952 em Toulon, França, Yves Clot realizou os seus estudos na área da Filosofia em Aix-en-Provence e sob a orientação de Yves Schwartz apresentou em 1992 a sua tese de doutoramento intitulada “O

Trabalho do CNAM – *Conservatoire National des Arts et Métiers*, em Paris. De início trabalhou com Christophe Dejours; porém, ao ascender ao posto de professor, foram criadas duas cadeiras distintas, uma de Psicanálise, Saúde e Trabalho, sob orientação de Dejours, e outra de Psicologia do Trabalho, da qual Clot é titular.

A Psicologia do Trabalho na França é um campo disciplinar vasto que apresenta uma diversidade de posicionamentos, abordagens e filiações epistemológicas (CLOT, 2010b, BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011). A cadeira de Clot no CNAM filia-se à abordagem *Clínica* do trabalho “que visa a ação sobre o campo profissional e busca desenvolver a capacidade de agir dos trabalhadores sobre eles mesmos e sobre o campo profissional” (CLOT, 2006, p. 101).

Ao adentrar na disciplina de Psicologia do Trabalho, a motivação de Clot (2006, p. 100) foi “propor uma nova forma de atividade comum no mundo do trabalho, com os trabalhadores”, ou seja, sua proposta é a partir de um dispositivo metodológico da psicologia do trabalho, que o autor denominou de ‘clínica da atividade’, permitir “ao trabalhador a possibilidade de ele mesmo afetar e controlar a psicologia do trabalho mediante formas de cooperação entre eles, como a co-análise do trabalho, que é o dispositivo de transformação” (CLOT, 2006, p. 100).

Buscando mudar a Psicologia do Trabalho junto com os trabalhadores, Clot (2010b) enfatiza a importância de compreender a história e com ela contribuir, pois foi a herança de outras gerações tanto da Psicologia do Trabalho – a Psicopatologia do Trabalho e as contribuições de Ivar Oddone – como da Ergonomia que propiciaram a criação da clínica da atividade.

Para Clot (2010b), há três gerações de analistas do trabalho na França representados nas seguintes correntes: 1) Psicotécnica do Trabalho; 2) Psicologia Cognitiva do Trabalho, Ergonomia, Psicopatologia do Trabalho; 3) Psicologia do Trabalho pela abordagem da clínica da atividade, Psicodinâmica do Trabalho, Ergologia²³. Essas correntes que precedem a terceira geração, na qual Clot se inclui, foram importantes no sentido de introduzir iniciativas relevantes à análise do trabalho, e os limites nelas encontrados serviram de incentivo para o autor avançar na busca de soluções para as dificuldades de seus antecessores.

trabalho entre a atividade e a subjetividade” e depois ampliou seus estudos para a área da Psicologia do Trabalho, onde constituiu a Clínica da Atividade.

²³ Essa organização das gerações em correntes teóricas é sintética e foi uma maneira didática que escolhemos para neste texto conseguir apreender as principais heranças históricas das correntes citadas para a Clínica da atividade. O próprio Clot (2010b) deixa claro em seu texto que, principalmente na terceira geração, “há muita gente” (p. 220). Nosso intuito nos limites desse capítulo é apresentar os fundamentos da Clínica do trabalho e suas contribuições para a análise do trabalho situado; assim, os exemplos citados das demais correntes teóricas da terceira geração não serão apresentados nesta seção do texto, ressaltando que a Ergologia constituiu um subitem específico do capítulo em questão.

A terceira corrente – Clínica da atividade, Psicodinâmica do Trabalho, Ergologia – filia-se às chamadas Clínicas do trabalho, compreendidas como um conjunto de teorias que estudam a relação entre trabalho e subjetividade. Essas teorias apresentam diversidades teóricas, metodológicas e epistemológicas, mas possuem como objetos comuns a situação de trabalho e o problema de como agir para transformar o trabalho. Bendassolli e Soboll (2011) apresentam essas correntes teóricas da Clínica do trabalho e incluem a Psicossociologia como uma das correntes das clínicas.

No que interessa a esta seção, apresentamos as contribuições e limites das duas primeiras gerações dos analistas do trabalho e, em seguida, as proposições da Clínica da atividade.

A primeira geração, chamada por Clot de Psicotécnica do trabalho, começou a trabalhar por volta de 1910 e, dentre os muitos representantes, destacam-se Jean Maurice Lahy e Suzanne Pacaud. Dentre as contribuições dessa geração, sobressai a ação situada desses psicólogos, os primeiros a saírem do laboratório e irem para as indústrias, situando-se no interior das fábricas para assumir o posto de trabalho daqueles assalariados que eles observavam ou para utilizar o método que Pacaud chamava de auto-observação confrontada à observação de outros. A ideia era a de que para compreender o trabalho de alguém era necessário observá-lo em situação real e até mesmo fazê-lo (CLOT, 2010b).

Além da originalidade dos métodos empregados, os autores, a partir das primeiras experiências da psicotécnica do trabalho de língua francesa, “[...] já haviam compreendido que toda a atividade humana não é diretamente observável. Eles haviam compreendido que, no fundo, o homem ultrapassa sempre a tarefa que lhe é confiada” (CLOT, 2010b, p. 209). Porém, após a Segunda Guerra Mundial, também de acordo com Clot (2006), a psicotécnica do trabalho se desviou e deixou de lado a análise do trabalho para tornar-se um instrumento da gestão da mão de obra, uma psicotécnica da aptidão, do teste, ou seja, tornou-se um instrumento para a adequação da pessoa em função do posto de trabalho.

A segunda geração se estabelece por volta de 1955, a partir da crítica a essa psicotécnica que pensava ser possível fazer uma adequação entre as aptidões dos trabalhadores e as necessidades requeridas pelo posto de trabalho. Em oposição a essa corrente, se desenvolvem três frentes científicas: a psicologia cognitiva do trabalho, a Ergonomia e a Psicopatologia do Trabalho.

Entre os grandes nomes da psicologia cognitiva do trabalho, Clot (2010b) destaca Faverge e Leplat. Essa psicologia dedicou-se a criticar a psicotécnica apontando que as aptidões não estão de início no sujeito, e sim nos problemas encontrados em situação. Os psicólogos

dessa corrente criaram uma definição fundadora, que é a distinção entre tarefa e atividade. O entendimento era de que “entre o que há a ser feito e aquilo que se faz realmente para chegar àquilo que se quer fazer, há um mundo. É necessário pensar a atividade.” (CLOT, 2010b, p. 212).

Analisando as contribuições dessa psicologia cognitiva, Clot (2010b) destaca que, se a psicologia cognitiva avança no sentido de distinguir tarefa e atividade, ela limita-se no que tange à concepção de sujeito, pois, uma vez que concebe o sujeito como um instrumento de tratamento das informações, em alusão à informática, um sujeito intelectual e epistêmico, essa psicologia “desenvolve uma concepção desencarnada do sujeito” (CLOT, 2010b, p. 213), um sujeito que não adoece, que não é afetado pelas condições sociais do trabalho.

Nessa mesma época, 1955, a Ergonomia francófona se desenvolve a partir das iniciativas sistemáticas de Alan Wisner. Sua maior preocupação com os trabalhadores e as situações de trabalho degradadas foi drasticamente contra a psicotécnica – que reduzia o sujeito a um estoque de aptidões – e a concepção de sujeito epistêmico da psicologia cognitiva. Seu pensamento defende que “[...] as aptidões do trabalhador dependem da condição que se lhe oferece e da situação de trabalho que ele tem” (CLOT, 2010b, p. 213), pois esse trabalhador “[...] é um sujeito social, em situação de trabalho real, que sofre também sua condição social.” (CLOT, 2010b, p. 213).

A Ergonomia propõe, então, a dupla conceitual trabalho prescrito e trabalho real. E esses conceitos não são a mesma coisa que a distinção proposta pela psicologia cognitiva entre tarefa e atividade,

Porque entre “trabalho prescrito” e “tarefa” há uma diferença. A tarefa, de certa maneira, é uma coisa relativamente independente da condição social do trabalhador. O “trabalho prescrito” é a *contrainte* [pode-se traduzir por coerção, restrição ou constrangimento] social que pesa sobre o trabalho humano. O “trabalho prescrito” é o peso da prescrição, o peso da *contrainte*, o peso da *astreinte* [sanção]. É também a diferença social entre aqueles que trabalham embaixo e aqueles que concebem o trabalho dos outros. (CLOT, 2010b, p. 214, *itálicos no original*).

A separação proposta pela Ergonomia francófona entre trabalho prescrito e trabalho real lança luz sobre o lado positivo do trabalho, uma vez que é no trabalho real que os trabalhadores criam soluções e resolvem os problemas que surgem nas situações, sem negar que também é um lugar de sofrimento. Para Clot (2010b, p. 215), Wisner deixa uma herança ao iluminar a ideia de que “há uma inteligência da situação, há uma sensibilidade, há a invenção de uma prática de transformação, há uma certa relação com o mundo do trabalho. Há, portanto, uma criatividade prática na intervenção”.

Apesar de apontar a existência de um sujeito ativo, social e vivo que trata de resolver os problemas do trabalho com inteligência, engenhosidade e criatividade, o precursor da Ergonomia era um homem de ação, como aponta Clot (2010b), e talvez por isso não tenha se dedicado a conceitualizar a atividade e a intervenção. Se este pode ser apontado como um limite de sua obra, Clot (2010b) a enxerga como uma herança, pois não ter dito tudo, para ele, significa que cabe às novas gerações a responsabilidade de prolongar e reinventar a obra de Alan Wisner.

Passamos então à Psicopatologia do Trabalho, cujo inventor foi o psiquiatra francês Louis Le Guilliant. Foi também nos anos 50 que se desenvolveram os trabalhos dessa corrente, cujo interesse era entender como os trabalhadores suportavam situações de trabalho vistas como insuportáveis. Há duas ideias que Clot (2010b) destaca na produção teórica de Le Guillan: uma é a introdução de uma dimensão negativa do trabalho e a outra é a noção de ressentimento.

Essa ideia de que o trabalho não é positivo, pelo contrário, é um lugar de sofrimento, que faz mal aos trabalhadores, que os adocece ou os deixa loucos é uma compreensão introduzida pela Psicopatologia do Trabalho, pois, para essa corrente, o trabalho não é simplesmente uma atividade, como aponta a Ergonomia, ele “[...] é uma relação social que define condições de subordinação a serem encontradas, obrigatoriamente, inclusive na intimidade da vivência subjetiva.” (CLOT, 2010a, p. 74).

Antes de introduzirmos a apresentação da Clínica da atividade, que se constitui como uma parcela da terceira geração de analistas do trabalho, é importante reter a herança dessa segunda geração para as proposições de Yves Clot. Assim, para Clot (2010b), em primeiro lugar a herança da “ergonomia é a atividade” (p. 219) e da “psicopatologia do trabalho é a subjetividade, é a subjetividade alienada, [...]. É a impossibilidade de produzir a sua subjetividade no trabalho” (p. 219). Em segundo lugar, “A ergonomia é a invenção da observação do trabalho como método cardinal da análise do trabalho” (p. 220) e “A psicopatologia do trabalho é a escuta, é a palavra, é o diálogo, é a troca” (p. 220).

Porém, Clot (2010b) aponta que essa história que precede a Clínica da atividade se constitui em dois problemas: a concepção de ação em situação e a conceituação da atividade e da subjetividade. Sobre a concepção de ação, o autor coloca a seguinte questão: como agir para transformar o trabalho? A partir dessa problematização, Clot propõe um método de ação em Psicologia do Trabalho, que não se trata de cuidar do trabalhador, mas de “fazer trabalhar os trabalhadores para cuidarem do trabalho” (CLOT, 2010b, p. 222). O autor acrescenta:

Quando digo cuidar do trabalho, em francês, tem um duplo sentido: transformar o trabalho, mas também, em francês, fazer um bom trabalho, é a qualidade do trabalho bem feito que é uma fonte de saúde. E, poderíamos dizer, para que a organização do trabalho apreenda no vivo que os trabalhadores são seres humanos responsáveis por aquilo que fazem, o que não é fácil de ser colocado em evidência e é essa a ideia, fazer com que a organização leve em conta que os trabalhadores são seres humanos responsáveis por aquilo que fazem. Para que eles apreendam isso em toda sua importância é necessário fabricar métodos que mostrem isso, fabricar métodos que mostrem que os trabalhadores são capazes de transformar a situação de trabalho. (CLOT, 2010b, p. 222).

Dessa forma, Yves Clot cria um método de análise do trabalho que mobiliza uma ação para ajudar no desenvolvimento e no poder de agir dos profissionais e do coletivo. Denominada de Clínica da atividade, o termo ‘clínica’ significa, nas palavras de Clot (2006, p. 102) “[...] a ação para restituir o poder do sujeito sobre a situação. [...] não é apenas para conhecer, mas é um dispositivo de ação e do conhecimento para a ação, para a transformação”. Ao termo ‘clínica’ associa-se o termo ‘atividade’, explica Clot (2006), ressaltando que seu interesse sobre a situação de trabalho era particularmente sobre a atividade e a subjetividade do sujeito.

Retomamos aqui o segundo problema apontado por Clot (2010b, p. 221): a conceitualização. A questão posta pelo autor é “[...] a atividade e a subjetividade – é o quê?” Essa problematização, aliada à forma de abordar a ação pela Clínica da atividade, propiciou uma discussão e o retrabalho das duplas conceituais da Psicologia Cognitiva e da Ergonomia – a tarefa e o prescrito, de um lado, e o real e a atividade, de outro – e desenvolveu novos conceitos da atividade, conceitos esses que possibilitaram a reformulação da questão da subjetividade, principalmente a subjetividade alienada vivida no trabalho, posta em evidência pela Psicopatologia do Trabalho.

Conceitualização da atividade no trabalho

Apoiado na Psicologia Histórico-Cultural, segundo a qual as realidades materiais e simbólicas do mundo exterior têm uma centralidade para o desenvolvimento das funções psicológicas, Clot (2007) aponta que o trabalho é uma atividade dirigida em situação real que constitui a sociedade e a vida subjetiva do sujeito.

A situação real, segundo Clot (2007, p. 93), não se identifica com as condições externas, com o ambiente em si, trata-se de “um meio de ação delimitado pelas iniciativas que o sujeito toma, só ou com os outros, em condições que nem por isso são fixadas por ele. O real é a ação de realização – jamais totalmente previsível [...]”. E em relação à atividade dirigida, Clot (2007) aponta que a palavra dirigida conserva três sentidos diferentes na mesma significação, ou seja,

o trabalho é triplamente dirigido “pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero.” (CLOT, 2007, p. 97).

É preciso retermos então que a atividade de trabalho é dirigida, segundo Clot (2007), por três motivos: primeiro porque não há atividade sem sujeito – o sujeito faz prevalecer o sentido de sua existência pessoal mesmo que sua atividade tenha sido premeditada por outros por meio das prescrições, das normas e da tarefa. Assim, apesar de a atividade de trabalho estar imersa nessa dinâmica impessoal, o sujeito busca imprimir na atividade o seu sentido pessoal, ou seja, na ação “o sujeito, entre os outros, procura fazer prevalecer aí o sentido de sua existência pessoal, mesmo arcando com elevados custos pessoais.” (CLOT, 2007, p. 95).

O segundo motivo então é relativo a essa dimensão impessoal do objeto de trabalho, que só se torna acessível pela mediação das prescrições, normas, leis e da tarefa em si, ou seja, dessa “espécie de pré-trabalho usável para todo trabalho futuro, lógicas especiais delegadas ao signo, ao instrumento ou ao procedimento e destinadas a tornar-se os componentes de um gênero” (CLOT, 2007, p. 95). Desse modo, o trabalho é uma atividade dirigida porque ele é necessariamente “[...] uma atividade forçada, disciplinada pelas leis da matéria e pelas leis dos homens.” (CLOT, 2007, p. 96).

E o terceiro motivo é que, como atividade dirigida, “é sempre uma resposta à atividade dos outros, eco de outras atividades” (CLOT, 2007, p. 97), ou seja, no trabalho, o sujeito precisa penetrar num intercâmbio com os outros e com o objeto e “ele o fará tentando compreender o que os outros procuram fazer – seus objetivos e motivações reais – por meio daquilo que fazem ou através daquilo que não fazem.” (CLOT, 2007, p. 101).

O exemplo a seguir demonstra, de forma mais cristalina, como os três polos da atividade dirigida – o objeto, o sujeito e os outros – interferem na ação do sujeito, e aqui sigo de perto Yves Clot:

No bloco cirúrgico, ao final de uma intervenção de coração exposto, no momento decisivo de restabelecer a função cardíaca, o cirurgião, voltado para o retorno do coração ao funcionamento normal, pede a enfermeira perfusionista um aporte imediato de sangue, enquanto esta, por sua vez, voltada para a gestão do estoque não ampliável de sangue de que dispõe para aquele doente (doente ‘autotransfundido’, operado com seu próprio sangue previamente colhido) procura manter margens de manobra indispensáveis e então, legitimamente, frear a oferta de sangue. Essa divisão do objeto da ação em que se recortam e se afetam mutuamente atividades opostas leva então o anestesista a intervir para manter o trabalho do coração com a ajuda de um medicamento ativador de tonicidade cardíaca. (CLOT, 2007, p. 100).

Nesse exemplo, vemos que a divisão do objeto da ação gerou um conflito entre o cirurgião e a enfermeira, e esse conflito pode ser solucionado com a ação cooperativa de um

terceiro, o anestesista. O trabalho de cada um desses protagonistas foi afetado pelos sujeitos que estavam envolvidos num coletivo profissional, pelo objeto de trabalho de cada um deles e pelo trabalho do outro. Foi o conflito gerado pela diferença do objeto de trabalho de cada um deles que desencadeou a ação de um terceiro, nesse caso, o anestesista, que permitiu a esse coletivo cirúrgico transformar representações funcionais necessariamente divergentes em cooperação eficaz.

Assim, a intenção de Clot não é apenas reconhecer a tríplice determinação da ação no trabalho, mas utilizá-la como uma unidade de análise elementar, “uma tríade viva” (CLOT, 2007, p. 98), ou seja, que está aberta aos imprevistos do real e às contradições que existem nos três polos de determinação e também entre si, pois a atividade dirigida “é o teatro de uma luta [...] entre vários desenvolvimentos possíveis” (CLOT, 2007, p. 99). A proposta do autor é “[...] partir da análise dos obstáculos da atividade dirigida e buscar compreender como os sujeitos tentam escapar a esse empecilho.” (CLOT, 2007, p. 99).

Ao conceber o trabalho como um enfrentamento das tensões entre os três polos, usando cada um como base para desfazer das atividades dos outros e se libertar para permanecer sujeito criativo da ação, Clot (2007, p. 100) entende que “agir é apesar de tudo, se impedir de fazer aquilo que requerem isoladamente as pré-ocupações pessoais, a tarefa ou outro”. Essa compreensão levou o autor a retrabalhar o conceito de atividade, desdobrando o trabalho real em atividade realizada e real da atividade.

Para Clot,

[...] o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir - os fracassos -, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. [...] aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. (CLOT, 2007, p. 116).

E a atividade realizada é uma ínfima parte do que foi possível realizar. As atividades impedidas, contrariadas ou suspensas não podem deixar de ser consideradas na análise da atividade, e esse invisível do real da atividade influencia a atividade realizada. Para Clot (2007, p. 116), “a atividade é uma prova subjetiva em que cada um enfrenta a si mesmo e aos outros para ter uma oportunidade de conseguir realizar aquilo que tem a fazer”.

Assim, para a Clínica da atividade, a atividade é o trabalho psíquico e o prático que os trabalhadores têm que fazer para transformar o real da atividade em atividade realizada, e esse trabalho de transformação nunca acaba, porque a atividade impossível continua agindo. Então,

a atividade é um conflito entre as atividades possíveis e as impossíveis e não apenas uma operação observável.

Com isto, não se pretende dizer que a atividade realizada se posiciona em segundo plano, pois é precisamente no real que se manifesta um possível entre os muitos que poderiam se dar como resultado dos conflitos. Isso significa que “[...] o sujeito não detém o monopólio do possível. É, pelo contrário, esse conflito no real que a história do sujeito busca superar é que é a fonte de seu desenvolvimento possível.” (CLOT, 2007, p. 117).

Para aprofundar essa questão do desenvolvimento do sujeito, Clot (2007, 2010a) acrescenta em suas análises das relações entre o real e o realizado, o papel dos coletivos profissionais para construção dos recursos que são mobilizados pela atividade de trabalho e transformados em atividade realizada.

A função psicológica do trabalho: o papel dos coletivos de trabalho, dos gêneros profissionais e dos estilos de ação

No movimento de transformação do real da atividade em atividade realizada, o sujeito mobiliza um referencial social, uma espécie de cultura profissional coletiva que possibilita a realização da tarefa. Clot (2010a, p. 119) explica que existe “[...] entre a organização do trabalho e o próprio sujeito, um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais, uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo”.

A clínica da atividade introduz, então, um terceiro termo ao par conceitual proposto pela ergonomia francófona; ou seja, entre o trabalho prescrito e o real, existe o gênero social do *métier* ou gênero profissional. O gênero é um corpo intermediário entre os sujeitos e entre eles e o objeto do trabalho, um componente transpessoal da atividade subjetiva que intermedeia a realização da atividade individual de trabalho, é uma construção coletiva dos recursos que organizam o trabalho e são partilhados por um coletivo profissional para conseguir trabalhar (CLOT, 2007, 2010a).

O conceito de gênero na Clínica da atividade não remete à divisão sexual do trabalho, mas a uma dimensão coletiva do trabalho, mesmo que esse se desenvolva por um único trabalhador. Clot (2007, p. 36) explica que o termo ‘gênero’ se refere a genérico, no sentido de que é algo comum compartilhado por um coletivo profissional, ou melhor, uma “espécie de interposto que asseguraria a acomodação ‘imediata’ dos sujeitos” em um meio profissional. O autor exemplifica que é por intermédio do gênero que duas pessoas que não se conhecem são

capazes de estabelecer uma coordenação eficaz para compor uma equipe e realizar uma tarefa difícil em um contexto complexo de trabalho.

Para reforçar a formulação do gênero profissional, reteremos a citação de Yves Clot,

O gênero é, de algum modo, a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de um dado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum e que reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. Essas avaliações comuns subentendidas adquirem, nas situações incidentais, uma significação particularmente importante. De fato, para serem eficazes, elas são parcimoniosas e, na maior parte das vezes, nem sequer são enunciadas. Elas estão entranhadas na carne dos profissionais, pré-organizam suas operações e sua conduta; de algum modo estão grudadas às coisas e aos fenômenos que lhes correspondem. Por isso não exigem, forçosamente, formulações verbais particulares. O gênero, como intermediário social, é um conjunto de avaliações compartilhadas, que, de maneira tácita, organizam a atividade pessoal. (CLOT, 2010a, p. 121-122).

Tentando aprofundar a compreensão, é preciso então compreender que além da prescrição e da tarefa, deve haver também um gênero profissional, uma espécie de interlocutor genérico do ofício, no qual estão incorporadas as significações sociais do presente e do passado do ofício e que ressoa o que é adequado, deslocado e inacabado no ofício. É ele que transporta as linguagens, as técnicas do corpo e do espírito, as palavras e as coisas específicas de cada atividade profissional, ou seja, a história do ofício que persiste e se renova nas sucessivas gerações de profissionais (CLOT, 2010a).

Só é possível apreender o gênero na ação pessoal e coletiva de uma dada situação. Ele não é uma entidade fixa, pelo contrário, se no início da atividade ele é requisitado como um instrumento social que pré-organiza a atividade, ao agir os sujeitos transformam, quando necessário, os gêneros em função das circunstâncias. Esse retrabalho do gênero em situação é denominado na clínica da atividade de estilo.

Assim, a atividade individual é constituída pelo gênero, mas, ao agir, o sujeito o ajusta e o aperfeiçoa, fornecendo sua maneira de ser e fazer. “O estilo individual é, antes de mais nada, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias. [...] uma metamorfose do gênero no curso da ação.” (CLOT, 2010a, p. 126-127).

É então nesse movimento de transformação por meio do estilo que o gênero se renova e continua vivo na história de um meio de trabalho. O gênero é abastecido pelas contribuições do estilo pessoal quando esse é tornado patrimônio, vale dizer, quando as diversas maneiras de fazer e pensar o trabalho são por um momento estabilizadas e reconhecidas entre os pares de um determinado meio profissional. Mas é preciso reter que o gênero está sempre inacabado e

“Apesar de ser reiterável em cada situação de trabalho, o gênero só adquire sua forma acabada mediante os traços particulares, contingentes, únicos e não reiteráveis que definem cada situação vivida” (CLOT, 2010a, p. 126).

O gênero como uma memória social transpessoal da atividade, um estoque de formas de agir em situações precisas, desempenha uma função psicológica insubstituível na atividade de cada sujeito, pois

[...] ele organiza as atribuições e as obrigações ao definir essas atividades independentemente das características subjetivas dos indivíduos que as executam em tal momento particular. Ele ajusta, não as relações intersubjetivas, mas as relações interprofissionais, ao fixar o espírito dos lugares como instrumento de ação. Por seu intermédio, é que os trabalhadores se avaliam e se julgam mutuamente, além de que cada um deles avalia sua própria ação. (CLOT, 2010a, p. 125).

O gênero social possibilita uma mobilização psicológica pessoal e interprofissionais, promovendo uma afinação dos profissionais no ambiente de trabalho, um ajuste das condutas frente aos conflitos de interesses e às variantes de cada situação.

Quanto ao estilo, como até aqui compreendido, ele é constituído pelo gênero social na ação. Mas Clot (2010a) acentua que as criações estilísticas recorrem a duas fontes de recursos: a uma memória social e transpessoal e à memória pessoal do sujeito. A primeira fonte, o gênero social, é uma fonte de recursos externa da qual o sujeito procura se libertar por meio de suas criações estilísticas para, assim, desenvolver e recriar o gênero social. A segunda fonte é interna, pois decorre da vida e abastece o sujeito com seus próprios suportes, ou seja, seus esquemas operatórios, perceptivos, corporais, emocionais, relacionais e subjetivos. Trata-se da experiência sedimentada que o sujeito põe à sua disposição para agir em função da avaliação que faz da situação. Para Clot (2010a, p. 128), é uma “espécie de gênero interior que constrange, facilita e, eventualmente, distorce sua ação”.

Dessa forma, o estilo não é simplesmente uma característica psicológica privada, ele se estabelece numa intersecção entre um gênero exterior e um gênero interior, e isso significa conflito, pois são duas memórias da atividade com variações específicas que apresentam vários possíveis que se enfrentam e geram impasses. Esse conflito é o que gera o desenvolvimento dos gêneros – interno e externo – e, conseqüentemente, o desenvolvimento do homem, ou melhor, nas palavras de Clot (2010a), da consciência e da experiência.

4.4 GESTO PROFISSIONAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA ERGOLOGIA E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

O sociólogo e antropólogo francês Marcel Mauss (2003) afirma que as técnicas do corpo existiam antes mesmo das técnicas de instrumentos, pois o corpo é, ao mesmo tempo, o primeiro e o mais natural objeto e meio técnico do homem, que recebe influência da cultura, da educação, da sociedade, do lugar e de uma época.

Mauss (2003, p. 407) define técnica como “um *ato tradicional eficaz*”, diferenciando a técnica do corpo dos demais atos genéricos da vida (ato mágico, religioso, simbólico, entre outros), pelo fato de que o ato técnico mobiliza o corpo no seu todo, em seus condicionantes biológicos, sociológicos e psicológicos. E, além dessa mobilização do corpo no seu todo, o autor ressalta que o ato só se torna tradicional pela característica humana da transmissão entre as gerações, cuja eficácia é a garantia de que a cultura irá retê-la.

Assim, entende-se em Mauss (2003) que um ato tradicional eficaz está inserido num contexto histórico, social e cultural e que, como formas de agir de uma sociedade, é transmitido pelas gerações ao longo da história. Referindo-se à definição de Mauss acerca da técnica, Schwartz, Duc e Durrive (2007b) chamam a atenção para o uso do termo tradicional, pontuando que este não deve ser interpretado como algo muito estável, sob o risco de fazer desaparecer a reinvenção local, pois, segundo ele, “o trabalho não é jamais feito sem o trabalhador confrontado ao singular, ainda que a técnica seja em parte definida por uma tradição.” (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2007b, p. 88).

Assim, a Ergologia propõe uma ampliação desse debate acerca da técnica, compreendendo-a, ao mesmo tempo, como uma tradição (um protocolo, uma prescrição) que deve ser seguida e como a necessidade de gerir um encontro com uma situação particular. O gerir das dramáticas do uso de si no trabalho gera novos dispositivos técnicos a empregar, ou seja, “criam-se entidades coletivas para os operar que jamais recobrem exatamente aquelas que tínhamos previsto de maneira dedutiva. [...] E é isto que resulta no ato eficaz de uma tradição” (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2007b, p. 89). Isto significa que são as ligações pertinentes que se constroem nos coletivos em função da atividade de trabalho que fazem a técnica ser eficaz.

A título de exemplificação, vale mencionar que, durante a observação na creche, há um momento da rotina em que as professoras precisam sair de suas salas referências, pois naquele horário pré-definido elas passam a ser salas ambientes. Há um cronograma definido com o horário e a sala que cada turma deve ir, porém, segundo as professoras, essa ferramenta não

está sendo adotada esse ano, mas o rodízio entre as salas ambientes tem funcionado ainda assim. O que acontece é que as professoras do grupo já têm um laço informal estabelecido entre si, o que faz o rodízio ser eficaz, pois, conforme relataram, durante as entrevistas de autoconfrontação sempre houve uma rotina na instituição, que, em anos anteriores, funcionava de forma mais eficaz. No ano da realização da pesquisa, houve uma mudança na direção, e a rotina definida não ficou adequada, segundo contam. Contudo, isso não foi um impeditivo para que o rodízio prosseguisse, pois, ao saírem de suas salas para ocupar um ambiente que, porventura, já esteja ocupado, elas mesmas se deslocam para outro espaço, sem causar problemas ou incomodar a colega que chegou primeiro no espaço.

Desse modo, Durrive entende que:

[...] um ato técnico tem no fundo duas facetas: uma faceta em que ele é um ato particular, saído de operações que foram imaginadas num campo homogêneo e contínuo, num meio neutralizado; e de um outro lado, uma faceta em que ele é um ato singular, ou seja, ele foi ressingularizado por alguém ou por um coletivo para gerir estas famosas interfaces que permitirão atualizar um procedimento geral que foi imaginado dentro de condições, digamos atemporais [...]. (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2007b, p. 91).

Infere-se, portanto, que um ato técnico eficaz se constitui no domínio relativo a três dimensões: a dimensão da antecipação, que neutraliza o tempo; a dimensão da confrontação, que desneutraliza as normas, pois introduz algo imprevisível na história; e a dimensão dos valores, que intervém na dialética entre a antecipação e a confrontação, pois envolve a gestão de um debate de normas, ou seja, cada um, individual ou coletivamente, irá gerir esse encontro com as variabilidades do meio de uma maneira.

A relação do homem com a técnica é, então, um movimento dialético de antecipação e confrontação, onde se estabelece um debate de normas sempre numa tentativa de renormalizar, pois, ainda nos dizeres de Schwartz,

[...] a intenção técnica para a humanidade, ou para os grupos humanos é, certamente, um modo de desneutralizar sua relação com o meio, de ter um domínio positivo. E, portanto, ao invés de se submeter ao meio, tentar (não há sempre êxito, podemos muito bem fracassar) deixar traço de suas próprias normas de vida (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2007b, p. 98).

Se renormalizar é a tentativa do ser humano em apresentar alternativas possíveis para as variabilidades do meio, o ato técnico mobiliza o corpo-si ao fazer as escolhas necessárias frente à normatividade.

Pensando no gesto de forma genérica, Di-Ruzza abre outras frentes para compreendermos o gesto profissional:

O gesto é um complexo de **condutas, de atos, de pensamentos, de fantasmas, de discursos**, que se exprime na ajuda de **suportes materiais**, e que engendra resultados deixando traços materiais. [...] Os gestos humanos engendram, em efeito, resultados sensíveis: por exemplo, uma obra de arte, uma mercadoria, um massacre, uma lei, uma revolução. Esses resultados não são o todo da realidade social, nem são mesmo o essencial; eles só são traços, onde se faz necessário levar em conta, mas que não é necessário isolar gestos que lhes são realizados, porque eles tornariam então propriamente incompreensíveis. Eles são sempre o **resultado de história e da história**, de um **encontro singular** de gestos, de uma “**dramática**” no sentido schwartzeriano do termo. (DI-RUZZA *apud* SILVA, E. R., 2016, p. 319, grifos nossos).

O fragmento acima ressalta a complexidade que envolve o gesto. O autor fala de condutas, atos, pensamentos, discursos, entre outras dimensões que constituem o gesto, cuja visibilidade dos resultados não consegue abarcar o que existe nos bastidores, vale dizer, toda a historicidade do sujeito, as imprevisibilidades do meio e as dramáticas do uso de si por si e pelo outro. A definição de gesto de Di-Ruzza incita um pensamento de que o gesto pode desvelar algumas faces da atividade.

Apoiado nas proposições reflexivas da Ergologia, Silva sustenta que o gesto profissional é

a manifestação do resultado da síntese do debate de normas travado no interior da atividade desde o espaço micro ao macro dos contextos de trabalho. Expressão física de um ato e também a manifestação e o resultado da somatória dos saberes investidos no corpo-si - considerado como o sujeito da atividade industriosa -, gerando uma movimentação em direção a alguma coisa, a alguém, externando e ilustrando seus motivos aparentes (conscientes) e inaparentes (inconscientes). (SILVA, E. R., 2016, p. 320).

A conceituação de gestos profissionais proposta pelo autor (SILVA, E. R., 2016) a partir da abordagem ergológica ajuda a compreender que há muitas dimensões que compõem um gesto profissional. Elas dizem respeito aos saberes investidos e constituídos, as intencionalidades conscientes e inconscientes, as mobilizações que o corpo-si faz ao gerir as imprevisibilidades do meio.

A partir desse diálogo com a Ergologia compreendemos o gesto profissional como um ato técnico eficaz resultado do confronto com a realidade, num movimento que se constitui a partir do debate de normas e renormalizações, ao gerir as dramáticas do uso de si e reinventar algo em nível local. Ressaltamos que o debate de normas se faz individualmente e dentro de um coletivo, pois o histórico do *métier* presente nas regras e normas são constituições coletivas, que são mobilizadas nas situações concretas como recursos de alternativas no engendramento de um gesto profissional.

Sobre as contribuições da Clínica da Atividade, elas nos ajudam a compreender o gesto profissional a partir dessa dimensão coletiva que o constitui.

Yves Clot faz suas observações acerca do gesto profissional tendo como referência o estudo de M. Bakhtine da linguagem humana, em especial a função da palavra. Clot (2010a) compara o gesto na atividade profissional com a palavra na atividade linguageira. A palavra²⁴ é considerada por Bakhtine como um nó de significações, ou seja, para entendê-la em um enunciado é preciso vinculá-la a um gênero do discurso. O gesto, para Clot (2010a), é uma arena de significações que está ligada a um gênero das técnicas.

O gênero de técnicas é um intermediário entre o que está prescrito sobre a forma de se operacionalizar os objetos de trabalho e as maneiras de agir e pensar de um meio profissional. São protossignificações e proto-operações que servem de recursos aos sujeitos para controlar seus atos em direção aos objetos (CLOT, 2010a). No caso do trabalho de uma professora na creche, esse gênero está relacionado a uma memória impessoal que serve como referência para sua ação diante das situações reais.

O exemplo a seguir pode ilustrar como o gênero das técnicas é mobilizado numa situação de trabalho. Durante o momento em que esta pesquisadora vivenciava o trabalho das professoras na creche (observação participante), uma situação comum fez sobressair um gênero das técnicas daquele coletivo profissional. Era o período de adaptação das crianças na creche.

No primeiro dia da pesquisadora na turma dos bebês de até 1 ano, ela se sentou no chão juntamente com as duas professoras da sala, que, nesse momento, interagiam com as crianças que estavam sobre colchonetes. Elas conversavam com os bebês e ofereciam pequenos brinquedos de borracha. Uma criança que estava próxima à pesquisadora começou a chorar e, nitidamente, fazer um gesto que sugeria querer colo. A pesquisadora ficou sem saber o que fazer, visto que, durante a pesquisa no mestrado realizada em outra creche, as professoras ali investigadas adotavam a técnica de não oferecer colo, pois, segundo elas, as crianças tinham que aprender a ficar na creche sem chorar.

A dúvida sobre como proceder era latente, pois os saberes da pesquisadora a intuía que deveria pegar a criança, mas, por outro lado, havia o receio de supostamente afrontar as professoras, o que a impedia de realizar a ação. Frente à dramática vivenciada, a pesquisadora indagou às professoras se poderia pegar a criança no colo. A expressão delas com a pergunta foi um misto de surpresa e sátira, pois acharam curiosa a indagação, uma vez que para elas a situação demandava algo muito lógico: que a pesquisadora não só podia como deveria oferecer

²⁴ Clot (2010a) explica que a palavra, no estudo da linguagem de Bakhtine, é semiestranha ao locutor; ela só deixará de ser quando for apropriada por ele, ou seja, quando o locutor fizer uso da palavra imprimindo nela seu sotaque, sua intenção, seus próprios significados e maneiras de se expressar. Antes de essa palavra ser apropriada pelo discurso do interlocutor, ela era a palavra de outros, que foi usada com outra intenção e em contextos alheios. O processo de apropriação das palavras a fim de dominá-las e submetê-las às suas intenções é árduo e complexo.

o colo, pois esse era um procedimento comum nas salas do Ciclo I, e, principalmente, nesse momento da adaptação, em que os bebês estão se distanciando dos pais e precisam criar novos vínculos com adultos desconhecidos. Segundo as professoras, o gesto de pegar as crianças no colo fazia com que elas se sentissem seguras naquele ambiente e construíssem vínculos afetivos com as professoras, algo importante nessa fase do desenvolvimento infantil.

A maneira de agir e pensar daquelas professoras em relação ao gesto de pegar o bebê no colo foi observada também nas demais turmas dessa faixa etária: era um gesto comum naquele coletivo profissional. Há por trás dessa ação diversos saberes que esse coletivo de professoras mobiliza, que as fazem agir dessa maneira e não de outra, aspecto que em outro momento do texto será retomado. Por enquanto, o exemplo de um gesto profissional de pegar o bebê no colo demonstra como os modos de agir e pensar se constituem de forma específica em cada instituição, estando subentendidos na prática cotidiana, ou seja, podem se configurar como regras não verbalizadas adotadas por um coletivo profissional.

Dessa forma, o gênero das técnicas, assim como o gênero do discurso de Bakhtine, formam juntos, para Clot, os gêneros de atividades:

Eles são os antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória transpessoal e coletiva que confere seu conteúdo à atividade pessoal em situação: maneiras de comportar-se, de dirigir a palavra, de encetar uma atividade e de levá-la a termo, de conduzi-la eficazmente a seu objeto. Essas maneiras de considerar as coisas e as pessoas em um determinado meio de trabalho formam um repertório dos atos convencionados ou deslocados que haviam sido adotados pela história desse meio. Tal história fixa os previsíveis do gênero, que permite suportar – em todos os sentidos do termo – os imprevisíveis do real. (CLOT, 2010a, p. 123).

Na arena de significações onde situa-se o gesto profissional, Clot (2010a) o identifica como a individualização e a estilização das técnicas corporais e mentais em circulação no *métier*; a integralidade das discordâncias e dos apoios entre o gesto prescrito – meu próprio gesto e o gesto dos colegas de trabalho; uma maneira pessoal de utilizar um gênero social transpessoal; um realizar ao nosso modo em função dos objetivos da ação.

Ainda sobre o gesto, Clot (2010a) faz duas considerações: a primeira é sobre o sentido do gesto. Ele não é transparente, nem mesmo para quem o realiza. Nas palavras do autor, “Incorporado por quem o realiza, ele [o gesto] deixou a consciência para juntar-se aos subentendidos, individuais e coletivos, que organizam a ação, sem o conhecimento do sujeito” (CLOT, 2010a, p. 157). A segunda consideração é sobre o contexto do gesto: ele é ajustado a uma realidade específica, e imitá-lo, deslocado do seu lugar original, pode levá-lo a um uso descabido, ou seja, ele passa a ser um gesto estrangeiro.

Essa expressão, gesto estrangeiro, demonstra como os gestos do trabalho não são apenas imitáveis. Clot (2010a) ressalta que a transmissão de um gesto é um tomar emprestado o alheio e torná-lo seu, submetendo-o as suas intenções nas ações realizadas. A imitação para Clot (2010a, p. 159) é “o movimento de apropriação que transpõe o gesto do outro na atividade do sujeito: fonte externa da minha aprendizagem, ele deve converter-se em recurso interno do meu próprio desenvolvimento”.

Durante a observação participante da pesquisa, uma situação vivenciada entre a pesquisadora e a professora revelou a importância da transmissão de um gesto. A pesquisadora naquele dia realizava sua observação trabalhando juntamente com a professora do Berçário II, em uma turma de crianças de dois anos. No momento do sono, após organizar cada criança no seu colchão, a professora se sentou entre elas para niná-las: ela falava baixinho, as acariciava e logo as crianças pegavam no sono. A pesquisadora se sentou ao lado de uma das crianças e começou a balançar a mão sobre as costas do bebê na intenção niná-lo para o sono. Todas as crianças dormiram, com exceção daquela embalada pela pesquisadora. Nesse momento, a professora interveio e ofereceu ajuda. A pesquisadora então respondeu que deveria estar fazendo algo de errado, pois apenas aquela criança ainda não havia dormido. A professora então explicou que ela deveria parar de sacudir a criança e, de forma leve, fazer carícias na testa do bebê. Ao realizar a ação proposta pela professora, a pesquisadora se surpreendeu com a forma – como um passe de mágica – que a criança adormeceu. Após esse episódio, a pesquisadora perguntou para a professora como ela havia aprendido essa técnica, e ela lhe contou que, ainda durante seu estágio de formação inicial, “uma excelente professora na creche”, sendo fiel às palavras da professora, a ensinou.

Esse exemplo ressalta como a imitação de um gesto alheio tem uma função afetiva. Clot (2010a) explica que só se toma de modelo aquilo que foi reconhecido entre os pares, autorizado, comprovado e tem prestígio. Porém, não é uma operação automática. Ela demanda tempo e envolve também os fracassos, para que o gesto seja apropriado pelo profissional. Aprender um gesto é retocá-lo continuamente, pois em cada contexto atravessado, o profissional se modifica e sai dele enriquecido e amputado.

Assim a imitação é um movimento de apropriação que de início advém de uma fonte externa, o modelo. A princípio, ao imitar o gesto alheio, o sujeito se esconde, mas quando passa a utilizar o gesto do outro a serviço de sua própria ação, o gesto vai se convertendo em um recurso interno e, nesse momento, separa-se do modelo imitado e desenvolve tanto o sujeito quanto o gesto. Mas é preciso atentar que “o gesto, ao tornar-se meu, adquire seu estilo apenas se é avaliado como uma contribuição para o desenvolvimento do gesto dos outros, estabilizado

na história de um coletivo. É talvez por esse aspecto que se reconhece um *expert*: sua capacidade para enriquecer e renovar essa história.” (CLOT, 2010a, p. 161).

Sentir-se partícipe dessa história de um coletivo, do gênero profissional, como denomina Clot (2010a), significa que entre os profissionais é preciso haver, então, uma instrução coletiva que medeia os conflitos do *métier* na busca coletiva e sistemática pelo gesto rico, ou melhor, pelo “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).

Esse gesto rico obedece a uma dupla generalização, ressaltava Clot (2020): a generalização pela multiplicação dos contextos e a generalização científica. A primeira generalização é caracterizada pela ligação dos objetos da atividade com outras atividades e outros objetos; é a possibilidade de generalizar a experiência dos diferentes contextos que desenvolve a singularidade, no sentido de propor algo diferente do habitual, algo que ainda não está acordado com o coletivo, não havia sido pensado.

Mas essa generalização tem seus limites, qual seja, a inconsistência da experiência, o que representa de certa forma uma convocação à segunda generalização: a científica. Clot acrescenta:

A primeira generalização era uma força de convocação a partir da atividade deliberada dentro um coletivo. A segunda generalização tem o sentido inverso e tem origem diferente. Não se faz por multiplicação de contextos, mas por subtração dos contextos. A generalização científica é uma generalização por subtração de contextos. A primeira generalização era o geral no singular. A segunda é o geral sem o singular. Eu penso que o geral sem o singular é extremamente importante do ponto de vista científico. (CLOT, 2020, p. 73).

É então o conflito gerado ou a discordância organizada entre as duas generalizações – uma advinda do campo profissional generalizada do ponto de vista científico e a outra generalizada pela experiência ao multiplicar as singularidades de cada contexto – que propiciam o poder de agir dos profissionais, criando a possibilidade de desenvolver sua atividade, de viver com saúde.

O importante a reter dessa discussão é o papel do coletivo na condição de sujeito de transformação das situações de trabalho. Para além dos subentendidos e das normas implícitas partilhadas no trabalho, são as discordâncias, os conflitos e as controvérsias na atividade real do trabalho que revelam o inacabamento do gênero profissional e obrigam o sujeito a se engajar, a contribuir com um coletivo inacabado e, assim, reciprocamente, desenvolver-se enquanto sujeito singular.

5 A PROFISSÃO “PROFESSORA DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS” NO BRASIL: SABERES DO MÉTIER

No Brasil, a LDBN 9394/1996 (BRASIL, 1996) atribui àqueles(as) 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 a denominação professor(a), ou seja, por essa denominação são compreendidos os profissionais que exercem a atividade de docência. Porém, há uma diversidade de trabalhadoras, cuja nomenclatura pode variar a depender de diversos fatores políticos, econômicos e sociais, ideológicos, sendo algumas delas: recreadores, monitores, auxiliares de Educação Infantil, assistente educacional, entre outras.

Esta é uma dentre outras especificidades que delineiam essa profissão e neste capítulo procuramos compreender a construção histórica e social da profissão professora de bebês e crianças pequenas, cuja especificidade de docência se diferencia das demais modalidades educacionais e tem seus contornos delimitados, entre outros aspectos, pela ação docente acentuada pelo cuidado com o corpo, pelas relações de guarda compartilhada com outros profissionais e as peculiaridades da constituição da política educacional da creche.

Além do resgate histórico, procuramos apresentar as contribuições do campo de estudos sobre a natureza do trabalho docente e seus saberes para o campo do trabalho de educar e cuidar de crianças de 0 a 3 anos, visando ampliar as dimensões da compreensão da profissionalidade²⁵ docente, como sugere Alves:

O debate sobre a profissionalidade tem o mérito de evidenciar como, mesmo numa relação salarial, o trabalho não pode ser assimilado à pena ou restar somente mensurado pela métrica da imposição. Há mais que isso ali. O estudo das profissões mostra como o trabalho é então lugar de identidade social, da preocupação com o bem fazer, de normas coletivas, de valores em comum, de concorrência, mas também de solidariedade interna. (ALVES, 2019, p. 15).

A fim de ampliar o debate da profissionalidade passamos ao próximo tópico do texto que visa resgatar os aspectos centrais sobre a constituição da profissão professora de bebês e crianças pequenas, aprendendo um pouco mais sobre a história, a cultura e a política que a envolvem.

²⁵ Entendemos como profissionalidade docente “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). Complementando essa ideia, Guimarães aponta que “são os aspectos, os traços profissionais construídos em relação ao trabalho docente que caracterizam, ou que identificam, profissionalmente o professor”, porém, “a profissionalidade que se quer, ou se defende teoricamente, nem sempre é a identidade que se tem socialmente.” (GUIMARÃES, 2004, p. 29).

5.1 A CONSTITUIÇÃO SOCIOHISTÓRICA DA PROFISSÃO

No Brasil, as creches passaram a integrar uma política de proteção à maternidade e à infância²⁶, por volta de 1940, e surgiram como propostas para a normatização da relação mãe/filho das classes populares. Eram baseadas nos preceitos da puericultura, em que não havia uma preocupação com o pedagógico, e, dessa forma, necessitavam de profissionais da área da saúde, e não de professores. De acordo com Vieira (1988, p. 5), “[...] A professora era uma profissional mais atribuída à escola maternal e ao jardim de infância”.

Se até meados de 1960 as propostas para as creches exigiam rigor higiênico, pessoal técnico especializado em saúde e alto custo de manutenção, sendo compreendida pelo Estado como uma admirável iniciativa privada, a partir dos anos 1960 – sob a influência de organismos internacionais que argumentavam que os problemas do subdesenvolvimento do país eram causados pela falta de assistência, serviços de saúde, educação e nutrição – as exigências rigorosas cedem espaço a propostas de atendimento simplificadas com a participação da comunidade (VIEIRA, 1988).

Vieira (1988) aponta que, a partir de meados da década de 1970, uma nova concepção começa a ser delineada: a creche vista até então como um mal necessário, produtora de carências nas crianças cujas mães necessitavam trabalhar, passa a ser concebida como uma instituição compensadora de faltas, e o julgamento severo que era feito contra as mães trabalhadoras foi sendo abandonado. O saber dessas mulheres passou a ser considerado, uma vez que elas foram envolvidas na expansão do atendimento por meio da participação nas creches comunitárias.

O papel do Estado nesse contexto de ampliação da assistência estatal²⁷ não foi tanto em relação ao funcionamento das instituições, mas na normatização para a ampliação dos

²⁶ Dois órgãos foram criados para atuar na assistência à infância ligados à área da saúde e da assistência social, o Departamento Nacional da Criança (DNCR) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA). O DNCR era vinculado ao Ministério da Educação e Saúde e encarregava-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo tanto a fiscalização como publicações de livros e artigos que visavam uma orientação correta sob a influência médico-higienista e a uniformização do atendimento. A LBA surgiu da iniciativa privada e pública e tornou-se um órgão de colaboração do Governo. Ambas as instituições funcionavam como órgãos repassadores de recursos para instituições privadas de caráter filantrópico, leigo ou confessional, inclusive a própria LBA, que implantou creches e casas da criança diretamente. A Casa da Criança foi uma instituição projetada pelo DNCR em 1942 que reunia todos os estabelecimentos em um só: a creche, a escola maternal, o jardim de infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura, e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra (KUHLMANN JR, 2000).

²⁷ O Projeto Casulo de iniciativa da LBA, em 1974, é um dos mais representativos programas nacionais brasileiros de educação infantil de massa dessa época em que o país vivia sob forte regime militar e mundialmente em contexto de guerra fria. Nesse período, a concepção de participação da comunidade foi a essência para a implantação de programas destinados às crianças pobres, sob a influência das agências intergovernamentais ligadas à ONU e, em especial, o UNICEF, que orientavam a necessária assistência à pobreza de forma que essa

convênios com entidades sociais filantrópicas e com organizações comunitárias e na incitação da participação popular, criando oportunidades para o trabalho feminino.

Tal apelo à participação das comunidades pobres²⁸, segundo Rosemberg (1999), legitimou duas trajetórias paralelas em relação ao trabalho nestas instituições: uma que foi denominada de profissional, baseada na formação educacional do corpo docente, envolvendo espaços e equipamentos específicos nos sistemas de ensino; outra chamada de doméstica-familiar, que se apoiava nos recursos disponíveis da “comunidade” e no trabalho de educadoras de creches ou classes pré-escolares comunitárias, das quais se requeriam apenas capacitação esporádica e ligeira.

O fim do século XX foi marcado pelo processo de redemocratização do país, depois de mais de duas décadas de regime militar instaurado com o golpe de 1964. Os movimentos civis de luta pela transformação social e política uniram diferentes segmentos da sociedade para conquistar um ordenamento legal sobre a infância, a criança, a educação infantil e os direitos das crianças.

A Constituição Federal – CF de 1988 nesse contexto representa, um marco para a Educação Infantil, pois pela primeira vez é definida, de forma inequívoca, a responsabilidade do Estado na oferta do serviço educacional, sendo este um direito das crianças e das famílias (BRASIL, 1988). A CF ainda reconheceu que a Educação Infantil era um instrumento para igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apoia o trabalho materno extradoméstico.

A regulamentação, a fim de viabilizar o processo de institucionalização de creches e pré-escolas como primeira etapa da Educação Básica, coube à LDBN nº 9394/1996. Inicialmente, a Educação Infantil foi destinada a crianças com idades entre 0 e 6 anos, porém, a faixa etária de atendimento sofreu alterações²⁹ e atualmente é ofertada em: creche, para crianças entre 0 e 3 anos; e pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos (BRASIL, 1996).

população não constituísse uma ameaça à segurança nacional, uma vez que poderia ser mais receptiva à propaganda comunista internacional (ROSEMBERG, 1997).

²⁸ Rosemberg (1999) buscou evidenciar em seus estudos que o padrão dominante e as concepções que sustentaram as estratégias de expansão adotadas pelas políticas públicas para a educação infantil no Brasil, a partir dos anos 1980, basearam-se em dois processos discriminatórios: crianças negras e nordestinas (e pobres), com idade superior a 6 anos, retidas na pré-escola, segundo critérios estabelecidos nos sistemas de ensino, que só permitiam o acesso ao ensino fundamental obrigatório se essa criança já soubesse ler e escrever; e professoras leigas, mulheres das classes populares, arcando com a expansão das matrículas. Assim, para a autora o aumento observado nos anos 1980 ao crescimento das matrículas iniciais na pré-escola ocorreu paralelamente ao aumento de educadoras/professoras sem formação, o que sustentou tal expansão.

²⁹ As alterações se deram em decorrência de duas leis: Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, e Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade

Os primeiros anos da década de 1990 foram de reorganização social, fecundos na produção de legislações para regulamentar esse novo momento da sociedade brasileira a partir do princípio da democracia participativa. Tal regulamentação educacional preconizava padrões institucionais e profissionais para a Educação Infantil, como: a formação profissional prévia das professoras, o respeito à legislação trabalhista, a proporção adulto-criança e instalações e equipamentos adequados ao atendimento de crianças. Foram produzidas legislações complementares³⁰ que reiteravam os direitos da criança pequena, bem como o princípio da descentralização administrativa com ênfase no papel do município e na parceria da sociedade civil.

Tal fecundidade nas políticas educacionais brasileiras coincide com um momento do país, mais precisamente no final da década de 1980, em que as organizações multilaterais pouco atuaram ou influenciaram tais políticas. Segundo Rosenberg (2002a), após a votação da Constituição, uma nova equipe ocupou o setor de Educação Infantil no MEC/Coedi (Coordenação de Educação Infantil), tendo elaborado nova proposta³¹ nacional de política de Educação Infantil, cujas diretrizes gerais afastaram-se do modelo “não formal” com baixo investimento público e adotaram metas de expansão visando um atendimento de qualidade.

Rosenberg (2002a) destaca duas propostas desse período que evidenciavam a tendência de ruptura com o modelo anterior de Educação Infantil: a função de cuidar e de educar crianças pequenas como expressão do direito à educação era igual tanto para as creches quanto às pré-escolas, assim como a formação para o profissional em nível secundário e superior deveria ser equivalente em ambas.

Em relação à exigência de formação específica à educadora que atua em instituições de Educação Infantil, tal mudança foi introduzida pela legislação, mais especificamente nos artigos 61 e 62 da LDBN nº 9394 (BRASIL, 1996) e passou a caracterizar os profissionais da educação escolar básica como professores, docentes, cuja formação deverá ser em nível superior, em curso de licenciatura plena, mas admite-se, como formação mínima, para o exercício do

no 1º ano. Sendo assim, a Lei 12.796/2013 alterou a LDBN nº 9394/1996 dando nova redação aos artigos 29 e ao inciso II do artigo 30, de forma a instituir a Educação Infantil até os cinco anos.

³⁰ Entre as legislações desse período destacamos: Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, que promulgou a Convenção sobre os Direitos da Criança, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social (LOAS).

³¹ O documento intitulado Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) foi formulado com a “participação de segmentos sociais – universidades, movimentos sociais, partidos políticos, associações profissionais, usuários – que já haviam acumulado um repertório de conhecimentos e experiências sobre este setor das políticas sociais e constituído o consenso de expandir a EI com qualidade para todas as crianças cujas famílias por ela optassem” (ROSENBERG, 2002a, p. 41-42).

magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A caracterização da Educação Infantil como instituições cujas funções são de educar e cuidar ganha destaque no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). O documento, que teve caráter orientador e se propunha a ser um referencial teórico, mas que se apresenta muito mais como uma proposta pedagógica, representou uma inflexão na trajetória que vinha sendo feita pela COEDI/MEC no período de 1993 a 1998. Segundo Palhares e Martinez (2005), o documento apresenta uma infância e uma criança idealizada, afastando da realidade da maioria das creches brasileiras e desconhecendo ou ocultando parte dos conhecimentos anteriormente sistematizados e divulgados.

Se por um lado a década de 1990 representou um avanço legal³² para o campo da educação da infância, por outro assistiu à entrada do Banco Mundial³³, entre as organizações multilaterais, na definição da política educacional. Assim, na contramão do espaço conquistado no campo legislativo, acadêmico e normativo, viu-se objetivamente a renovação da antiga fórmula do atendimento em creches conveniadas, pois a ampla reforma educacional realizada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) priorizou o ensino fundamental em sua política de financiamento e a progressiva universalização do Ensino Médio (ROSEMBERG, 2002b; CORREA, 2011).

As reformas educacionais do governo FHC foram orientadas a partir da descentralização administrativa, financeira e pedagógica e resultaram na diminuição da ação do Estado na oferta direta de serviços e bens sociais, tais como educação e saúde, uma vez que se deu a transferência de ações e processos de implementação do Estado para o nível local. Em especial quanto às creches, as novas formas de financiamento e gestão resultaram no fortalecimento das relações público-privado e do estabelecimento do atendimento a um público-alvo específico focalizado nos grupos mais vulneráveis, negligenciando o atendimento universal preconizado pela CF/88 (OLIVEIRA, 2009; CORREA, 2011).

Correa (2011) afirma que o processo de aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)

³² Em relação à regulamentação dos serviços, a realização do I Simpósio Nacional de Educação Infantil (1994) marcou a participação do MEC na fomentação de importantes discussões acerca do direito à Educação Infantil de qualidade para todas as crianças, assim como a produção de alguns documentos “que se tornariam referências duradouras, até hoje, em vigência dada a sua ampla aceitação como boas sínteses dos consensos acerca da qualidade em educação infantil” (CORREA, 2011, p. 23).

³³ Essa participação do Banco Mundial nas políticas públicas para a infância, segundo Rosenberg (2002b), colocou, de um lado, o setor de educação, buscando regulamentar os serviços existentes e, de outro, a reintrodução da antiga concepção de atendimento à criança pequena, os modelos assistenciais das creches filantrópicas e creches domiciliares.

(BRASIL, 1996) e a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) (BRASIL, 2000) desenhou, na prática, uma conjuntura bastante favorável à “privatização” do atendimento, especialmente na creche. Segunda a autora, a repercussão do Fundef foi a queda na oferta da educação infantil, uma vez que não havia financiamento para essa etapa e, com a proibição legal de comprometer as despesas com a contratação de pessoal acima do percentual estabelecido pela LRF, o que se observou nos municípios foi um incremento da busca por “alternativas” que não implicassem gastos com folha de pagamento e, globalmente, fossem mais baratas aos cofres públicos.

Se na década de 1990 a criança de 0 a 6 anos é quase ausente na política educacional do governo federal, como afirma Barreto (2003), o início do século XXI, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), as políticas educacionais desse período são caracterizadas como ambivalentes, como apontam Correia (2011), Oliveira (2009), Fullgraf (2013) e Arelaro (2017), ou seja, apresentam permanências e rupturas em relação às políticas anteriores, que podem ser qualificadas como retrocessos e avanços, respectivamente.

Entre as permanências, estão algumas políticas de manutenção da lógica liberal e assistencialista, a teor do que aponta Correia (2011). A manutenção da lógica liberal pode ser exemplificada pela continuidade do “Prêmio de qualidade na educação infantil” iniciado na gestão de FHC, que em 2005 muda apenas de nome, passando a chamar “Prêmio Professores do Brasil”, incorporando a educação infantil e ensino fundamental com parcerias da Fundação SM, a Fundação Bunge o Instituto Pró-Livro e o Instituto Votorantim. E a lógica assistencialista perdura por meio do Programa “Família Brasileira Fortalecida”, direcionado às crianças pobres e suas famílias, em parceria com o UNICEF, que tratava da produção de Kits com folhetos explicativos de como educar e cuidar das crianças em casa, reproduzindo a ideia de que as crianças pequenas devem ser educadas por suas mães no âmbito doméstico.

A mais significativa ruptura para a etapa educacional da educação infantil foi a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007). Corrigindo antigas falhas, quando tal fundo de financiamento cobria apenas o ensino fundamental, o FUNDEB ampliou o financiamento às três etapas – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio –, incluindo uma resolução³⁴ que estabelece critérios de complementação do piso salarial dos profissionais da educação básica pública.

³⁴ Em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e, em 26 de abril de 2012, a Resolução nº 7 do Ministério da Educação trouxe os novos critérios de complementação do Piso Salarial aprovados pela Comissão

A aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, representou, em parte, um avanço para a pré-escola, como aponta Arelaro (2017), uma vez que visa garantir a universalização do acesso às crianças de 4 e 5 anos. “No entanto, essa universalização tem sido feita em detrimento da educação das crianças de 0 a 3 anos, destinatárias cada vez mais de programas de caráter assistencial e de qualidade precária”, aponta Campos (2012, p. 99).

O argumento pode ser confirmado pelos dados mais recentes que demonstram haver muitos desafios que ainda precisam ser enfrentados para que as metas de ampliação e universalização do acesso à creche, previstas no PNE (BRASIL, 2014), sejam alcançadas. Segundo o Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação/2022, o quantitativo de crianças de 0 a 3 anos que frequentam a creche chegou em 2019 a 37%, o que sugere, segundo análise tendencial, que, até 2024 o Brasil não deve ultrapassar o índice de 45% de cobertura de 0 a 3 anos, ficando aquém dos 50% mínimos estabelecidos na Meta 1 do PNE³⁵ (BRASIL, 2022).

Apesar dos avanços na educação infantil vistos nesse início do século XXI, Correia (2011) observa que as crianças de zero a seis anos e suas famílias ainda não foram atendidas segundo o preconizado pela carta constitucional de 1988. Tal afirmação está baseada, segundo a autora, no desequilíbrio do tripé de sustentação de uma política pública efetiva: normas, financiamento e fiscalização.

A autora afirma, nesse sentido, que as normas para a educação infantil foram sendo estabelecidas desde a CF/88 e que se alcançaram no governo Lula alguns consensos expressos na legislação e em documentos³⁶. Em relação ao financiamento, apesar do período marcar a inclusão da educação infantil nas políticas de financiamento do Estado³⁷, inclusive com

Intergovernamental para Financiamento da Educação de Qualidade, composta por membros do MEC, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

³⁵ Meta 1 do PNE 2014-2024: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

³⁶ Em destaque desse período estão “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (BRASIL, 2005a); “Parâmetros Nacionais de qualidade e Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006), a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (BRASIL, 2009a), e a publicação, com ampla divulgação, do documento para avaliação institucional (autoavaliação), intitulado “Indicadores de qualidade da educação infantil”. (BRASIL, 2009b).

³⁷ A partir da aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2007), da criação do programa PROINFÂNCIA, que funciona como complementação financeira destinada aos municípios por parte do governo federal, para a reestruturação e aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil; da inclusão da educação infantil em programas complementares, como o Programa Nacional de Biblioteca da Escola, o Programa Nacional de Alimentação

medidas para a formação profissional, como o ProInfantil³⁸ e o Curso de Especialização em Educação Infantil³⁹, o montante destinado às crianças de 0 a 5 anos não expressa as necessidades específicas dessa etapa educacional. A terceira ponta relativa à fiscalização praticamente não funciona, pois caberia aos sistemas municipais de educação tal função, porém faltam-lhes recursos para estrutura física e contratação de pessoal para supervisão.

O Relatório do PNE aponta que é preciso incluir ainda cerca de 1,4 milhão de crianças em creche, grande parte delas oriunda de famílias de baixa renda, contexto no qual se concentra o maior contingente de crianças não atendidas. A desigualdade em 2019 no acesso à creche no Brasil entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos é de cerca de 27,3 pontos percentuais (p.p.), sendo necessário reduzir a um patamar não superior a 10 p.p, como preconiza a Estratégia 1.2 do PNE (BRASIL, 2022).

Ainda está posto, como aponta o dado acima, que existem muitos desafios a esta etapa educacional e, de consequência, desafios as profissionais dessa área, uma vez que a estruturação dessa força de trabalho reflete a estruturação histórica, social e política dos serviços voltados para o cuidado e a educação da criança pequena e dos bebês. As transformações sociais em relação ao papel da mulher articulado com o aumento da demanda social por atendimento e às políticas de expansão a baixo custo moldaram um padrão organizacional precário em relação à formação, aos salários, às condições de trabalho e ao *status* profissional das trabalhadoras envolvidas.

Uma nova identidade para a creche foi delineada pelas legislações e regulamentações, entendida como educação não obrigatória e compartilhada com a família em instituições educacionais coletivas, públicas ou privadas (filantrópicas e confessionais), com profissionais de formação específica, ou seja, de caráter docente. Estabeleceram-se padrões básicos de funcionamento visando dar condições para que creches e pré-escolas cumprissem sua finalidade

Escolar, com a definição de um valor *per capita* diferenciado para creches, e o Programa Dinheiro Direto na Escola.

³⁸ O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil), executado em 2005, foi um curso em nível médio a distância na modalidade Normal destinado “aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não (BRASIL, 2005b).

³⁹ A oferta de curso de especialização em Educação Infantil integrou a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, que o Ministério da Educação desenvolveu em parceria com estados, Distrito Federal e municípios em 2010. O Ministério da Educação, em parceria com 15 universidades federais de 15 estados, ofereceu 3.210 vagas em curso de especialização em educação infantil, presencial e gratuito. Destinado a profissionais de escolas – professores, coordenadores, diretores de creches – e pré-escolas das redes pública e privada (filantrópica, comunitária ou confessional) que mantenham convênio com o poder público e a equipes de educação infantil dos sistemas de ensino (BRASIL, 2009c).

educativa de promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Porém, a descentralização da gestão das políticas educativas no Brasil – uma vez que a responsabilidade com a educação infantil é prioritariamente dos municípios, cabendo à União ação supletiva – possibilita diferentes arranjos na organização dos sistemas e redes municipais de ensino, como observam os estudos de Vieira e Souza (2010), Silva (2017), Oliveira (2017). Tais estudos evidenciam a existência de uma multiplicidade de profissionais com *status*, formação e qualificação diferenciados, bem como variadas modalidades de relações de emprego e trabalho.

Os estudos de Vieira e Souza (2010) e de Silva (2017) também evidenciam que no setor público municipal é possível verificar a criação de novos postos de trabalho fora da carreira do magistério público, com salários menores e menos oportunidades de progressão pelas características da carreira pública.

Esse campo de trabalho – educar e cuidar de crianças pequenas em instituições educacionais coletivas fora do espaço doméstico – apresenta uma diversidade de características, como pudemos acompanhar nesse texto, frutos de uma complexa construção histórica, social e política da profissão docente.

5.2 A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE E A ESPECIFICIDADE DA CRECHE

O debate acerca da compreensão da natureza do trabalho docente e sua singularidade como atividade de ensino é uma discussão presente desde os anos 1980 e 1990 e que se tornou clássica⁴⁰ no sentido de resistir ao tempo. Um dos pioneiros nesse debate foi Demerval Saviani que, apoiado nas análises marxistas do trabalho, trouxe contribuições consideráveis ao debate sobre a natureza e a especificidade da educação.

Para apreender o fenômeno da educação, Saviani (2013) inicia sua reflexão a partir da natureza humana, pontuando que, apesar de o homem ser um ser natural como os animais, ele necessita, para garantir sua sobrevivência, adaptar a natureza a si, transformando-a, o que necessariamente o difere dos animais que a ela se adaptam. Esse ato de agir intencionalmente sobre a natureza adaptando-a as necessidades humanas é o que se denomina de trabalho. É, pois, pelo trabalho que o homem produz sua existência e, ao transformar a natureza, cria-se um mundo humano, onde a vida do homem é determinada pelo modo como ele produz sua

⁴⁰ A noção de “clássico” foi apontada por Saviani (2013) para caracterizar aquilo que se firmou como fundamental, essencial.

existência. Nas suas origens, os homens produziam sua existência em comum e se educavam no processo de lidar com a terra e com a natureza. Ao se relacionar uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações, e assim a educação praticamente coincide inteiramente com a própria existência humana, ou seja, com o próprio processo de trabalho⁴¹.

Saviani (2013) segue o raciocínio acerca da educação como sendo um processo de trabalho próximo da concepção de Marx acerca do trabalho material e não material. Desse modo, Saviani (2013) compreende o trabalho material como sendo o processo de produção de bens materiais, necessidade primeira para garantir da existência humana. Já o trabalho não material é entendido como outra categoria de produção, a produção de saberes, ou melhor, envolve a produção do conhecimento das propriedades da natureza, da ética e do mundo simbólico. Trata-se de produzir ideias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, atitudes e hábitos.

Dessa forma, Saviani (2013) situa a educação como um trabalho não material, mas o autor faz uma ressalva ao distinguir que na produção não material há duas modalidades. A primeira refere-se às atividades em que o produto se separa do produtor; nesse caso o resultado tem uma autonomia em relação ao ato de produção, há um intervalo entre a produção e o consumo. Como exemplo, o autor destaca a produção de livros e objetos artísticos. A segunda modalidade refere-se àquelas atividades em que o produto não se separa do ato de produção, pelo contrário, produção e consumo estão imbricados um no outro, o que significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados não materiais.

É no contexto dessa segunda modalidade, em que o produto não se separa da produção, que Saviani (2013, p. 12) afirma ser possível esclarecer a natureza da educação. Segundo o autor, “se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como

⁴¹ Sobre o conceito de trabalho humano genérico, Marx (2013) considera o trabalho como uma atividade orientada a um fim, sendo esse trabalho que diferencia o homem dos animais, emprestando ao homem sua característica histórica. No processo de trabalho, o homem relaciona-se com a natureza e com outros homens, pois ele é incapaz de produzir sua existência; assim, o homem empresta ao trabalho uma característica social. Nesse processo de trabalho estão envolvidos três momentos: a atividade do trabalhador orientada a um fim, os objetos de trabalho e seus meios. A atividade orientada a um fim é o próprio trabalho, diz Marx; tal atividade tem a característica de, antes mesmo da realização da ação, o resultado já estar presente na representação ideal do trabalhador e para sua objetivação será necessário determinar o tipo e o modo de sua atividade, além de subordinar sua vontade a ela. O segundo elemento refere-se aos objetos de trabalho, que são todas as coisas que o trabalho separa de sua conexão imediata com a totalidade natural e aqueles objetos que já sofreram uma modificação mediada pelo trabalho, ou seja, é a própria matéria sobre a qual se dá o trabalho humano que a transforma, incorporando-a ao produto final. O terceiro elemento são os meios de trabalho, ou seja, são os instrumentos de trabalho que “medeiam o efeito do trabalho sobre seu objeto e, assim, servem [...] como condutores da atividade” (MARX, 2013, p. 258). São elementos utilizados pelo homem para transformar o objeto de trabalho, não sendo incorporado no produto, e envolvem também todas as condições objetivas que em geral são necessárias para a realização do processo de trabalho.

tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo”. A atividade de ensino é utilizada por Saviani para exemplificar a ideia de como o produto não se separa do ato da produção. Significa dizer que no momento da aula é imprescindível a presença do professor e do aluno, pois ao mesmo tempo em que o professor produz sua aula o aluno está consumindo-a.

Essa teorização desenvolvida por Saviani (2013) de que o ensino faz parte da natureza da educação foi um ponto de partida fundamental na literatura brasileira para o debate sobre o trabalho docente como sendo da sua natureza a atividade de ensino. Outro autor importante que pensou a questão da natureza do trabalho docente é Vitor Paro, outro autor também marxista, que acolhe a perspectiva de Saviani, mas lhe aponta limites. A contribuição de Paro (2000) possibilita um melhor delineamento das características do trabalho de ensinar, situando no processo o educador e o educando. Vejamos então as proposições desse autor.

Paro (2000) afirma ser o trabalho pedagógico um trabalho não material, cujo produto é um serviço em que a produção e o consumo se dão simultaneamente, como já havia assinalado Saviani. Porém, Paro consegue avançar na análise do processo pedagógico na condição de trabalho humano. Em uma analogia com o processo de trabalho em Marx, ele demonstra como o produto de tal processo é mais complexo do que o apontado por Saviani.

Paro (2000), pensando a natureza do trabalho pedagógico a partir dos três elementos que constituem o processo de trabalho em Marx, considera a aula uma atividade orientada para um fim: ela não é produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico que dá origem ao produto do ensino. O produto da educação escolar é a transformação do educando, que deve sair diferente de como entrou no processo de trabalho pedagógico. Assim, o aluno apropria-se de um saber historicamente produzido e o incorpora, ele é o objeto do trabalho pedagógico que se transforma nesse processo permanecendo para além dele, e, numa analogia com o processo de produção material, ele é também o consumidor e sujeito coprodutor em tal atividade, pois tem uma participação ativa que pode resistir e interferir na atividade docente.

O saber apropriado pelo educando tem relação tanto com os meios de trabalho, como também com o objeto de trabalho. Paro (2000) considera que no processo pedagógico estão envolvidos dois tipos de saberes: o saber fazer e o saber que se passa. O saber fazer é suscetível de ser dividido e apropriado pelo capital, pois ele não precisa estar presente no processo de produção, uma vez que se incorpora nos métodos e técnicas de ensino que, assim como o trabalho humano, pode ser concebido num momento por alguém e executado por outros.

Porém, o saber que se passa apresenta-se como matéria-prima, possui característica de objeto de trabalho, pois é o saber historicamente produzido, o qual, ao ser trabalhado no ato educativo, é apropriado pelo educando e incorporado ao produto final. “Portanto, pensada

educação enquanto relação social (ou seja, entre pessoas) em que se dá a apropriação do saber historicamente produzido, é impensável a expropriação do educador-trabalhador desse saber” (PARO, 2000, p. 35).

O estudioso ainda nos dá algumas aquisições importantes⁴² porque ele pensa o processo de trabalho na sua especificidade no magistério. Ao analisar a natureza do processo pedagógico enquanto trabalho humano sobre e com outros seres humanos, exige um conceito mais abrangente, que considere o saber como a matéria-prima do trabalho docente. Vale dizer que no momento de interação do professor com os alunos, esse saber é apropriado por meio da aprendizagem e incorporado ao aluno por meio da sua transformação, ou seja, na atividade de trabalho do professor o consumo se dá imediatamente no ato de dar aula, mas também se estende para além do ato de produção, considerando que o educando utiliza pela vida afora o que fora produzido no processo: ele sai do processo diferentemente de como entrou. O aluno é assim tanto objeto de transformação como também sujeito no processo, capaz de oferecer resistência, cuja participação se torna decisiva como ser histórico (PARO, 2000).

A partir dessas contribuições, compreende-se o trabalho docente como uma atividade de ensino orientada a produzir a humanidade em cada indivíduo singular⁴³, cujo objeto é o aluno, um objeto sujeito que pode resistir e interferir na atividade docente. Entre essa relação professor-aluno estão os meios de trabalho que envolvem um complexo de coisas que influenciam o trabalhador no alcance da atividade idealizada. Tal abordagem do trabalho do professor a partir do processo de trabalho nos ajuda a delinear o papel do aluno e do professor a partir da característica precípua dessa profissão, a de ensinar.

Como pensar então o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas a partir da característica precípua da profissão, o ensino? Pensar a especificidade docente adequada a cada etapa da educação básica é essencial, visto que cada uma delas está permeada de complexidades e singularidades específicas. Na creche, por exemplo, as atividades profissionais envolvem responsabilidades e competências no âmbito da educação e do cuidado para o desenvolvimento global das crianças de 0 a 3 anos, ao passo que no ensino fundamental as disciplinas e os conteúdos formam a base para a sua atuação.

⁴² Apesar das grandes contribuições desse texto para a área educacional, existem fragilidades; destaco, em especial, uma que considero importante: ao descrever o processo de trabalho em Marx, Paro (2000) utiliza a denominação força de trabalho como um dos elementos do processo, ou seja, troca a atividade por força de trabalho. Trata-se de conceitos diferentes, sendo, de forma sucinta, a atividade orientada a um fim, o trabalho genérico humano, e a força de trabalho como o trabalho colhido pela economia política.

⁴³ Segundo Saviani (2013, p. 13), o fim maior da educação é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”.

As especificidades das professoras da creche: o ensino como um eixo do trabalho

Os contornos da profissionalidade docente decorrem, dentre outros aspectos, do objetivo desta etapa da educação e das características das crianças que a frequentam. Assim, as especificidades da docência têm a ver com a compreensão do trabalho e sua relação entre o processo pedagógico na creche e o sujeito a quem se destina a atividade da professora, qual seja, a criança. Mas quem é a criança da creche?

Na creche temos bebês e crianças pequenas, considerada bebê a criança até 18 meses de vida; após essa idade, elas podem ser chamadas de crianças pequenas até os 3 anos e 11 meses⁴⁴. Definir quem é o aluno dessa instituição é essencial, pois na educação escolar, no decorrer das etapas de ensino, o público-alvo específico interfere imediatamente no trabalho pedagógico, pois o aluno, como dito, é ao mesmo tempo objeto do trabalho e sujeito que participa ativamente do processo.

As singularidades dos bebês e crianças pequenas indicam que na creche necessitam de cuidados físicos e psicológicos constantes, como alicerce para o seu desenvolvimento, e demandam a aprendizagem dos produtos da cultura, a fim de serem inseridos no mundo já existente. Assim a integração do cuidado e da educação é o eixo do processo de trabalho nas creches, para alcançar o fim maior da educação. Como entende Saviani,

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e de, outro lado concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013, p. 13).

Na busca da superação de um ideário do ato de cuidar tido pelo senso comum apenas como limpar e alimentar, compreende-se como tal a sua articulação com a educação que imprime no trabalho educativo a ser realizado pelas professoras nas creches um caráter intencional e sistematicamente organizado para promover a humanização da criança em um processo de ensino-aprendizagem fundamentado nos diversos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Barbosa (2010) exemplifica um processo de ensino-aprendizagem na creche,

⁴⁴ Nomenclatura adotada pelo documento *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, 2009a), que compreende bebês como crianças de 0 a 18 meses e crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.

os bebês aprendem a se vestir ao serem agasalhados pelos adultos; aos poucos, os pequenos iniciam um processo de participação na ação de vestir-se e, finalmente, vão aprendendo a se vestir sozinhos, até mesmo a escolher suas roupas e a demonstrar suas preferências. Esses conhecimentos sociais e culturais, apesar de pouco valorizados nas escolas de educação infantil, são extremamente importantes para a constituição das crianças, dos seus hábitos, dos modos de proceder, das suas relações e das construções sociocognitivas. (BARBOSA, 2010, p. 5).

Esse exemplo nos ajuda a entender que o processo de ensino-aprendizagem na creche se dá por meio de práticas sociais – em especial a brincadeira –, e não por meio do modelo convencional de aulas com exposições verbais, mas a partir do exercício da docência que promova vivências com pessoas e objetos e dos modos como as professoras compreendem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico e os traduzem em propostas pedagógicas. Tais práticas possibilitam aos bebês e crianças pequenas a ampliação das linguagens (gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais etc.) e de outras formas específicas de expressão e de comunicação, que vão constituir as bases sobre as quais mais tarde irão sistematizar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Um caminho para a constituição da profissionalidade das docentes na creche passa pela compreensão dessa instituição como um espaço educacional compartilhado com a família. Elas não são usuárias de um serviço, mas colaboradoras, isto é, “co-autoras do processo educacional”, enfatiza Barbosa (2010). A creche é um espaço coletivo de educação e essa característica confere ao trabalho pedagógico um agir fundamentado a partir de princípios legais, que, ao serem debatidos, refletidos e confrontados entre pais e profissionais, definirão as ações e referências que serão ofertadas nas práticas de vida coletiva, sem, no entanto, se descuidar do que é singular de cada família, de cada bebê e de cada profissional.

O trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas exige das profissionais, além da constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, um envolvimento físico e emocional para colocar-se à disposição dos bebês e crianças pequenas. Para tanto, a formação, as competências e as responsabilidades dessas profissionais precisam estar vinculadas à delicadeza, à ternura, à empatia e à capacidade comunicativa (BARBOSA, 2010).

A especificidade do trabalho docente na creche perpassa pelo caráter educativo que atravessa e se faz presente nas ações intencionais que a professora realiza em espaços, tempos e ambientes organizados e planejados para o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e psicológico dos bebês e crianças pequenas que frequentam as instituições. De forma a esclarecer com mais precisão o caráter educativo das atividades desenvolvidas com os bebês e crianças pequenas, Martins (2012) afirma que a professora precisa dispor de conhecimentos que interfiram indireta ou diretamente no desenvolvimento da criança. Isso significa que a

diretividade não se refere à atividade propriamente dita, mas aos conhecimentos que medeiam a atividade docente.

Esses conhecimentos transformados em saberes escolares são denominados por Martins (2012) de conteúdos de formação operacional e de formação teórica⁴⁵. Tal organização é apenas para cumprir uma função essencialmente organizativa do planejamento pedagógico, uma vez que na experiência escolar do aluno tais conteúdos operam de maneira articulada, em uma relação de mútua dependência.

Tal compreensão parece ser mais complicada na faixa etária de 0 a 3 anos, pois há um ideário de que pouco se pode fazer até que elas cresçam, restando-lhes apenas o ato de cuidar, compreendido, equivocadamente, apenas como limpar e alimentar.

Segundo Pasqualini (2010), a produção teórica dos autores da psicologia histórico-cultural – Vigotski, Leontiev e Elkonin – sustenta a defesa do ensino como elemento fundante do trabalho da professora que atua na Educação Infantil, uma vez que é do ensino que decorre o desenvolvimento infantil, refutando a compreensão do desenvolvimento como processo espontâneo e natural e evidenciando a importância das condições de vida, educação e da intervenção do adulto.

Ao defendermos o *status* da professora da Educação Infantil como aquela que provoca o desenvolvimento humano por meio do ensino dos conhecimentos mais elaborados produzidos pelos homens e convertidos em saberes escolares, o ato de cuidar transcende o significado simples do senso comum. De acordo com Arce (2013),

O ato de cuidar modifica-se porque está para além do simples limpar, alimentar [...] Cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se etc. Ou seja, o professor cria na criança sua ‘segunda natureza’, é parteiro do seu nascimento para o mundo social. **Temos aqui, o resgate do professor como um intelectual que deve possuir saberes teóricos e práticos sólidos**, não bastando apenas gostar de crianças, o professor, aqui, é alguém que deve possuir amplo capital cultural. (ARCE, 2013b, p. 33, grifos nossos).

⁴⁵ Aos “conteúdos de interferência indireta denominamos conteúdos de formação operacional, que compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob o domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos [...] Esses conhecimentos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual e, nesse sentido, é que promoverão nelas o que classificamos como aprendizagem indireta. [...] A exemplo de: autocuidados, hábitos alimentares saudáveis, destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal, entre outras. Aos conteúdos de interferência direta denominamos conteúdos de formação teórica que compreendem os domínios das várias áreas do saber científico, transpostos sob a forma de saberes escolares. Permearão as atividades propostas às crianças tendo em vista sua socialização como tal, isto é, para que se efetivem como objetos de apropriação, devem ser transmitidos direta e sistematizadamente em seus conteúdos conceituais e, para tanto, precisam ser ensinados.” (MARTINS, 2012, p. 95-96).

As referências de Saviani, Pasqualini e Arce, longe de serem consensuais e estáticas entre os pesquisadores do campo, nos ajudam de certa forma a romper como uma herança histórica do trabalho docente com bebês e crianças pequenas que, ou antecipa conhecimentos a fim de preparar para o ensino fundamental, ou busca criar uma identidade que nega o ensino e a escolarização. Esse resgate do ensino feito pelos autores retoma o papel da professora da Educação Infantil como uma intelectual com saberes teóricos e práticos sólidos cujo papel diretivo promove o desenvolvimento do psiquismo da criança ao operar sobre sua atividade.

Para Roldão (2007), persistir no debate entre o ensino transmissivo *versus* o ensino ativo não é mais relevante como fora historicamente, uma vez que nos atuais contextos o acesso à informação e ao conhecimento, antes restrito e pouco acessível, tornou-se um capital global na estruturação da sociedade, e desse ponto de vista importa avançar a análise acerca da especificidade da natureza docente para um plano que integre a complexidade da ação de ensinar e sua relação com o estatuto profissional daqueles que ensinam.

A função de *ensinar*, nas sociedades actuais, e retomando uma outra linha de interpretação do conceito, é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da *dupla transitividade* e pelo lugar de *mediação*. *Ensinar* configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém* (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar). (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Tal proposição conceitual é tomada pela autora citada não como uma tentativa de análise da categoria, tomando-as como definitivas ou definidoras, mas sim como uma hipótese de trabalho que clarifica o debate acerca da profissionalidade docente. Para ela, a complexidade da ação de ensinar algo a alguém, que constitui a natureza da função docente, é uma perspectiva que liga dois caminhos distintos, mas essenciais à profissionalização das professoras:

- a) um, extrínseco, de natureza político-organizativa [...] é assim a afirmação social da instituição escola que vai funcionar como alavanca principal, ainda que não única, do processo gradual de afirmação dos docentes como grupo profissional socialmente identificável;
- b) outro, de natureza intrínseca, associado à necessidade de legitimar esse grupo social dos docentes pela posse de determinado saber distintivo: a afirmação de um conhecimento profissional específico, corporizado, e, por sua vez, estimulado pelo reconhecimento da necessidade de uma formação própria para o desempenho da função, reconhecimento que constituiu um dos grandes passos, no início do século XX em particular, para o reconhecimento social dos docentes enquanto grupo profissional. (ROLDÃO, 2007, p. 96).

Pensando a partir do ponto de vista apresentado por Roldão (2007), é preciso afirmar ser a creche socialmente uma escola, e não procurar adjetivos que podem dissociá-la de seu papel social. Pelo contrário, é buscando institucionalizá-la como organização pública cujo currículo legitima-se no plano social pelo caráter de formação humana que poderemos reforçar a profissionalidade desse grupo profissional e, aliado a isso – porém, de forma distinta, mas complementar a esse caminho –, a necessidade de afirmar e possuir um saber distintivo, um corpo de conhecimentos específicos das profissionais da creche.

Seguindo por esse caminho, o de pensar o sentido de ser profissional no magistério a partir de sua especificidade, abordam-se a seguir as contribuições do campo de estudos que investiga os saberes docentes, dada a sua importância para o processo de construção da profissionalidade. Alves (2007, p. 276) ressalta que “o campo de estudos dos saberes docentes, com suas diversas abordagens e autores, permitiu compreender melhor o desenvolvimento profissional docente”.

5.3 OS SABERES DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES PARA A PROFISSIONALIDADE DA DOCÊNCIA NA CRECHE

Não é nossa intenção explorar todo o campo de pesquisa dos saberes docentes, que é imenso e vem se desenvolvendo de maneira exponencial nos últimos anos⁴⁶, mas apresentar dois autores: Maurice Tardif e Lee Shulman, que, a partir de suportes teóricos diferentes, mas ambos apoiados em estudos empíricos e amplos programas de pesquisa, destacam a natureza dos saberes e tentam identificar os saberes dos professores em relação ao ensino. O primeiro, Maurice Tardif, que consideramos importante pela contribuição que deu ao campo ao abrir uma perspectiva de análise e compreensão do trabalho docente a partir do próprio exercício da profissão. E o segundo, Lee Shulman, que procura resgatar o saber do professor sobre os conteúdos de ensino, ou seja, por meio das representações dos docentes, ele procura designar os saberes mobilizados pelos professores eficientes durante a ação em sala de aula.

Em uma de suas primeiras obras traduzidas no Brasil, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) abordaram o trabalho docente como uma prática intelectual que se articula a vários saberes, em uma relação que não se reduz à função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, mas considera que na prática docente há uma integração de diferentes saberes com os quais o corpo

⁴⁶ Para quem quiser se aprofundar mais, Borges (2003), em sua tese de doutorado, apresenta o tema e como ele é tratado na literatura a partir de perspectivas variadas, o que nos auxilia na compreensão das diferentes correntes e tradições de pesquisa que alimentam as investigações.

docente mantém diferentes relações, constituindo um saber plural, amalgamado por quatro fontes de origem: os saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.

Os saberes da formação profissional são aqueles produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas áreas científicas. São os conhecimentos das ciências da educação e da ideologia pedagógica historicamente produzidos e acessados pelos professores a partir da formação inicial ou contínua. O professor necessita extrair desse conhecimento um saber sobre ele que influenciará no ensino e na aprendizagem dos alunos. A título de exemplo, podemos pensar no professor alfabetizador: quanto mais ele souber sobre os conteúdos da linguística mais ele terá domínio para poder ensinar sobre a língua; do contrário, corre o risco de exercer o ofício sem saber. Assim, o saber das ciências da educação é aquele que informa ao professor sobre as várias facetas de seu ofício. É adquirido na formação inicial e em seu trabalho e dizem respeito aos saberes relativos ao sistema educacional, à evolução da profissão, sobre o desenvolvimento da criança, as classes sociais, entre outras noções importantes que, embora não o auxiliem diretamente no trabalho pedagógico, servem de pano de fundo para os trabalhadores socializados numa mesma categoria.

Os saberes das disciplinas são os saberes correspondentes aos diversos campos do conhecimento de que dispõe hoje a sociedade e integram a formação inicial e contínua sob a forma de disciplinas como matemática, história, literatura, geografia, sociologia etc. Eles independem das faculdades de educação e dos programas de formação de docentes, pois são saberes que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais de produtores de saberes e se formalizam em disciplinas.

O saber curricular diz respeito aos saberes produzidos pelas ciências, mas que são transformados numa programação que será ensinada nas escolas. Não é o professor que produz esse saber curricular, mas ele deve conhecer o programa que lhe servirá de guia para planejar e para avaliar.

O saber experiencial é o aprendizado que o professor tira de suas próprias vivências, quer se trate de um momento único ou repetido. É o saber fazer, o saber ser e são as habilidades que se desenvolvem no exercício cotidiano da função por meio do aprendizado das vivências individuais e coletivas, que permitem ao professor criar truques, estratégias e maneiras de agir na sua prática docente. Esse saber experiencial foi mais bem desenvolvido em trabalhos mais recentes de Tardif, como se nota na publicação de Tardif, Raymond (2000), em que os autores atribuem à noção de “saber” um sentido mais amplo do que em trabalhos anteriores, englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou

seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Baseados no que relatam os próprios professores a respeito de seus saberes, os autores destacam bastante a experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu “saber-ensinar”. Assim, os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado, mas referem-se também a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que possuem em comum com os alunos como membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula.

É então, a partir da pesquisa dos relatos dos professores e das observações, que Tardif e Raymond (2000) apontam que os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais supõem que sejam também de natureza diferente.

Portanto, para os autores os saberes dependem, em primeiro lugar, da trajetória pré-profissional (própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos) e, em segundo lugar, do tempo, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira (dimensões identitárias, de socialização profissional, fases, mudanças).

O estudo das relações entre saberes, tempo e trabalho tais como se expressam nos fenômenos da história da vida, da aprendizagem pré-profissional do trabalho e da carreira dos professores, segundo Tardif e Raymond (2000), é pertinente para compreender a natureza dos saberes profissionais. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula.

Em relação aos saberes advindos das fontes pré-profissionais do saber-ensinar, a ideia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, por meio do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. Isso significa que as experiências escolares anteriores (relações com outros adultos e atividades extraescolares) e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático.

A inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, ou seja, a carreira consiste em uma sequência de fases de integração em uma ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza. Os saberes dos professores comportam uma forte

dimensão temporal, apontam Tardif e Raumont (2000), constituída principalmente pelas fases iniciais da carreira (fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho) e a experiência de trabalho, remetendo então aos processos por meio dos quais são adquiridos no âmbito de uma carreira no magistério.

Assim Tardif e Raymond (2000) concluem que os saberes que servem de base para o ensino não se reduzem a um “sistema cognitivo” (processador de informações), mas na realidade existencial, social e pragmática. São existenciais porque o professor pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. Social pois são saberes profissionais plurais, oriundos de fontes sociais diversas (família, escola, universidade etc.), adquiridos em tempos sociais diferentes e explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais. E, por fim, pragmáticos, porque são saberes práticos ou operativos e normativos, o que significa dizer que a sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e às situações do trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social. Esses saberes também são interativos, mobilizados e modelados no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educacionais.

Quanto à identidade dos professores, não é possível compreendê-la sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Segundo os autores, as análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, a trajetória social e profissional dos professores ocasiona para eles custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que eles podem encarar esses custos e suportá-los.

A dimensão temporal do trabalho (a experiência da prática) é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas do trabalho. Tal afirmativa de Tardif e Raymond (2000) deriva do relato da maioria dos professores, como já mencionado, que dizem aprender a trabalhar trabalhando. Assim, para os autores, a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, uma socialização na profissão e uma vivência profissional mediante as quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, em que entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério.

Lee Shulman desenvolve a temática dos saberes docentes a partir de um enfoque da psicologia e das ciências da cognição. Segundo Borges (2003), o autor interessa-se pelo

pensamento dos professores, ou seja, pelos processos mentais e as significações relativas às ações docentes (*teachers' thinking*), assim como se dedica em identificar como os docentes processam as informações, ou seja, suas ações e interações, conhecimentos/saberes. O autor em questão conduziu um amplo programa de pesquisa sobre os saberes docentes no âmbito das reformas norte-americanas, a partir da crítica às pesquisas processos-produtos e às abordagens sobre o pensamento dos professores (*teachers' thinking*), entre outras, e seu legado ficou conhecido como *knowledge base*, ou seja, saberes que foram validados pela pesquisa e que deveriam ser incorporados aos programas de formação de professores.

A partir das representações que os docentes têm dos conteúdos de ensino, particularmente pelo conhecimento que possuem da disciplina ensinada, as investigações de Shulman buscam as estruturas da base de conhecimento requerida para o ensino – vale dizer, as fontes dessa base de conhecimento, isto é, as áreas da pesquisa acadêmica e da prática didática das quais os professores podem extrair o conhecimento necessário – e exploram os processos de raciocínio e de ação pedagógica dentro dos quais esse conhecimento do professor é usado.

O autor faz uma crítica às pesquisas de tradição psicológica, argumentando que buscam identificar as formas gerais de conduta pedagógica que se correlacionam com o desempenho dos alunos em testes padronizados. Tal simplificação na busca pelos princípios gerais do ensino eficaz ignoram, segundo Shulman (2014, p. 204), “aspectos fundamentais do ensino, como o conteúdo lecionado, o contexto em sala de aula, as características físicas e psicológicas dos alunos ou a realização de propósitos não necessariamente avaliados por testes padronizados”.

O grande problema de tais pesquisas para o autor foi a sua apropriação pela comunidade de formuladores de políticas públicas, que as aceitou como suficientes para as definições dos padrões de competências desejáveis para professores em sala de aula e as tornou itens das avaliações ou das escalas de referência para observação em sala de aula. O argumento do autor é que os “resultados da pesquisa sobre eficácia do ensino, embora válidos, não são a única fonte de informação para definir a base de conhecimento para o ensino” (SHULMAN, 2014, p. 205).

Em suas investigações, Shulman (2014) especifica as categorias da base de conhecimento subjacentes à compreensão do professor que são necessárias para promover a compreensão entre os alunos: conhecimento do conteúdo (domínio relativo à natureza e aos significados do conhecimento); conhecimento pedagógico geral (referência aos princípios e às estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula); conhecimento do currículo (materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores), conhecimento pedagógico do conteúdo (amalgama especial de conteúdo e

pedagogia – didática e metodologia); conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais (funcionamento do grupo/sala de aula, gestão e financiamento dos sistemas educacionais, características das comunidades e suas culturas etc.); e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. E as fontes dessas categorias de base do conhecimento do professor são quatro:

- 1 – Formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas;
- 2 – Estruturas e materiais educacionais – os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente). Inclui tanto as ferramentas do ofício como as condições contextuais que vão facilitar ou inibir os esforços para ensinar;
- 3 – Formação acadêmica formal em educação – pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem;
- 4 – A sabedoria que deriva da própria prática. É a própria sabedoria adquirida com a prática, as máximas que guiam (ou proveem racionalização reflexiva para) a práticas de professores competentes (SHULMAN, 2014).

Ao especificar as bases de conhecimento para o ensino e suas fontes, Shulman (2014) compreende que tais categorias e esquemas, apesar de abrangentes, ainda não estão acabadas. Há muito por descobrir e deve-se, portanto, lidar com os propósitos da educação e com os métodos e estratégias adotados para educar.

Toda essa discussão das bases do conhecimento para o ensino tem sustentação na concepção de ensino que, para Shulman:

[...] começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Ele procede com uma série de atividades, durante as quais os alunos recebem instruções e oportunidades específicas para aprender, embora o aprendizado propriamente dito seja, em última análise, de responsabilidade dos alunos. O ensino conclui com uma nova compreensão tanto do professor como do aluno. (SHULMAN, 2014, p. 205).

Essa concepção de ensino, embora essencial, é também incompleta, reconhece Shulman (2014), pois para ele o ensino deve ser compreendido como algo mais do que a melhoria da compreensão, mas essa é a sua essência. O autor também esclarece que o ensino não se limita à instrução direta, uma vez que o aprendizado se dá por meio da descoberta e pelo ensino inquiridor, e que, apesar de sua formulação ser extraída da perspectiva do professor, ela não pretende diminuir a centralidade do aluno no processo educacional.

Para Shulman (2014), somente a compreensão não é suficiente, a utilidade desse conhecimento está no seu valor para julgamento e ação. Ensinar é compreender e raciocinar, como transformação e reflexão, e esta imagem do ensino envolve a troca de ideias. A ideia é captada, testada e compreendida por um professor, que depois tem de ficar com ela na cabeça, examinando todos os seus lados. Depois, a ideia é formatada ou adaptada até poder ser captada pelos alunos. Este captar, porém, não é um ato passivo.

A concepção de raciocínio pedagógico do autor partiu do ponto de vista do professor, que está diante do desafio de tomar o que já compreende e prepará-lo para um ensino eficaz. Os propósitos educacionais e/ou um conjunto de ideias, a ação e o raciocínio pedagógicos envolvem um ciclo de atividades: compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. É este o modelo de ação e raciocínio pedagógicos apresentado por Shulman (2014), que especifica como ponto de partida e de chegada do processo de ensino o ato de compreensão.

Isso considerado, o autor chega a algumas conclusões. Para ele, a ênfase nas relações integrais entre o ensino e as áreas acadêmicas disciplinares torna claro que a formação de professores é responsabilidade de toda a universidade, não apenas das escolas ou departamentos de educação. A concepção de raciocínio pedagógico enfatiza a base intelectual para o desempenho docente e não apenas olha isoladamente para o comportamento do professor. Segundo Shulman (2014, p. 223), “precisamos tomar cuidado para que a abordagem baseada em conhecimento não produza uma imagem excessivamente técnica do ensino, um empreendimento científico que perdeu sua alma”.

Sem pretender simplificar ou reduzir a multiplicidade e a riqueza das investigações de Tardif e Shulman, mas apenas como forma de sintetizar as ideias no âmbito desse texto, apontamos que essas análises centram a constituição dos saberes da profissionalidade docente em dois eixos de análise: uma que coloca em primeiro plano a valorização da prática profissional, e outra centrada na análise dos componentes de um ensino a partir de uma prática pedagógica eficaz. Sublinhamos que ambos os autores sustentam suas análises em estudos de casos cuja teorização parte do conhecimento expresso pelos professores em situação real.

A perspectiva aberta por Tardif em suas pesquisas identificou aspectos do conhecimento profissional docente até então pouco explorados pelos estudiosos da área educacional, como a identificação de que a ação de ensinar na escola envolve, da parte do professor, saberes compósitos, heterogêneos, englobando tanto o saber acadêmico como os saberes disciplinares, curriculares e os da experiência. Ao ampliar a noção de saberes da experiência a partir da incorporação dos conhecimentos prévios (adquiridos na instituição formadora e na própria trajetória de vida) a uma história singular de socialização e vivência da

profissão, Tardif contribui para a reflexão de que a constituição dos saberes do *métier* se estabelece numa relação específica entre professores e seu trabalho, em situações específicas vivenciadas numa escola, uma instituição social com traços próprios.

Quanto às contribuições de Shulman, seus estudos estabelecem uma base intelectual para sustentar o conhecimento global docente, cujos componentes envolvem tanto conhecimentos de ordem técnica – científico, científico-pedagógico, do currículo, da didática do conteúdo – quanto o conhecimento das especificidades dos alunos. Na visão do autor, a docência requer uma ação e um raciocínio dos professores que exige tanto a compreensão das teorias científicas (ciências da educação, pedagógicas, didáticas, disciplinares) como a capacidade de mobilizá-las nas situações de ensino, transformando-as em conteúdo da aprendizagem capaz de instruir e fazer-se compreender pelos alunos. Assim, especificidade da docência está na capacidade de articular formação acadêmica (disciplinar e das ciências da educação) às condições de trabalho e aos saberes da experiência, transformando-a em um ensino eficaz que gere compreensão.

Porém, apesar de ambos os autores contribuírem para o aumento da percepção sobre a especificidade do trabalho docente e dos seus saberes, há fragilidades no método adotado pelos autores, que, sustentados pelas teorias da ação⁴⁷, não conseguem responder a outras questões que surgem nas situações de trabalho, que envolvem muitas vezes uma apreensão pelo professor que extrapola a justificação pelo discurso, pois incluem outros tantos sentidos⁴⁸, como explicam Cunha e Alves (2012, p. 21-22): “o problema das teorias da ação é que são restritas demais para a compreensão da complexidade que se apresenta e se produz no trabalho humano, pois este extrapola as lógicas do agir, do verbalizável, do discurso racional, do que pode ser visualizável”.

Porém, apesar das fragilidades dos métodos, os estudos de Tardif e Shulman podem ser tomados como potencializadores do debate sobre a profissionalidade docente, clarificando o debate científico no tempo e no contexto em que se vive. Agrega a esse debate a especificidade do ensino como a natureza própria ao ofício, evidenciando os saberes que os professores

⁴⁷ As duas citações que se seguem exemplificam a abordagem metodológica dos autores a partir das teorias da ação. Segundo Tardif (2002, p. 177-178 grifo nosso), “Essa abordagem do trabalho do professor por meio **das teorias da ação** permite enriquecer o estudo do saber docente. De fato, aquilo que chamamos de ‘saber dos professores’ ou de ‘saber-ensinar’ deve ser considerado e analisado em função dos tipos de ação presentes na prática”. E Shulman explica (2014, p. 212, grifo nosso): “De nossa pesquisa com professores de todos os níveis de experiência, concluímos que é extenso o conhecimento potencialmente codificável que pode ser extraído da sabedoria da prática. [...] A maior parte da agenda da pesquisa na próxima década será coletar, comparar e interpretar o conhecimento prático dos professores com o propósito de estabelecer uma literatura de casos e codificar seus princípios, precedentes e parábolas. [...] Esses estudos registram e organizam em casos **o raciocínio e as ações de professores talentosos** para estabelecer padrões de prática em áreas específicas do ensino”.

⁴⁸ Para saber mais sobre os limites das teorias da ação, ver Alves (2007, 2009) e Cunha; Alves (2012).

constroem com a experiência, um saber que é influenciado por outros saberes por meio de um processo que transcende a transmissão e a aplicação de conhecimentos.

Essas são contribuições importantes para o conhecimento profissional docente específico à creche, porém, sabemos ser construções histórico-sociais em permanente evolução, e o campo enfrenta ainda alguns desafios. Como aponta Ulmann (2014), esse trabalho continua a ser encarado nas representações sociais, principalmente como relacional, assimilado ao feminino (já que poucos homens o exercem), necessitando essencialmente de habilidades e, no melhor dos casos, apenas de competências relacionais.

Essas ideias que desqualificam o trabalho docente na Educação Infantil por julgarem se tratar de atividades pouco elaboradas tendem a criar uma aparência de simplificação do trabalho, o que se torna um impasse conceitual em relação ao objeto. É preciso superarmos esse impasse que tem atravessado os tempos; por isso, defendemos ser necessário dar visibilidade a esse trabalho que está sendo feito, interrogando as situações de trabalho e seus sujeitos a partir da noção de atividade, para abrir outras perspectivas de pensar o trabalho e o saber das professoras das creches.

PARTE II

6 O TRABALHO SITUADO E AS ARTICULAÇÕES ENTRE O PRESCRITO E O REAL

Situar o trabalho é falar de um lugar específico, que tem sua história e seus sujeitos. Os sujeitos da pesquisa, vale dizer, suas protagonistas, são oito professoras participantes que dividiram conosco suas percepções, experiências, angústias, saberes, modos de fazer e ver o trabalho na creche. A intenção aqui é apresentar a trajetória profissional de cada uma delas, cientes de que, ao desenvolverem sua atividade docente, não partiram do zero, ou seja, é preciso considerar tanto a formação como as experiências anteriores à situação de trabalho.

Situar o trabalho é também compreender o contexto sociohistórico e econômico em que as protagonistas estão inseridas. É preciso compreender a forma como a profissão se estrutura no sistema educacional com suas diretrizes, normas e condicionantes que constituem o trabalho prescrito, ou seja, os elementos que antecipam o trabalho docente das profissionais.

Nesse contexto, o capítulo abre a discussão acerca das articulações entre o trabalho prescrito e o real e propõe-se, para tanto, a trazer os elementos que antecipam e contextualizam o trabalho docente na creche, cruzando-os com o trabalho real, apresentando os suportes necessários para compreender o gesto profissional.

6.1 AS PROFESSORAS PROTAGONISTAS DA PESQUISA E SUAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS

Participaram da pesquisa oito professoras da creche. Tendo em vista preservar a identidade das participantes, essas serão identificadas tão somente com a letra P, em maiúsculo, seguido da respectiva numeração atribuída a cada uma delas. Das oito professoras apenas uma não é casada e não tem filhos. No geral, como veremos a seguir, o grupo se apresenta como um grupo profissional maduro (mais de 10 anos de experiência no meio profissional) e com adequado perfil de formação (licenciatura e especializações).

Quadro 3 – Moradia e formação das professoras protagonistas da pesquisa

PROFESSORA	MORADIA	FORMAÇÃO		
	CIDADE – ESTADO	ENSINO MÉDIO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
P1	Ribeirão Preto - SP	Magistério	Pedagogia	—
P2	Ribeirão Preto - SP	Magistério	Pedagogia	Educação Infantil e Alfabetização / Pedagogia empresarial / Inclusão
P3	Barrinha - SP	Magistério	Pedagogia e Letras	—
P4	Sertãozinho - SP	Regular	Pedagogia	—
P5	Ribeirão Preto - SP	Magistério	Pedagogia	Didática, Mídias e Neuropsicopedagogia
P6	Ribeirão Preto - SP	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia
P7	Ribeirão Preto - SP	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia
P8	Ribeirão Preto - SP	Regular	Pedagogia	Educação Infantil e Gestão Empresarial

Fonte: elaborado pela autora (2022) com base nos dados coletados durante a pesquisa de campo.

Conforme evidenciado no Quadro 3, as professoras participantes da pesquisa são licenciadas em Pedagogia. Dentre elas, uma declarou possuir uma segunda graduação em Letras e seis afirmaram ter concluído o Ensino Médio na modalidade Magistério. Quanto à pós-graduação, cinco delas declararam que já possuem cursos *lato sensu*, sendo duas professoras com especialização em Educação Infantil. Os demais cursos citados foram Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Gestão Empresarial, Didática e Mídias e Alfabetização.

O Quadro 3 exhibe ainda o local de moradia das docentes, o que revela que das oito professoras, duas não residem no município onde a creche está localizada: uma reside em Sertãozinho/SP e a outra em Barrinha/SP, cidades localizadas a cerca de 20km e 40 km, respectivamente, de Ribeirão Preto/SP. Durante os meses de observação participante na creche, notamos que, além das professoras que participavam da pesquisa, havia pelo menos mais três professoras na creche que residiam em cidades ao redor do município de Ribeirão Preto.

Pode-se inferir que o atrativo para as professoras se deslocarem para o município de Ribeirão Preto seja, além da estabilidade, a remuneração. Porém, antes de apresentar os dados relativos à faixa salarial, é prudente observar o Quadro 4, que traz o tempo de docência de cada professora no município e na creche pesquisada, uma vez que o tempo de serviço influencia na remuneração percebida.

Quadro 4 – Tempo de docência no Município de Ribeiro Preto e na creche pesquisada

PROFESSORA	TEMPO DE DOCÊNCIA EM CRECHES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL					TEMPO DE DOCÊNCIA NA CRECHE PARTICIPANTE DO ESTUDO			
	De 1 a 4 anos	De 5 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 20 anos	Mais de 21 anos	De 1 a 4 anos	De 5 a 10 anos	De 11 a 15 anos	Mais de 16 anos
P1	—	—	X	—	—	—	X	—	—
P2	—	—	X	—	—	—	—	X	—
P3	—	—	X	—	—	—	—	X	—
P4	—	—	X	—	—	—	X	—	—
P5	—	—	X	—	—	—	X	—	—
P6	—	—		X	—	—	—	X	—
P7	—	—	X	—	—	—	X	—	—
P8	—	—	X	—	—	—	X	—	—

Fonte: elaborado pela autora (2022) com base nos dados coletados durante a pesquisa de campo.

Observa-se com o Quadro 4 que as professoras que participam da pesquisa possuem mais de 10 anos de atuação em creche no município de Ribeirão Preto. Seis delas iniciaram a carreira como emergenciais, ingressando no Município por meio de processo seletivo. Uma delas ingressou no cargo efetivo “educadora de creche”, tendo sido em 2012, com o Novo Estatuto do Magistério, nomeada como PEB I. Apenas uma delas ingressou diretamente já no cargo como efetiva. Todas elas estão há mais de cinco anos atuando no CEI pesquisado. O Quadro 5 apresenta a média salarial das professoras participantes da pesquisa.

Quadro 5 – Faixa salarial das professoras protagonistas na creche pesquisada

PROFESSORAS	PÓS-GRADUAÇÃO	CARGA HORÁRIA SEMANAL	FAIXA SALARIAL			
			Em média 4 Salários Mínimos Média de R\$ 4.848,00	Em média 5 Salários Mínimos Média de R\$ 6.060,00	Em média 6 Salários Mínimos Média de R\$ 7.212,00	Em média 7 Salários Mínimos Média de R\$ 8.484,00
P1	—	42h + AULAS EVENTUAIS	—			X
P2	SIM	42h + AULAS EVENTUAIS	—			X
P3	—	42h + AULAS EVENTUAIS	—			X
P4	—	42h	—	X		
P5	SIM	42h	—		X	
P6	SIM	42h	—	X		
P7	SIM	42h	—	X		
P8	SIM	42h	—	X		

Fonte: elaborado pela autora (2022) com base nos dados do Portal da Transparência do Município de Ribeirão Preto.

Como apresentado no Quadro 5, as professoras que complementam a carga horária com aulas eventuais percebem uma média salarial de sete salários mínimos, e aquelas que cumprem apenas a jornada de trabalho de 42h/semanais recebem entre cinco e seis salários mínimos. Entre estas últimas, nota-se também uma diferença salarial, o que ocorre devido ao fato de a progressão na carreira ser algo individualizado, conforme apresentado no Plano de Cargos e Salários do município. Nesse sentido, cabe reforçar que a aquisição da pontuação para ascensão aos níveis da escala salarial é adquirida pelas profissionais no decorrer da carreira por critérios de assiduidade, tempo de serviço (biênio) e formação profissional (cursos de extensão e pós-graduação), o que explica a diferença salarial entre as profissionais que possuem a mesma formação.

A teor do exposto no Capítulo 3, o salário médio dos professores da Educação Básica da rede pública no Brasil é de R\$ 4.131,00, segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). No Município em questão, o salário das professoras participantes da pesquisa (PEB I), que possuem uma jornada de trabalho de 42h/a semanais, varia entre R\$ 6.060,00 e R\$ 8.484,00, superando a média brasileira.

Considerando que o Município de Ribeirão Preto possui um plano de cargos e salários para as profissionais que atuam em creches, pode-se notar que as docentes que possuem mais de 10 anos de atuação, como é o caso das que participaram desta pesquisa, elevam a média salarial. Essa perspectiva de progressão na carreira e o pagamento do piso salarial do magistério pode representar a motivação que leva professoras residentes em municípios vizinhos a se deslocarem para o município de Ribeirão Preto.

De modo comum, a trajetória profissional das professoras pesquisadas se iniciou pela formação inicial, majoritariamente no Ensino Médio, por meio do curso de Magistério. Contudo, a partir do contato direto com essas docentes, por meio das entrevistas e autoconfrontações, percebemos que os significados e as percepções das trajetórias individuais estavam carregados de sentidos pessoais. São esses sentidos que procuramos evidenciar nos próximos parágrafos, mediante breve apresentação da trajetória profissional das professoras a partir da percepção pessoal de cada uma delas, pois acreditamos serem relevantes para entender como elas foram se identificando com o trabalho docente na creche e se constituindo professoras de bebês e crianças pequenas.

A primeira professora (P1) relata que cursou o magistério porque na época era comum que as meninas assim fizessem. Informa, ainda, que não atuou na docência imediatamente após do Ensino Médio e dedicou-se à área de vendas, pois, desde sua adolescência, ajudava a família em uma banca na Feira de Artesanatos. Cursou Pedagogia concomitantemente ao trabalho no

comércio e abriu uma loja própria de bijuterias. Além do curso superior de Pedagogia, fez cursos profissionalizantes de instrumentação cirúrgica e podologia. Contudo, prejuízos com a sua loja a levaram a retornar à sua área de formação. Ela conta que, no início do exercício da docência, chegou a ter mais de um emprego: durante o dia trabalhava como emergencial em uma creche, das 7 às 18 h, e à noite em uma empresa de Tecnologia da Informação. Segundo P1, o trabalho como emergencial na creche a fez perceber que ela gostava e “tinha jeito” para a docência na creche:

Aí, eu vi que era trabalhar com criança e ouvir a criança, porque hoje em dia a gente fala tanto assim da escuta e da fala, mas quem trabalha com Educação Infantil como você não vai escutar a criança? Não tem como, você tem que escutar a vontade da criança, não é só o que você quer. O desenvolvimento todo, a experiência que a criança tem, a cultura de onde ela vem, ela não é uma folha em branco: ela já vem com aquela bagagem. Então, aí, eu gostei muito de trabalhar com contação de história, e você vê que é um campo muito, assim... qualquer coisinha que você faz com a criança, ela transforma aquilo. Aí, do emergencial eu passei no concurso e fui direto. Foi de 2011 a até 2012. Em 2013, eu efetivei e estou até hoje. (P1).

Sobre sua identificação com a creche, P1 conta que somente durante os estágios teve contato com o público do Ensino Fundamental, e ressalta que gosta mesmo de atuar é na Educação Infantil, pois trata-se de um trabalho “bem gratificante [...] é uma troca aqui constante, são várias crianças. [...] eles são pequenos, mas quando você pensa assim: eles só têm dois anos, mas eles fazem tudo isso?” (P1).

A identificação com a docência na creche também é compartilhada pela segunda professora. Ela relata que iniciou seus estudos no magistério e, logo em seguida, já fez o curso de Pedagogia. Iniciou seu trabalho em creches municipais como estagiária remunerada e, após prestou os processos seletivos de contratação temporária para docência nessas creches; após formar-se e pós-graduar-se, passou no concurso público para o cargo de PEB I. Ela relata:

Então, assim, nunca pensei em mudar de área, nunca tive outra ideia. E até hoje eu não sei, se eu tivesse que escolher outra profissão, eu não sei qual que eu escolheria. Porque é uma coisa que eu gosto muito. E eu prefiro, desde sempre, a Educação Infantil, principalmente o CEI. (P2).

A professora P3 relata que iniciou sua trajetória profissional na creche como monitora, em um tempo em que não se exigia formação alguma, e foi a diretora da época que influenciou sua decisão em cursar o magistério, ao argumentar que ela e as colegas deveriam cursar o magistério, uma vez que já estavam empregadas na área. Assim, iniciou sua formação no ensino médio no magistério e fez Pedagogia e Letras, concomitantemente com sua atuação na creche. Segundo as palavras da professora, “comecei a caminhar nesse processo junto com as crianças”

(P2). Segundo P3, é a interação das crianças com ela que a identifica com a etapa educacional da creche, conforme relata:

Eu fiz Letras. Fui fazer estágio. Aí eu vi que não era para mim não. [...]. A gente tem um carinho muito especial para com as crianças [e elas] com a gente. Eu falo assim porque eles acabam ficando muito mais tempo com a gente. Quando era oito horas, ficava ali oito horas conosco. Então, eu vejo assim: é uma troca de carinho. Nossa! Tem hora que eu fico pensando “como pode?” Por exemplo, tem duas professoras, [mas] eles sabem que a referência deles, os meus alunos vêm a mim, eu sou a professora deles. Eu acho isso tão legal. Eles sabem que a [nome suprimido] é deles. Então, eu falo assim: eles conhecem, eles sabem. Eu falo assim também: quantas experiências que a gente já teve de mãe até ficar com ciúmes deles ter tanto carinho com a gente. (P3).

P3 ainda relata que enfrentou preconceitos para atuar com crianças de creche. Segundo conta, sua mãe dizia que não acreditava que a filha havia feito faculdade para ficar lavando e dando banho em criança de cocô. Porém, apesar dessa visão do senso comum, sua identificação com a docência na creche prevaleceu devido ao respeito e ao carinho que os alunos dessa etapa educacional demonstram a ela: “A criança, quando ela gosta, ela gosta. A criança é muito sincera, se não gostar de você, não tem jeito. Eu vejo isso assim, esse amor com a gente. Eles se apegam.” (P3).

A questão do preconceito com a profissão também foi experimentada pela quarta professora (P4). Segundo conta, seus pais achavam que ela não deveria ser professora, e sim buscar uma profissão que ganhasse mais. Seu interesse pela docência surgiu na igreja que frequentava, onde fora convidada a dar aulas para as crianças. Ingressou na Pedagogia com 19 anos e pôde dedicar-se integralmente à faculdade, dado que seus pais pagavam suas despesas de formação.

Durante o curso superior, fez um ano de estágio não remunerado em uma escola particular e, em seguida, passou a estagiar na mesma instituição de forma remunerada, até formar-se. Em seguida, foi contratada pela escola por um ano. Segundo relata, esse período foi de muito aprendizado: “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.” (P4).

Nos relatos da P4, é interessante ainda notar como ela enfatiza as aprendizagens que teve durante sua trajetória profissional a partir da experiência com outras profissionais em creches municipais, quando ainda era contratada temporária, em 2010 e 2011, e após, como professora já concursada em 2012 pelo Município:

Às vezes tem gente que não gosta dela [*diretora*] por causa do estilo, mas eu gostei muito, me apeguei muito. Ela é uma diretora, uma profissional que te força também a desenvolver, a saber e a buscar. Não é aquela ‘tá bom’. Tem gente que não gosta, mas eu gostei, porque ela te cobra. A pessoa precisa de alguém que te cobra, porque acaba não fazendo, acaba assim: ‘depois eu faço’. Mas se tem alguém que fica sempre ‘tem prazo para cumprir e regras’, então o profissional em todas as áreas acho que faz melhor e desenvolve as coisas no tempo certo, no prazo. [...]. Fiquei dois anos: 2010 a 2011. (P4).

Em 2019, fui [*trabalhar*] com a [*nome suprimido*]. Já conhecia ela lá do aeroporto, [*bairro*] Ribeirão Verde. A gente trabalhava na mesma sala. Ela é ótima, ela tem muita ideia, ela trabalha muito, você não para, com ela você não para. Porque hoje é uma coisa, amanhã é outra coisa. Ela é uma pessoa que te esforça, [*estimula*] também você [*a*] pensar. É bom isso, eu gosto. Eu aprendi bastante coisa com ela. (P4).

Das duas experiências relatadas no excerto, a primeira é com uma diretora, e a outra com uma professora com quem P4 dividiu sala de aula. Em relação à formação, ao contar sobre seu processo de preparação para o concurso público, ela diz:

O professor de faculdade, ele ensinava com uma maestria que eu não esquecia. Eu formei em 2006, o concurso foi em 2012. Então eu gabaritei português na prova. Crase, a maioria, a pessoa erra, porque é difícil. Só que ele ensinou tão bem, que eu nunca esqueci. Então, todas de português eu acertei. Eu fiquei superfeliz. Aí eu fui corrigindo a prova. Dos 3 mil inscritos, eu fiquei em 57. Eu fiquei superfeliz! (P4).

Assim, ao recapitular a sua trajetória profissional, P4 tem um olhar de sua constituição como docente na creche a partir dos aprendizados no caminho, tanto na formação como nas trocas com outras profissionais. E acrescenta:

Eu não sou perfeita, quero aprender muita coisa. Tem professora que trabalha com excelência, eu ainda preciso aprender mais. Apesar de estar 20 anos dentro da sala de aula, eu quero buscar mais conhecimento. Eu dei uma parada nos estudos, comecei a fazer pós-graduação em Alfabetização e Letramento, parei porque era online e não conseguia me adaptar e ter as crianças. Então, eu quero aprender mais, preciso de mais coisas assim e de mais bagagem. A gente vai levando, e o que é ruim a gente tenta tirar. A gente não sabe, mas o olhar de outra pessoa [*contribui*]: tem que trabalhar desse jeito e está errado assim. Precisa buscar mais. O que é bom eu deixo, o que é ruim eu tento descartar, selecionar e tentar mudar. (P4).

A quinta professora (P5) optou em fazer magistério por influência da mãe, visto que na cidade onde morava existia o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), instituição de muito prestígio na época. Apesar de, no início, ter tido dúvidas sobre o que realmente queria cursar, P5 relata ter se encontrado e se apaixonado pelo magistério. Ao finalizar esta etapa, já começou a trabalhar na pré-escola como docente e a cursar Pedagogia. Seu primeiro contato com a creche não se deu, contudo, por opção, mas por meio de um

processo seletivo na cidade de Sertãozinho, em que sua posição permitia apenas atribuição em turmas de creche. Ela descreve a sua reação:

No primeiro momento, eu chorei muito no dia da atribuição, porque só tinha creche; na posição que eu estava, dali para frente, era só creche. Eu chorei muito porque fiquei com medo de trabalhar com crianças muito pequenas, aquela responsabilidade de trabalhar com essa faixa etária tão pequena, se eu iria conseguir trabalhar com uma faixa etária tão pequeninha daquele jeito. (P5).

Apesar dessa reação inicial, a professora conta que enfrentou o medo e gostou da experiência com o trabalho docente na creche. O medo, segundo relata, era decorrente da falta de experiência com a faixa etária, apesar de mencionar o quanto a sua formação no CEFAM oferecera uma boa bagagem de conhecimentos acerca do trabalho com bebês e crianças pequenas. Seus medos eram de a criança engasgar-se, perder o ar, ferir-se, enquanto estivesse sob seus cuidados. Porém, ela conta que a vivência e a experiência lhe trouxeram segurança na realização de seu trabalho:

Hoje eu tenho segurança de na primeira reunião já falar para o pai que aqui a gente olha para não acontecer nada de mordida, tombo, mas eles estão em movimento o tempo inteiro, eles estão em interação o tempo inteiro; a mordida é uma maneira de se expressar. Pode ser que aconteça, sim. Mas não é porque a gente não está olhando, mas faz parte da nossa vivência. Não é para acontecer, mas pode acontecer. (P5).

A sexta professora também iniciou seu percurso formativo no magistério e conta ter tido, desde essa época, a certeza de que queria fazer Pedagogia após o Ensino Médio. Ainda cursando o Nível Superior, iniciou um estágio remunerado em uma creche filantrópica, permanecendo nessa atividade até um ano após sua formatura, quando, então, ingressou no Município (ou na “Prefeitura Municipal”, como comumente se diz) por meio de concurso público para o cargo educadora de creche. Segundo relata, sua primeira experiência na creche municipal foi sofrida, pois iniciou em uma turma de crianças de três anos completos, ao passo que sua experiência anterior, desde o estágio, era com turmas de bebês. Essa experiência “dolorida”, que a deixou “deprimida”, sendo fiel às adjetivações usadas pela professora, influenciou P6 em sua identificação com as turmas de bebês:

Os bebês, por exemplo, com essa faixa etária que eu trabalho, que eu gosto tanto, nossa, eu amo! É a faixa etária que eu mais amo, são os bebês. Porque é um amor sincero, é uma entrega minha e deles, coisa mais grata que eu tenho hoje é eu chegar na sala e for receber uma criança e ela joga os bracinhos para mim; é algo mais gratificante que pode acontecer nessa altura do campeonato. (P6).

Esse estranhamento do trabalho na creche relatado pelas professoras P5 e P6, que lhes gerou sentimentos como medo e dor emocional, foi compartilhado também pela sétima professora.

Ela relata que, quando se deparou com a creche, levou um choque, pois o trabalho era muito diferente daquele a que estava acostumada, ou seja, suas experiências anteriores com a docência foram ora com adultos (EJA e Pós-graduação), ora com crianças em fase de alfabetização. Diferentemente das demais professoras, a trajetória profissional da P7 não iniciou na Educação Básica, pois ela relata que nunca foi sua intenção dar aulas:

Bom, eu não queria ser professora, na verdade; eu entrei no curso de Pedagogia; fiz o magistério, eu fiz Pedagogia, mas eu fiz porque o meu dinheiro era o que eu podia pagar na época. Então, não era um curso que eu almejava e queria. Mas eu acabei fazendo a Pedagogia, mas nunca com aquela intenção de dar aula. Só que eu queria trabalhar na área da criança e adolescente, era uma coisa que eu me identificava, uma coisa que eu sempre gostei. (P7).

A trajetória profissional de P7 iniciou-se no trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, quando trabalhou em um Centro de Atendimento a Crianças e Adolescentes Vitimados (CACAV), em programas para adolescente aprendiz e em entidades filantrópicas que atuavam na prevenção da violência sexual. Foram 11 anos dedicados a essa faixa etária. Contudo, seu despertar para a docência deu-se ao ser convidada para dar aulas para na Pós-graduação: “Eu comecei a dar aulas aos sábados e durante a semana também [...] Apesar que foi para adultos, foi um despertar, ‘poxa, eu acho que gosto disso!’” (P7).

A perspectiva de trabalhar com crianças da Educação Básica surgiu posteriormente com a oportunidade de um processo seletivo de contratação temporária, o que a levou de início a turmas de alfabetização e, em seguida, à creche. Ela relata sobre sua primeira experiência na creche:

Aí, então, eu vim para creche quando eu me deparei com a creche eu levei um choque, levei um susto muito grande daquilo que eu via, daquilo que eu era acostumada. Eu cheguei para diretora na época e falei para ela: isso não é para mim, eu não vou ficar. Ela teve um olhar sensível não sei, ela mandou buscar café, mandou buscar água para mim, ela me enrolou na conversa e eu fui ficando, e assim eu estou até hoje, mas como efetiva já graças a Deus! Hoje eu falo eu não saio da creche. Hoje eu me identifiquei com a creche, eu entendi o movimento da creche, a gente tem muita dificuldade, são muitas barreiras que nós encontramos no dia a dia vamos dizer para você dar conta do recado, dá conta do trabalho eu venho todos os dias para dar o meu melhor, todos os dias! Eu tenho uma expectativa de que outras pessoas também façam isso, venham para dar o melhor delas. (P7).

A oitava professora não teve a Pedagogia como sua primeira escolha de curso superior: prestou vestibular para Enfermagem na Universidade de São Paulo (USP), mas não fora aprovada. Determinada a não fazer mais cursinho pré-vestibular, resolveu tentar o curso de Pedagogia em uma universidade particular, motivada pela profissão da mãe, que era professora de Educação Física. Uma vez aprovada, logo no primeiro ano do curso, voluntariou-se em uma

escola privada a fim de melhor conhecer a área que havia escolhido. Após três anos como voluntária, foi contratada como estagiária, até formar-se. Após concluir a graduação, passou no processo seletivo (contrato temporário para docência) em Sertãozinho-SP, permanecendo por dois anos em turmas de alfabetização. Deixou este cargo para assumir, em Ribeirão Preto, um contrato temporário de PEB I e, em seguida, efetivou-se no cargo por meio do concurso público. Sobre sua percepção acerca do trabalho docente na creche, ela relata:

Eu trabalhei no primeiro e segundo anos [*Ensino Fundamental*] tanto como estagiária como assistente de sala, e também em Sertãozinho. Mas não tem igual à Educação Infantil pra mim. Estar no chão da sala, sentar com as crianças, o carinho que elas passam pra gente... Pra mim, eu não troco por nada, né? E aí eu continuei; já faz 10 anos que eu tô aqui [...], com a Educação Infantil, e sempre no berçário. (P7).

Dos relatos trazidos, é interessante notar que das oito professoras, três relatam que desde a escolha do magistério e, em seguida, da Pedagogia, o processo foi realmente uma escolha individual, um projeto de vida. Já as demais percorreram trajetórias diferentes, sem ter o magistério e a Pedagogia como certezas imediatas: algumas cursaram magistério porque era o “curso de mulher” na época e outras pelo incentivo de familiares ou pessoas próximas. O estranhamento inicial do trabalho também foi algo comum relatado por algumas professoras. Porém, cabe ressaltar que, apesar das diferentes motivações que as levaram a seguir a formação docente e das frustrações iniciais, todas elas se dizem satisfeitas com a sua área de atuação e se identificam com a docência na creche.

Entre os fatores de identificação com a docência na creche relatados pelas professoras, prevalecem o carinho e o respeito que os bebês e as crianças pequenas têm por elas em suas interações. O resultado do seu trabalho no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos é também ressaltado, pois, segundo elas, é possível ver nitidamente os avanços alcançados. E algumas delas relatam que foram se constituindo no trabalho, ressaltando como a experiência e os aprendizados com outros profissionais as tornaram mais seguras.

6.2 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DA PROFISSÃO DOCENTE EM CRECHES NO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO

A pesquisa desenvolveu-se em um Centro de Educação Infantil público municipal, localizado em Ribeirão Preto/SP. A cidade situa-se a nordeste do estado de São Paulo e possui população aproximada de 720.116 habitantes. A creche municipal em Ribeirão Preto esteve vinculada à Secretaria do Bem-Estar Social até o ano de 1999, quando fora para a esfera

administrativa da Secretaria Municipal de Educação. A partir de então, as instituições públicas municipais de Educação Infantil foram organizadas conforme a faixa etária das crianças atendidas, sendo os Centros de Educação Infantil (CEIs) destinados ao atendimento da faixa etária de zero a três anos (creche), e as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) ao atendimento da faixa etária de quatro e cinco anos (pré-escola).

Sobre o trabalho docente nas creches municipais de Ribeirão Preto, Rosa-Pereira (2017) ressalta que o Município inseriu, por meio de Lei Complementar (LC) nº 1.644, de 1º de abril de 2004, as profissionais da creche ao Estatuto do Magistério Público de Ribeirão Preto, oito anos após a publicação da LDB/1996, que instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Contudo, referida LC não incluiu efetivamente, tampouco explicitamente, na carreira do magistério o(a) profissional responsável por atuar com as crianças de 0-3 anos, visto que a designação dada pelo normativo foi “educador de creche”, e não professor, o que diferenciava os direitos entre essas duas categorias.

Segundo Rosa-Pereira (2017), as profissionais da creche só foram reconhecidas como professoras do magistério no ano de 2012, quando houve nova reformulação do Estatuto do Magistério por meio da Lei Complementar nº 2.524, de 5 de abril de 2012.

A referida lei, que Rosa-Pereira (2017) denomina de “Novo Estatuto do Magistério”, proporcionou mudanças substanciais na carreira das professoras que trabalhavam com crianças de 0-3 anos. Segundo a autora, o Novo Estatuto representa um marco para a valorização das creches e de suas profissionais em Ribeirão Preto, pois foi a partir do novo normativo que a creche passou a ser reconhecida no Município como a primeira etapa da Educação Básica, garantindo às professoras de crianças de 0-3 anos tanto a possibilidade de progressão nos planos de carreira como o piso salarial nacional.

A carreira do magistério em Ribeirão Preto, de acordo com o artigo 4º do Estatuto do Magistério Público, está configurada em três categorias profissionais: a) Área de Docência (Professor de Educação Básica I, II e III); b) Área de Gestão Educacional (Diretor, Vice-Diretor, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, Supervisor de Ensino); c) Área de Assessoria Educacional (Assessor Educacional I, II e III) (RIBEIRÃO PRETO, 2012).

A nomeação para os cargos de Professor de Educação Básica I, II e III, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional e Supervisor de Ensino se dá em caráter efetivo, mediante concurso público de provas e títulos. Para os cargos de Diretor de Escola, Vice-Diretor de Escola, Assessor Educacional I, II e III, a nomeação é feita pelo Chefe do Executivo por meio de preenchimento de cargo em comissão, após indicação do Secretário Municipal da Educação.

Os profissionais da área de docência, como visto, recebem denominações diferenciadas, de acordo com a etapa educacional na qual atuarão. Quanto aos professores da Educação Básica, o inciso I do mesmo artigo 4º assim dispõe:

Artigo 4º. A carreira do magistério municipal fica configurada nas seguintes categorias profissionais com os respectivos campos de atuação:

I - ÁREA DE DOCÊNCIA

a) Professor de Educação Básica I: atuação na Educação Infantil com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos;

b) Professor de Educação Básica II: atuação na Educação Infantil com crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano);

c) Professor de Educação Básica III: atuação nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio;

d) Professor de Educação Básica III, efetivo em área de Educação Especial: atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e Médio, em todos os níveis e modalidades [...]. (RIBEIRÃO PRETO, 2012, grifos nossos).

Desse modo, conforme destacado na alínea ‘a’, as professoras dos CEIs ingressam na carreira no cargo denominado de Professor de Educação Básica I. Cabe anotar que o nível inicial de vencimentos e a carga horária são diferentes entre as categorias profissionais do magistério no Município, conforme disposto na Tabela 4.

Tabela 4 – Nível Inicial de Vencimentos da Carreira do magistério no Município de Ribeirão Preto

CATEGORIA PROFISSIONAL	REQUISITOS PARA PROVIMENTO DO CARGO	NÍVEL INICIAL DE VENCIMENTOS	VALOR H/A
PEB I	Habilitação em nível de Ensino Médio, na modalidade Normal.	201	17,60
	Licenciatura Plena em Pedagogia, ou Curso equivalente, com habilitação em Educação Infantil ou nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.	205	19,62
PEB II	Habilitação em nível de Ensino Médio, na modalidade Normal.	201	17,60
	Licenciatura Plena em Pedagogia, ou Curso equivalente, com habilitação em Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	205	19,62
PEB III	Licenciatura de graduação plena, com habilitação específica em área própria.	208	21,19

Fonte: elaborada pela autora (2022) com base na LC nº 2.524, de 5 de abril de 2012⁴⁹.

A Tabela 4 evidencia que as profissionais que atuam na creche, na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental habilitadas com Ensino Médio iniciam sua carreira com um vencimento relativo à pontuação 201, e aquelas com graduação, em 205. Já os profissionais que atuam do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio iniciam suas carreiras com pontuação 208. Isso reflete uma diferença no valor da hora/aula desses profissionais com graduação, ou seja, enquanto os PEBs I e II recebem inicialmente valor da hora-aula de R\$

⁴⁹ Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração e sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Ribeirão Preto; e na Lei Complementar nº 2.843, de 13 de dezembro de 2017, que dispõe sobre a alteração da tabela de cargos, carreiras, níveis e vencimentos.

19,62 (dezenove reais e sessenta e dois centavos), os PEBs III são remunerados em R\$ 21,19 h/a (vinte e um reais e dezenove centavos por hora/aula). Há uma diferenciação também na jornada de trabalho, conforme mostra a Tabela 5:

Tabela 5 – Jornada de trabalho docente

CATEGORIA PROFISSIONAL	JORNADA DE TRABALHO	H/A SEMANAL	H/A MENSAL	TDA H/A	TDC H/A	TDI H/A	NÍVEL INICIAL DE VENCIMENTOS
PEB I	–	42	210	28	04	10	205
PEB II	Parcial	29	145	19	03	07	205
	Integral	58	290	38	06	14	205
	Parcial II	42	210	28	04	10	205
PEB III	Reduzida	18	90	12	02	04	208
	Parcial I	27	135	18	03	06	208
	Parcial II	36	180	24	04	08	208
	Completo	45	225	30	05	10	208
	Integral	58	290	38	06	14	208

Fonte: elaborada pela autora (2022) com base na LC nº 2.524, de 5 de abril de 2012 (com modificações introduzidas pelas LC 2.727/2015 e LC 2.843/2017).

Legenda: H/A: Hora-aula; TDA: trabalho docente com aluno; TDC: trabalho docente coletivo; TDI: trabalho docente individual.

Como se observa da Tabela 5, a jornada de trabalho do PEB I é constituída por 42 horas-aula semanais, totalizando 210 horas-aula mensais. Essa carga horária é distribuída semanalmente em 28 h/a de trabalho docente com aluno (TDA), 4 h/a de trabalho docente coletivo (TDC) e 10 h/a de trabalho docente individual (TDI).

O TDA refere-se ao exercício da docência em atividade direta com a coletividade de crianças e é cumprida pelas professoras em turnos, ou no matutino (das 7h às 12h), ou no vespertino (das 12h às 17h). O TDC compreende o tempo dedicado à formação do docente e à atuação em atividades com a equipe escolar, como planejamento, reuniões pedagógicas e de pais, entre outras. Ele é dividido em quatro modalidades: I – TDC Escola (2 h/a mês); II – TDC Rede (4 h/a mês); III – TDC Acompanhamento (6 h/a mês); IV – TDC Formação (5 h/a mês, sendo módulo obrigatório: 3 h/a e módulos eletivos: 2 h/a). Já o TDI compreende o trabalho desempenhado pelo professor em hora e local de sua livre escolha e destinado à preparação das atividades pedagógicas.

Cabe ressaltar que a jornada de 42 h/a fixada para o PEB I não é passível de ampliação em outras classes no contraturno, impedimento este que não ocorre nas demais categorias, como o PEB II e III, que podem ter jornadas parciais, completas (no caso do PEB III) e até integrais, com 58 h/a mensais. Para o PEB I há apenas a possibilidade de complementar a sua carga-horária com aulas eventuais da Educação Infantil (creche e pré-escola) e dos anos iniciais do

Ensino Fundamental, e, para aqueles com habilitação específica, pode-se também complementar a jornada de trabalho com aulas eventuais dos anos finais do Ensino Fundamental. A complementação com aulas eventuais deve respeitar o limite máximo de 38 horas-aula semanais de interação com os educandos.

Quanto ao plano de carreira, ele possibilita aos professores da Educação Básica do município elevar, por meio de promoções, o nível salarial inicial. A promoção é a elevação do profissional do magistério aos níveis superiores da carreira, decorrente de aperfeiçoamento profissional (cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão cultural; mestrado; doutorado), por tempo de serviço (biênio) e critério de assiduidade. Para cada nível, é estipulado o valor correspondente da hora-aula, conforme Tabela 6 a seguir.

Tabela 6 – Escala de Níveis e Vencimentos do Magistério

Magistério (Hora-Aula)	
Níveis	Valor
201	17,60
202	18,03
203	18,63
204	19,22
205	19,62
206	20,19
207	20,73
208	21,19
209	21,82
210	22,38
211	22,92
212	23,47
213	24,28
214	25,15
215	25,94
216	26,81
217	27,70
218	28,59
219	29,60
220	30,59
221	31,60
222	32,71
223	34,32
224	35,70
225	37,06
226	38,43
227	39,80

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da LC nº 2.843, de 13 de dezembro de 2017, que dispõe sobre a alteração da tabela de cargos, carreiras, níveis e vencimentos (RIBEIRÃO PRETO, 2017).

É fato que no município em questão os direitos das professoras de creche foram garantidos pelo plano de carreira constante da LC nº 2.524, de 5 de abril de 2012, como já visto, que as incluiu e profissionalizou essa categoria. Porém, também é fato que essas profissionais

são menos valorizadas em relação aos demais professores da rede municipal, tanto em relação ao vencimento quanto em relação à jornada de trabalho.

A partir de tal constatação, pode-se questionar: por que essas profissionais, que possuem a mesma escolarização dos demais professores do magistério, não recebem os mesmos vencimentos? Se a especificidade da creche em relação ao horário de atendimento exige uma jornada de trabalho que as impede de ampliar sua carga horária com outras classes, não seria correto o pagamento de adicional de dedicação exclusiva ou um valor hora-aula superior aos demais professores da rede?

Se os critérios de valoração considerados fossem a jornada de trabalho e suas características e normas técnicas, com certeza não deveria haver tal diferença. Contudo, infere-se que não é apenas o saber e o saber-fazer que estão sendo considerados na valoração do trabalho, e sim a apreciação social do que se julga como trabalho qualificado.

Reiteramos aqui as proposições de Naville (1956) sobre a qualificação do trabalho, pois o que está em jogo não são as qualidades tanto do trabalho como das trabalhadoras, e sim o julgamento social do que a sociedade considera como trabalho mais qualificado que o outro, asseverando, assim, a divisão técnica e social do trabalho.

Nesse sentido, é inegável que, nas últimas décadas, o aprimoramento de conhecimentos científicos proporcionou o desenvolvimento técnico e acadêmico da categoria docente nas creches, o que refletiu na vida social e, conseqüentemente, na forma como a sociedade passou a qualificar esse trabalho. Assim, não há dúvidas de que houve muitas conquistas profissionais para a categoria, mas a apreciação social da docência na creche parece ainda estar baseada mais em critérios morais e políticos do que técnicos, o que ainda se reflete na desvalorização da categoria (NAVILLE, 1956).

Nesse contexto, o município de Ribeirão Preto, a partir de 2012, proporcionou, com a aprovação do novo Estatuto do Magistério, a profissionalização docente das professoras da creche, como já enfatizado; porém, a valorização dessa categoria ainda representa um campo de luta.

Esse conjunto de processos que envolvem o trabalho docente na creche pesquisada – ou seja, as relações de emprego que se estabelecem no município, bem como a estrutura organizacional da rede municipal de educação, e suas normas e diretrizes, assim como os aspectos físicos e materiais disponíveis para a realização do trabalho docente – é mais bem explorado a seguir.

6.3 AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NAS CRECHES EM RIBEIRÃO PRETO

A cidade de Ribeirão Preto possui 2.326 docentes de creche, dos quais 1.585 atuam na rede pública de ensino. Destes, 1.579 pertencem à rede pública municipal e seis à rede estadual. O quantitativo de docentes na creche é maior quando comparado à pré-escola, como mostra a Tabela 7:

Tabela 7 – Número de docentes da Educação Infantil em Ribeirão Preto

Etapa de Ensino e Dependência Administrativa													
Ano	Total Geral	Creche						Pré-Escola					
		Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2019	2808	2151	1493	–	13	1480	664	794	387	–	4	383	408
2021	3115	2326	1585	–	6	1579	746	933	455	–	4	451	484

Fonte: elaborada pela autora (2022) com base na Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2020, 2022).
Nota: um docente pode ser contado mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, escola, etapa/modalidade, localidade e dependência administrativa.

As mulheres representam 98,3% de docentes na creche em Ribeirão Preto, sendo que 71,4 % delas estão na faixa etária de 30 a 49 anos. Apesar de se observar um aumento no número de homens nesse campo de trabalho, o índice ainda é inexpressivo: apenas 1,7%. A Tabela 8 apresenta em detalhes alguns números relacionados.

Tabela 8 – Número de docentes de creches em Ribeirão Preto, por sexo e faixa etária

Ano	Total	Sexo e Faixa Etária															
		Feminino								Masculino							
		Total	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais	Total	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais
2019	2151	2127	63	198	893	609	166	120	78	24	-	4	10	8	1	1	-
%	-	98,9	3,0	9,3	42,0	28,6	7,8	5,6	3,7	1,1	-	16,7	41,6	33,3	4,2	4,2	-
2021	2326	2287	58	160	921	711	222	122	93	39	1	2	21	12	2	1	-
%	-	98,3	2,5	7,0	40,3	31,1	9,7	5,3	4,1	1,7	2,6	5,1	53,8	30,8	5,1	2,6	-

Fonte: elaborada pela autora (2022) com base na Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2020; 2022).

Ao fazer uma comparação entre os dados dos anos de 2019 e 2021, nota-se um aumento no número de docentes na creche. Em complemento, a Tabela 9 traz os dados referentes à situação funcional, regime de contratação ou tipo de vínculo e dependência administrativa para esses dois anos.

Tabela 9 – Número de docentes de creche na rede pública de Ribeirão Preto por tipo de vínculo e dependência administrativa

Ano	Total	Tipo de Vínculo e Dependência Administrativa												
		Concursado/efetivo/estável				Contrato temporário				Contrato terceirizado	Contrato CLT			
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Total	Federal	Estadual	Municipal
2019	1493	1373	-	11	1362	96	-	-	96	-	25	-	2	23
2021	1585	1412	-	6	1406	100	-	-	100	-	73	-	-	73

Fonte: elaborada pela autora (2022) com base na Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2020; 2022).

Nota: um docente pode ser contado mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, escola, etapa/modalidade, localidade e dependência administrativa.

Esse aumento do número de professoras na rede pública contabilizou 92 novas contratações, sendo 44 com vínculo efetivo, quatro contratos temporários e 50 contratos por tempo indeterminado. Como se pode notar, a maioria das contratadas entre 2019 e 2020 não possuía vínculo efetivo, o que causa uma diferenciação nos rendimentos da categoria, uma vez que os contratos, apesar de receberem o mesmo valor da hora-aula, não fazem jus ao plano de carreira, ou seja, não agregam ao salário inicial as pontuações derivadas de aperfeiçoamento profissional e de mérito por anos trabalhados e assiduidade.

Quanto à escolaridade das professoras da creche, a Tabela 10 demonstra que os índices de professores com graduação chegaram em 94,2% no ano de 2021. Apesar de ainda não ter atingido os 100% de docentes na creche com curso superior, em 2021 o município zerou seu índice de profissionais com apenas o Ensino Fundamental, o que em 2019 ainda representava 0,2%.

Tabela 10 – Nível de escolaridade e formação acadêmica de docentes de creche em Ribeirão Preto (redes pública e privada)

Ano	Total	Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior						
				Graduação			Pós-Graduação ¹			
				Total ²	Com Licenciatura ³	Sem Licenciatura ³	Total	Especialização	Mestrado	Doutorado
2019	2151	4	189	1958	1946	12	538	526	12	—
%	—	0,2	8,8	91,0	99,4	0,6	27,5	26,9	0,6	—
2021	2326	0	136	2190	2185	5	637	618	19	—
%	—	—	5,8	94,2	99,8	0,2	29,0	28,2	0,9	—

Fonte: elaborada pela autora (2022) com base na Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2020; 2022).

Notas:

1- A porcentagem de pós-graduados foi calculada tendo como base o total de docentes com graduação.

2- A porcentagem de docentes graduados foi calculada tendo como base o número total de docentes na creche.

3- Porcentagem calculada tendo como base o número total de docentes com graduação.

A Tabela 10 mostra que os índices de escolaridade dos docentes atuantes em Ribeirão Preto são bons e estão aumentando nos últimos anos. Porém, em relação à Pós-Graduação, considerando o valor de 29% alcançado em 2021, observa-se que, para a consecução da meta do PNE, que seria a formação de 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até 2024, será necessário um crescimento de 71 pontos percentuais, um desafio posto ao município.

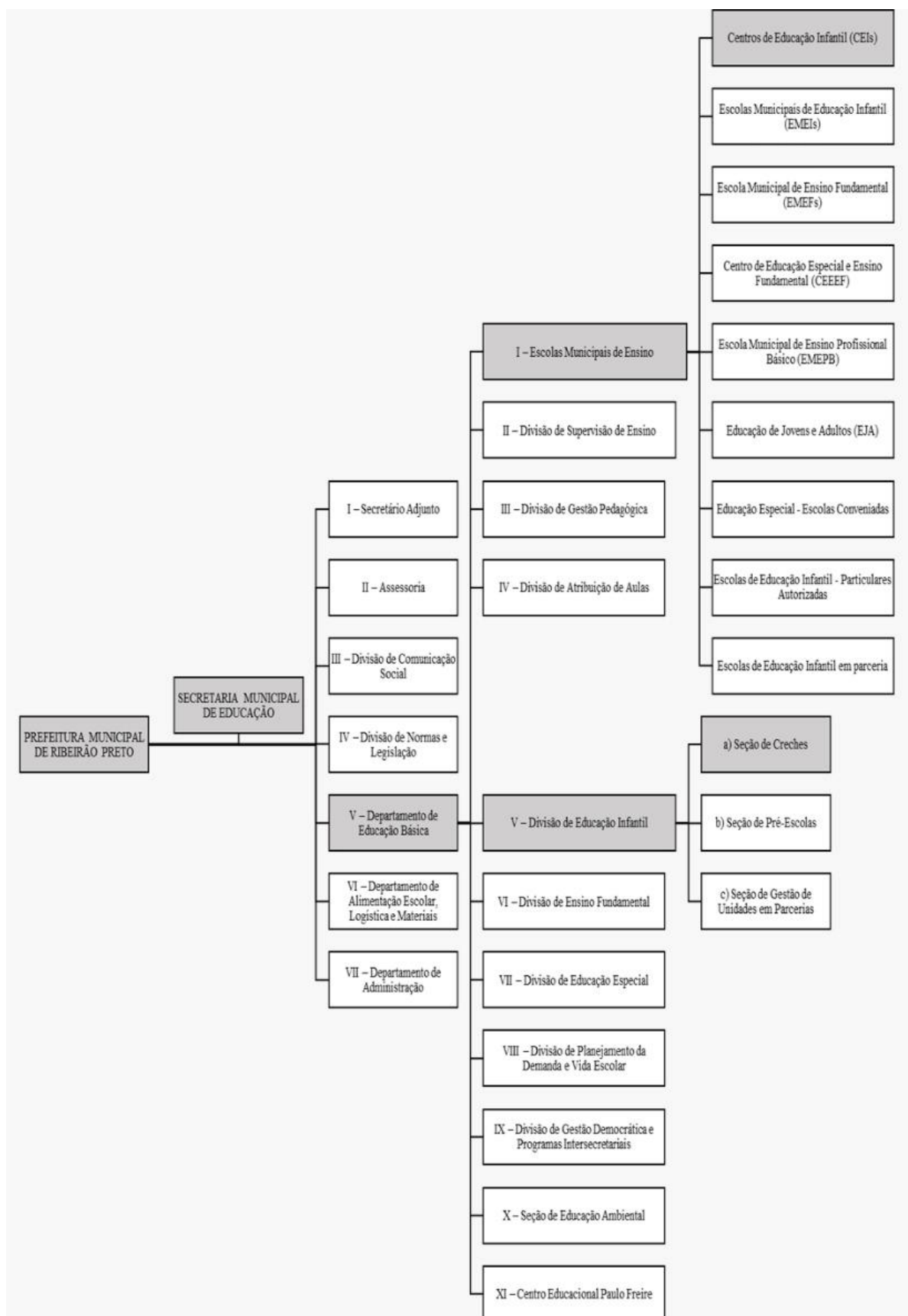
Os dados ainda indicam que a situação profissional da docência em creche no município de Ribeirão Preto tem experimentado, na última década, uma profissionalização da carreira. As redes pública e privada do município atende ao disposto no artigo 62 da LDBN, em relação à formação docente, tendo 5,8% das professoras com Ensino Médio e 94,2% com Ensino Superior. A rede pública, em específico, é composta por 89% de professoras efetivas, e não há cargos e funções com atribuição docente fora da carreira do magistério. Esse é um avanço identificado, visto que pesquisas (VIEIRA, SOUZA, 2010; SILVA, 2017; OLIVEIRA, 2017) apontam que o campo da creche no Brasil ainda conta com diversos profissionais com *status*, formação e qualificação diferenciados, bem como variadas modalidades de relações de emprego e trabalho.

Estrutura organizacional da Rede Municipal de Ribeirão Preto: os Centros de Educação Infantil (CEIs)

De acordo com o site da Prefeitura de Ribeirão Preto, visitado em julho de 2022, a cidade conta com 36 CEIs, 41 EMEIs e 28 escolas de Educação Infantil, estas últimas em parceria com o Município. Estas instituições estão subordinadas diretamente ao Departamento de Educação Básica, que integra a estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto (RIBEIRÃO PRETO, 2022).

A Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto possui sete pastas para auxiliar na implementação e avaliação das políticas e estratégias educacionais para o Sistema Municipal de Ensino. Entre estas pastas está o Departamento de Educação Básica, responsável pelos CEIs, o que significa dizer que estas instituições estão subordinadas às orientações e normativas definidas pela pasta (RIBEIRÃO PRETO, 2021).

O Departamento de Educação Básica conta com uma Divisão de Educação Infantil composta por: 1. Seção de Creches; 2. Seção de Pré-Escolas; e 3. Seção de Gestão de Unidades em Parcerias. A seguir, apresentamos um organograma (Figura 1) síntese da estrutura organizacional na qual os CEIs estão inseridos.

Figura 1 – Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto

Fonte: elaborada pela autora (2022) com base nos dados da LC nº 3.062, de 28 de abril de 2021 (RIBEIRÃO PRETO, 2021).

A Seção de Creches tem como atribuições a supervisão, a coordenação, o controle e a execução das atividades sob sua responsabilidade, quais sejam: elaborar, atualizar e normatizar o currículo; elaborar e propor diretrizes e normas pedagógicas; elaborar instrumentos de avaliação do currículo e do processo de aprendizagem; estabelecer propostas de formação continuada e permanente aos docentes e gestores; responsabilizar-se pela orientação pedagógica e administrativa dos trabalhos desenvolvidos nas unidades com atendimento de crianças de até 3 anos de idade, entre outras (RIBEIRÃO PRETO, 2021).

No âmbito institucional, os CEIs são dirigidos por um diretor escolar, que é assessorado por um secretário escolar. Ambas as funções são de confiança e de livre nomeação e exoneração pelo prefeito municipal, dentre os servidores ocupantes de cargos efetivos. É atribuição do(a) diretor(a) de Escola Municipal de Ensino exercer a direção das atividades desenvolvidas pelas unidades que lhe são subordinadas, respondendo por todas as incumbências. Já ao secretário escolar cabem as responsabilidades pela rotina da Secretaria da escola, a saber, o controle e a supervisão de documentação relativa aos alunos e o atendimento ao público.

Cabe ressaltar que os CEIs não contam com coordenador pedagógico, apesar de o cargo estar previsto na Lei nº 2.524, de 5 de abril de 2012 (RIBEIRÃO PRETO, 2012, artigo 4º, inciso II alínea c): “Coordenador Pedagógico: atuação nas unidades escolares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio”. A figura do coordenador pedagógico está presente no município apenas a partir da pré-escola nas EMEIs.

Retomando a organização funcional dos CEIs, as professoras estão subordinadas à Direção Escolar e suas atribuições são especificadas na Lei nº 2.524, de 5 de abril de 2012:

- I – participar de elaboração do Projeto Pedagógico da unidade; integrando-se a este projeto e na conquista dos objetivos a que se propõe;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, bem como o registro atualizado do diário de classe que, sendo um dos documentos da Unidade Educacional, deverá permanecer na escola para o livre acesso de autoridades competentes;
- III – ministrar aulas de acordo com o calendário escolar homologado e sua carga horária, com assiduidade e pontualidade; além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- IV – registrar sistematicamente a frequência dos alunos, notificando à Direção os casos de faltas consecutivas e frequência irregular;
- V – zelar pela aprendizagem do aluno, refletindo continuamente sobre a prática pedagógica e estabelecendo estratégias adequadas para garantir o sucesso dos mesmos;
- VI – cuidar dos alunos, devendo manter permanente estado de observação e atenção em relação aos cuidados físicos, emocionais, sociais e cognitivos; orientar sobre higiene pessoal; servir, alimentar e supervisionar as refeições; auxiliar na colocação de peças de vestuário e trocar fraldas.
- VII – responsabilizar-se pela segurança dos alunos, disciplina e organização geral da classe;
- VIII – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;

- IX – responsabilizar-se pelos ambientes da Unidade de Ensino, bem como pelo uso e conservação do material pedagógico;
- X – participar de reuniões, solenidades, congressos, eventos e atividades previstas no calendário escolar ou para as quais for convocado;
- XI – promover a chamada de pais ou responsáveis, dar ciência de suas responsabilidades quanto ao acompanhamento do processo educativo;
- XII – apresentar, semestralmente, o registro do processo de desenvolvimento dos alunos em documento a ser estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação;
- XIII – executar as tarefas delegadas pelo Diretor da Unidade Municipal de Educação, no âmbito de sua atuação;
- XIV – entregar todo e qualquer documento solicitado pela equipe diretora, dentro do prazo estabelecido (RIBEIRÃO PRETO, 2012).

De acordo com as atribuições transcritas, o trabalho docente na creche envolve desde a participação na elaboração dos documentos normativos da instituição, como o Projeto Pedagógico, como a autonomia em elaborar seu plano de trabalho, responsabilizando-se o docente por manter os registros de frequência e do processo de desenvolvimento dos alunos sempre atualizados. O papel de articulação entre a família/comunidade e a escola é ressaltado como uma premissa da função docente, assim como o papel de cuidar dos alunos nos âmbitos físico, emocional, social e cognitivo, responsabilizando-se, ainda, pela aprendizagem e pela segurança das crianças.

As professoras são vinculadas às turmas de creche em agrupamentos organizados de acordo com a idade que a criança ingressa nesta etapa educacional. Esta organização sofreu alterações no início do 2º semestre de 2022, implementadas pela Resolução SME nº 14, de 6 de julho de 2022, sendo as principais delas a mudança da data de corte etário para ingresso e organização das turmas na instituição, de 31/3 para 31/7, e a substituição dos termos Berçário I, Berçário II, Maternal I, e Maternal II por Ciclo I, Ciclo II, Ciclo III e Ciclo IV. Essa alteração teve repercussão negativa na cidade e foi questionada judicialmente pelo Ministério Público do Estado de São Paulo, contudo, a ação não foi julgada procedente (MENGELLE, 2022; FONTES, 2022; MENGELLE; VIEIRA, 2022). Os efeitos dessa reorganização no trabalho docente e na vida dessas professoras serão abordados na seção 6.3.1.

De acordo com a Resolução SME nº 14/2022, a organização e a enturmação nos CEIs estão estabelecidas de acordo com o sintetizado no Quadro 6.

Quadro 6 – Organização atual das turmas de creche em Ribeirão Preto

	Crianças nascidas a partir de:	Idade	Relação de nº de Crianças por Professor
CICLO I	1/8/2021 a 31/7/2022	Até 12 meses	6 a 8 crianças/professor
CICLO II	1/8/2020 a 31/7/2021	1 ano a 2 anos	8 a 12 crianças/professor
CICLO III	1/8/2019 a 31/7/2020	2 anos a 3 anos	12 a 15 crianças/professor
CICLO IV	1/4/2018 a 31/7/2019	A partir de 3 anos	15 crianças/professor

Fonte: elaborado pela autora (2022) com base nos dados da Resolução SME nº 14, de 6/7/2022⁵⁰ (RIBEIRÃO PRETO, 2022).

A organização apresentada faz uma relação entre a idade das crianças a serem atendidas por cada Ciclo e a relação quantitativa de crianças por professor. A depender da metragem quadrada da sala a ser ocupada pelas crianças – na proporção de 1,50 m² por aluno –, pode haver mais de uma turma no mesmo espaço. Isso significa que é muito comum as professoras dessa etapa educacional, no município em questão, dividirem a sala com outra professora. Por exemplo, se um CEI tem oito salas, ele poderá ter até 16 turmas, sendo que, nesse caso, cada sala abrigaria duas professoras e suas respectivas turmas.

Além dos profissionais do magistério – os professores de Educação Básica I responsáveis diretamente pelas atividades de docência e o diretor escolar –, os CEIs excepcionalmente neste ano de 2022, contam com uma professora articuladora de território. Trata-se de uma professora PEB I ou PEB II afastada da sala de aula no ano de 2022 para atuar no *Projeto Criança: sujeito de direitos e desejos* (mais adiante pormenorizado). Sua função é apoiar e colaborar com as ações de articulações e oportunidades formativas da escola com a comunidade escolar e do entorno. Há uma professora por território educativo.

Entende-se por territórios educativos, segundo artigo 5º da Resolução SME nº 1, de 5 de janeiro de 2022, “o conjunto de unidades escolares, tendo em perspectiva suas localizações, acesso aos mesmos aparelhos públicos e ou sociais e em razão das semelhanças sociais e culturais de suas comunidades” (RIBEIRÃO PRETO, 2022). E é a partir desse conceito que se deu a organização da gestão administrativa e pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino para 2022. Essa proposta visou articular o fazer pedagógico das unidades escolares – a escola aprendendo com a escola – com o contexto em seu entorno e os documentos legais que balizam a educação infantil.

Somando-se ao quadro do magistério, há ainda os profissionais da educação que dão suporte necessário para o atendimento dos bebês e de crianças pequenas, a saber, agente educacional, auxiliar de secretaria, zelador, cozinheira e agente de segurança.

⁵⁰ Dispõe sobre a reorganização das turmas de 0 a 3 anos.

Sobre a atuação do agente educacional no município pesquisado, esse é um cargo de carreira efetiva no Município de Ribeirão Preto, cujo requisito para o ingresso é ter o Ensino Médio completo. A carga horária desse profissional é de 40 h semanais e 200 h mensais. Nas creches, as agentes atuam na promoção do desenvolvimento das crianças nos aspectos físico, mental e social, de forma auxiliar as professoras mediante a realização de atividades educacionais, recreacionais e de tarefas de cuidados, estabelecidas pela Administração.

Cabe ressaltar que, diferentemente de outras realidades municipais, que destacam essas profissionais para exercerem a função docente nas creches (como abordado no terceiro capítulo), em Ribeirão Preto as agentes educacionais auxiliam várias professoras, não sendo fixas em nenhuma sala de aula; desse modo, elas atuam conforme as demandas, atendendo às prioridades indicadas pelas professoras.

6.3.1 Os sentidos da docência na creche: julgamento social e relação entre formação e trabalho

Este tópico dá visibilidade às articulações entre os contextos sociopolítico e econômico que estruturam o trabalho docente na creche e os sentidos atribuídos pelas professoras ao julgamento social do seu trabalho, assim como à relação que elas estabelecem entre a formação inicial e continuada e o trabalho desempenhado na creche.

Para acessar os sentidos atribuídos pelas professoras ao julgamento social quanto ao trabalho que desempenham, foi problematizada uma vivência comum que envolvia o coletivo profissional no momento da pesquisa: a alteração na organização das turmas de Educação Infantil. Essa iniciativa tomada pelos planejadores da educação municipal teve reflexos no trabalho docente das professoras protagonistas, que não passaram despercebidos durante as entrevistas de autoconfrontação, e, por meio dos comentários envolvendo a temática, foi possível aprofundar outras questões que não estavam tão visíveis, como as resoluções normativas do sistema educacional como um todo.

Para relembrar o contexto vivenciado pelas professoras, foi instituída, como já mencionado, a Resolução SME nº 14, de 6 de julho de 2022, que dispõe sobre a reorganização das turmas de 0 a 3 anos no Município pesquisado (RIBEIRÃO PRETO, 2022). Segunda o normativo municipal, a partir do início do 2º semestre de 2022, a nomenclatura das turmas de Educação Infantil foi alterada (Ciclos I, II, III e IV), assim como a relação professor-aluno em decorrência da modificação na data de corte utilizada como critério para a matrícula.

Na prática, o que se observa é que as turmas progrediram de etapa: os alunos mais velhos da creche foram realocados em turmas de Ciclo IV nas EMEIs, ao passo que nos CEIs as crianças foram enturmadas de acordo com a nova idade de corte, o que, na maioria dos casos, acarretou alteração da professora que acompanhava a turma desde o início do ano. Dito de outro modo, muitas professoras tiveram seus trabalhos interrompidos no mês de julho, ou seja, após as férias, receberam novos alunos e em algumas turmas a quantidade de alunos aumentou.

Tal resolução da Secretaria Municipal de Educação não foi discutida com as professoras – e, segundo a queixa das docentes, elas foram surpreendidas no retorno das férias de julho com as novas medidas. A partir dessa situação vivenciada durante a pesquisa, problematizamos a questão do julgamento social e os significados que são atribuídos a ele pelo ponto de vista das professoras. Vejamos o que dizem as professoras.

6.3.1.1 “[...] eu percebo que às vezes você fala que é PEB-I, a pessoa fala assim: ‘ummmmm’” (P5) – o reconhecimento social da profissão

No município pesquisado, como já visto neste capítulo, a partir do ano de 2012 as professoras da creche, apesar de experimentarem uma valorização profissional, continuaram enfrentando desigualdades em relação à diferença no valor da hora-aula e da carga horária. E com a reorganização das turmas de creche, o campo profissional parece estar exposto a fragilidades ainda não totalmente superadas. Assim, na percepção das professoras investigadas, há uma desvalorização do trabalho na creche:

Eu gostei muito dessa escola. Eu cheguei bem ressabiada por conta do espaço físico. Mas fui muito bem acolhida. A direção era maravilhosa. Agora as coisas estão um pouco diferentes. Está tudo diferente. Então, está tenso. Mas eu não acho que é só aqui. Acho que são em todas as escolas. Está tenso porque são muitas mudanças; a gente percebe que essa decadência no olhar da creche. Por que essa mudança está sendo feita só na creche? Sempre a creche, agora cursos para as creches. Não sei... Eu fico com pouco de receio no sentido [*de que*] futuramente a creche volte a ser assistencialista e não mais parte da educação. Aí, nós, que somos concursadas, iremos para as EMEIs ou para EMEFs. Mas eu tenho esse temor pela creche. Por conta de todo movimento que está tendo. Ribeirão é um município grande. Olha como tudo está acontecendo, vai e volta, joga aqui e joga lá. A gente está tendo uma desvalorização do nosso trabalho dentro da creche. (P5).

A professora relata estar vivendo uma tensão por causa das diversas mudanças e questiona o porquê de as alterações sempre acontecerem na creche. Seu temor é a perda de conquistas importantes, como a inserção da creche nas políticas de educação.

Além do temor pela perda de conquistas, a reorganização das turmas de creche instituída no meio de um ano letivo impôs uma nova norma ao trabalho docente que representou uma dramática no uso de si, como observado na autoconfrontação simples com a professora P1. A exibição do vídeo e a discussão acerca da atividade filmada da docente aconteceu na primeira semana após as mudanças nas turmas da creche (primeira quinzena de agosto/2022) e, dessa forma, o material preparado (vídeo) era referente ao trabalho desenvolvido com a turma do primeiro semestre, ou seja, no momento da autoconfrontação, a professora aguardava a chegada dos novos alunos.

Ao comentar com a pesquisadora a atividade realizada com sua turma e ao ser indagada sobre as dificuldades ou empecilhos no desenvolvimento daquela atividade, a professora não teve nada a apontar. Ela acredita ter realizado a atividade com as crianças de forma eficaz, pois, ao assistir ao vídeo, conseguiu perceber o quanto as crianças estavam envolvidas e motivadas, segundo ela, “fazendo certinho, [...] no tempo delas. Está ótimo isso. Depois que a gente olha, eu fiquei tão feliz e orgulhosa” (P1).

Depois dessa fala, a professora começa a chorar e, tentando justificar suas lágrimas, diz à pesquisadora: “porque eles não são mais meus!”. A partir de então, a dramática do uso de si vivenciada pela professora vem à tona, e ela expõe seus sentimentos naquele momento:

É horrível porque nós fizemos planejamento para primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestre. Aí você desenvolve todo aquele trabalho, mas aí, de repente, quando você vê seu portfólio, você tem que jogar no lixo, jogar fora! Sabe, assim? Você fala: nossa, eu planejei. Tudo bem, a gente planeja de novo e faz tudo de novo. Mas nada foi sentado, nada foi conversado, nada explicado, o porquê disso? Como uma criança de seis em seis meses vai mudar de uma sala para outra? O que é isso? Não só a criança, a voz das crianças, a voz do professor. Cadê a democracia?

[...]

Aí você vê seu trabalho tudo para o lixo. Outra, a própria Secretaria fala assim ‘a gente não tem que ter amor à criança, porque a criança é da escola, é do pai dela, não é nossa, porque a gente tem que acostumar com esse sistema de 6 em 6 meses’. Mas como não vou ter amor às crianças? Como não vou chorar? O que é isso? A criança não é um sujeito de desejo e direitos? Cadê o direito dela? O direito do professor de desenvolver o trabalho? A gente faz tanto TDC online, TDC rede, reunião. Aí você fala assim: ‘vai tudo por água abaixo!’ Fala uma coisa, mas faz outra. É frustrante mesmo!

[...]

É muito triste. Quem está sentado na mesinha organizando é uma coisa, mas agora você ficar com a criança é mágico, é uma coisa que te transforma, você pega um amor, é muito gratificante, é um compromisso, é amor isso. Parece que sempre estão querendo tirar o professor, não sei se é vingar do professor, parece que nada que a gente faz nunca está bom! É estranho, e você fica pensando: eles mesmo sabem o que eles querem? Parece que eles não têm embasamento, vai jogando, ‘vamos testar isso para ver se dar certo?’ (P1).

Por meio do relato retro transcrito, foi possível compreender como nessa situação em específico, qual seja, a reorganização das turmas, a professora não pode arbitrar entre o que ela

acredita ser o certo e aquilo a que foi obrigada a cumprir, vale dizer, as exigências da Secretaria Municipal de Educação. O sentimento foi o de ter seu trabalho impedido, uma vez que, no início do ano, as docentes se planejaram para o ano letivo e pensaram em atividades que se desenrolariam no decorrer dos bimestres e culminariam em apresentações finais. O problema para elas não reside em refazer o trabalho de planejamento, mas na imposição da medida sem um debate de ideias, contrariando tudo em que acreditam.

Em seus argumentos, a professora P1 demonstra indignação com a própria incoerência da Secretaria de Educação, pois, segundo ela, a medida adotada pela SME é contrária ao projeto “Criança de desejos e direitos”, criado no início do ano pela pasta da educação infantil, e não dialoga com a formação oferecida pela rede, o que causa a frustração na docente. Fica evidente o aborrecimento da professora com os planejadores do trabalho ao proporem normas que parecem, por um lado, desconhecer a realidade da creche e, por outro, ter um viés punitivo contra as professoras. O sentimento manifestado por P1 era comum ao coletivo profissional, como atestam os relatos:

Me entristece essa situação porque parece que agora eles estão desabrochando. (P5).

No começo pra nós foi muito difícil! Porque as mães também vieram muito rude, né? [...] Não que a culpa era nossa, mas elas estavam insatisfeitas com essa mudança, né? E a nossa turma mudou muito. (P2).

Foi muito ruim essa questão. [...] ficou uma coisa sem sentido. Outras coisas que a gente estava trabalhando com a outra turma. Então é uma falta. Isso, sim, é uma falta de respeito! Eu não sou contrária à Prefeitura falar que vai organizar assim e assado, do jeito que ela quiser. Mas isso foi uma falta de respeito com a gente e com as crianças. [...] Meus ex-alunos descobriram a sala onde eu estou, toda hora eles vão lá: ‘oi, tia’. Eles querem beijo. Enquanto não dou beijo, eles não vão embora. É muito complicado essas coisas virem de cima para baixo. É muito complicado! (P7)

Com essa mudança, vai vir crianças pequenas pra cá [sala]. Nós, ainda, legal, que o banheiro é aqui. E as outras que estão com crianças de B2 lá fora e que o banheiro é longe? Você tem que ir com aquela criança, não tem apoio suficiente pra ajudar, então acho que isso tem deixado... O mais triste de tudo isso, saindo um pouco aqui da atividade, é você ouvir... *[de colegas a frase]*: “tempos atrás a gente vinha trabalhar com aquela alegria”. Problemas? Todos nós temos, mas a gente deixa ali; eu entro aqui, eu deixo o meu ali fora, na hora de ir embora pego minha malinha e levo. Agora você conversa com os professores e estão todos desanimados. Hoje mesmo a professora colocou a cabeça no meu ombro e falou: é pecado falar que eu não queria vir trabalhar? Quase começou a chorar. Comentou o que aconteceu. Então, além de toda essa mudança da direção, agora essa mudança também é bem difícil. A gente procura não deixar isso interferir na hora da nossa atividade com as crianças. Mas, humanamente, eu acho meio difícil. (P3).

Nesse caso, as professoras foram constrangidas a agir conforme a resolução, sem qualquer discussão ou debate prévios, o que pode ser um limitador à saúde dessas profissionais,

na concepção de Schwartz (2007d), pois as professoras foram impedidas de estabelecer com o meio a prevalência de seus valores.

Outra professora ressaltou mais uma medida adotada pela SME nos últimos anos: a substituição da professora como apoio às crianças com deficiência por agente educacional. Veja-se o testemunho de P3 em relação à desvalorização que as professoras da creche têm sofrido:

Uma coisa que me entristece de verdade – e não estou menosprezando e falando da função de ninguém –, mas, depois que contrataram [*os agentes educacionais*], tiraram o Apoio Professor[...]. Então, eles estão... Você vê uma briga, uma luta desde 1994 pra cá, uma briga, uma luta, para quê? Para chegar em 2022 a creche ser vista assim. oh, que qualquer pessoa pode cuidar, porque é só cuidar mesmo, dar comida. (P3).

A professora faz referência ao cargo de agente educacional, cuja formação exigida é apenas o Ensino Médio, e que tem, de forma sutil e paulatina, ocupado espaços que antes eram das professoras. Durante uma autoconfrontação cruzada, estabeleceu-se um diálogo entre as professoras que dele participavam, que evidenciou com clareza a situação vivenciada por esse coletivo:

Elas não assumem turmas. Elas são apoio escolar. Só que o apoio escolar, ele era para os professores, os professores que eram apoios escolares. Só que a hora-aula do professor é cara. Aí pensaram assim: ‘ah, mas para você lidar com uma criança de creche, não precisa ter formação. Tendo o segundo grau, elas vão lá e auxiliam as professoras’. Aí, tudo bem. Esse foi o primeiro passo. Depois veio o segundo passo, que é agora... tem as crianças com dificuldades na escola. (P5).

Professor mediador. (P1).

E tem o professor mediador. É um professor especialista naquilo ou que fez um curso com uma carga horária maior, que [...] pode pegar essas crianças. Você está em formação para lidar com essas crianças. Agora vem a informação que essas [*agentes educacionais*], elas vão fazer um curso para poder ficar nesse lugar. Então, assim, você não precisa ter tanta formação! Aí vem aquela pergunta, assim: uma luta para as creches de alunos de 0 a 3 anos fazer parte do sistema de educação. Você vê [*que*] tem todo um projeto para isso. Uma conquista em leis mesmo. A história da educação evoluindo pra depois começar esse retrocesso! [...]. (P5).

Elas vão ficar as oito horas e ganhando menos. (P3).

As professoras ainda relatam terem presenciado um período em que as professoras PEB-I podiam complementar a carga horária no contraturno auxiliando outras professoras, situação que não é mais possível, visto que agora essa função é exercida pelas agentes educacionais. A segunda observação é relativa ao movimento que elas estão presenciando de uma formação aligeirada das agentes educacionais, que podem atuar com crianças com dificuldade de aprendizagem. Essas duas ponderações, somadas à recente reorganização das turmas de

Educação Infantil, sugerem às professoras um encadeamento de acontecimentos que contribuem para a sua desvalorização profissional.

Além das observações citadas em relação às políticas públicas do Município, que, de certa forma, têm reduzido o campo profissional das professoras da creche, elas relataram que há um julgamento social entre os professores da rede, que as veem como profissionais inferiores. Veja-se:

As próprias parceiras de trabalho mesmo, as PEB-II que estão nas EMEIs e EMEFs, é assim, impressionante! Eu confesso para vocês que no início eu falava: acho que o preconceito é de quem está se sentindo menos. Mas não é! Depois que eu passei a ser PEB-I, porque antes eu era PEB-II, não aqui em Ribeirão, mas na região. Quando eu vim pra cá, com cargo de PEB-I, eu percebo que às vezes você fala que é PEB-I, a pessoa fala assim: ‘ummmmm.’ (P5).

Tia de creche?! Cuidadora. (P1).

E com muito orgulho. Mas, assim, infelizmente tem gente que... [...] Nós ganhamos mais que elas! (P5).

Na pandemia, então, professor de Educação Infantil dando videoaula. É mamão, é tranquilo! (P1).

Nesse diálogo entre as professoras que participavam da autoconfrontação, vem à tona um sentimento desse coletivo de menosprezo pelos colegas da rede, vale dizer, uma forma de preconceito por elas atuarem nas creches, e que não é motivado por uma questão salarial, visto que, em relação as PEB-II que atuam nas EMEIs, elas possuem o mesmo valor da hora-aula e seus vencimentos são maiores devido à maior carga horária.

Outra professora que atua na rede municipal desde quando o cargo era denominado ‘educador de creche’ relata que, apesar de ter sido incluída na educação, ainda sente o preconceito dentro do grupo:

Dependendo do lugar que você está, por exemplo, se eu tiver na EMEI... Quando eu entrei aqui, [*a escola*] estava em construção. Então, eu fui emprestada uns 15 dias para outra escola enquanto aqui não tinha estrutura certa para atendimento do berçário. Nós começamos atendimento pelo maternal mais velho e depois [é] que iniciamos os atendimentos dos berçários. Então, nesse empréstimo, eu fui para uma escola que é CEI e EMEI. Na hora do café, você sentia essa segregação. Ah, crecheira! Resumo: crecheira. Tom de querer nos humilhar, querendo nos diminuir: você estudou para limpar fralda? Não é essa questão; limpar fralda é um dos meus papeis. Eu não me sinto diminuída por isso. Mas tem pessoas que ainda têm esse preconceito intrínseco. Aquela coisa bem enraizada. (P6).

O preconceito relatado pelas professoras P6 e P5 também foi tema de conversas informais durante a observação participante com P1 e P3. A questão da desvalorização da docência na creche é sentida em relação à diferença da hora-aula, mas é a forma como elas são

identificadas – as “crecheiras” – entre os professores da rede que parece as incomodar consideravelmente. O relato da P6 coincide com as queixas da P3, que afirmam que quando em uma instituição funciona tanto turmas de CEI quanto turmas de EMEI, as professoras da pré-escola não se misturam com as professoras da creche. Segundo contava P3, as professoras das EMEIs olham para as professoras da creche com o “nariz empinado”, no sentido de que se sentem superiores.

A percepção do trabalho na creche como inferior na hierarquia social das qualificações também é testemunhada pelas professoras nos discursos de lideranças políticas e de pessoas familiares como relatam P1 e P5:

Eu ouço de vereadores, de políticos, quando vão à mídia: creche, creche é só para mãe poder trabalhar. (P1).

E outro dia, me deparando e conversando com a minha irmã, hein?! A minha irmã, que me acompanha desde quando eu me formei, da luta, das greves que participei e todas as coisas, e comentando com ela [...] dessa função do professor especial com as crianças, do professor mediador, que agora as OSs vão fazer o curso para elas, a partir do ano que vem, provavelmente pegar... porque elas ficam o dia inteiro. Conversando com minha irmã, ela mesmo falou: ‘ah [...] mas criança nessa idade precisa mais é de cuidado mesmo, não é?’ Eu falei: ‘precisa de cuidado, mas olha quanta coisa a gente passa para essas crianças, eles aprendem quanta coisa! Até você [...] falando assim!’ Ela: ‘você me desculpa, mas eu não quis dizer’. Eu falei: ‘mas você disse, não querendo dizer, você disse que é simples, que é só cuidar e distrair.’ (P5).

O ponto de vista das professoras sugere que a inclusão das creches no sistema educacional ainda não foi bem assimilada por boa parcela da sociedade. O preconceito que elas relatam sentir está refletido nas próprias políticas que reforçam as desigualdades dentro de um mesmo campo profissional, como as denominações que parecem hierarquizar as funções pelo valor social a elas atribuído (PEB I, PEB II, PEB III) e definem o valor monetário da hora-aula e da carga horária.

Por outro lado, também atravessa o trabalho dessas professoras o reconhecimento das famílias e das crianças:

Porque a gente aqui, enquanto professor, não só no período de adaptação, mas no decorrer do ano e em qualquer situação, a gente faz o possível e o impossível para a criança estar bem aqui em todos os sentidos, feliz. A maior prova dessa felicidade e desse bem-estar, desse bom trato, é quando a criança chega para você na porta da sala e se joga, ela está feliz, ela está satisfeita; ela conhece você, ela sabe que você vai tratá-la bem. Aí, abre aquele sorriso, dá o bracinho e parece que vai voar, vai mergulhar. Tem umas que nem olham para atrás, nem dá tchau para a mãe. Eu faço questão [*de falar*] ‘dá tchau para mamãe!’ Porque a mãe se sente: ‘nossa, me largou!’ Mas esse ano, eu tive outra grata surpresa, além de tudo isso, eu tive uma grata surpresa, porque uma das minhas alunas hoje, eu já tive contato com a mãe há 15 anos atrás. Eu fui professora da outra filha dela. Na adaptação dessa, ela me conheceu de máscara, ela falou assim: ‘professora, você já cuidou da minha filha’ [...] É bom,

porque a mãe está ali, ela está vendo o que está sendo feito, o que já foi feito. Ela tem a confiança já adquirida de outro tempo. As mães que vão chegando, vão adquirindo também essa confiança por depoimento inclusive. Então, isso não tem dinheiro que pague. (P6).

Essa professora geralmente trabalha com turma de bebês que ainda não falam. Desse modo, segundo ela, uma forma de reconhecimento do seu trabalho é quando as crianças fazem o gesto de dar-lhe os braços quando chegam na creche. Esse gesto da criança para a docente evidencia que as crianças gostam de estar ali, estão felizes e satisfeitas.

Outra forma de reconhecimento do bom trabalho que desempenham é a confiança que os pais depositam nas docentes. No episódio relatado por P6, uma mãe a reconheceu de máscara depois de 15 anos, o que para a docente significou uma demonstração positiva pelo trabalho que ela havia desenvolvido no passado com a filha mais velha daquela mãe, pois, no primeiro contato, ficou claro o vínculo de confiança que a família já tinha pela professora baseado em experiência anterior. Tanto a demonstração de carinho das crianças como a confiança dos pais são formas de reconhecimento social de que a professora desempenhou e desempenha o seu papel com eficiência, fato considerado por ela como uma gratificação pelo trabalho, como afirma:

Quer dizer, isso é, como que eu vou falar... é uma gratificação que a gente tem de falar assim: 'olha, apesar de eu não ser perfeita e não sou a galinha choca a todo momento, que dá conta de tudo e de todos, eu faço o meu melhor, e os pais veem que eu faço o meu melhor; de alguma maneira, eles demonstram que veem que eu faço o meu melhor, de alguma maneira: uma palavra que eles dão, um depoimento para outro pai', é ... a riqueza que a gente tem é essa! Além do contato com as crianças, que gostam tanto da gente, que precisam tanto da gente, [...] eles dependem da gente praticamente pra tudo, que eles estão adquirindo ainda essa questão de autonomia, adquirindo, a passo de formiguinha; mas eu acho que a riqueza que a gente tem do nosso trabalho é essa, sabe, essa confiança de ambas as partes, das crianças conosco e dos pais conosco, da família.

[...]

Criança [...] que foi minha o ano passado continua me vendo, eles vêm dar beijo, abraço e falo 'bom dia', mas sabe que eu não sou professora deles mais. Então, adquire uma outra referência, mas não deixa de vir e ter aquele gesto afetuosos com a gente, isso é a maravilhoso! (P6).

A valorização das crianças e dos pais pelo bom trabalho desempenhado é, igualmente, um importante fator de realização profissional para a professora P3:

Eu acredito que tenho realizado um bom trabalho, porque eu vejo no final [*do ano*], espero que não vai acontecer mais [*de as crianças mudarem de turma do segundo semestre*]. Espero em Deus que não aconteça, porque a gente vê o resultado no final do ano. Aquele carinho das crianças e dos pais. De chegar e não ter nada para te dar, mas te agradecer, de você ouvir a mãe falar: ele era assim, mas agora está assim. Igual a [*nome suprimido*] [...], foi um trabalho árduo para ela ficar, a mãe dela ia desistir, ia tirar ela da creche. Eu falei: não. Você vê que hoje ela chega, mas tem dia que ela

chora mesmo. Mas ela chega feliz! Você vê, quando recebe essa criança, começa aquele choro de adaptação e leva um tempinho. Igual a [*nome suprimido*] [...] também deu bastante trabalho para adaptar. Quando você vê aquelas crianças que chegam e sorri e os pais têm aquela confiança de deixar e, no final, vem te agradecer. Então, você fala: ‘meu trabalho fiz bem!’. A gente procura mesmo fazer o trabalho dar certo. (P3).

Os relatos apresentados ao longo desta seção demonstram que as professoras construíram uma identidade que as fazem ter orgulho de exercer a profissão, apesar dos julgamentos sociais que as desvalorizam. Elas relatam que participaram de greves e lutas pelos direitos de serem reconhecidas como professoras, como afirmou P1, professora que iniciou a carreira como educadora de creche e, após, vivenciou o processo de inclusão da sua função no quadro do magistério: “A luta que nós tivemos para ser Centro de Educação Infantil e vai voltar a ser bem-estar” (P1), e P5, que relata que desde quando se formou participou de muitas lutas pelo reconhecimento social da profissão e esteve, inclusive, mobilizada em greves.

Essa identificação fortalecida que elas parecem ter com a profissão as ajudam a gerir o desgaste entre o trabalho que precisam entregar para os outros e o que tem valor para elas. Dito de outra maneira, se por um lado elas sentem que seu trabalho é desvalorizado e menosprezado, parece haver uma compensação ao atribuírem um peso maior à valorização dos pais e das crianças, reconhecimento esse que sinaliza uma espécie de métrica para saber se elas estão desempenhando a função de forma eficiente, como pode ser visto na afirmação da professora: “Então, você fala: ‘meu trabalho fiz bem!’” (P3).

Desse modo, se, em parte, as professoras sentem-se desvalorizadas por políticas públicas que promovem diferenças salariais, que deslocam atribuições docentes para profissionais com formação inferior e que reorganizam as turmas de creche de maneira imposta, bem como pelo preconceito manifestado pelos demais professores da rede pela função docente na creche a partir da associação depreciativa da ação de cuidado, de outra parte, elas se sentem reconhecidas pelo trabalho que desenvolvem a partir das manifestações de carinho e confiança estabelecidas com as famílias e as crianças.

6.3.1.2 “Por isso que eu falo: ‘tem que ter, a gente tem que estudar, tem que se formar pra poder cuidar’”, “Tem todo um processo, não é só cuidar” (P3) – a relação entre a formação e o trabalho

O reconhecimento da importância da formação para o bom desempenho profissional foi citado por uma professora que, apesar dos 20 anos de experiência, sendo mais de 10 anos em creches do município pesquisado, afirma que precisa aprender mais:

Então, eu quero deixar marca na criança, mas uma marca boa! [*nome suprimido*] Tia [*nome suprimido*] ensinou isso. Eu não sou perfeita, quero aprender muita coisa. Tem professora que trabalha com excelência, eu ainda preciso aprender mais. Apesar de estar 20 anos dentro da sala de aula, eu quero buscar mais conhecimento. Eu dei uma parada nos estudos: comecei a fazer pós-graduação em Alfabetização e Letramento, parei porque era online e não conseguia me adaptar e ter as crianças. Meu marido fazia dormir, e as crianças: ‘mãe, você tá aí?’ Eu tenho três, a gente fica meio... Não gostei do online, não é a mesma coisa. Mas eu sei que preciso fazer uma pós, como está surgindo a Educação Inclusiva e faz tempo que surgiu e a gente não está preparada. Eu não me vejo preparada para receber aluno com algum tipo de especialização [*especialidade*], nem a escola, em termos de espaço físico [...]. Então, eu quero aprender mais, preciso de mais coisas, assim, é ... de mais bagagem. A gente vai levando, e o que é ruim a gente tenta tirar. A gente não sabe, mas o olhar de outra pessoa ‘tem que trabalhar desse jeito e está errado assim’. Precisa buscar mais. O que é bom, eu deixo; o que é ruim; eu tento descartar, selecionar e tentar mudar. (P4).

Note-se que a professora começa expondo sua preocupação em realizar um trabalho que seja significativo na vida da criança e aponta, como uma necessidade para alcançar esse objetivo, dar continuidade à sua formação. A formação é para essa professora uma forma de adquirir mais “bagagem”, no sentido de desenvolver mais reservas de alternativas aos desafios que enfrenta no seu dia a dia, como a inclusão. Para essa professora, há também uma dimensão axiológica que envolve a relação entre formação e trabalho, pois para ela a formação a ajuda a rever suas práticas com vistas a alcançar o que, segundo ela, tem valor no seu trabalho, que é marcar positivamente a vida da criança. P4 ainda relata o que significa deixar uma marca na criança:

Eu gosto de ver a criança desenvolver, desenhar, de ver letra e reconhecer. Não é alfabetizar, nem pode. Mas eu gosto de ensinar que tudo tem uma escrita, eu gosto de trabalhar letras, palavras, nomes. Uma coisa meio diferente. Não gosto de trabalhar datas comemorativas. Não sei se estou errada ou certa, eu não fico presa a isso, Páscoa, Papai Noel, eu meio que deixei de lado. A criança veio para aprender coisas diferentes, coisas que ela não vai ver em casa. Igual música: eu gosto muito de música, está muito na moda, *tik tok*, *funk*, está muito em alta, a gente sabe que eles escutam e vão escutar. Na escola, eu vou aprender uma coisa diferente, coloco música clássica. Hoje o [*nome suprimido*] disse: vou falar para o meu pai comprar um violino. Eu fiquei muito feliz! A gente sabe que está plantando uma sementinha, mesmo que não vai tocar, mas ele conheceu. Então, eu quero deixar uma marca na criança, mas uma marca boa. Quando ele crescer, ele vai dizer: “eu já ouvi esse som em algum lugar, não sei onde, mas ouvi”. Porque eles são pequenos e não lembram. Mas eu cresci, minha infância ouvindo música clássica e não sei, mas tem gente que gosta e tem gente que não gosta. Mas eu acho legal, é diferente, é uma marca. Se eu escutar, eu lembro de toda minha infância e não lembro com tristeza, lembro com saudades e de coisas boas. (P4).

A bagagem proporcionada pela formação também é citada pela professora P6:

A graduação nem tanto, porque eu falo que a minha bagagem mesmo, quem me deu foi o meu magistério, que é nível médio ainda. A bagagem que eu tenho é... humanizada, vamos dizer assim, essa visão humanizada que eu tenho é do colégio ainda, é do meu magistério, que eu tinha aí meus 15 anos quando eu comecei a fazer o magistério. Mas a especialização, sim, a pós-graduação, sim, me deu uma visão

assim mais ampla no sentido de observar; é a partir da observação que você vai saber se a sua criança está bem, se a sua criança não está bem, o que você precisa fazer, como você precisa agir; nem sempre você vai achar uma coisa no abracadabra, mas você ter esse olhar atento faz parte, é fundamental. Aliás, até nos TDCs que eu ando fazendo aí online, os módulos têm tratado sobre isso: o olhar atento do professor na Educação Infantil. Por quê? É o que eu te falei, eu disse para minha coordenadora na época da pós, que eu não queria clinicar, ela falou assim: “tudo bem, você não precisa clinicar, você não precisa estar no ambiente de clínica individualizado para você ter esse olhar atento e saber que existe um problema ali, que você pode encaminhar uma solução ou que você faz parte da solução, que de alguma maneira o seu trabalho vai contribuir para aquilo se amenizar; você não precisa estar no consultório para isso, a sua sala de aula é a sua realidade”. Então, você ter um olhar atento é sua ferramenta mais preciosa para você trabalhar, essa questão sensível é o mais valioso que você tem para trabalhar, principalmente nessa faixa etária. (P6).

Há, nessa fala da professora, um entendimento de que o magistério e a pós-graduação transformaram os modos de ela ser e ver a Educação Infantil. Segunda afirma, sua bagagem é humanizada devido ao magistério, ao passo que sua capacidade de observar a criança, de estar atenta aos sinais para agir de forma eficaz é derivada da pós-graduação. E, nesse caso específico da observação atenta às necessidades das crianças, ela reflete que a formação contínua (TDCs) vem reafirmando esse conhecimento adquirido na pós-graduação.

Saber observar para que se possa identificar os problemas e, então, agir é apontado por P6 como um aspecto de natureza instrumental que a auxilia na prática cotidiana. Há ainda, por certo, saberes cuja natureza não é propriamente operacional, visto que os conteúdos da formação proporcionam uma reflexão mais ampla sobre a Educação Infantil, cujo sentido apropriado pela professora permite um agir a partir da visão humanizadora da educação, que, segundo ela, é essencial a essa etapa educacional.

Sobre esse agir profissional e sua relação com a formação, o diálogo entre três professoras que participavam de uma autoconfrontação cruzada revelou algumas nuances interessantes. Era um momento em que as professoras expressavam seus sentimentos em relação às mudanças com a reorganização das turmas e como esse fato, somado a outros, contribuíam para desvalorizá-las. Uma das questões postas foi a ampliação das atribuições do cargo agente educacional, abarcando espaços que outrora só poderiam ser acessados pelas professoras, como o professor mediador na creche que trabalha com crianças com deficiências.

A fim de explicar à pesquisadora o equívoco de tais políticas públicas, a formação inicial e continuada é aqui reconhecida como fator de eficácia, não no sentido de produtividade, mas de colaboração para o gesto bem-feito. Veja-se um trecho do diálogo entre P5, P3 e P1:

Sim, mas, tipo assim, um aluno especial precisa ser incluído. A professora vai estar em formação para isso. Ela já tem aquela bagagem do estudo e da experiência. Porque, primeiro, se colocou as crianças dentro da sala e depois falou em formação de professor, e não foi ao contrário. E aí para e pensa assim: ‘Ah, vamos dar um cursinho para elas [*agente educacional*]; elas têm formação de segundo grau, aí elas cuidam dessas crianças’. Só que elas ficam o período inteiro, pensam no custo barato, sempre pensando em baratear. Aí, você fala assim: ‘olha a desvalorização dos professores de creche.’ (P5).

Precisa do estudo porque é aquilo que [*nome suprimido*] falou para você, da menina [...], com autismo. (P3).

Ela disse que nunca tinha visto a ‘doença.’ (P1).

Por isso que eu falo, tem que ter, a gente tem que estudar, tem que se formar, pra poder cuidar. (P3).

Nesse diálogo, elas apontam um caso específico de uma agente educacional que se reporta ao autismo como doença, e não como uma deficiência ou um transtorno, um “detalhe” que para elas revela o despreparo dessas profissionais para atuar nessa função de mediação, papel que deveria ser das docentes com formação específica para atuar com essas crianças.

A princípio, pode parecer um truísmo a formação ter sido apontada pelas professoras como relevante ao trabalho desempenhado por elas, mas o que há de singular aqui é apreender os valores que permeiam tais apontamentos. Nesse sentido, é possível apreender que o coletivo profissional valoriza o trabalho bem-feito, e o diferencial desse fator de eficácia é a formação inicial e continuada. Prosseguindo nas análises, abordaremos o trabalho prescrito das professoras e as articulações necessárias ao trabalho real.

6.4 O TRABALHO DOCENTE NOS CEIS: DIRETRIZES E NORMAS INSTITUCIONAIS

As diretrizes e normas da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto para o trabalho pedagógico nas creches estão organizadas em dois documentos norteadores: o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto (RIBEIRÃO PRETO, 2019) e a Resolução SME nº 1, de 5 de janeiro de 2022, que institui o *Projeto Criança: sujeito de direitos e desejos*.

O Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto reafirma que a Educação Infantil deve ser organizada de acordo com as seguintes regras comuns: artigo 31 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases); a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Reafirmado o compromisso com as normas e diretrizes nacionais, o documento apresenta os princípios e fundamentos teóricos que deverão nortear as práticas diárias das professoras nos CEIs da Rede Municipal (RIBEIRÃO PRETO, 2019).

Além dos princípios éticos, estéticos e políticos que norteiam as propostas pedagógicas de Educação Infantil, presentes na Resolução do CNE, o Referencial Curricular acrescenta os princípios da equidade, democracia, bem comum e empoderamento. A equidade deve ser garantida por meio de uma prática pedagógica que esteja atenta às diversas formas de expressão dos bebês e das crianças pequenas, como gestos, expressões corporais e movimentos.

A democracia é exercitada por meio de colegiados que propiciam a participação da comunidade escolar em tomadas de decisões relevantes para a Rede Municipal de Ensino – os CEIs possuem dois colegiados: o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres, instâncias que garantem a participação tanto dos pais como das professoras. Em relação à participação das crianças, o referencial propõe que as professoras oportunizem momentos de escolha na rotina.

Para o alcance do princípio do bem comum, o documento orienta que na Educação Infantil deve-se construir coletivamente as regras de convivência de toda a escola e de cada classe, por meio das rodas de conversa.

Já o empoderamento deve ser buscado na Educação Infantil por meio de um trabalho de construção da identidade de cada um, sem deixar de considerar a história, o meio social e a cultura que cada indivíduo possui. Para tanto, os CEIs devem propiciar eventos abertos à comunidade e atividades com projetos temáticos para as crianças.

A partir desses princípios, o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto fundamenta-se em uma concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano, estabelecendo como papel essencial da escola para o estudante a intervenção pedagógica, com foco no ensino:

Essa intervenção, portanto, deve estar adequada à fase de desenvolvimento e aos conhecimentos e habilidades de cada grupo de estudantes, sendo a mediação parte fundamental da intervenção pedagógica. É por meio dela que a criança se apropria das características essencialmente humanas incorporadas à sociedade a qual pertence. Ela é central na pedagogia histórico-cultural, uma vez que compreende a própria educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global. (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 33).

Compreende-se a partir do fragmento que a prática educativa a ser desenvolvida pelas professoras na creche deve estar adequada ao desenvolvimento de seu público-alvo, sendo a mediação docente fundamental para a apropriação das humanizações sociais e históricas. Assim, a prática pedagógica deve pautar-se em uma organização dos tempos, espaços e dos recursos materiais.

Não há uma definição normativa quanto à forma de organização física dos espaços, sendo respeitadas as variações nas escolhas feitas por cada unidade escolar da rede municipal de Ribeirão Preto. Quanto à organização do tempo, as unidades escolares devem seguir uma rotina estruturante e pedagógica, desenvolvendo as seguintes atividades:

Atividades iniciais: referem-se à recepção dos estudantes [...]

Atividades permanentes, ou sequenciais, ou sistematizadas: referem-se às atividades que, [...] são trabalhadas o ano todo [...].

Atividades com projeto: é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, cujas características preveem uma ação pedagógica pautada na pesquisa, [...].

Atividades diversificadas: momentos em que os estudantes possam vivenciar atividades lúdicas, [...].

Atividades com jogos pedagógicos: específicas para o trabalho com jogos [...].

Atividades de alimentação: horários pré-estabelecidos para café da manhã, colação (no caso da Educação Infantil - refeição leve), almoço, lanche da tarde.

Atividades de higiene: referem-se a banhos e trocas (no caso da Educação Infantil), idas ao banheiro, higiene das mãos e rosto, escovação (quando possível), [...].

Atividades de sono (Educação Infantil): referem-se à programação de um momento, na rotina, para descanso/sono das crianças, o que é feito com a vigília de um adulto.

Hora do vídeo: vídeos relacionados aos projetos, selecionados e analisados pelas professoras, bem como vídeos escolhidos pelos estudantes.

Atividades no parque: momentos de entrosamento entre turmas, tendo o professor como grande aliado, parceiro e incentivador das brincadeiras.

Atividades finais: referem-se a atividades programadas para a saída [...]. (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 36-38, grifos no original).

Esse conjunto de elementos descritos constituem aquilo que na ergonomia da atividade se denomina “trabalho prescrito”. Tais elementos compreendem um conjunto de ações previamente consideradas a serem realizadas nas situações reais, ou seja, que dizem sobre o que deve ser feito, e não sobre as condições concretas de sua realização. É justamente aí que reside todo interesse em estudar as situações de trabalho na escola, ponto central do presente estudo, o que será mais bem explorado no decorrer do capítulo.

As intervenções pedagógicas devem, assim, atender às características e às necessidades das crianças, bem como a seus ritmos e formas de aprendizagem. As atividades devem ser organizadas por meio dos campos de experiências, aproveitando e sistematizando as situações e as vivências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, de forma a entrelaçá-los aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (RIBEIRÃO PRETO, 2019).

Acerca dos campos de experiências, contexto nos quais as professoras devem propor as intervenções pedagógicas contemplando as brincadeiras e interações como eixos estruturantes, o Referencial Curricular de Ribeirão Preto manteve as definições e orientações constantes na BNCC. Os campos, assim, consistem em: corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento

e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; o eu, o outro e o nós; traços, sons, cores e formas.

O segundo documento que estabelece as diretrizes e as normas da Rede Municipal de Ensino para o trabalho pedagógico nas creches, como apontado no início dessa seção, é o *Projeto Criança: sujeito de direitos e desejos*, instituído pela Resolução SME nº 1, de 5 de janeiro de 2022. Esse projeto foi elaborado para o ano de 2022 e teve como objetivo “priorizar a criança na centralidade de todo o processo educativo contextualizado, brincante, atuante e com potencial criador, na perspectiva do território do brincar e do território educativo”, conforme consignado em seu art. 1º, parágrafo único (RIBEIRÃO PRETO, 2022).

O artigo 2º da resolução (RIBEIRÃO PRETO, 2022) traz, de modo pormenorizado, as finalidades do projeto, quais sejam: propiciar o desenvolvimento integral das crianças por meio de interações e brincadeiras; promover o diálogo mais próximo com os atores da Educação Infantil; valorizar o contexto de cada um dos territórios educativos; estruturar percursos didáticos e pedagógicos contextualizados nos saberes da cultura infantil das respectivas famílias e do entorno; oportunizar mais avanços na qualidade do espaço educador e educativo da Educação Infantil.

O projeto introduz o conceito de território educativo tendo como perspectiva uma cidade educadora, o que parece ser uma nova forma de pensar a Educação Infantil em articulação com a comunidade local. A resolução não apresenta ações objetivas de forma a orientar a prática pedagógica nas creches. Desse modo, somente foi possível melhor compreender o projeto participando de uma reunião de formação com a Professora Articuladora ao Território e a partir da leitura do documento (Anexo 1) que traz o detalhamento do projeto, disponibilizado pela articuladora.

As práticas pedagógicas das professoras, de acordo com o citado documento, devem estar embasadas na programação das interações a partir das necessidades das crianças daquele território e desdobrar-se em ações como: entender todos os agentes do território como potenciais educadores e formadores; utilizar dos espaços não formais de aprendizagem; aproximar e reconhecer as crianças em sua identidade e em seu letramento territorial; promover o pertencimento da criança e de suas famílias; elaborar o planejamento do professor regente de modo contextualizado, integrador, problematizador, reflexivo e propositivo; promover a escuta ativa das crianças e os desdobramentos desta escuta; compreender o território do brincar com ênfase no protagonismo e na ação criadora da criança; resgatar as brincadeiras tradicionais do território.

Em síntese, o Referencial Curricular do município e a Resolução nº 5, que dispõe sobre o *Projeto Criança: sujeito de direitos e desejos* são os dois normativos que orientam o trabalho pedagógico nas creches do município de Ribeirão Preto, sendo possível resumir, de modo objetivo, que o primeiro detalha as concepções defendidas pela rede municipal, apresenta a proposta de organização dos espaços e tempos nas instituições e reforça os direitos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC, ao passo que o segundo apresenta uma concepção de território educativo adotado pelas instituições de Educação Infantil como norteador do trabalho pedagógico para o ano de 2022.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar também é um importante documento orientador de práticas pedagógicas. O CEI pesquisado, contudo, não dispõe de PPP que especifique as escolhas e concepções que orientam o trabalho como um todo, razão pela qual o documento não foi comentado. O que há na instituição são projetos didáticos desenvolvidos pelo coletivo de professoras com temas centrais que direcionam o planejamento pedagógico com as crianças. No ano de 2022, o CEI pesquisado tinha como projetos permanentes dengue e alimentação saudável e um Projeto Anual (2022) intitulado “Dó, ré, mi, fá, cantando e encantando”.

6.4.1 Trabalho prescrito e trabalho real: as dramáticas do uso de si

A construção do projeto anual que orienta o trabalho pedagógico das professoras é uma construção coletiva, ou seja, durante o processo de construção do projeto, elas podiam discutir as prescrições e normas e articulá-las com a realidade de cada turma e, dessa forma, viam-se representadas no projeto e dele apropriavam-se.

Com a mudança na direção da instituição, houve algumas diferenças na construção do projeto, como relataram as professoras P1 e P3. A primeira mudança se deu em relação à escolha do tema para o projeto anual: as professoras do matutino sugeriram um tema e as docentes do vespertino outro. Prevaleceu o tema sugerido pelo período da tarde, porém, os critérios da escolha não ficaram bem definidos. Em seguida, foi solicitado que cada etapa desenvolvesse seu conteúdo programático, nos moldes feitos anteriormente; no entanto, quando receberam o projeto final, elas não identificaram seus conteúdos no documento, ou seja, não fora considerada sua produção.

Dessa forma, as professoras (P1, P3, P4, P7) relatam que se sentem perdidas em relação ao projeto, pois da forma como foi construído – desde a escolha do tema até a formalização do documento –, elas não se viram representadas: é apenas um projeto muito global que deixa o

trabalho solto, perdido, o que propicia que cada uma trabalhe de um modo diferente. Para as professoras, o projeto anual tornou-se, portanto, um documento apenas burocrático, ou seja, ele existe para atender a uma exigência institucional, porém não contém direcionamentos consistentes que possam, de fato, orientar o trabalho por elas desenvolvido.

O projeto anual representa para esse coletivo uma base para o trabalho cotidiano, um projeto de ação construído de forma coletiva e participativa, de modo que as professoras, como já mencionado, se reconheçam nele e, de efeito, podem sustentar suas escolhas individuais com mais segurança. Para esse coletivo profissional, o projeto desenvolvido em 2022 deixou de representar um recurso coletivo que orientava o trabalho individual, e isso gerou dramáticas do uso de si, como relata uma das professoras:

O que eu achei no projeto e a gente sentiu bastante dificuldade no projeto que a gente tinha anterior e tem agora, era dividido: fevereiro, março e abril, vamos trabalhar tal coisa. Então estava tudo escrito no projeto, tudo que você iria trabalhar, todo mundo sabia aquilo e sabia exatamente o que era para ser feito, eu ia trabalhar isso, isso e isso. Vou usar recorte, vou usar rasgo, vou trabalhar bolinha com a criança e cada um vai trabalhar do seu jeito, vai fazer do seu jeito, o seu brigadeiro, vai fazer do seu jeito. Mas todo mundo vai fazer o brigadeiro. Então, isso estava muito claro. Mas no mês de maio e junto vai ser trabalhado tal conteúdo. Então a escola inteira desenvolvia o trabalho. Você via trabalho na escola inteira. Não foi feita essa divisão, teve uma dificuldade. Foi colocado dentro do projeto vários temas, vários assuntos. Mas de forma geral. Não foi dividido e você não vê fluir. Por exemplo, o próprio folclore não está lá no projeto. Nós estamos sendo xeretas de colocar. (P7).

É possível identificar no testemunho que o trabalho do grupo nos anos anteriores a 2022 ancorava-se em um projeto anual cujo modos de elaboração eram coletivos, o que representava um facilitador para o planejamento diário da ação docente na creche, uma vez que, ao formalizar as escolhas do grupo de professoras, todo um universo de recursos pedagógicos e didáticos eram organizados em função do projeto de ação. Permeia na professora P7 um sentimento de transgressão, quando ela diz: “Nós estamos sendo xeretas de colocar.” (P7).

Há, portanto, uma dramática do uso de si (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007) nessa situação de trabalho vivenciada por P7, pois na lacuna entre o trabalho prescrito e o trabalho real se instituiu um debate de normas que gera uma problemática para a professora. Tentando ilustrar tal debate, a professora poderia estar pensando: ‘eu devo seguir à risca o projeto ou trabalhar o que eu acho importante?’ Trata-se, então, de uma problemática para a professora, em que ela é convocada a fazer escolhas, transgredir normas e, nesse caso específico, a docente renormaliza o projeto ao trabalhar os temas que são importantes para ela e que não estão contemplados no planejamento anual.

Além do planejamento anual da instituição, a nova forma de organização do material tem dificultado a articulação entre o projeto e os recursos pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento das atividades propostas com as crianças. Nesse sentido, as professoras P1, P3 e P7 relataram que todo o material pedagógico ficava organizado por temas em uma sala no bloco administrativo e, assim, elas já sabiam onde encontrar o material de que precisariam em cada dia. A título de exemplo, elas explicam que, se o tema a ser trabalhado era ‘identidade’, dirigiam-se até a caixa onde estavam os livros que abarcavam o tema proposto e identificavam, de forma rápida, esse recurso. Desde as mudanças na direção, os recursos pedagógicos foram distribuídos nas salas de aulas ou em um depósito localizado no fundo da escola, cujo acesso ocorre por dentro de uma sala de aula. Essa organização tem dificultado o acesso aos materiais, pois elas não sabem ao certo onde eles estão acondicionados.

Outra professora também faz um longo relato sobre as problemáticas geradas pelas mudanças em relação à disposição dos recursos pedagógicos utilizados nas atividades planejadas no Projeto anual:

A minha sala tem um quartinho. Antigamente, o material pedagógico, os livros, ficavam separados lá na frente, na pedra, em caixas, tudo por projetos; a gente sempre trabalha projetos, sempre trabalhamos. Então, fica assim: contos, fábulas, identidade, alimentação saudável, o material ficava todo separado. Agora, passaram tudo aqui para o quartinho. É muito ruim. Você não acha fantasia, você quer procurar um livro e não sei onde tem. Só que não deixo isso abalar o meu trabalho. Eu continuo trabalhando porque eu tenho compromisso com as crianças e não posso deixar isso interferir e fazer um trabalho mal feito, não posso! Então a gente se vira, a gente vai atrás. Mas antes a gente tinha algo que facilitava e que cooperava com o nosso trabalho. Por quê? Porque aqui na escola é uma rotina, tudo tem tempo você chega faz roda, aí tem momento de história, tudo é planejado antes. A gente tem que procurar o livro. Mas eu acho que tudo tem que ser facilitador. O material é mediador, é uma estratégia que a gente vai usar. Antes o material era mais fácil de ter acesso. (P1).

A situação relatada demonstra que o meio pode ser um facilitador ou não para o trabalho da professora, e aqui podemos notar o uso dos valores, quando ela diz “eu não posso deixar isso interferir e fazer um trabalho mal feito, não posso!” (P1). Ao fazer a escolha de continuar trabalhando com eficiência, a docente faz um uso de si, pois mobiliza seus valores para tomar a atitude de procurar os materiais, mesmo com as dificuldades de encontrá-los na instituição, a fim de continuar utilizando uma diversidade de recursos pedagógicos que ela considera importante ao desenvolvimento de um bom trabalho com as crianças.

Para conseguir gerir a problemática causada pela reorganização dos recursos pedagógicos e trabalhar com eficiência, as professoras precisaram desenvolver algumas estratégias, como aponta o relato seguinte:

Esses materiais aí já tinham aqui na escola. Porque quando a gente faz o projeto, fazemos o projeto amplo para depois a gente ir dentro desse vai trabalhando os pequenos: identidade, alimentação saudável entre outros. Porque na gestão passada teve todo esse cuidado na hora da gente fazer os projetos ter os materiais para trabalhar. Então teve, teve as peneirinhas, as frutas, o que acontece? Como esses materiais estão? Isso tem nos dificultado muito. Porque antes era tudo organizado. Desde o projeto a realização do projeto com os materiais. Então facilitava porque era disponível para que todos pudessem ter acesso. Então nós vamos trabalhar amanhã... todo final de aula eu a [...] [fulana] a gente senta e programa a atividade seguinte ou a gente faz isso num segunda-feira para semana inteira ou às vezes a gente termina monta o projetinho pro outro dia. Então antigamente ficava tudo mais disponível, tudo era mais fácil, você chegava e já tinha o plano que você iria trabalhar naquele dia e sabia onde estava. Agora com essa mudança toda então fica meio complicado de você ter que ir atrás, procurar. Também o que acontece? Às vezes você está numa atividade assim como [...] [a fulana] falou foi colocado tudo num quarto como esse aqui que tem nesse quartinho na sala: toalha, cobertor. Então você está numa atividade entra uma, entra outra. Acaba atrapalhando sua atividade e as crianças acabam dispersando. (P3).

O gênero profissional constituído por esse coletivo está ainda muito preservado, pois, como elas guardam na memória o que há de material disponível e a forma de articulá-los com os diversos temas do projeto e, de efeito, passam a planejar as atividades semanalmente ou no dia anterior, de modo a preparar com antecedência o material a ser utilizado. Dessa forma, conseguem encontrar aquilo de que precisam e não atrapalham as colegas entrando em suas salas nos horários em que estas estão desenvolvendo atividades com as crianças, visto que isso pode ser um fator de interferência no trabalho das colegas, como afirma a professora: “eu acho chato você ter que entrar na sala de uma professora que ela está numa atividade.” (P3).

É importante retermos até aqui que a participação do grupo de professoras nas decisões relativas à forma de organização do trabalho na creche é apontada como um fator positivo da antiga gestão, uma vez essa participação consolidou formas de atuação eficazes. Nesse momento de mudança de direção, em que ainda há instabilidade nas normas, essa incorporação das formas de fazer da instituição, que foram sedimentadas durante os anos de trabalho coletivo dessas professoras, tem sido o histórico do gênero profissional, a que Schwartz (1988) denomina de ‘patrimônio’, e tem possibilitado um agir em competência, o que demonstra que as professoras possuem o domínio do segundo elemento da competência, a saber, o histórico e o que há de singular nesse coletivo de trabalhadoras (SCHWARTZ, 2007d).

A estrutura física e pedagógica disponível às professoras da creche pesquisada são a seguir apresentados.

6.5 O CEI PESQUISADO: CONDIÇÕES FÍSICAS E MATERIAIS

O CEI “Álvaro de Lima”⁵¹, participante desta pesquisa, está localizado na Vila Virgínia, Zona Oeste do município de Ribeirão Preto, um dos bairros mais antigos e tradicionais da cidade. Fundada em 1923, a Vila tem hoje uma população aproximada de 75.000 pessoas, em sua maioria trabalhadores. Possui um robusto comércio local e uma infraestrutura que conta com escolas, creches e hospitais.

Atendendo a crianças na faixa etária de zero a três anos, em período integral ou parcial (de acordo com a opção da família), o CEI “Álvaro de Lima” foi fundado oficialmente em 28 de outubro de 2006, mas, conforme relatos de trabalhadores, a instituição já funcionava desde março do corrente ano e foi construída pela gestão municipal da época para atender à demanda de creche na região. Conta com uma estrutura física ampla constituída por seis blocos, sendo um administrativo, um refeitório e outros quatro destinados às salas de aulas.

A Foto 1 a seguir mostra a visão externa do bloco administrativo.

Foto 1 – Bloco Administrativo do CEI Álvaro de Lima



Fonte: acervo da autora (2022).

O bloco administrativo abriga a Secretaria, a Diretoria, a sala de computadores e a sala de professores, com copa, cozinha e banheiros.

⁵¹ Nome fictício usado para preservar o anonimato da instituição participante da pesquisa. Álvaro de Lima é o nome do fundador do bairro que abriga a instituição. Mineiro, Álvaro mudou-se para Ribeirão Preto em 1923 e, no ano seguinte, aos 38 anos de idade, arrematou os terrenos da antiga Chácara Paraíso, loteou o imóvel e fundou um dos primeiros bairros de Ribeirão Preto, dando-lhe o nome de Vila Virgínia em homenagem a sua esposa.

O refeitório é composto por uma cozinha ampla e bem equipada e pelo espaço reservado à alimentação das crianças, como é possível visualizar pelas Fotos 2, 3, 4 e 5.

Foto 2 – Vista externa do refeitório

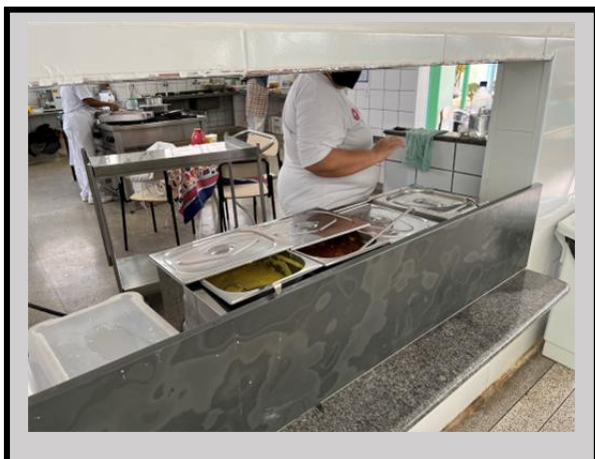


Fonte: acervo da autora (2022).

Foto 3 – Cozinha do refeitório



Foto 4 – Buffet do refeitório



Fonte: acervo da autora (2022).

Foto 5 – Refeitório das crianças



A creche possui, assim, 18 salas de aula/ambiente e 34 turmas. Em 16 salas funcionam 32 turmas, ou seja, cada sala abriga duas turmas, havendo, portanto, duas professoras por sala. Apenas duas salas abrigam uma turma em cada e nestas, consequentemente, a professora fica sozinha com seus alunos. Cada turma tem uma professora para o matutino e uma professora no vespertino, totalizando, no ano de 2022, um corpo docente constituído por 68 professoras, sendo 15 contratadas temporárias e 53 efetivas.

O bloco de salas destinado às turmas de Ciclo I é estruturado com quatro salas, dois banheiros, cozinha e refeitório exclusivos. Os banheiros são acessados diretamente por meio das duas últimas salas do bloco. Isso significa que as crianças das primeiras salas, conduzidas por suas professoras precisam entrar na sala das colegas para acessarem os banheiros. Já o

refeitório do bloco é utilizado pelas crianças enquanto ainda não estão andando e, quando começam a andar com segurança e destreza, passam a fazer as refeições no refeitório comum.

As fotos 6 a 9 a seguir expõem as dependências do bloco de salas do Ciclo I.

Foto 6 – Vista externa do bloco de salas do Ciclo I



Foto 7 – Sala com o banheiro ao fundo



Fonte: acervo da autora (2022).

Foto 8 – Refeitório exclusivo do bloco do Ciclo I



Foto 9 – Cozinha exclusiva do bloco do Ciclo I



Fonte: acervo da autora (2022).

O bloco das salas das turmas de Ciclo II dispõe de quatro salas e dois banheiros. Os banheiros são acessados por um *hall* interno no bloco que, por sua vez, se comunica com três das quatro salas. Para que haja o acesso da turma de uma das salas ao banheiro, é necessário

dar a volta por fora do bloco ou passar por dentro de uma sala que dá acesso ao *hall*. Os ambientes do bloco do Ciclo II são expostos nas Fotos 10 a 13 a seguir.

Foto 10 – Vista externa do bloco do Ciclo II



Fonte: acervo da autora (2022).

Foto 11 – *Hall* interno com banheiros ao fundo

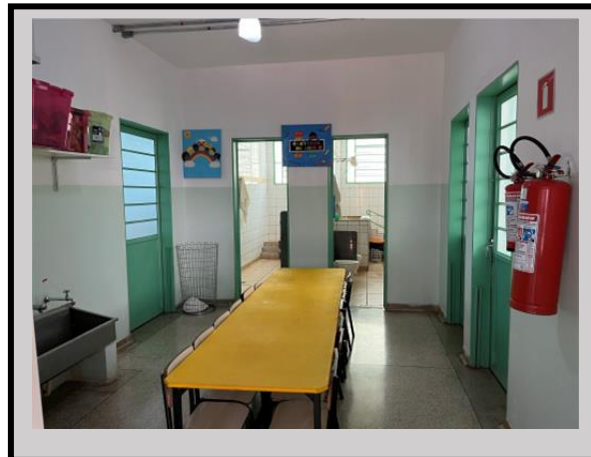
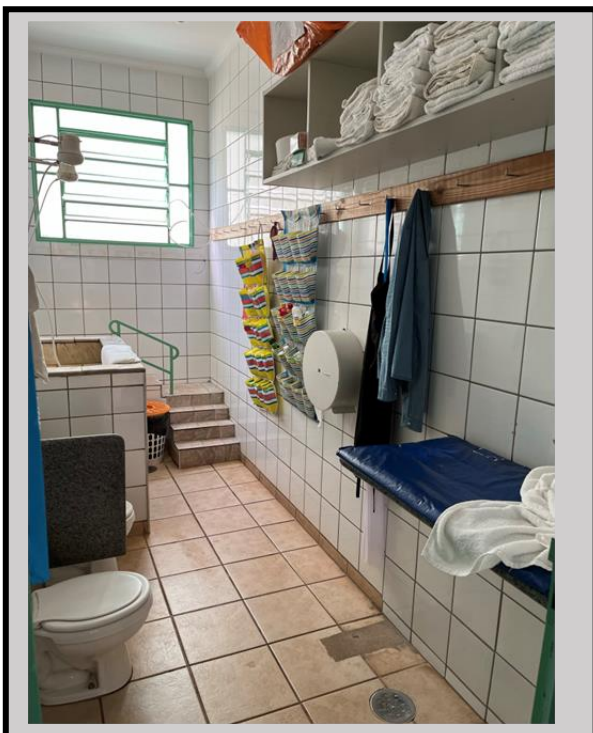
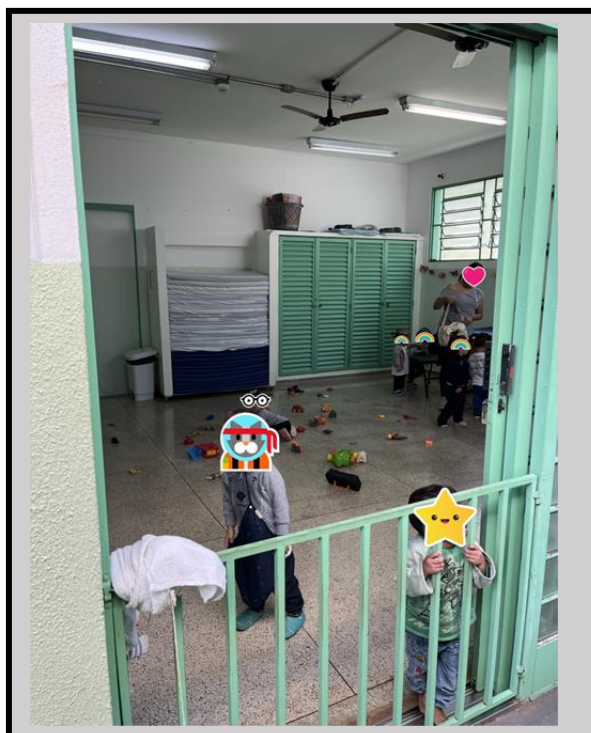


Foto 12 – Um dos banheiros do bloco do Ciclo II



Fonte: acervo da autora (2022).

Foto 13 – Uma das salas do bloco do Ciclo II



A ala das salas do Ciclo III é composta por duas salas e um banheiro compartilhado entre elas. O acesso ao banheiro se dá diretamente a partir das próprias salas. Cada sala possui ainda um depósito de materiais, sendo que um dos depósitos guarda os materiais pedagógicos de uso coletivo da instituição e os de uso pessoal das professoras da sala e o outro destina-se ao

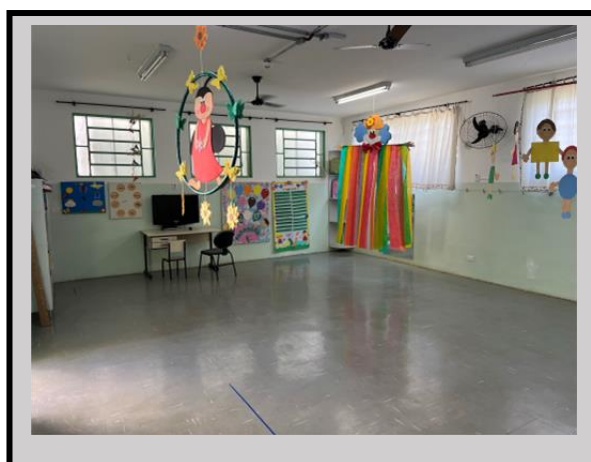
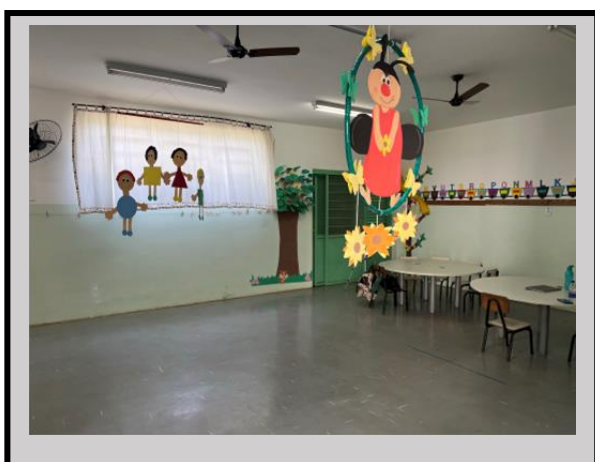
acondicionamento das roupas de cama e banho da instituição. As fotos 14 a 17 exibem algumas das dependências do bloco do Ciclo III.

Fotos 14 e 15 – Vista externa do bloco do Ciclo III



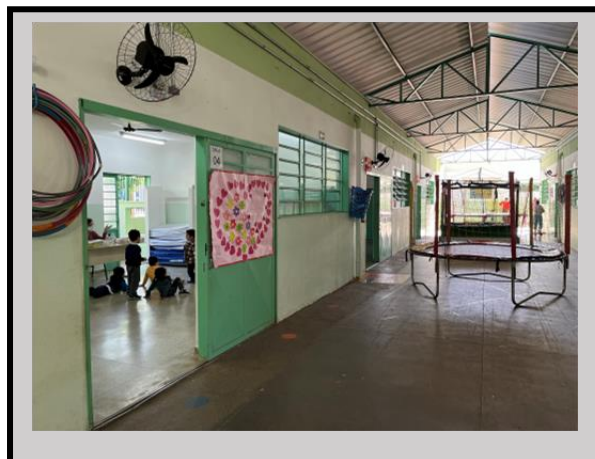
Fonte: acervo da autora (2022).

Fotos 16 e 17 – Salas de um dos blocos do Ciclo III



Fonte: acervo da autora (2022).

Composto por oito salas e dois banheiros, o quarto e último bloco abriga turmas também de Ciclo III e as de Ciclo IV. São as salas destinadas às crianças com mais idade, organizadas como salas ambiente, ou seja, cada uma delas possui um mobiliário específico e abriga materiais pedagógicos da instituição, organizados por temas. Por exemplo, há salas com mesas e cadeiras e outras sem. Em determinada sala, há caixas com os livros de literatura e em outra estão os instrumentos musicais. Assim, cada turma tem sua sala referência, mas, no decorrer do dia, podem ser utilizadas as demais salas ambientes, conforme a disponibilidade e a atividade planejada para as crianças. As imagens a seguir (Fotos 18 e 19) mostram parte desse bloco.

Foto 18 – Corredor interno do bloco de salas**Foto 19** – Sala de aula do bloco

Fonte: acervo da autora (2022).

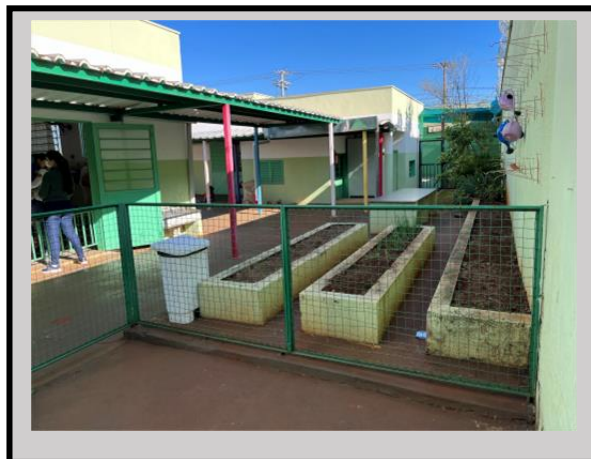
O espaço físico do CEI está muito bem conservado. É uma construção em alvenaria, com laje, piso frio, janelas de ferro com vidros e portas de correr em todas as salas, que estão interligadas aos corredores e espaços externos. Não há muitas áreas verdes na instituição, apenas canteiros pequenos com pouca vegetação nos espaços livres entre os blocos de salas. As áreas que interligam os blocos de salas são utilizadas para diversas atividades com as crianças e constituem, assim como as salas, em ambientes de desenvolvimento e aprendizagem. O espaço externo entre os blocos estão ocupados com pula-pulas, piscina de bolinha, casinhas de bonecas, escorregadores e outros brinquedos, além de uma horta. Essa estrutura pode ser vista nas Fotos 20 a 23.

Foto 20 – Espaço livre entre os blocos de salas**Foto 21** – Espaço com velotrol e brinquedos

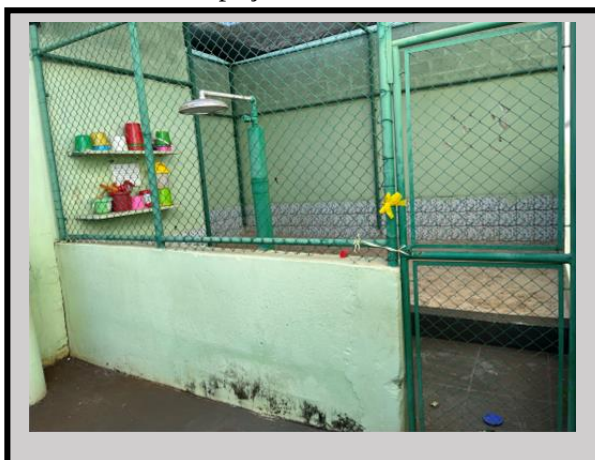
Fonte: acervo da autora (2022).

Foto 22 – Brinquedos na área externa

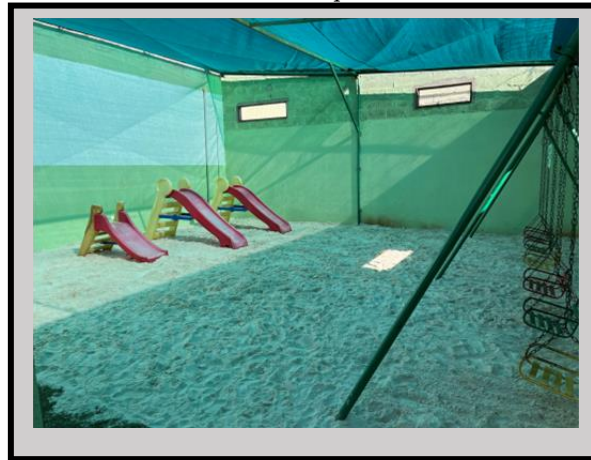
Fonte: acervo da autora (2022).

Foto 23 – Espaço destinado à horta

Há também um espaço ao ar livre, com chuveirão e areia (Foto 24) e um parque infantil, com telas de proteção solar (Foto 25).

Foto 24 – Espaço com areia e chuveirão

Fonte: acervo da autora (2022).

Foto 25 – Parque

As laterais externas dos blocos das salas também são aproveitadas como solários, onde as professoras podem explorar brincadeiras com bola, bambolês, desenhos com giz, entre outras atividades. As Fotos 26 e 27 exibem esses espaços.

Fotos 26 e 27 – Laterais externas dos blocos dos Ciclos I e II



Fonte: acervo da autora (2022).

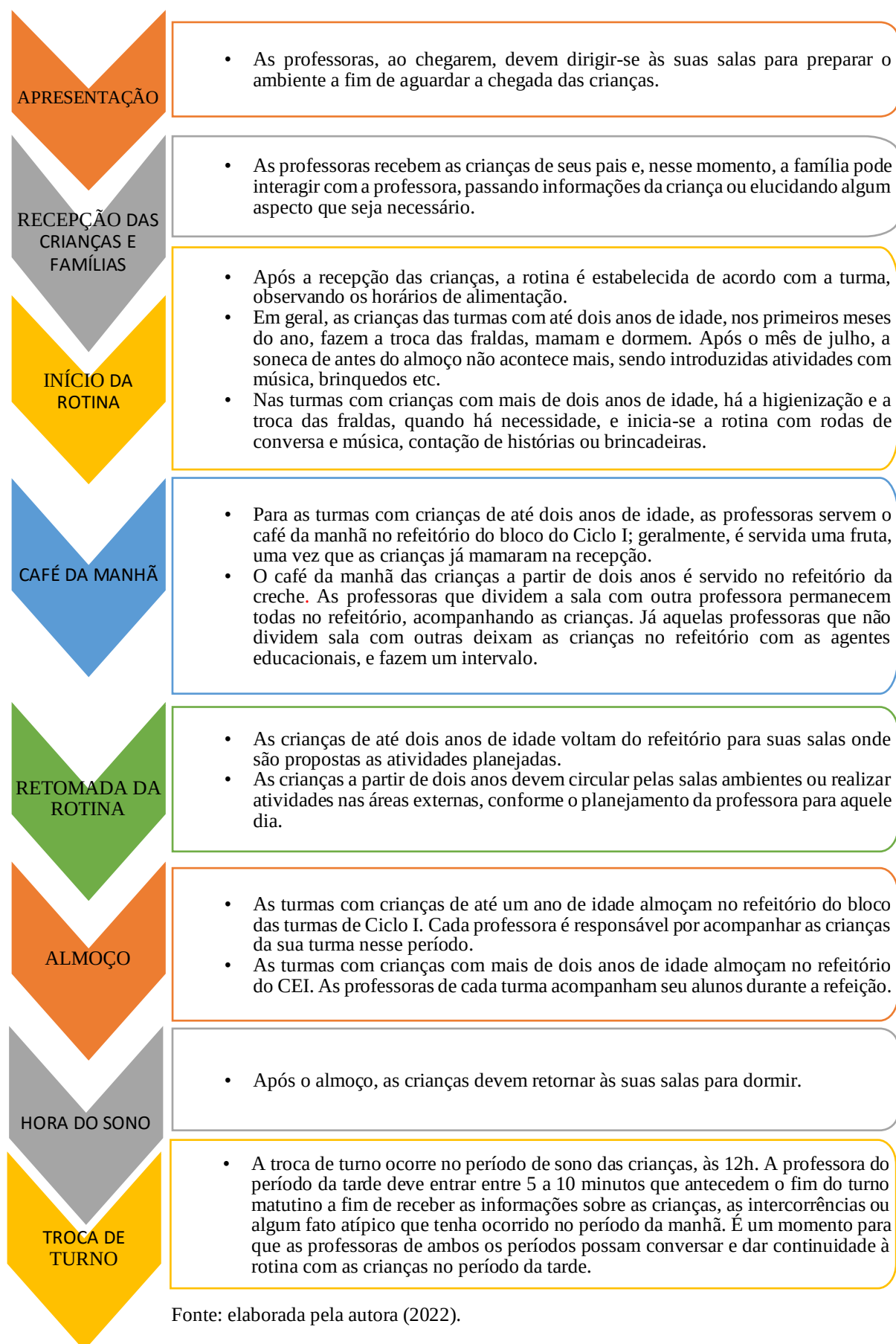
Além da estrutura física apresentada, durante a observação participante pudemos verificar que a instituição possuía material pedagógico disponível para as professoras e contava com um acervo diverso de recursos pedagógicos e brinquedos para as crianças.

É sobre esse processo de trabalho das professoras de bebês e crianças pequenas que a próxima seção se debruça, ao tempo que busca revelar, a partir da rotina diária de trabalho dessas profissionais, as tarefas centrais e as interfaces estabelecidas que orientam a condução da atividade docente na creche.

6.5.1 As tarefas requeridas das professoras pesquisadas

São aqui descritas as tarefas requeridas das professoras no cotidiano do seu trabalho na creche, de acordo com informações obtidas em entrevista com a diretora do CEI participante do estudo. A descrição não contempla o ponto de vista das professoras, o que será abordado na próxima seção. A ideia, por ora, é compreender o que é requisitado de seu trabalho, ou seja, as tarefas que elas devem realizar e as responsabilidades que pesam sobre elas.

As tarefas foram organizadas em forma de um infográfico (Figura 2), a fim de visualizar o processo de trabalho das professoras na creche no decorrer do seus turnos.

Figura 2 – Tarefas das professoras durante seu turno de trabalho

Fonte: elaborada pela autora (2022).

A atividade docente não se resume apenas à jornada de trabalho cumprida com as crianças no CEI. Há uma demanda adicional de trabalho burocrático, formativo e de acompanhamento pedagógico que acontece em outros momentos, fora do turno de trabalho. A Figura 3 a seguir relaciona as demais tarefas requisitadas das professoras fora do seu turno de trabalho nos CEIs.

Figura 3 – Tarefas requisitadas das professoras fora do seu turno de trabalho

TDC ACOMPANHAMENTO	DEVE-SE CUMPRIR 6H/A MENSAIS, PRESENCIALMENTE, NO CONTRATURNO DA JORNADA DE TRABALHO Durante o mês, é exigido o cumprimento de seis TDCs acompanhamento (50 min diários) voltados para: planejamento de aula; atendimento dos pais ou responsáveis e da equipe de gestão educacional; realização de busca ativa; registro de experiências; elaboração de documentos e relatórios de programas da Secretaria Municipal da Educação (exemplos: preenchimento <i>online</i> do diário, registro das avaliações bimestrais das crianças).
TDC ESCOLA	DEVE-SE CUMPRIR 2H/A MENSAIS (UMA VEZ AO MÊS), POR MEIO DE UM ENCONTRO PRESENCIAL - Deverá ser cumprido pelas professoras, presencialmente, na terceira quarta-feira de cada mês, das 17h20 às 19h. - São realizados(as) nesses dias: reuniões pedagógicas; reuniões de avaliações de metas e de resultados educacionais; informes administrativos; encontros formativos com atividades que envolvam temas emergentes relacionados às necessidades identificadas pela escola; reflexões sobre a prática pedagógica; e reelaboração do conhecimento docente, norteados pelo Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar.
TDC REDE	DEVE-SE CUMPRIR 4H/A MENSAIS, ORGANIZADAS EM DOIS ENCONTROS MENSAIS, SENDO UM <i>ONLINE</i> E UM PRESENCIAL - Os encontros presenciais ou <i>online</i> acontecem das 17h20 às 19h. Os dias de realização dependem do grupo ao qual o CEI pertence (Grupo 1: 1ª e 4ª quartas-feiras do mês / Grupo 2: 2ª e 4ª quartas-feiras do mês). - Os encontros são destinados à realização de discussões pertinentes às diretrizes da Secretaria Municipal da Educação, resoluções e temas correlatos; à reflexão da prática de sala de aula e à troca de experiências docentes; ao relacionamento intragrupo; e à construção coletiva de conhecimentos e propostas curriculares da rede municipal de ensino.
TDC FORMAÇÃO	DEVE-SE CUMPRIR 5H/A MENSAIS, DIVIDIDAS EM MÓDULO OBRIGATÓRIO DE 3H/A E MÓDULOS ELETIVOS DE 2H/A Compreende as atividades de formação continuada, podendo ser cumpridas em plataforma virtual ou em cursos, <i>lives</i>, palestras e grupos de estudos, conforme determinação da Secretaria Municipal da Educação.

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Durante a entrevista com a diretora, foi apontado como a professora deveria realizar seu trabalho na instituição, e, nesse momento, algumas regras e normas foram enfatizadas. Tais informações estão sintetizadas na Figura 4 a fim de dar visibilidade às regras que não estão documentadas, mas que organizam o coletivo daquela instituição.

Figura 4 – Normas da coletividade do CEI

O CEI funciona em dois turnos: matutino, das 7h às 12h; vespertino, das 12h às 17h. A professora deve se apresentar em seu turno de trabalho com 5 a 10 min de antecedência, a fim de preparar o espaço para o recebimento das crianças.
Os portões da instituição abrem às 7h da manhã, pontualmente. As famílias têm das 7h às 7h30 para entregar as crianças na sua sala de aula.
De acordo com o projeto anual da instituição, a orientação é de que as professoras do turno matutino e vespertino devem organizar um plano de ensino comum para a turma; por exemplo, sendo o projeto anual sobre alimentação, a professora no período da manhã poderá iniciar a sua aula com uma cantiga sobre frutas e uma roda de conversa. No período da tarde, a sua parceira poderá dar continuidade ao plano de aula executado pela manhã, fazendo, por exemplo, uma degustação, ou apresentando um vídeo sobre a mesma temática.
Há horários estabelecidos para a alimentação das crianças e para o intervalo das professoras, sendo cerca de 20 minutos o tempo destinado para tais atividades. As professoras que dividem a sala com outra professora se revezam no horário de intervalo, ou seja, enquanto uma está com as crianças, a outra está no intervalo. As professoras que trabalham sozinhas na sala de aula fazem o intervalo no momento em que as crianças estão no refeitório com as agentes educacionais.
O CEI não tem uniforme para as professoras; há uma orientação, contudo, para que não sejam usadas roupas curtas, decotadas e transparentes.
A higienização das crianças é de responsabilidade das professoras; porém, se necessário, a agente educacional pode ser solicitada pela professora para realizar essa tarefa. O banho das crianças de até dois anos de idade É OBRIGATÓRIO. Não há um horário definido: normalmente aproveita-se o momento em que a criança evacua para dar o banho; no entanto, se a criança não evacuar, o banho deverá acontecer de qualquer forma. O banho para as crianças a partir de dois anos É FACULTATIVO. Deve-se observar a necessidade individual de cada uma delas. A troca de fraldas deve acontecer com frequência no intuito de prevenir assaduras.
Durante as refeições das crianças, as professoras não podem se alimentar. São oferecidos café e pão durante intervalo, na sala das professoras.
As professoras devem assinar o ponto ao entrar na escola.
As professoras devem fazer um registro das ocorrências com as crianças (machucados, tombos, mordidas, mal-estar etc.) no caderno que fica na sala de aula. Ocorrências com gravidade devem ser imediatamente comunicadas à direção para que esta adote as devidas medidas.

Fonte: elaborada pela autora (2022).

O passo a passo descrito nas Figuras 2, 3 e 4 caracterizam, de uma maneira geral, as tarefas e as normas (explícitas e implícitas) que envolvem a coletividade das professoras pesquisadas no dia a dia no CEI, durante a sua jornada de trabalho, caso não ocorra eventos atípicos. Contudo, cada tarefa compõe-se de múltiplas ações que convocam saberes e habilidades diversas que direcionam o agir técnico, tecendo as escolhas no curso da ação, configurando o que de fato ocorre na atividade em tempo real. Esse agir técnico será inicialmente abordado na próxima seção, a fim de dar os primeiros contornos de como se constitui o gesto profissional da professora nas situações reais de trabalho.

6.6 AS DOCENTES DA PRIMEIRA INFÂNCIA E SEUS GESTOS PROFISSIONAIS: BARREIRAS E CIRCULAÇÕES

O desenvolvimento do trabalho docente na creche não acontece sem imprevistos. As situações singulares de trabalho demandam das professoras o uso de recursos próprios, vale dizer, ao uso de suas próprias capacidades para fazer escolhas que as ajudem ou não a conseguir realizar o que delas se espera, assim como aquilo que elas esperam realizar.

Uma situação específica desse coletivo profissional é a docência, que pode ser ou não compartilhada em sala de aula. A docência compartilhada é percebida pelas professoras de modo ambíguo, pois algumas apontam que essa característica pode auxiliar muito na realização do trabalho, mas, a depender da parceria, também pode representar um empecilho à atividade.

Assim, a depender da situação da docência, as dificuldades e estratégias são singulares em cada caso. Na docência compartilhada em questão, há situações que foram relatadas pelas professoras e que, de acordo com a maneira de agir de cada uma delas, podem representar um facilitador ou um obstáculo ao trabalho.

Outros fatores também foram apontados como possíveis empecilhos que podem influenciar nos resultados alcançados, a serem explorados de forma mais detalhada nos itens a seguir. Cabe ressaltar, contudo, que aquilo que nos interessa não são, em específico, as dificuldades que as professoras da rede pública municipal enfrentam, e sim dar visibilidade ao modo com que conseguem cumprir seu papel na creche de forma competente, retomando aqui a ideia de competência de Schwartz e Durrive (2007, p. 98): “ser competente é tirar partido do meio, gerir as relações de antecipação e de encontro em função de valores.”

6.6.1 Os dilemas da docência que não é compartilhada: “[...] sempre sozinha com uma turma de quinze [...] são quinze alunos sem ajuda.” (P7)

Uma das características da rede municipal pesquisada é a possibilidade da docência compartilhada, ou seja, a depender da turma atribuída à professora, é possível que ela divida o espaço da sala de aula com outra professora. Durante a pesquisa, observou-se que as turmas de crianças com as idades menores (0 a 2 anos) geralmente são as que contam com duas professoras na sala, enquanto as turmas das crianças com mais idade (3 anos completos) possuem apenas uma professora. As professoras que atuam sozinhas na sala, apesar de serem minoria na instituição, apresentaram desafios diferentes daqueles apresentados pelas docentes que atuam em parceria.

Passemos a compreender os diferentes matizes que a atividade de trabalho docente com a primeira infância pode apresentar, considerando a docência compartilhada ou não.

A atividade de trabalho revisitada pela professora P7 durante a autoconfrontação consistiu em uma brincadeira de faz-de-conta com o tema ‘restaurante’, em uma turma de crianças de três anos completos. A professora não dividia a sala com outra colega. A atividade teve início na sala de aula da própria professora, que organizou uma roda com as crianças e introduziu a atividade. De início, ela levantou o conhecimento prévio das crianças sobre o tema; em seguida, explorou os diversos papéis sociais envolvidos na brincadeira, e, após, finalizou a roda, dividindo entre as crianças as funções de cada uma na brincadeira. Como era uma brincadeira de restaurante, algumas crianças representaram os garçons, que anotavam os pedidos, e outras eram os clientes, que liam os cardápios e faziam os pedidos. Em seguida, a professora dirigiu-se com as crianças para a sala ao lado, onde a brincadeira seria desenvolvida.

Ao revisar a atividade por meio do vídeo, a professora faz o exercício de explicar suas intenções com brincadeira proposta:

Olha, a Secretaria fez algumas mudanças esse ano. Ela colocou num diário online algumas... algumas situações que o professor deveria trabalhar. Então, numa dessas é essa questão de você trabalhar a importância da escrita com a criança. Então, são brincadeiras, assim, que você pode trabalhar. Por exemplo, do restaurante. [...] Eles vão observar através da brincadeira, ali, brincando, eles vão observar que no restaurante tem o quê?! Cardápio. Cardápio vem o quê?! Escrita. A escrita é pra quê?! Olha, é pra gente saber o que que tem no restaurante, o que eu posso pedir dentro daquilo que o restaurante propõe.[...] Então, assim, eu... O garçom foi lá e anotou o pedido. Então ,a escrita serve pra quê?! Pra eu anotar o pedido do meu cliente também. Então, a escrita ela está em todos os lugares, né.. Então, assim, o objetivo foi despertar neles que a importância da escrita. (P7).

O primeiro movimento observado é como a prescrição é importante para orientar o trabalho. A escolha da atividade foi motivada pelas situações elencadas pela Secretaria de Educação no diário on-line, que define os objetivos, e, a partir de então, as professoras a executam, na atividade real, com vistas a atingir os resultados esperados. A fim de conseguir acessar a atividade de trabalho da professora nessa situação, foi-lhe solicitado que relatasse as dificuldades encontradas, momento em que ponderou:

Falta do apoio, né? Falta do apoio pra você [...] pra você organizar o espaço. É... Porque, assim, eu fui lá pra sala da [nome suprimido] [...] porque pensei numa mesa grande, né... E lá tinha essa mesa grande disponível, mas, assim, você vê, eu preciso de alguém pra ficar, você [a pesquisadora] acabou ficando, porque não tinha ninguém. Eu fui lá pra arrumar a sala, não ficou do jeito que eu queria, porque eu queria colocar mais coisas, mas, e a pressa pra você voltar?! Você fica preocupada no tempo pra você voltar. Isso, eu voltei pra fazer a roda, pra ainda conversar com eles, [...] mas a minha preocupação estava lá na sala. De gente realmente entrar, ocupar, mexer nas coisas. Aí, logo veio a professora pra falar “[...] não demora porque pode entrar criança”. Então, assim, quando vem alguém e fala, já tava segurando criança lá já. Já tá segurando! Então, assim, é a questão da organização, de não ter realmente um suporte, né? (P7).

No caso específico dessa professora, o que dificultou a realização da atividade foi a falta de um apoio. Quando lemos a descrição da atividade no início desta seção, tem a ideia inicial de que o trabalho é simples, é “apenas” a realização de uma brincadeira com as crianças. Entretanto, conforme aponta Durauffourg, Duc e Durrive (2007), o trabalho é infinitamente mais complexo do que podemos imaginar. Nessa situação em específico, a professora precisou gerir a dificuldade de não ter uma profissional que a apoiasse durante a atividade, uma vez que precisava, antes, organizar o ambiente e não podia deixar as crianças sozinhas na sala. A professora enfatiza que conseguiu organizar a sala porque contou com a pesquisadora que filmava a atividade e que ficou na sala referência com as crianças enquanto ela organizava a sala ambiente. Também contou, de improviso, com a professora da outra sala que monitorou o ambiente para que ele não fosse desorganizado pelas crianças de outras turmas, que, naquele momento, estavam pelos corredores, haja vista que era momento de rodízio entre as salas ambiente.

Na fala da professora – “não ficou do jeito que eu queria, porque eu queria colocar mais coisas, mas e a pressa pra você voltar?” (P7) – fica visível o *real da atividade*, ou seja, aquilo que ela não conseguiu fazer estava muito presente na atividade realizada. Nota-se, ainda, uma dramática do uso de si, quando ela relata seu sentimento de preocupação naquele momento: “Você fica preocupada no tempo pra você voltar. Isso, eu voltei pra fazer a roda, pra ainda conversar com eles, [...] mas a minha preocupação estava lá na sala.” (P7).

Há diversas variabilidades às quais a professora precisa responder nas situações de trabalho e que envolve o uso de si pelos outros, que, nesse caso, se consubstancia na escolha da atividade motivada pelas diretrizes educacionais. Envolve, ainda, o uso de si por si, ao mobilizar seus conhecimentos e saberes para criar uma vivência com as crianças que as levasse a compreender os usos sociais da escrita, assim como saber controlar seu emocional estando preocupada ora em retornar rapidamente para a sala de aula, ora com os recursos e materiais organizados na sala ambiente, que poderiam ser desarranjados, ou seja, são diversas as circunstâncias a serem controladas para que o trabalho possa ser realizado.

Como a estratégia da professora nessa situação foi lançar mão da presença da pesquisadora para ausentar-se da sala, foi-lhe questionado como procede quando está realmente sozinha. Ela relatou:

Então, nesse ano, especificamente, nesse ano, nós tivemos muita dificuldade, porque não tinha ninguém. Então, assim, teve dias de você estar no pula-pula, a criança vomitou, duas crianças, uma fez cocô na roupa, e você sozinho! Não tinha absolutamente ninguém. Ninguém! Então, assim, nós ficamos meses sem ter ninguém. Eu pedi pra faxineira, pra pessoa da limpeza vir, ficar um pouquinho com eles na sala, e eu dei a caixa de brinquedos. Pedi pra ela ficar um pouquinho pra mim e pedi pra uma outra funcionária ir lá na frente falar com a diretora que eu precisava de alguém. Porque era horário do almoço. Então, teve esse agravante, que era o horário do almoço. Então, eu precisava ir pro banheiro dar um banho na criança, porque ela vomitou inteira. Ela sujou toda a roupa. Então, precisava de um banho. Aí eu precisava ver se ela estava com febre e trocar a outra criança e dar banho, porque ele tinha feito cocô. Então, assim, foi... E às vezes acontece isso, não são todos os dias, não são todos os dias, mas acontece. Você precisa, sim, de alguém. (P7).

Nessa outra situação relatada pela professora, ela precisou de um apoio, visto que duas crianças necessitavam de acompanhamento até o banheiro para receber cuidados de higiene. Por ser o horário de almoço da creche, as agentes educacionais, incumbidas de assessorar as professoras nessas ocasiões, estavam no refeitório. Nesse momento, a professora se vê diante de um impasse, em que era primordial realizar as atividades de cuidado com as crianças, mas não havia profissionais que pudessem ficar com as demais crianças na sala.

Para que o trabalho fosse realizado, a professora precisou arbitrar, e sua decisão foi solicitar ajuda de uma zeladora. Poderíamos, aqui, abrir uma discussão sobre a atitude da professora ter sido acertada ou não, mas esse não é nosso objetivo. O que se intenciona é dar visibilidade à imprevisibilidade das situações de trabalho e o esforço que as professoras fazem para cumprir suas obrigações no dia a dia da creche. As crianças que necessitavam dos cuidados foram amparadas e tomadas as medidas necessárias para que os pais fossem comunicados, e as demais crianças ficaram bem assistidas na companhia da zeladora. Para cumprir seu papel, a professora precisou renormalizar, ao acionar as zeladoras, que não são as profissionais

adequadas para acompanhar as crianças, e, nesse momento, assumem riscos, uma vez que a responsabilidade com as crianças é exclusivamente da docente.

A falta de apoio representa um fator de impedimento para a realização do trabalho, como aponta a professora: “Então, às vezes você deixa de fazer uma atividade interessante ou você programa pra aquele dia uma atividade interessante, e, às vezes, não foi propício pra você organizar” (P7). Fica evidente que as condições do trabalho podem representar obstáculos para a realização das atividades, e, assim, as professoras são constrangidas a arbitrar para conseguir desenvolver sua atividade, como, por exemplo, na falta de apoio, solicitar ajuda a outros funcionários da creche.

Situações como esta não passam despercebidas para as professoras, visto que os impedimentos em desenvolver um trabalho que se considera de qualidade não se dão sem prejuízos para a saúde, pois, segundo Duraffourg, Duc e Durrive (2007), há algo de patogênico em exigir das pessoas que elas não façam o melhor que podem.

Então, essas situações em que há necessidade de ajuda de outro profissional e esse apoio não acontece incomodam a professora P7, tendo sido repetidamente enfatizadas em suas narrativas, como no trecho em destaque:

É que nem, por exemplo, já teve vários trabalhos que eu realizei no semestre passado que precisou de organizar espaço. [*Quando*] tem o apoio, é tranquilo: ‘Ó, você dá uma olhadinha aqui pra mim? Eu vou ali, eu vou montar’. Porque eu não posso pedir pra ela montar, ela não sabe o que eu quero. Então, tem que ser o professor que vai montar. Eu vou lá eu monto e faço e tal. E aí, ela dá uma olhadinha ali, eu procuro ser, assim, o mais rápido possível pra já fluir. Pra ela já ir fazer outras coisas. Eu não falo que tem que ter necessariamente uma pessoa junto, com você o tempo inteiro, mas precisa ter garantido, sempre, ter gente no corredor. Não adianta eu botar a cara... Toda hora você põe a cara na porta do lado de fora, você não vê ninguém! Assim, o apoio, necessariamente, eu não digo que tem que ficar o tempo inteiro com você. Mas teria que ter mais apoios no corredor pra você, quando você precisar pra uma febre que a criança tem, que você precisa aferir. Qualquer situação de vômito, de um escape de xixi, você põe a cara pra fora e você sabe que o apoio tá ali. Você pode chamar. Não falo necessariamente dentro da sala. (P7).

Enquanto para a professora P7 a falta de apoio em algumas situações específicas representa uma dramática e pode até ser um fator impeditivo a realização do seu trabalho da forma por ela desejada e dela exigida, para as professoras que dividem suas salas com outra docente a falta de apoio não aparece como um empecilho; porém, a docência compartilhada também pode dificultar ou favorecer o trabalho na creche.

6.6.2 Os sabores e os dissabores da docência compartilhada: “Nossa, é fundamental! Assim, é uma parceria, é um casamento que precisa dar certo” (P5)

Durante a autoconfrontação cruzada da professora P1 com as professoras P3 e P5, a atividade disparadora dos diálogos consistia em uma roda musical e ritmada realizada com as turmas das professoras P1 e P3, que dividem a mesma sala.

Na situação de trabalho assistida, as professoras P1 e P3 levaram as crianças para fora da sala e organizaram uma roda com bambolês. Enquanto uma professora orientava as crianças a se posicionarem dentro dos bambolês, a outra providenciava os materiais que seriam utilizados, como uma caixa de som e pandeiros com fitas coloridas. Quando as crianças já estavam posicionadas nos bambolês e cada uma com seu pandeiro, a professora P3 colocou a música. Em seguida, ambas as docentes foram realizando movimentos com o pandeiro, conforme o ritmo da música, ao tempo que orientavam as crianças a ouvirem a música e balançar os pandeiros, também conforme o ritmo. As crianças participaram da atividade e conseguiram acompanhar o ritmo da música e, quando as professoras perceberam que elas já estavam se dispersando, encerraram a atividade e propuseram uma brincadeira com os bambolês.

Vejamos um trecho do diálogo que se estabeleceu entre as professoras que participavam da autoconfrontação:

Ver que balança e mexe. A música, que é uma delícia, trabalhando ritmo e movimento. A ideia de colocar o bambolê também foi bem legal. É para delimitar o espaço. Achei bem legal. Acho que não acrescentaria nada não. Acho que copiaria e colaria. (P5).

Porque você trabalha equilíbrio, lateralidade, movimento, som e ritmo ao ar livre. Quer dizer, eu achei uma atividade bem rica. (P1).

Nós escolhemos fazer essa atividade. É igual eu te falei, na pandemia, a gente ficou procurando [*pesquisando*]. A professora que fez essa atividade, ela fez numa mesa retangular bem cumprida; ela ficava e fazia esse movimento e esse aqui. De imediato, eles não tinham essa coordenação. Aí, depois, a gente resolveu, nós copiamos, colamos e adaptamos. Que tal a gente colocar o bambolê? (P3).

Eles ficam naquele espaço. Para essa faixa etária, se vai fazer uma atividade que precisa de mais concentração, delimita o espaço. (P5).

Nossa turma é muito ativa, senão eles dispersam muito. Tem que ficar buscando o tempo todo, interagindo e mediando, porque senão eles dispersam. (P1).

Ao dialogarem sobre a atividade, P5 inicia fazendo uma apreciação do trabalho apresentado no vídeo e, em seguida, P1 fala sobre essa vivência com as crianças e como ela estimula o desenvolvimento do equilíbrio e da lateralidade, a ampliação dos movimentos

corporais, a exploração de som e ritmos. Em seguida, P3 complementa as reflexões da colega. Interessa destacar nas falas das professoras P1 e P3 a forma como elas utilizam uma linguagem para se referir ao grupo de crianças e ao trabalho desenvolvido: “Nossa turma [...]” (P1), “Nós escolhemos [...]” (P3). Essa linguagem – em que adotam a primeira pessoa do plural – reflete o sentido que elas atribuem ao trabalho que desenvolvem, uma vez que é uma docência compartilhada, visto que há uma visão de que se trata de uma única turma que envolve decisões compartilhadas, e não unilaterais.

No relato a seguir, é possível notar aspectos propositivos da docência compartilhada apontados pela professora P1:

Eu só tenho agradecer, porque eu acho que trabalhar em dupla, porque, na verdade, minha sala não tem meus alunos e da minha companheira. Na verdade, a gente faz tudo ritmado, eu ajudo ela, ela me ajuda. Porque, na verdade, tem os apoios que me ajudam, mas na parte pedagógica, embasamento teórico nas nossas práticas, uma ajuda a outra. Por exemplo, eu fiquei mais calma. Antigamente eu fazia bastante trabalhinho, eu era bem corrida, essa parceria fez eu acalmar um pouco mais. A gente troca experiência. Tem vivência: ‘olha que legal, ela faz assim, eu vou fazer também’. Você troca experiência e só te acrescenta, é ótimo. Fora que na sala tem muitas crianças, são muitas crianças. Então, a gente tem que ter essa parceria. É igual casamento: na alegria, na tristeza, na saúde e na doença, na riqueza e na pobreza. Então, por isso, quando a gente vai fazer a atribuição, a parceira é muito importante. É o mais importante. (P1).

A professora P1 ressalta que, ao compartilhar a sala com outra docente, deixa de existir a separação das turmas, ou seja, as crianças passam a ser vistas como um grupo único que conta com duas professoras que compartilham as responsabilidades diárias relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Isso significa que o compartilhar da docência vai muito além da ajuda diária com os cuidados essenciais destinados às crianças, pois, para isso, eventualmente contam com o apoio das agentes educacionais. O que mais se destacou no testemunho de P1 são os aprendizados que teve ao dividir a sala com outra professora:

Ela [*mostrando a 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! (P1).

Um dos aprendizados apontados por P1 tem relação com a prática pedagógica. Um fator positivo por ela relatado foi o abandono de uma prática pautada em “trabalhinhos”, que seriam folhas xerocadas para as crianças realizarem atividades direcionadas e individuais e que, em

muitos casos, não têm um sentido para elas e, conseqüentemente, pouco contribuem para o seu desenvolvimento.

Essa transformação de conhecimentos em novos saberes, segundo a professora P1, tem muito a ver com a relação estabelecida com a professora com quem divide a sala:

Eu acho que vai da parceria, da gente trocar ideia. Porque no primeiro momento nós fizemos atividade do paninho. Só que nós vimos que poderia... nós tivemos mais ideias. A criatividade vem, apareceu. Ela fala uma coisa: 'se a gente fizesse isso?' Menina, você não para de trabalhar um minuto! (risos). Nós inventamos música dos cinco sentidos. Ela trouxe uma pastinha e a gente usava aquele rádio meu lá. A gente cantava no celular e depois ia cantando para eles, sobre a visão, sobre o paladar, audição. (P1).

Essa docência compartilhada é ressaltada por esse coletivo de professoras como uma característica específica da creche e apreender seu movimento é essencial para conseguir desenvolver um trabalho de qualidade, pois, se não houver uma real parceria entre as professoras, o trabalho torna-se mais dificultoso, contraproducente e desfavorável. Nesse sentido, P7 relata:

Mas tive parceiras ótimas, muito boas; você falava 'vamos trabalhar tal coisa', 'vamos trabalhar'. Ela chega: 'vamos trabalhar tal coisa? Eu: 'vamos, estou topando e vamos trabalhar'. Mas às vezes você não pega uma parceira que queira desenvolver um projeto na escola, um trabalho de rotina. Tudo isso fica muito difícil para gente trabalhar. Acho que até seria mais fácil para ser cobrado sendo individual. Você tendo a sua sala seria mais fácil ser cobrado. Porque é muito de colocar no outro, esperar no outro, fingir demência na sala para o outro ficar fazendo também. Então, eu não gosto, eu, particularmente, não acho isso válido, principalmente com mais crianças. (P7).

Essa profissional explicita as dificuldades que encontra ao dividir a sala com outra professora, e resalta dois fatores que, em seu ponto de vista, se tornam um obstáculo para a atividade de trabalho: a ausência de uma parceria verdadeira entre a dupla e a quantidade de crianças por sala. Esses obstáculos também são apontados por P4:

As vantagens de ser em dupla tem a questão da parceria, se for uma parceira boa que você se identifica, tanto para trabalhar quanto pessoalmente também, o lado pessoal. É legal você ir no parque e ir junto; é válido essa parte. Mas se for trabalhar uma coisa dessa aí no coletivo, não dá para trabalhar com 24 crianças. [...] Vai ficar uma coisa meio bagunçada, não tem como todo mundo participar. Vamos supor, se for uma coisa coletiva mesmo, papel grande, mas não dá para colocar os 24, você tem que fazer o negócio enorme. Pensando em atividade de papel, papel pardo, você tem que fazer o negócio enorme. Então não vira muito, faz só por fazer. (P4).

Para “compensar” o obstáculo da falta de parceria entre a dupla de professoras que dividem a turma e fazer funcionar a docência compartilhada, as professoras relataram lançar

mão de um planejamento prévio do que vão trabalhar. Vejamos o que dizem algumas professoras sobre essa estratégia:

Quando eu trabalhei com a [nome suprimido], pegava o caderno e programava, fazia o planejamento [...] toda quarta-feira a gente pegava e planejava, fazia para tudo. Só mexia se tivesse acontecido alguma coisa e [...] precisasse replanejar. Mas tudo que a gente escrevia no papel, eu junto com ela, a gente executava. A gente preparava as atividades com bastante antecedência. (P7).

Nós planejamos antes. Só que existem imprevistos algumas vezes. [...] Então, a gente faz um planejamento, mas nem sempre é 100% seguido, porque têm os imprevistos no dia, no meio do caminho, na semana. A gente planeja a semana inteira, na verdade. Senta, conversa. A gente planeja: ‘olha, semana que vem, vamos trabalhar isso, isso e isso.’ (P2).

Nos dois relatos transcritos, o planejamento foi apontado como um instrumento de trabalho que pode auxiliar na construção de uma relação de parceria entre as professoras, pois nesse momento elas podem sentar e conversar, como enfatiza P2, interação essa que se mostrou eficaz, segundo os relatos, para que o trabalho em sala de aula fosse bem realizado.

No diálogo seguinte, as professoras P2 e P8 explicam como conseguem se organizar para sentar e conversar sobre o trabalho que pretendem desenvolver com as crianças:

Geralmente, no horário do sono. (P8).

É, nesse horário. Toda segunda-feira a gente tenta ter esse acompanhamento. É o horário que a gente senta, conversa, planeja, vê mais ou menos o que vai dar, o que é legal. Pesquisa, vê se tem algum livro... (P2).

Confecciona alguma coisa. (P8).

É. É a hora que eles dormem. Eles dormem por volta... 11 horas eles estão dormindo, né... (P2).

É, quando é 11h10min todos já dormiram... (P8).

Todos já dormiram, e a gente tem esse tempinho pra fazer nosso diário, primeiro, online. (P2).

É... (P8).

Porque é online, e depois fazer algum registro se aconteceu alguma coisa, se eles comeram, se tá tudo bem. Aí depois a gente planeja o que vai dar. (P2).

As professoras P2 e P8 realizam o TDC Acompanhamento toda segunda-feira, e uma das atividades desempenhadas durante esse momento que ficam na escola é o planejamento. A autoconfrontação cruzada de que participaram fora, inclusive, realizada no momento do seu TDC Acompanhamento, e, por isso, P2 diz: “É, nesse horário. Toda segunda-feira a gente tenta ter esse acompanhamento” (P2). Além desse momento, elas também aproveitam o período de

sono das crianças para preencher o diário on-line, fazer o registro das ocorrências do dia e, quando ainda resta tempo, também conseguem planejar.

Os testemunhos das professoras revelam que uma das estratégias para conseguir estabelecer a parceria entre aquelas que dividem a turma é organizar um momento para que possam trocar ideias e pensar de forma coletiva no trabalho a ser desenvolvido com o grupo de crianças que estão sob a responsabilidade de ambas.

Outra estratégia relatada como maneira de se estabelecer uma parceria foi manifestada pela professora P3, que expõe o seu modo de agir em relação à professora com quem divide a sala:

Então, a primeira coisa que eu faço, na minha cabeça, é tentar trabalhar com aquela pessoa, e assim, deixar a coisa fluir, como ela é e como ela gosta. Eu não gosto de ficar impondo as coisas. Por exemplo, trabalhei com uma que gostava muito de contar história, de sair. Como a gente sai em dupla e como aqui não tem muito apoio, tem os horários de café e tal, então, eu vou no barco com ela. ‘Vamos contar história?’ ‘Vamos’. ‘Achei legal a gente fazer isso, que tal?’ Então, eu procuro trabalhar assim, de acordo com o que ela gosta, deixar assim também minha parceira à vontade, e também colocar minhas vontades. Porque é muito difícil quando você pega uma pessoa que tem que ser do jeito dela, como ela quer, isso te... Porque eu trabalhei numa escola que era trio. Nós três, a gente se dava super bem. [...] Enquanto não teve a rotina, [...] lá o espaço era maior, então você poderia *[ir para espaços diferentes]*. Aqui, por que trabalha em dupla, porque eu quase não vou com a minha turma *[pra um lugar]* e a [...] *[nome suprimido]* vai com turma dela *[pra outro lugar]*? Porque aqui a gente não tem muito espaço. E lá tinha muito espaço, então eu saía com a minha turma pra um lugar, a outra pra outro. Mas, assim, dentro da sala, os projetos, tudo a gente desenvolvia tudo junto. A minha parceira, que eu trabalhava à tarde, a minha parceira da manhã também era uma pessoa super tranquila. Aquela que senta: ‘olha, como você gosta?’ ‘O que você gosta?’ ‘O que você não gosta?’ Então, eu acho que isso é legal! Respeitar o espaço do outro. Porque a menina que trabalhava comigo à tarde, a parceira dela de manhã era difícil. A outra eu dei sorte, porque eu peguei uma parceira boa. A outra também pegou uma parceira difícil da manhã. Sabe, uma pessoa egoísta, que tudo separava, até as bucinhas para dar banho era separado, “essas são minhas”, e não, era da criança. Elas tiveram muita dificuldade. Eu, graças a Deus, pego pessoas boas. Eu acho que é isso, você respeitar o espaço do outro, ter a liberdade de falar quando não está legal. (P3).

A professora P3 escolhe estabelecer uma relação com a docente com quem dividirá a sala em que haja uma liberdade para a colega expor sua maneira de trabalhar e, a partir daí, ela acompanha as propostas sugeridas. Em um trecho da sua fala, ressalta: “[...] eu procuro trabalhar, assim, de acordo com o que ela gosta, deixar assim também minha parceira à vontade, e também colocar as minhas vontades” (P3). Vemos nessa fala que a escolha feita por P3 de dispensar um tratamento que dê liberdade para que a professora com quem divide a sala possa expor suas maneiras de trabalhar foi uma alternativa para engendrar uma relação de reciprocidade, no sentido de engajar a parceira para que esta também a respeite.

A docência compartilhada representa uma dramática de uso de si, pois as professoras, ao se verem diante de um vazio de normas, visto que não há um conjunto de regras para orientar como devem agir na organização dessa docência, fazem escolhas em função dos seus valores, o que não deixa de ser um risco, pois, ao anteciparem soluções possíveis, há o risco de falhar, de criar dificuldades novas, de desagradar, como alertam Schwartz, Duc e Durrive (2007).

A escolha de dar liberdade à colega para agir é também uma maneira de P3 escolher a si mesma, pois ela atribui a si própria essa regra para dar conta do trabalho e, assim, coloca à prova seus próprios limites, suas capacidades. Parece infinitamente pequena essa dramática de uso de si vivenciada pela P3, mas é de uma grandeza singular, visto que essa escolha tem dado bons resultados, pois a professora testemunha que suas parcerias têm sido positivas e que outras colegas não têm tido o mesmo sucesso. A dramática de uso de si é, contudo, negligenciada por ela própria, pois quando diz “Eu, graças a Deus, pego pessoas boas” (P3), ela parece atribuir ao divino a sorte de ter parceiras boas, e não às suas escolhas e estratégias bem-sucedidas.

Outra dificuldade que a docência compartilhada impõe ao trabalho na creche é, como visto, a quantidade de crianças por sala. Para se ter uma ideia, se uma sala abriga duas turmas de 12 crianças, serão 24 alunos em um mesmo ambiente, sob a responsabilidade de duas professoras. Devido à faixa etária das crianças, isso pode se tornar um obstáculo ao êxito do trabalho desempenhado. As professoras P1 e P5 indicam algumas estratégias que utilizam para conseguir contornar esse empecilho e desenvolver o trabalho com as crianças:

O ano passado a rotina dava certo. O que acontecia? Como tinha muita criança, às vezes ela ia com os doze; enquanto ela ficava na casinha, eu ficava no parque. 24 crianças lá na casinha? Ia sair mordida, arranhada. Mas estava sempre assim: ‘quer alguma coisa?’. Empatia, democracia, amizade. Porque empatia você se coloca no lugar do outro! Você está sentindo na pele o que ela está sentindo! (P1).

Tinha dia que tinha 22 crianças, um exemplo, a sala estava bombando! Aí tem aquela rotina que eu te falei, que nesses momentos não tem como separar; na hora do café, vai uma fica com todos, vai a outra e fica com todos. Aí, na hora que juntava, que sentava para fazer alguma coisa, eram muitas crianças! (P5).

Os meus, os seus, os nossos! (P1).

É! E aí, às vezes, né, quando vinham muitas crianças, a gente falava ‘vamos, assim ...’ Porque têm crianças que batem, mordem. A gente só está contando uma parte, mas tem toda essa outra parte. E aí, às vezes, a gente separava em alguns momentos quando vinham muitas crianças. Aí ela fazia com as crianças dela e eu fazia com as minhas. (P5).

Aí deu super certo! Foi uma ideia que nós tivemos, assim... (P1).

Um estralo! (P5).

‘Vamos fazer assim? Vamos tentar?’ Porque, ó, é como se tivesse uma cerquinha, uma fica aqui e outra ali. (P1).

Aí, o que que acontece, às vezes eu ficava aqui fazendo uma atividade e ela ia na piscina de bolinhas. Na hora que ela vinha fazer a mesma atividade, eu ia para piscina de bolinhas, porque aquele tantão não dava! (P5).

Às vezes, tinha um arteirinho dela, ia lá e ficava um pouquinho comigo. (P1).

Isso. Era, tipo assim: '[...] fica aqui um minuto pra mim que já, já eu venho buscar, um minutinho, pelo amor de Deus!' (risos). É, assim, não tem nada engessado, a parceria com [...] [nome suprimido] foi muito bacana por conta disso. Eu falo, assim, não é nada engessado, então, a gente conversava e via o que dava certo e que não dava certo. Deu certo? Nós vamos fazer. Tipo assim, 'vamos tentar isso aqui? Vamos.' (P5).

As professoras P1 e P5 trabalharam juntas por quatro anos e em 2022 não conseguiram a atribuição em turmas que dividiam a mesma sala. Durante a autoconfrontação cruzada em que ambas participaram, foi se desenvolvendo um diálogo entre as professoras no qual foi possível identificar uma forma de agir e pensar a docência compartilhada retrabalhada por elas, o que propiciou um gesto rico.

A estratégia desenvolvida pelas docentes foi a ação de separar as turmas em situações específicas que demandavam uma menor quantidade de crianças. Dessa forma, cada professora desenvolvia uma determinada atividade com as crianças: “às vezes eu ficava aqui fazendo uma atividade e ela ia na piscina de bolinhas. Na hora que ela vinha fazer a mesma atividade, eu ia para piscina de bolinhas” (P5).

Ao enfatizar “a mesma atividade”, nota-se o gênero profissional sendo mobilizado a partir do entendimento desse coletivo de que a divisão de turmas entre as professoras é apenas burocrática, visto que, na prática, elas se sentem responsáveis por todo o grupo de crianças. Mas, ao encontrarem empecilhos para realizar o trabalho com todas as crianças ao mesmo tempo, elas tiveram “um estralo”, para ser fiel à expressão utilizada por elas. Esse ato que parece surgir do nada, como uma ideia mágica, é o resultado de um trabalho do/no *corpo-si* como reposta ao encontro com a experiência no aqui-agora, pois, segundo Cunha (2007),

O corpo-si é a história, história da vida, do gênero, da pessoa, é a história de encontros sempre renovados entre um ser em equilíbrio mais ou menos instável e uma vida social, com seus valores, suas solicitações, seus dramas... é a história como memória sedimentada, organizada na miríade dos circuitos de pessoa; mas também história como matriz, energia produtora de inédito [...] (CUNHA, 2007, p. 8).

Em outro relato, uma das professoras expressa, de forma cristalina, como a docência compartilhada pode representar para a constituição dos saberes docentes uma proposição ou um empecilho:

Nossa, é fundamental! Assim, é uma parceria, é um casamento que precisa dar certo. Porque uma precisa da outra o tempo todo. Nós não temos um apoio fixo em sala; a faixa etária das nossas crianças são pequenas e precisa, sim, desse diálogo, dessa parceria. A gente brinca que é um casamento, porque é mesmo, tem que, tipo, uma falar com a outra ver o que vai fazer e fazer. E, assim, às vezes dá uns estalos, porque é a criatividade, você olha uma coisa e tem uma ideia e, em cima daquilo ali, você cria outra coisa que você vai ver que vai dar certo pra sua turma. Essa parceria é muito, muito importante, porque às vezes, graças a Deus, eu tive parceiras boas, sabe, mas assim, a gente vê muito assim: uma pessoa tem uma criatividade, quer fazer uma coisa, e a outra corta; aí, o que acontece, ela quer às vezes até separar a turma pra poder desenvolver aquilo ali, mas sozinha ela não consegue ficar com as crianças, porque ela precisa de alguém pra ajudar, porque são crianças pequenas. e então, pra ela desenvolver, ela teria que ter um apoio ali pra ajudar ela com as crianças, porque são doze crianças por turma, né; então, assim, você precisa muito da sua parceira e que dê certo sabe, as ideias, que dê certo, de uma pessoa que gosta... Porque, assim, têm pessoas que não gostam muito de fazer as coisas e não faz, e às vezes têm pessoas que gostam muito de fazer as coisas e fazem até além do que, né. Então, assim, tem que ser uma coisa mais ou menos equilibrada, por isso que a gente fala que é um casamento que dá certo, se uma às vezes só quer fazer e outra não quer fazer, tem que casar. (P5).

Essa professora sintetiza sua percepção sobre a docência compartilhada na expressão “é um casamento que precisa dar certo” (P5), fala essa muito ilustrativa do peso que essa relação tem para a constituição de um agir em competência. Compreende-se do relato que a experiência de trabalhar com outra professora pode representar um fator propositivo, quando se estabelecem trocas de saberes entre pessoas comprometidas com propostas construtivas que objetivam aprimorar o trabalho, e, por outro lado, pode representar um fator impeditivo, diante da possibilidade de se constranger o agir da parceira.

6.6.3 As superações pela falta de condições de trabalho: “Se não tem aqui, a gente traz de casa” (P3)

Durante o período de observação participante na creche, chamaram a atenção da pesquisadora os diversos recursos pedagógicos disponíveis às docentes, como, por exemplo, caixas temáticas de brinquedos no Ciclo I, contendo brinquedos variados de borracha, livros de banho, carrinhos, chocalhos, entre outros. Essa variedade foi igualmente observada nas demais turmas, inclusive nos corredores da instituição, que possui cestos espalhados com bolas, cavalinhos de pau, estantes com brinquedos variados e motocas. A pesquisadora sempre comentava com as professoras como estava impressionada com a quantidade de recursos disponíveis, e, quase de forma unânime, escutava que parte dos recursos, especialmente os materiais que utilizavam nas aulas, como a caixa musical, histórias ilustradas, entre outros, teriam sido organizados pelas próprias professoras.

Pela observação, a impressão que se tinha era de que os recursos variados disponíveis na instituição conferiam boas condições para a realização do trabalho docente com as crianças e, desse modo, contribuía para o êxito das propostas pedagógicas realizadas com as crianças. Porém, durante as entrevistas de autoconfrontação, quando se questionava acerca das dificuldades que as docentes encontravam para a realização de suas atividades e das estratégias de que lançavam mão para conseguir realizar aquela atividade transmitida no vídeo, a falta de recursos humanos e de materiais apareceu nos diálogos como um obstáculo:

Hoje em dia, a gente... É o que eu tenho visto, né? Né, assim, o que eu tenho observado, fica comparando a gente toda hora com a escola particular, mas aqui não se dá a estrutura da escola particular. Pra você fazer um ensaio com as crianças... Eu vejo assim, em escola particular, eles fazem aquelas grandes apresentações, né, grandes apresentações. E 'ah, mas aqui é só essa musiquinha aí pras crianças ficar fazendo assim, assado', tá! Só que eu cheguei a ver um ensaio de uma escola particular que nem tem tanto nome e nem é tão famosa, né, eu pedi pra ir lá pra assistir um ensaio, e deixaram ir lá assistir um ensaio. A cada duas crianças, tem uma pessoa atrás. Tem um estagiário atrás. Lá é cheio de estagiário. Tem o estagiário atrás. As apresentações de lá, você fica, assim, com o queixo caído. Você fala 'nossa! Criança fazendo tudo isso daí', né? E... E apresentações longas, mas por quê?! Porque você tem o suporte. Agora como que você ensaia só a turma, só você sozinha?! Você tem que fazer tudo sozinha. (P7).

Nesse relato, a professora faz uma comparação entre as condições de trabalho de instituição pública e uma privada. Segundo testemunha, os recursos disponibilizados às professoras da rede privada dão melhores condições para que se desempenhe o trabalho docente: há muitas estagiárias para auxiliar, o que, conseqüentemente, na sua opinião, sugere o alcance de melhores resultados. A professora ainda exemplifica que quando necessita de algum material para desenvolver uma atividade ou produzir um recurso pedagógico, é preciso utilizar de economias próprias:

O material não é você que dá do seu bolso. Porque tudo que você inventa na escola, tudo que você quer fazer de diferente na escola, você tem que por do seu bolso ou trazer da sua casa. Essa é uma realidade, é... do... do município. Essa é uma realidade. E há anos está assim. Por exemplo, eu fui fazer massinha com as crianças – massinha caseira – falei assim: 'eu não achei um pote na hora lá pra pegar um pouco de óleo, que não fosse derramar em casa, não trouxe. Eu falei: 'eu pego da cozinha', uma colher. Uma colher! Pois me negaram uma colher. 'Não, porque eu não posso, porque aqui tudo é controlado, que não sei o quê', e eu já vivi essa situação duas vezes. Uma vez eu pedi uma colher de sal e foi negado uma colher de sal. Então, assim, você vai fazer bolha de sabão com as crianças, tem que trazer o detergente da sua casa. Porque a escola não fornece, não vai fornecer pra você. Então, assim, a realidade que a gente tem é muito diferente e querem o mesmo resultado. Não tem como você ter o mesmo resultado com situações tão díspares assim. (P7).

Além do material pedagógico, o espaço físico também é apontado como um obstáculo, conforme verbaliza P5:

E o espaço físico aqui deixa a desejar, mas, por exemplo, eu venho de uma outra escola que o espaço físico... Era uma escola feita... Assim, não era uma escola adaptada igual essa. Era uma escola montada, feita para a Educação Infantil. Então, lá tinha campo de futebol, parque de areia, maravilhoso! Até com dois... Como é que chama?! Dois quiosquinhos, sabe?! Pra fazer ali uma sombrinha pras crianças. Um gira-gira, aqueles... sabe?! Como se fosse uma praça. Então, assim, uma delícia, um espaço grande lá fora pra eles brincarem de velotrol. Essa parte de pula-pula, piscina de bolinha tinha, mas ficava na área na área externa coberta. E a gente tinha a área externa, sabe?! Aberta assim, ó, toda voltada pra essa faixa etária. Então, é o que eu falo pra você, depende muito da estrutura também que é a escola, né? Aqui não tem muito espaço físico, não tem essa parte de área externa, assim. Quando eu mudei pra cá, eu estranhei demais, porque eu vim de um lugar que tinha, né?! Só que, assim, a gente tem que trabalhar com aquilo que a gente tem, né, apesar daqui ser muito pequeno, do parque de areia ser muito pequeno, ser tudo assim muito pequeno. [...] De verdade, gente, quando eu cheguei aqui, que eu fui trabalhar com a [nome suprimido], pergunta pra ela, eu chorava. Eu tava na roda, ela: 'Tá tudo bem?', 'Tá. Tudo bem'. Depois eu falava pra ela: 'Nossa, eu tô assim arrasada com a estrutura da escola, sabe?! Com a disposição das coisas, dos materiais'. Eu falei pra ela: 'Eu tô perdidinha'. Não tem um verde nessa escola, sabe? (P5).

A professora P3 complementa:

O que também eu vejo, assim, uma dificuldade desse espaço físico é... Externo, é o seguinte... No momento da alimentação. Porque às vezes você está com uma rotina que os pequeninhos, né, brincando aqui no velotrol, por exemplo. É... Aí os maiores estão passando ou, ao contrário, os maiores estão no velotrol, você tem que passar com os menores pra ir pro refeitório. E aquilo você tem que ficar falando pro aluno né 'ó, cuidado com os pequeninhos', 'olha, não vai lá'. Entendeu?! Então dificulta. (P3)

No diálogo, a professora P3 contava à pesquisadora e à colega P5 sobre a dificuldade que teve para se adaptar as condições de trabalho da creche, visto que a instituição anterior onde trabalhava, também na rede municipal, contava com uma estrutura física que fora planejada para a Educação Infantil, e não adaptada para o funcionamento de uma creche, como a instituição em questão. Segundo P5, a estrutura física adequada contribuía para o desenvolvimento da sua atividade de trabalho de forma positiva. Porém, ela ressalta que esses fatores envolvendo certa limitação da estrutura, apesar de dificultarem, não a impede de realizar o trabalho: "Não, eu não vejo como um impeditivo. Porque a gente consegue fazer o nosso trabalho, por incrível que pareça! Mesmo com tantos impedimentos, a gente consegue, né! Graças a Deus a gente consegue!" (P5).

Apesar de parecer intuitivo ou uma generosidade divina, foi solicitado às professoras que fizessem um exercício de buscar na memória as estratégias que usam para conseguir fazer um trabalho bem-feito. Uma estratégia citada foi a utilização dos espaços externos por uma turma de cada vez, alternando o uso dos espaços entre as professoras que compartilham as turmas:

Então, às vezes nós trabalhamos em duas dentro da sala de aula. Teve época que uma estava de cada vez [*na sala*] e cada turma com a sua professora. [...] Porque o espaço era tão pequeno, que, ao invés de ser prazeroso, ia ser estressante todo mundo ficar naquele lugar pequenininho. Então, assim, é uma turma de cada vez: ‘ó, eu vou lá na piscina de bolinha’. Eu ia, ela ficava aqui fazendo uma outra atividade mais solta. Porque eles precisam disso também, né. É um trabalho... Tem um trabalho direcionado. Até esse momento livre, ele tem intenção. Eles precisam. Aí a gente vai ver o faz de conta, como é que eles brincam, né, e tudo mais. E é isso. É uma rotina assim, diária. Os espaços físicos a gente usa e, assim... Mas, assim, eu acho que isso era uma coisa que precisava ser... ser melhorado, sabe?! Mas, assim, é o que tem pra hoje, então a gente usa o que tem. E... E às vezes a gente vai com uma turma só, porque não dá pra ir com as duas. Porque são espaços pequenos, né. E... Essa rotina às vezes choca, às vezes acontece de você ir lá no seu horário e tem alguém. Aí você é... a hora que você chega, a pessoa fala, ‘ah é seu horário? Pera aí que eu vou sair’, ‘sim’. Mas aí já cria uma... Já cria todo um tumulto, sabe, assim?! Mas isso também faz parte. Mas eu acho que era uma coisa que podia ser melhorada sim, né. E é isso, é uma rotina gostosa, porém cansativa, sabe?! (P5).

Essa estratégia fora citada também como alternativa para viabilizar a docência compartilhada e, dando prosseguimento ao diálogo, surgiu outra estratégia utilizada por essas professoras para driblar a falta de condições adequadas ao trabalho que desejam realizar:

Mesmo porque, além da gente gostar, a gente vai atrás, né? (P3).
A gente traz de casa. (P5).

Se não tem aqui, a gente traz de casa. (P3).

É. A gente compra. (P5).

Né. Todas as salas aqui tinham uma televisão, né, como aconteceu aquele acidente tirou as televisões de tudo, né. Aí... Por exemplo, essa televisão é da [*nome suprimido*]. (P3).

Ela trouxe da casa dela. (P5).

Então, se eu queria alguma coisa, né, para as crianças assistir um filme, alguma coisa pra por, então a gente traz de casa. Na verdade, assim, é o amor que a gente tem. (P3).

É. (P5).

Né? Por isso que dá certo, mesmo faltando a gente vai atrás. E desenvolve o projeto. (P3).

E faz acontecer. (P5).

Do jeito que a gente gostaria. (P3).

Por exemplo, eu vou te dar o exemplo desse ano. No início do ano é... Nós iríamos pedir baldinho, né, pra brincar tanto na areia quanto no chuveirão. Porque eles gostam de tomar banho com o baldinho né, vira uma festa! No início do ano, estava muito quente, e a gente percebeu que aquela turminha, um dia que a gente levou pro chuveirão, foi uma maravilha! Como que eles... Aquele choro, né, nós tivemos umas três crianças que choraram muito. Não, umas quatro crianças choraram muito. Aquele choro... Como que foi bom pra adaptação mesmo. No período de adaptação, a gente está vindo aqui no chuveirão. Mas por quê?! (P5).

Dava certo. (P3).

Porque funcionava, estava dando certo. Então, dá certo, a gente faz.. E aí eu falei ‘nossa eu tenho um monte de copos daqueles grandes, sabe?! De... De... De Mc Donalds que você pega. Eu falei: ‘eu acho que eu vou trazer, eu tenho um monte mesmo lá’. Aí eu trouxe. Trouxe uma caixa de pote. Trouxe uns 30 potes daqueles. E aí falei ‘ó, dá pra dar um pra cada um na hora que a gente for pro chuveirão’. Até pedir baldinho, até a mãe trazer, até todo mundo ter, vamos usar esses copos, né. Eles são copos de plástico, e foi uma festa, uma diversão. Então, assim, você vai trazendo o que você tem. Enquanto você não consegue o material que é organizado na escola ou um material que você pede de auxílio pro pai, né? A gente pede assim: ‘Pai, se puder trazer, traz, vai ser bom aqui pra escola, porque a escola não tem esse material. Se você trouxer o seu filho vai brincar no parquinho com esse material, vai brincar no chuveirão com esse material’. E o pai traz, né, mas até organizar tudo isso, leva um tempo, né. E aí a gente traz então coisas de casa pra poder trabalhar. E, assim, não impede o nosso trabalho. (P5).

Esse diálogo foi muito revelador do que se passa na atividade de trabalho dessas professoras, pois enquanto o trabalho era apenas observado de fora pela pesquisadora, não fora possível acessar questões tão heterogêneas que as professoras precisavam gerir para concretizar o trabalho.

Nesse diálogo, as professoras contam como foi engendrada a ação de levar as crianças para o chuveirão no período de adaptação. A turma tinha em torno de quatro crianças que choravam muito, e as professoras perceberam que, ao irem para o chuveirão, as crianças se acalmavam. Porém, as docentes ainda não tinham os baldinhos para as crianças brincarem. Como as professoras julgaram ser uma vivência importante naquele momento de adaptação, em vez de abandonarem a ação pela falta de brinquedos, viabilizaram o material à sua maneira, nesse caso, pela doação de copos de propagandas que uma das professoras tinha em casa. Ao viver no meio, o ser vivo enfrenta uma variabilidade de acontecimentos, e ao gerir essas infidelidades, desenvolve-se uma técnica, cuja raiz da atividade, segundo Canguilhem (1995), é um esforço espontâneo do ser vivo para dominar o meio e organizá-lo segundo seus valores.

Ao escolherem trazer os materiais por conta própria, até que a instituição conseguisse organizá-los, há um uso de si sendo mobilizado que envolve um valor que supera a troca mercantil do trabalho, observado nas falas: “Na verdade, assim, é o amor que a gente tem” (P3), “Por isso que dá certo, mesmo faltando, a gente vai atrás” (P3). O trabalho para elas é uma realização pessoal, haja vista que gostam de trabalhar e querem fazer o trabalho de uma maneira que as satisfaça. Assim, ao gerir a infidelidade do meio, criando estratégias para suprir o vazio das normas, as professoras podem viver, como defende Schwartz:

Ser determinado completamente pelas normas, pelas imposições de um meio exterior, não é “viver”, é, ao contrário, algo profundamente patológico. A vida é sempre tentativa de criar-se parcialmente, talvez com dificuldade, mas, ainda assim, como centro em um meio e não como algo produzido por um meio. (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2007, p. 192).

Sobre os empecilhos da atividade e as estratégias utilizadas pelas professoras para conseguirem cumprir as demandas de trabalho, a análise da atividade de trabalho revelou gestos profissionais desse coletivo que foram engendrados a partir da capacidade das professoras de gerir as situações singulares que representavam obstáculos para o trabalho, como será visto no próximo e derradeiro capítulo.

7 A CONSTITUIÇÃO DOS GESTOS PROFISSIONAIS E A ATIVIDADE DE TRABALHO NA CRECHE

O trabalho concreto, como se sabe, não é diretamente visível. O assunto envolve e envolveu uma série de estudos e pesquisas realizadas desde o século XX. Este estudo se inscreve nessa longa tradição e busca responder a uma questão muito específica que envolve o trabalho docente em creches. Para tanto, trataremos neste capítulo, especificamente, dos gestos profissionais, ponto central desta pesquisa.

Os gestos profissionais na creche foram desdobrados a partir de uma série de ações teórico-metodológicas resultando na identificação e análise de quatro gestos inscritos no trabalho pedagógico ali em curso: conduzir a rotina; diálogo afetoso orientador; o cuidado em ato e dar o colo.

O conjunto desses quatro gestos profissionais diz muito sobre o trabalho realizado naquela instituição e compreende uma parte importante do saber e do saber-fazer daquelas professoras.

7.1 CONDUZIR A ROTINA

Durante o tempo de observação participante na instituição, pudemos perceber que o trabalho das professoras se desenrolava com semelhanças e singularidades entre o grupo profissional. Uma das primeiras observações foi em relação à forma como as professoras organizavam o tempo do trabalho e à utilização dos espaços da instituição. Identificou-se que havia horários estabelecidos para a alimentação e, além desses horários, elas seguiam uma rotina.

A rotina está formalmente prevista e conforma uma orientação expressa do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto: “[...] é necessário um estabelecimento de um mínimo de horas para a organização das rotinas estruturante e pedagógica e que se efetive o cumprimento dessas horas em espaços diversificados [...]” (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 35-36), organizando o tempo escolar entre momentos estruturados e momentos de atividades livres e espontâneas.

Em acréscimo ao quadro normativo externo à escola que estabelece e configura a rotina escolar, esta também recebe ação direta da diretora da escola e deve adequar-se às peculiaridades de cada unidade escolar. Nesse sentido, cabe ao gestor organizar a rotina de modo a contemplar todas as atividades pedagógicas citadas no Referencial Curricular. As

docentes corroboram esse aspecto, como aponta uma professora: “a gente segue uma rotina que é estabelecida pela direção.” (P1).

A rotina diz respeito, então, à disposição do tempo na organização do trabalho pedagógico da creche, logo, é elemento muito importante na realização do trabalho educacional promovido pela instituição. Como se depreende, trata-se de um aspecto incontornável para as docentes e que exige um aprendizado. Afinal, “trabalhar remete a aprender a trabalhar” (TARDIF, 2002, p. 57). Assim, cabe indagar: como se apresentam e se constituem os gestos profissionais que permitem estabelecer a rotina na creche?

A rotina, de maneira geral, é um tema que ocupa lugar de destaque nas teorias e 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. A autora busca a historicidade do conceito para compreender os sentidos atribuídos à rotina nas práticas contemporâneas, e sua análise constata que a palavra ‘rotina’, de maneira genérica, significa a repetição dos mesmos atos no cotidiano, sem incluir espaço para o novo, para os imprevistos.

A ideia que atravessa a palavra rotina – de que, ao longo do tempo, se faz sempre a mesma coisa – pode impregnar a visão de que o trabalho que se desenvolve por meio das rotinas é simples por se tratar de mera repetição. Porém, a análise do trabalho numa perspectiva ergológica sugere a necessidade de uma reapreciação desse conceito, pois se há a pretensão de apreender a atividade e seus debates entre o micro e o macro, o local e o global, é preciso “tentar, por princípio metodológico, manter aberta a entrada pela ‘cadeia’, mensurar que o essencial de todo o trabalho esteja talvez na dialética entre trama e cadeia” (SCHWARTZ, 2011, p. 37).

A trama e a cadeia citadas por Schwartz (2011) fazem referência à analogia que François Daniellou elabora sobre o conjunto das atividades humanas com a tecelagem:

Em sua atividade, os homens e as mulheres, no trabalho, tecem. Do lado trama, os fios que os ligam a um processo técnico, às propriedades da matéria, das ferramentas ou dos clientes, a políticas econômicas - eventualmente elaboradas em outro continente -, a regras formais, ao controle de outras pessoas... Do lado urdidura, ei-los ligados à sua própria história, ao seu corpo que aprende e envelhece, a uma enorme quantidade de experiências de trabalho e de vida, a diversos grupos sociais que lhes proporcionaram saberes, valores, regras, com as quais eles compõem dia após dia; ligados também aos seus próximos, pois são fonte de energia e de preocupações; ligados a projetos, desejos, angústias, sonhos. (DANIELLOU *apud* SCHWARTZ 2007e, p. 105).

Assim, a trama é a parte visível do trabalho, que o humano converte em objetos, técnicas, tradições, aquilo que é codificado em normas e prescrições. E a urdidura é o que dá

vida a essas memórias codificadas, é a história dos sujeitos e de grupos sociais, com seus percursos, experiências, debates de valores, criação de regras, constituição de saberes. Então, para acessar a atividade de trabalho das professoras da creche por meio do gesto profissional de conduzir a rotina, não podemos nos prender ao que, a princípio, parece ser apenas uma categoria pedagógica, pois por essa via corremos o risco de perder de vista os efeitos da urdidura.

Assim, como há a pretensão de apreender os efeitos da urdidura para a constituição do gesto profissional, reapreciamos nessa seção o conceito de rotina para além de sua significação aparente ligada à repetição de atos no cotidiano, pois, segundo Schwartz (2011, p. 38) a “classificação de ‘rotina’ é frequentemente uma maneira de ocultar as escolhas e os valores daqueles a quem se procura impor transformações de economia ou de vida que lhes são desfavoráveis, do ponto de vista de seus recursos, da economia de seu ‘si’”.

O excerto sugere que, por trás da ideia de repetição, há escolhas, valores, renormalizações, modos diferentes de trabalhar, construção de alternativas, ou seja, toda uma inteligência mobilizada no ato, que parece estar condenada à obscuridade. O gesto profissional de conduzir a rotina compreende os atos técnicos constituídos por um coletivo profissional que partilha de uma cultura comum e que se repete no cotidiano da instituição, permeado por uma dimensão singular de experiência e vida.

Esse movimento de experiência e vida presente na rotina de um coletivo profissional é mais complexo do que se pode imaginar à primeira vista. Vejamos um trecho da entrevista de autoconfrontação no qual a professora relata como foram se constituindo seus saberes acerca da forma de organizar a rotina com as crianças:

Não, quando eu entrei pra educação... pra creche, eu fui trabalhar numa escola que tinha uma diretora que... hoje ela está dentro da secretaria [...] eu posso dizer assim que, assim, em termos de rotina, organização da escola, ela era assim, impecável. Então assim, muita coisa que eu aprendi, eu aprendi com ela. [...] Quem trabalhou com [ela] [...], veio de uma boa base. Porque, assim, ela... Ela falava ‘olha, nós vamos trabalhar isso, isso e isso’. Então, a escola inteira trabalhava igual. Então, o... é... Você saía do refeitório, todos... a escola inteira fazia a roda... roda de canto... Então, assim, era a escola. Naquele horário, era a roda de canto, depois a gente rodava; lá, já usava... tinha os... os espaços; você andava nos espaços, mas, assim, todo mundo ia fazer a roda de conversa, a roda de canto; todo dia tinha isso. Então, essa estruturação aí eu aprendi, sim, com ela, porque eu cheguei pra educação infantil, como eu era de EMEI; então, assim, eu não tinha esse conhecimento e eu aprendi lá. Eu aprendi no fazer fazendo. Eu aprendi bem assim. (P7).

Deste trecho da entrevista, é possível compreender que a professora construiu seu saber-fazer na interação com profissionais mais experientes, nesse caso, em específico, com a diretora da creche. É interessante ressaltar que a professora entrevistada em questão (P7) tinha formação

acadêmica e não era inexperiente como professora, pois havia trabalhado com grupos de crianças na fase de alfabetização e tivera grande sucesso, sendo, inclusive, premiada por seu bom desempenho. Porém, apesar do domínio do que estava estritamente codificado em relação à docência na Educação Infantil – o primeiro elemento da competência, segundo Schwartz (2007d) –, ela afirma em seu relato que não tinha o conhecimento de como estruturar uma rotina para crianças de Educação Infantil. Segundo conta, foi no “fazer fazendo”, sob a orientação de uma diretora, que ela foi aprendendo o que era singular daquele trabalho com bebês e crianças pequenas.

Esse aprendizado a partir da partilha com outras profissionais mais experientes também foi relatado pelas professoras P3 e P4:

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 [*nome suprimido*], que também trabalha aqui, a gente ia conversar com elas para gente poder trabalhar com os nossos [...]. Então, a gente tinha que dar atividade para eles, não era só aquela parte lúdica de brincar e pôe lá e brinca e acabou. A gente queria algo mais para eles. Então, a gente começou buscar com as professoras. (P3).

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. (P4).

No primeiro relato, a professora (P3) faz referência ao período em que trabalhava em uma creche, sem ainda ter formação específica para o magistério. Contudo, atuando como professora de bebês, foi aprendendo com as colegas que atuavam na pré-escola. Experiência também compartilhada pela P4, que pôde estagiar durante os anos de graduação e adquiriu conhecimentos com uma professora em específico, que, ainda hoje, são mobilizados em sua prática cotidiana.

Esses relatos demonstram que a presença de pessoas mais experientes para ensinar o ofício auxilia no domínio do segundo ingrediente da competência (SCHWARTZ, 2007d), qual seja, apreender aquilo que é singular e histórico de uma situação de trabalho, as formas de fazer que foram longamente sedimentadas, como constituição humana, técnica e viva daquela situação de trabalho.

Para entender melhor o aprendizado do gesto de conduzir a rotina, cuja uma das vias se dá pela partilha do trabalho em comum, é preciso contextualizar o momento ímpar da instituição no ano da realização da pesquisa.

Após a suspensão das aulas presenciais em 2020, devido à pandemia do Covid-19, os estudantes de 0 a 3 anos retornaram para o atendimento presencial apenas em setembro de 2021, quando as turmas foram organizadas de modo a atender 50% das crianças no turno da manhã e 50% pela tarde, permanecendo tal organização até o findar do ano letivo de 2021. Dessa forma, foi no início do ano letivo de 2022 que houve o retorno das aulas no modo presencial para 100% dos alunos em tempo integral.

Esse era um novo cenário para as professoras e havia certa insegurança em virtude de a retomada das aulas presenciais ter resultado no aumento de casos de Covid entre professoras e alunos. Havia também um rigoroso protocolo sanitário a seguir, e somado a esses dois fatores que, por si só, já representavam mudanças significativas, a creche pesquisada passava por uma fase de transição de direção. A diretora que estava na instituição desde 2016, pediu sua exoneração do cargo no findar de outubro de 2021, quando a direção foi assumida por uma professora da própria creche.

As professoras protagonistas dessa pesquisa atuam nessa creche há pelo menos cinco anos, o que significa que vivenciaram todo o período da antiga gestão. Desse modo, foi comum ver nos relatos como as memórias sociais constituídas desse período as ajudavam a desenvolver, de forma mais eficaz, a rotina na instituição. Vejamos algumas colocações das professoras P1, P7 e P3:

A gente tem que ter uma rotina, faz roda de música, tem a recepção; normalmente a gente coloca um brinquedo ou coloca um DVD. Estamos trabalhando o projeto. A gente faz roda de música. Normalmente, a gente tem uma roda de música e pega o pandeirinho, tem a caixa de música; a gente ia fazendo gestos para eles imitarem, para aprender aumentar o vocabulário. Tem que ter a rotina na escola porque senão você se perde [e eles] ficam soltos sem fazer nada, eles ficam muito tempo aqui. Só que eu percebo que a rotina que tinha antes, ela era mais adequada. A que foi feita esse ano nós nem usamos. A gente vai no lugar que a gente acha que vai dar certo. (P1).

Então, na verdade é... Quando era a outra ali, tinha essa organização. Hoje eu acho que ficou um pouco perdido. Se perdeu um pouco. Então, assim, você pode... às vezes você observa que não tem ou assim, é... [...]Foi estruturado as salas, assim, então isso não acontece mais ao mesmo tempo. Então, essa roda de canto 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. (P7).

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, né?! A gente quase nem utilizou muito essa rotina esse ano, por quê?! Tava chocando. 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?', né? E ver qual sala tá vazia, pra você poder tá trocando com essas crianças. Então, é... por exemplo, eu e a [nome suprimido], 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. (P3).

Esses testemunhos demonstram que para esse coletivo a rotina é essencial. Porém, naquele momento em específico elas estavam encontrando problemas para colocá-la em prática, visto que havia sido estabelecido um novo cronograma para o uso dos espaços e ele apresentava problemas em relação à ocupação concomitante de lugares por mais de uma sala. Assim, o cronograma de uso dos espaços – que as professoras também denominam de rotina – fora organizado pela direção atual e não estava sendo seguido pelas docentes, o que, apesar de dificultar o trabalho, não as impedia de desenvolver as ações de rotina com as crianças.

Nos testemunhos foi comum as professoras se referirem à rotina institucionalizada de anos anteriores: “Só que eu percebo que a rotina que tinha antes, ela era mais adequada” (P1); “Quando era a outra ali, tinha essa organização” (P7); “A gente quase nem utilizou muito essa rotina esse ano” (P3). Há um saber-fazer que foi produzido no exercício profissional e é compartilhado por esse coletivo profissional como uma espécie de estoque de uma cultura coletiva que permeia o meio de trabalho e possibilita que ele seja realizado. Este é um patrimônio informal da trabalhadora e, segundo Schwartz (1988), é uma cultura a ser apreendida no nível infinitesimal do trabalho.

Quanto à menção das professoras sobre os anos anteriores, revela-se uma memória social que as auxilia a se desvencilhar das instabilidades comuns decorrentes desses períodos de mudanças, oferecendo-lhes reservas de alternativas quando se deparam com as lacunas das regras, como no caso da rotina. Essa memória social que as docentes possuem de como organizar as atividades no decorrer do seu turno de trabalho, que Clot (2010a) chama de ‘gênero profissional’, atua como um recurso que faz uma intermediação entre as professoras e seu trabalho individual, porém não constituído de forma individual, e sim coletiva, como bem aponta Clot (2007, 2010a). Segundo uma das participantes, a diretora anterior não definia a rotina sem a participação de toda a equipe; em suas palavras “ela fazia com todas as professoras” (P3).

Vejamos na situação a seguir, descrita como o ‘gênero profissional forte’ constituído no coletivo desse grupo de professoras durante os anos de trabalho em comum, dá segurança às escolhas das professoras ao planejarem sua rotina e definirem como vão atuar no seu cotidiano com as crianças.

Durante a exibição de uma atividade filmada pela pesquisadora a fim de disparar o diálogo entre a professora filmada e a docente convidada, que participavam da autoconfrontação cruzada, a pesquisadora solicita que a professora que fora filmada explicasse para a colega sobre a atividade em questão: qual era a atividade, suas intenções, por que a organizou daquela forma e naquele momento (as duas professoras que participavam da

autoconfrontação cruzada atuam juntas na mesma sala, porém, no dia da filmagem, uma delas estava de atestado médico).

A atividade desenvolvida com as crianças era uma caixa musical. A docente estava com uma caixa colorida contendo em seu interior várias figuras. Tendo as crianças sentadas à sua frente, ela passava a caixa pelas crianças, que retiravam uma figura (Foto 28); em seguida, a professora cantava uma canção infantil. Enquanto a professora cantava a música gesticulando, as crianças acompanhavam atentas e interessadas, mas ainda não conseguiam cantar, apenas balbuciavam algumas palavras e imitavam os gestos.

Foto 28 – Professora trabalhando com a caixa musical



Fonte: acervo da autora (2022).

A partir da exibição da atividade da caixa musical na autoconfrontação cruzada, as professoras participantes desenvolveram o seguinte diálogo:

A segunda atividade já é de praxe. Como a primeira é sempre de ambiente externo, a segunda é nossa roda. Então nós fazemos a roda musical. Então, tem a chamadinha [...]. E depois a gente tem a caixa musical, a gente canta algumas músicas, né. Então, essa é uma das rotinas fixas. Tem todo dia chamadinha e roda musical. (P2).

Essa rotina que vocês estabelecem, que eu estou percebendo que tem uma sequência, né, como que vocês pensaram ela? É... partiu de vocês? Ela é criada institucionalmente? (Pesquisadora).

Partiu de nós essa rotina. (P8).

É ... esse ano partiu de nós. Porque... (P2).

Realmente tem uma rotina que é feita pra escola toda, porém. esse ano... No começo demorou um pouco pra sair ela. né. Então. nós formamos... fizemos essa rotina, formamos, é... essas atividades... Optamos por fazer primeiro o externo, [atividades externas] [e depois] o interno [atividades internas]; e também, com essa mudança agora no meio do ano, teve que mudar totalmente novamente. Então, nem teve rotina ainda, então nós mantivemos essas. (P8).

Apesar da sutileza nos relatos, podemos perceber nas falas que, quando uma das professoras afirma que partiu delas a organização da rotina, a outra complementa, ressaltando que “esse ano partiu de nós” (P2). Esse adendo deixa claro que havia uma rotina antes de 2022 e, apesar de no ano em questão ainda não haver uma rotina adequada, elas escolheram manter a organização da rotina que vinham trabalhando.

A mobilização do gênero profissional (CLOT, 2010a) e do patrimônio (SCHWARTZ, 1988) na organização dos tempos e dos espaços na instituição pesquisada mostraram-se um recurso eficaz, pois as professoras conseguem gerir as variabilidades nas situações de trabalho fazendo escolhas que asseguram uma rotina eficaz com seus agrupamentos. Vale ressaltar que há uma espécie de regras informais que são seguidas no decorrer do trabalho docente desse coletivo de professoras, que constituem em uma maneira de fazer entre elas e lhes viabilizam o desenrolar da rotina sem intercorrências negativas.

Não observamos durante os meses de observação participante intercorrências em relação ao desenvolvimento das rotinas pelas professoras. Como participávamos do cotidiano da atividade docente, nossa percepção era de que havia um cronograma muito organizado para a ocupação dos ambientes externos, entre eles, das salas ambientes; porém, somente nas autoconfrontações foi possível dar visibilidade a uma partilha de regras comuns constituídas entre o grupo, pois, apesar de o cronograma não estar adequado, as professoras sabiam como atuar em cada situação.

Foi possível, então, constatar que para esse coletivo profissional existem os momentos em que elas devem permanecer com as crianças na sala referência, assim como aqueles externos, ocupando as salas ambientes, parques e pátios. Há, portanto, uma regra de ouro do ofício (CRU, 2016), ou seja, há uma espécie de código de ética não verbalizado que as auxilia a atuar de forma eficaz, como pode ser identificado dos relatos a seguir:

A gente segue uma rotina que é estabelecida pela direção, conforme a rotina a gente vai mudando de ambiente. A gente escolhe o ambiente que é melhor para gente. Por exemplo, a motoca tem gente, é meio-dia, aí a gente chega e fala ‘hoje é o nosso dia’. Se não puder ceder, eu vou para outro lugar fazer outro tipo de atividade; tem o parque, tem outro parque interativo, parque de areia, [...], o chuveirão. (P1).

Não ficou muito claro a ... a rotina que foi colocada. Então, assim, na verdade, a gente vê a sala que está desocupada e você entra. [...] Tem funcionado assim. Então, o ideal é não [...] ficar na sua sala o tempo todo. Até porque a criança também precisa sair, precisa ir pra outro... outros espaços, né? Tá rodando, mas rodando, assim, é... Você vê o espaço... o espaço sem ninguém, você vai. (P7).

E aí você tem que tá combinando com as parceiras pra poder, né, ‘olha eu posso ficar aqui?’, né? E ver qual sala tá vazia, pra você poder tá trocando com essas crianças. (P3).

Percebemos que se estabeleceu entre as profissionais da creche pesquisada a partilha de uma cultura, de um saber-fazer tradicional do local de trabalho. Há entre elas uma relação compartilhada de valores, pois, como observamos nos relatos, elas não precisam necessariamente se falar: há um arranjo informal em que elas se esforçam para fazer funcionar o rodízio entre os ambientes da escola, alterando sua programação, se necessário, para não incomodar uma à outra. Elas compartilham valores coletivos, haja vista que, se assim não o fosse, o rodízio seguramente não estaria funcionando. Isso não significa que não existam dramáticas vivenciadas individualmente por essas profissionais; ao contrário, ela existe e está presente, como evidenciado no Capítulo 6.

Para um bom desenvolvimento das ações de rotina na creche, as professoras testemunharam nas entrevistas de autoconfrontação que há um recurso importante que as auxilia na organização do trabalho na creche: o projeto anual da instituição. Com efeito, a forma de planejar o projeto fora muito abordada. Segundo relatam, durante os últimos anos, o planejamento acontecia de forma participativa com a cooperação entre as professoras, como nos conta uma delas:

Nos TDCs, a diretora anterior abordava esse tema nos TDCs. Ela tratava do assunto: “Ah, nós vamos fazer isso. O que você acha [*nome suprimido*]? O que você acha [*nome suprimido*]? O que você acha, fulana?” Se ela achava que não dava, não fazia. Mas se se estava tudo certo, no esquema. “Ah, então vamos fazer!” Então, todo mundo, assim, casou o projeto com a escola toda [...] era tudo dentro do tema; cada um escolhia a intenção que queria, mas desde que seja dentro do tema. (P4).

Percebe-se pelo testemunho transcrito que o projeto anual era uma construção coletiva, afirmação que também observamos nos relatos das professoras P1, P3, P4, P5 e a P7. Segundo elas, era comum entre o grupo profissional que as decisões tomadas respeitassem a escolha do coletivo. Dessa maneira, em relação ao projeto anual, votava-se o tema do projeto e, depois de definido, elas se sentavam por etapas educacionais e desenvolviam todo o conteúdo programático. Em seguida, a diretora reunia o material produzido por etapas e montava um projeto único para a instituição. Cuidava-se de um projeto bem detalhado, segundo elas, em que se instituíam bimestralmente o que seria trabalhado, por quem, para quê e com quais materiais. Essa forma de organização do trabalho pedagógico anual era percebida como um indutor que propiciava ao agir cotidiano uma melhor sequência em cada etapa e em cada bimestre.

Dessa forma, os testemunhos indicam que um projeto anual bem estruturado contribui para que, no dia a dia na creche, as ações de rotina fluam melhor, sem muitas imprevisibilidades a gerir, o que, de certa forma, traz mais segurança para o trabalho das docentes.

Essa forma de construção coletiva parece englobar, de uma maneira mais genérica, os anseios do grupo, pois há uma mobilização do gênero profissional nos momentos de discussão para a definição do projeto de ação, o que de certa forma enriquece essa memória social transpessoal e confere nuances representativas àquele coletivo profissional.

Acompanhando a tessitura da trama e da urdidura do gesto profissional de conduzir a rotina, pode-se evidenciar que há mais do que uma simples repetição do trabalho. Esse gesto é engendrado na partilha comum de uma cultura que atravessa a dimensão da experiência, o que demanda o aprendizado das regras do ofício daquele coletivo, dos saberes produzidos e compartilhados por um coletivo profissional. Ademais, ao gerir as variabilidades nas situações de trabalho, as professoras fazem escolhas para assegurar a eficácia da rotina, o que significa um uso de si ao mobilizar valores que, por vezes, são imperceptíveis. Portanto, “o trabalho é sempre um lugar de acontecimentos complexos” (SCHWARTZ, 2004a, p. 148), apesar da simplicidade que transparece.

7.2 DIALOGAR: DIÁLOGO AFETUOSO ORIENTADOR

Os meses de observação participante propiciou apreender que o diálogo era um recurso pedagógico muito utilizado pelo coletivo profissional, desde as turmas de bebês até as de crianças pequenas. Pode parecer, em um primeiro momento, um equívoco a escolha de usar a palavra “diálogo” para nomear o gesto profissional, caso apenas se considere o significado do termo constante de dicionários, como: “Fala interativa entre duas ou mais pessoas; conversa” (DICIO, 2023). Poder-se-ia questionar: como pensar em fala interativa entre professora e bebês cuja habilidade de pronunciar as primeiras palavras acontece aproximadamente aos dezoito meses?

Porém, se ampliarmos a busca por significados da palavra diálogo temos:

Etimologicamente, o termo “Diálogo” resulta da fusão das palavras gregas *dia* e *logos*. *Dia* significa “através”. *Logos* foi traduzida para o latim como *ratio* (razão). Mas tem vários outros significados, como “palavra”, “expressão”, “fala”, “verbo” e, principalmente, “significado” propriamente dito. Na acepção mais antiga da palavra, *logos* significa “relação”, “relacionamento.” (ESCOLA DE DIÁLOGO DE SÃO PAULO, s/d).

Dessa maneira, a utilização da palavra ‘diálogo’ para denominar o gesto profissional na creche abrange o sentido de estabelecer relações por meio das palavras, criar vínculos através das falas, dar significado ao que se passa ao redor e promover a formação, o ensino. De forma

muito embrionária, os primeiros registros no diário de campo captaram esse gesto no coletivo profissional, como transcrito a seguir:

A professora recebe as crianças na porta e orienta cada uma delas a escolher um brinquedo e se sentar com as demais crianças para aguardar o início da aula, enquanto coloca a mochila no suporte e retira de dentro um caderno que coloca sobre a mesa. Após o fechamento do portão, a professora fala com as crianças para se organizarem para irem ao banheiro, e nesse momento ela antecipa toda a ação em detalhes; por exemplo, ela diz: “vamos tirar as blusas de frio e guardar nas mochilas, depois vamos sair sem correr para ir até o banheiro”. Durante toda a manhã de observação, percebi que a organização da professora é estabelecida por meio de uma fala orientada que antecipa para as crianças o que vai acontecer e o que deve ser feito. Isso aconteceu sempre antes do início de qualquer que seja a atividade: lavar as mãos, brincar no parque, roda de conversa etc. A fala da professora mantém sempre um tom de voz moderado, mesmo nos momentos que as crianças estão mais exaltadas, dispersas nas atividades, em conflitos com as regras ou com os colegas. A professora parece estar sempre calma e com um tom de voz calmo. Depois de uma brincadeira, a docente anuncia que é hora do café da manhã; então, anuncia que antes vão fazer a higiene das mãos e que devem se organizar encostados na parede e que, de um em um, vai ajudar a lavar as mãos. São muitos alunos, e a professora está sozinha, e ela consegue realizar as ações sem muitas intercorrências. É uma ação muito organizada e que se sustenta basicamente na fala orientada da professora. (DIÁRIO DE CAMPO, 30 de maio de 2022).

Essa semana permaneci na sala das professoras de bebês de um ano. Foi bom vivenciar a rotina das professoras com as crianças, pois senti como o trabalho delas exige do físico e do emocional, pois, como 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).

A fim de avançar na compreensão da constituição do gesto de diálogo afetivo⁵² com os bebês e as crianças pequenas, durante as entrevistas de autoconfrontação, as professoras foram instigadas a explicar no que consistia o trabalho delas, no sentido de elucidar as especificidades do trabalho docente creche. Por meio do testemunho de duas professoras acerca

⁵² Segundo o Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2007, p. 21), “os A. [afetos] constituem a classe restrita de emoções que acompanham algumas relações interpessoais (entre pais e filhos, entre amigos, entre parentes), limitando-se à tonalidade indicada pelo adjetivo ‘afetivo’, e que, por isso, exclui o caráter exclusivista e dominante da paixão. Essa palavra designa o conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura etc., que, no seu todo, podem ser caracterizados como a situação em que uma pessoa ‘preocupa-se com’ ou ‘cuida de’ outra pessoa ou em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto”.

do trabalho que realizam, o gesto profissional do diálogo foi se tornando mais evidente para a pesquisadora:

[...] eu já chego mais cedo para organizar a sala de modo a não fazer concomitantemente a recepção e organização da sala. Então, eu já chego mais cedo para poder colocar os brinquedos, organizar os bebês, conforto para as crianças poderem mamar; na hora que chego, já tá as coisas ali à mão, não preciso estar correndo atrás daquilo que eu quero para utilizar naquele momento de recepção. A gente recebe as crianças já com o brinquedo na mão com a intenção de fazer uma interação com eles, com aquele brinquedo, demonstrar como faz [...] Tudo isso é preparado antes, na hora que a gente tá na atividade em si o material tá ali, próximo da gente, pra gente estar explorando, explicando, ensinando, falando: “olha, nós vamos fazer tal coisa”, né [...] As bolhas de sabão também são um recurso nesses momentos de maior agitação e sono. Por quê? Eles gostam de tentar alcançar as bolhas, então, no momento em que eles se distraem para tentar alcançar a bolha, tirou eles do foco do sono. [Risos] Ou alguns eu lavo o rostinho, né, né, vou enxaguar o rostinho, né, às vezes o H., que é esse que deitou, acontece... eu fazia isso, eu vou lá: “olha, vamos lavar o rostinho, que esse sono não pode chegar agora, senão você não almoça, né, eu sei que você vai ficar bravo comigo, mas não é pra ficar bravo tá”, e a gente vai conversando e tal, e esse tipo de recurso que a gente acaba usando para mantê-los despertos, vamos dizer assim né. (P6).

É, eu gosto sempre de conversar... Tudo que eu vou fazer eu converso com eles. Sabe?! “Ó, agora nós vamos sentar, porque nós vamos fazer uma roda, nós vamos conversar. Então, nós vamos sentar”, “ó, agora nós vamos lá almoçar, tá bom? Dá a mão pro amiguinho, nós vamos lá no refeitório, é lá que nós vamos comer”, “ó, agora é hora de dormir. Então, nós vamos dormir. A tia vai dar a chupeta”. Aí eu vou pegar a chupeta... Pego a chupeta, o paninho, a coisinha de cada um. Deita no colchão e dorme. Aí tem muitas que já deita. (P5).

O interessante nos testemunhos foi notar que uma percepção muito embrionária do gesto de dialogar foi, nas autoconfrontações, se tornando mais nítida à medida que as professoras usavam exemplos para explicar sua maneira de agir e imitavam suas próprias falas nas interações com os bebês e as crianças pequenas.

Nos testemunhos transcritos a seguir, as professoras foram provocadas a explicar qual seria o papel de uma docente nas atividades relacionadas à higiene corporal, à alimentação e ao sono das crianças:

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. (P1).

Eu queria falar, assim, as vezes, até na hora do banho, na troca, eu acostumava a fazer isso com meus filhos; eles já chegavam numa idade eles já sabiam coisas, por quê? Na hora do banho, na hora da troca, a gente fala, por exemplo: “Aí, vamos colocar aquela camisetinha azul? Azul, cor do céu”. Então, você vai passando todo o seu saber pra eles, acho que ali vão construindo, na hora do banho eles vão construindo, na hora da alimentação eles vão construindo o seu saber, na hora da troca do cocô, na hora do desfralde, porque você leva uma hora: “a gente precisa fazer sua higiene, limpar o bumbum”. Tem todo um processo, não é só o cuidar. Vamos trabalhando autonomia da criança. Você vai encorajando aquela criança. Você não vai simplesmente dá um banho. Então, você tem um outro olhar. Um olhar de educação. Ensinando tudo que está lá no projeto, no projeto pedagógico, projeto anual da escola. Então, você vai ensinando de todas as áreas. É um cuidar, mas é um cuidar voltado para... de maneira diferente. Não é qualquer pessoa que trabalha numa creche. Você vai trocar fralda, dar comida, mas, o dar comida, por exemplo, você não vai lá só dá a comida para a criança, você vai ensinar ela comer sozinha. “Eu não quero isso”. Mas ela precisa experimentar. “Você já comeu isso? Já comeu aquilo? Então experimente”. [...] Antes de ir para o refeitório, a gente coloca a musiquinha: “Nós temos que comer para o quê? Para ficar forte, para poder crescer, para poder ficar com a pele saudável, cabelo bonito”. Então, não é só ir lá comer. (P3).

Nota-se, de início, de que as professoras se preocuparam em ressaltar o caráter educativo das atividades relacionadas ao cuidado na creche, e, para justificar tal afirmação, procuraram exemplificar a forma como agem nas situações de cuidado. No testemunho da professora “[...] você vai passar pra ela toda essa informação” (P1), a escolha do verbo “passar” remete ao trabalho baseado no diálogo que elas fazem durante as atividades de banho e alimentação, em que vão apresentando para as crianças todo um universo simbólico que envolve essas atividades e, por meio dessa interação, essas crianças aprendem e se desenvolvem.

Na fala da professora “Na hora do banho, na hora da troca, a gente fala, por exemplo: “Aí, vamos colocar aquela camisetinha azul? Azul, cor do céu” (P3), ela reproduz suas falas de modo a exemplificar a maneira como age nesses momentos, dando visibilidade ao gesto profissional de dialogar.

Nesse exercício de explicarem suas atividades de trabalho, o diálogo foi mobilizado de diversas formas para diferenciar um ato técnico carregado de intencionalidade de uma simples ação. Uma professora, ao refletir sobre as políticas públicas que incentivam a substituição da função docente por profissionais sem a formação acadêmica, testemunha uma vivência particular, em que atuava como mediadora de uma criança com autismo:

Lembrei de uma situação, eu estou de mediadora numa escola, aí eu fico com menininho que é autista, é um grau leve. Ele tem problema do xixi. A mãe disse para a professora que ele faz, mas debaixo do chuveiro, tomando banho debaixo do chuveiro. A professora falou que precisa fazer esse trabalho, porque daqui a pouco ele vai sair daqui e vai para etapa e vai ser difícil para ele. Aí, estamos começando o trabalho com ele. A professora dele falou assim: '[...] vê se você consegue levar ele para fazer xixi, porque até então a gente não conseguiu'. Eu falei: 'então tá'. Coloquei a cueca nele e já fui: 'A., agora nós vamos no banheiro, nós vamos fazer o xixi, eu sei que você vai conseguir, porque você é inteligente, tenho certeza que você vai conseguir'. Aí, as outras duas crianças sentaram, eu falei: 'olha as outras crianças sentaram para fazer. Vamos fazer também?' Coloquei ele sentadinho, esperei e aí 'A.? Está dando certo? O A. vai fazer'. Aí ele fez! 'A. fez! A. fez xixi! A. está feliz, fez xixi. Você viu a tia falou que você era inteligente que você conseguiu. Vitória, parabéns! O que a gente vai fazer agora, A.? Vamos dar tchau para o xixi. Vamos dar descarga. Dá tchau para o xixi'. Foi lá e deu descarga. Ele nem esperava. 'Vamos lá lavar as mãos'. Ele já foi correndo: 'A. conseguiu, A. feliz, mamãe feliz do A.'. Você está vendo? Não é só levar a criança no banheiro. Eu conheço pessoas que pegaria ele levaria pra lá e faz. São crianças de 0 a 3 anos. O nosso trabalho é um início, uma base que a gente está fazendo. (P3).

Todo o ato que foi realizado com a criança demonstra que a professora, desde o primeiro momento da mediação, estabeleceu o diálogo como um recurso importante para antecipar o acontecimento para a criança e motivá-la a se engajar na ação. Durante a interação no banheiro, o diálogo permanece sem pressioná-lo e, ao conseguir realizar o xixi, a professora reforça com palavras de incentivo. O testemunho da professora sugere que o gesto de dialogar com a criança é um conhecimento de docentes, ou seja, que necessita de uma formação profissional, pois, segundo ela, não se trata apenas levar a criança até o banheiro, há uma tecnicidade do ato que vem da formação.

Em outra autoconfrontação cruzada, a pesquisadora chama a atenção para a forma como uma das professoras buscou o diálogo para estar continuamente explicando diversas coisas para as crianças, sempre com muita paciência. Por exemplo, ao advertir uma ação de uma criança que queria ficar sem blusa de frio, ela dizia: 'você não pode tirar a blusa porque está frio, porque senão você vai ficar doente; olhe seus colegas, eles também estão com moleto'. Então, pediu-se que a professora comentasse sobre essa maneira de agir, sempre mantendo um diálogo calmo com as crianças:

Eu acho que é um trabalho diário, todo dia. [...]. Lendo alguns autores, eu tenho que pôr na minha prática. Essa questão de você tratar a criança assim: "por favor, muito obrigada". Assim, naquela calma, você também trabalha isso na criança também. Então, você consegue 100%? Não. Mas você consegue uma boa parte. Então, é um exercício mesmo. Eu faço esse exercício. Eu aprendi um pouco com a [nome suprimido] também. Eu trabalhei com a [nome suprimido] já em parceria. A [nome suprimido], você olha para ela, ela está zen, sempre zen. Então, um pouco eu tentei aprender com ela. Está tudo fora do controle e pra ela está tudo bem. Então, eu tentei aprender também com ela na caminhada, esse exercício, mas é um exercício. Porque tem turminha que você pega, e tem criança que te desafia, você ter que buscar em outros colegas, buscar em algum livro, o que você pode fazer. Mas eu considero um exercício. (P7).

Ainda sobre o aprendizado dessa forma de agir, a professora complementa:

Tem bastante coisa. Hoje em dia, as teorias, o pessoal que escreve são muitos. Sempre tem. Os TDCs da prefeitura em qualidade de material tem sido muito bom. É uma pena que não é mais presencial, porque eu acho que era importante esse contato com a gente. Era importante. Mas acho que não volta mais. Não foi só por conta da pandemia. Mas eu acho que não volta mais. Tem bastante texto, muita gente falando. Eu gosto muito do material do pessoal da USP, da Carochinha, você vê bastante dicas lá em relação isso. A gente vai lendo e colocando na prática. Às vezes, você lê ou vê vídeo no Youtube de algum psicólogo, pedagogo falando alguma coisa interessante para você. Porque, por exemplo, a menina esses dias, uma aluna minha está com comportamento de comer terra, areia. Eu fui pesquisar, por que esse comportamento? Então, você busca alguma coisa que você tem dificuldade, dá para você ir no Youtube e procurar se você quer uma coisa mais rápida você acha. Você tem que experimentar isso. Lá na sua vida você experimenta; se não deu certo, usa outra coisa. (P7).

No testemunho de P7, a maneira de agir dialogando pacientemente com as crianças é um exercício que a professora tem que realizar diariamente. Então, a constituição do gesto eficaz se dá pela experiência em um processo em que a professora precisar gerir um *saber em desaderência*, constituído a partir do exterior das situações vivenciadas por elas, com uma dada realidade da situação de trabalho, que é singular e histórica. Quando professora diz: “Você tem que experimentar isso. Lá na sua vida você experimenta; se não deu certo, usa outra coisa” (P7), fica visível esse movimento de articular os saberes constituídos em desaderência e os saberes investidos em aderência.

Outro ponto ressaltado é o aprendizado do gesto com outra docente. Ao trabalhar em parceria com uma professora cuja maneira de agir era uma referência para P7, ela diz que na caminhada buscava aprender com a parceira. A transmissão do gesto não é algo simples e mecânico, não é uma simples imitação, mas, segundo Clot (2010a), é um tomar emprestado um gesto alheio e torná-lo seu, impregnando-o com suas intenções.

Em um trecho de um vídeo exibido em uma autoconfrontação, a professora havia organizado a sala com carrinhos e andadores educativos de empurrar. Os bebês mostravam-se interessados pelos brinquedos, engatinhavam pela sala, enquanto outros arriscavam alguns passos, e, nesse ambiente, a professora interagiu com as crianças. Passado algum tempo, alguns bebês começaram a ficar irritados e chorar, outros engatinhavam até o colchonete para deitar-se. Então, a docente começou a cantar canções infantis e alguns bebês se entreterem, outros não. Dessa forma, enquanto a professora parceira da sala continuou a roda musical, a outra pegou a criança que mais chorava no colo, começou a conversar com ela, levou-a no banheiro para enxaguar o rosto e, assim, ela conseguiu que nenhum aluno adormecesse antes do almoço.

Ao assistir, durante a autoconfrontação, à cena descrita e ser questionada pela pesquisadora sobre como aprendeu o gesto de dialogar nas interações com os bebês, a professora testemunha:

Ahhhhhh, isso aí é vivência! Já tem muitos anos que eu tô com essa faixa etária; como eu te falei desde o começo, lá no comecinho da filantropia, eu já estava com essa faixa etária. [...] e aí a gente vai observando também algumas colegas! [...] Então, tem essa questão também, mas isso aí é na vivência que a gente vai adquirindo esse jogo de cintura! Que eu nem sei se eu tenho tanto assim! (P6).

A vivência que a professora destaca é a sua experiência de quase quinze anos de trabalho com essa faixa etária. Nessa vivência, está presente um patrimônio histórico, nos termos de Schwartz (2010), ou seja, ela está repleta de histórias individuais e coletivas, aprendizados ao longo da sua trajetória profissional, maneiras de gerir as situações, valores. É um polo da experiência que Schwartz (2010) denomina de ‘saber investido’, um saber cuja especificidade remete a uma competência adquirida na experiência e que é investida em situações históricas.

Nos testemunhos das professoras trazidos até aqui nesta seção, foi possível evidenciar pelo menos três ingredientes da competência (SCHWARTZ, 2007d) que elas articulam para atuarem no exercício do ofício: o primeiro ingrediente é o domínio dos protocolos, das normas, dos saberes científicos; o segundo consiste no domínio do histórico e singular, que tem a ver com a experiência e os saberes investidos, e o terceiro é a capacidade de fazer dialogar os conhecimentos apreendidos *ex ante* de cada situação e suas singularidades.

Além do diálogo, há um componente no gesto de dialogar que não pode ser negligenciado: o diálogo carrega um tom de voz manso, calmo e suave. Durante os meses de pesquisa, não foi raro observar situações que podem gerar irritabilidade nas professoras, como, por exemplo, bebês chorando, crianças se colocando em situações de risco, barulho excessivo, crianças desobedecendo regras de convivência, entre outras. Apesar de ter presenciado na creche apenas uma ocasião em que a professora usou um tom de voz mais elevado para advertir uma criança, em todas as outras visitas que se estenderam em alguns meses, o comum naquele coletivo profissional era o uso de um tom de voz moderado, manso. Na sala dos bebês, o tom de voz durante a aula variava: era sussurrado nos momentos de sono, doce ao recebê-los na porta, aveludada quando estavam choramingando. De maneira geral, o que se observava era um coletivo profissional que se expressava com calma e ponderação nas situações de trabalho desafiadoras. Sobre essa postura de agir, P6 descreve:

Eu acho, assim, eu, na minha particularidade. Aqui deu pra ver que está um caos, por dentro eu estou me sentindo assim: “Meu Deus do céu, nada que eu faço chega!” Mas eu sinto que se eu demonstrar esse nervosismo aumentando o tom de voz, “ahhhhh, fulano”, eles vão ficar mais nervosos! [risos]. Já é um momento ali que você vê que eles estão querendo deitar e dormir. Então, se eu me alterar em algum momento, vai adiantar alguma coisa? Eu só vou piorar mais o nervoso deles, né. Então, assim, por dentro eu posso estar: “Meu Deus, o que eu faço agora?” Mas eu não transpareço isso, pelo menos, assim, pra eles, eu procuro não transparecer. Às vezes, eu saio daqui que eu falo: “Meu Deus, meu dia não rendeu!” Eu saio daqui chorando. Eu falo: “o que que eu fiz hoje? Porque o caos se instalou e parece que eu não dei conta de administrar o caos” [risos]. Assim que eu me sinto. Mas eu procuro realmente: “Oh, Respira! Administra um por vez. Tá chorando?” Tá chorando naquele momento, mas: “tem nariz sujo? Tem coisa que precisa da minha atenção mais naquele momento?” Então, eu vou dar atenção para aquele que precisa mais, no momento. O choro às vezes deixa a gente [*gesto com a cabeça indicando estar atordoada*]... deixa, mas não está machucado, não está com dor, então o choro é uma coisa natural deles. É isso que me faz manter, sabe, a calma. De saber que o choro é uma coisa natural deles, não está machucado, não está com dor, não tem ninguém judiando de ninguém ali, né; às vezes, eles tentam interagir um com o outro e pode ser que vá em cima, derruba para trás, mas não, não é nada disso! Nenhuma dessa situação aconteceu? Então, deixa o choro! Sabe, em alguns momentos você procura sentar e falar para aquele fulaninho: “olha vem cá, eu te dou um aconchego e tal”. Mas não consegue fazer isso com cem por cento, é impossível! Principalmente se estiver nesse contexto aqui, uma lá no banheiro e eu sozinha na sala, por quê? São bastante crianças, então, a gente sabe, a gente tem essa consciência: “eu não consigo acalmar 100% da sala!” Então eu vou fazer aquilo que eu dou conta, naquele momento. É limpar um nariz? É dar um colinho ali para aquela criança que tá maaaaais, assim, sobressaltada no choro? Eu procuro fazer sempre essa dinâmica, sabe? E às vezes dá certo, e às vezes não dá! Mas a gente perfeita não é, mas eu busco fazer o melhor sempre e manter as crianças bem, sabe? (P6).

Nesse testemunho, a professora comenta sobre o contexto descrito anteriormente, em que as crianças começam a chorar de sono. A professora chama a atenção para o fato de que, no seu íntimo, ela fica nervosa com a situação, mas não deixa transparecer, pois compreende que isso poderia gerar mais tensão no ambiente. A professora precisa estar controlando suas emoções, e, para isso, opta por atender às necessidades de um bebê de cada vez, por ordem de prioridades. A professora P7 também relata a necessidade de se controlar em determinados momentos:

Essa questão do controle é um exercício, sim. É um exercício. Tem dia que eu... você respira, você pede para alguém: ‘fica um pouquinho aqui para eu tomar uma água e dar uma respirada’. Porque eu peguei uma turma em 2017, tinha cinco crianças muito difíceis. Então, eu praticava tudo aquilo que eu estava acostumada e muitas vezes não dava certo e tinha que pedir cinco minutinhos para você tomar uma água, dar uma respirada ou dar uma volta fora da sala pra você chegar e você está descansada, em paz, porque senão você pode fazer o que não deveria, o que você não gostaria de fazer. Porque às vezes a gente perde a paciência. Então, para você não chegar nesse limite, você tem que dar uma respirada. (P7).

Alguns trechos dos testemunhos retro, como “Meu Deus, meu dia não rendeu! Eu saio daqui chorando” (P6) e “Porque às vezes a gente perde a paciência. Então, para você não chegar

nesse limite, você tem que dar uma respirada não é algo fácil!” (P7), demonstram como o gesto profissional de diálogo calmo e paciente demanda o uso de si pelas professoras, pois elas precisam administrar suas emoções e controlar as reações do corpo, como o tom de voz, e esse uso não se dá sem dramas.

Identificamos, assim, uma forte mobilização (invisibilizada) do corpo-si (SCHWARTZ, 2007) no gesto de diálogo calmo e paciente das professoras da creche. Infere-se, portanto, que há um forte uso de si nas situações de trabalho onde as professoras são constantemente requisitadas a usar o corpo como um todo, num misto de inteligências, saberes, postura, modulação de voz, controle emocional, entre outros recursos.

7.3 CUIDAR: O CUIDADO EM ATO

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. (P5).

Iniciamos essa seção com o testemunho da professora P5, que enfatiza que é preciso ter clareza de que existem duas características dessa etapa da Educação Infantil que são fundamentais para delinear o papel das docentes: a primeira é a faixa etária das crianças; a segunda, o caráter educativo da instituição. A demanda pelo cuidado na creche, segundo P5, está interligada à idade das crianças, pois, quanto menos idade têm, mais dependem do ato de um adulto para suas atividades vitais. O segundo ponto levantado pela professora refere-se à intencionalidade do ato, o caráter educativo que está impregnado nas ações, vale dizer, a relação de cuidado que se estabelece com as crianças tem sempre a intencionalidade de desenvolver a autonomia e a ampliação do seu conhecimento, ou seja, não é apenas fazer por elas.

A noção de cuidado em saúde compreende um “‘modo de fazer na vida cotidiana’ que se caracteriza pela ‘atenção’, ‘responsabilidade’, ‘zelo’ e ‘desvelo’ ‘com pessoas e coisas’ em lugares e tempos distintos de sua realização” (PINHEIRO, 2009). Segundo a autora, a vida cotidiana na produção do cuidado engloba duas importantes dimensões: uma do “vivido”, do repetitivo-singular, do conjuntural-estrutural; e outra do “dia após dia” que, apesar de ser igual, também muda:

O dia após dia assim concebido é uma dimensão da vida social singular- específica, o que significa dizer que ele delimita tempos, espaços, interações, ou seja, um modo de vida, cuja produção de 'cuidado' se faz contextualizada exercendo efeitos e repercussões na vida dos sujeitos e se transformando em 'experiência humana'. O 'cuidado' consiste em um modo de agir que é produzido como 'experiência de um modo de vida específico e delineado' por aspectos políticos, sociais, culturais e históricos, que se traduzem em 'práticas' de 'espaço' e na 'ação' de 'cidadãos' sobre os 'outros' em uma dada sociedade. (PINHEIRO, 2009, s/p.).

A noção de cuidado especificada pela autora compreende o cuidado como ato, pois é uma maneira específica de agir de um sujeito, que imprime novos sentidos sobre um conjunto de conhecimentos voltados para o outro. O outro direciona o caminho do sujeito que pratica o cuidado, cuja responsabilidade é garantir-lhe autonomia (PINHEIRO, 2009).

Tal noção de cuidado como ato pode ser associado a um gesto profissional inerente à função docente nas creches. A Foto 29 a seguir ilustra o momento em que uma professora está dando banho em uma das crianças da sua turma. A norma coletiva dessa instituição é de que o banho para as crianças de até dois anos de idade é obrigatório, porém, não há um horário definido: a professora pode aproveitar o momento em que a criança fizer cocô para dar o banho; porém, se a criança não evacuar, o banho deverá acontecer de qualquer forma.

Foto 29 – Professora no momento do banho de um bebê em uma turma de Ciclo I



Fonte: acervo da autora (2022).

Durante a observação participante, foi possível apreender uma regra implícita desenvolvida pelo coletivo de professoras do Ciclo I: no decorrer da manhã, elas vão observando a necessidade de trocas de fraldas e, ao detectarem uma criança que demanda esse cuidado em determinado momento, elas providenciam o banho. A professora da criança, assim, dirige-se ao banheiro enquanto a colega permanece na sala com os demais bebês. Não há um

horário específico para tal tarefa, como dito, porém, quando se aproxima o horário do almoço, elas identificam as crianças que ainda não tomaram banho e passam a fazer o revezamento de forma mais contínua, de modo que, antes do almoço, todas as crianças já estejam devidamente higienizadas.

No Ciclo I, as professoras fazem questão de elas mesmas darem o banho. Com efeito, durante o período de observação, não se presenciou o banho dos bebês sendo realizado pelas agentes educacionais, profissionais de apoio que ficam à disposição no bloco, caso as professoras necessitem de ajuda. Essas profissionais podem fazer esse trabalho, porém, as crianças estão sob a responsabilidade das professoras, o que as inibe de delegar essa atividade. Desse modo, caso necessitem de ajuda, preferem solicitar às agentes educacionais que fiquem na sala com os bebês, enquanto elas dão o banho. Frisa-se que elas poderiam delegar, mas, pelo menos esse coletivo não o faz, e essa é outra regra implícita observada.

As professoras do Ciclo I, durante a observação participante, confidenciavam à pesquisadora que gostavam muito dessa atividade, e, de fato, eram evidentes a alegria e o prazer para realizar aquele trabalho. Elas pegavam as crianças no colo e já iam verbalizando, com um tom de voz alegre, que naquele momento iriam tomar banho, ficar cheirosas. Na autoconfrontação, uma professora faz uma revelação interessante sobre o banho:

O momento mais individualizado de verdade na rotina deles é o banho, que aí você não tem como, você pega um por um, faz aquele momento de tirar a roupinha, de conversar com ele e tal: ‘olha vamos tomar banho e vamos ficar cheirosos’. Esse é o momento, realmente, de verdade mais individualizado. (P6).

A professora P6, ao falar sobre a importância do colo na relação da professora com os bebês, destaca que o banho é uma das únicas atividades durante o turno de trabalho que elas têm a oportunidade de oferecer ao bebê uma atenção individualizada, podendo, assim estabelecer vínculos de afeto, aspecto profissional este valorizado por esse coletivo docente.

Ainda sobre o banho nos bebês, a professora P6, ao se ver no vídeo realizando o trabalho, é solicitada a explicar todo o processo:

Bom, eu já não gosto de tumultuar, então, assim, a partir do momento que eu peguei a criança “essa criança é quem? Fulana de tal, tá, ela está precisando de trocar? Vou trocar”. Eu pego a criança e ponho lá no trocador, só que antes de tirar a roupa dela, eu pego a outra troca, a troca completa: a roupa, a fralda, a pomada. As coisas que eu vou precisar, uma toalha, no momento ali. Acabei de fazer essa organização, deixo tudo à mão, tira a roupa da criança, dobra aquela roupinha, põe num saquinho, que geralmente a gente pede saquinho para as mães para separar a roupa suja da limpa, para não ter essa mistura aí de roupa, de qualquer maneira, que às vezes acontece de vazar um cocô, um xixi; então a gente sempre tem esse hábito de pedir para as mães. Não são todas que mandam, mas a gente pede, para realmente ter essa organização. Então, tirou a roupa, põe na sacolinha, guarda na bolsa, põe a água na bacia, põe a neném lá. Põe a neném, já começa a fazer o procedimento do banho em si, a M. é uma criança que curte o banho muito, ela sorri o tempo todo; todas as partes do banho que a gente faz com ela, ela está sorrindo. Todas as partes do banho que a gente faz com ela, ela está sempre sorrindo e eu procuro sempre conversando “olha, eu vou tirando sua roupa, a gente vai tomar banho, ficar cheiroso e tal”. Pôs a criança na água “olha a água! Cheira o sabonete”. Sempre interagindo com a criança, nesse sentido do hábito da higiene, no caso. (P6).

Nessa fala de P6, é possível observar que, em determinados momentos, ela utiliza o pronome pessoal ‘eu’ e em outros usa ‘a gente’. A partir dessa linguagem, foi possível diferenciar nesse gesto profissional o que está ligado à estilização e o que está relacionado ao gênero profissional. A profissional estilizou o gesto de dar o banho, no sentido atribuído por Clot (2010a), pois definiu regras pessoais para agir, criando um procedimento técnico que faz questão de seguir.

Primeiro ela pega a criança no colo e identifica quem é, “essa criança é quem? (P6). Essa identificação é essencial para que professora passe à próxima etapa, que é a separação dos objetos pessoais do(a) bebê, de que vai precisar. Depois que organiza tudo que envolve o banho do bebê, ela coloca a criança no trocador para despi-la. Para descrever o ato de organizar as roupas sujas em um saquinho, ela usa a expressão a gente, “que geralmente a gente pede saquinho para as mães” (P6). Esse “a gente” revela um gênero desse coletivo profissional que construiu esse ato comum, conforme preceitua Clot (2010a), visto que, desde o Ciclo I até o Ciclo IV, foi possível observar esse procedimento de pedir às famílias que forneçam saquinhos descartáveis para acondicionar as roupas sujas nas mochilas das crianças. Vejamos mais um trecho do diálogo entre a pesquisadora e a professora P6:

Eu tiro a roupa dela e geralmente eu guardo já na bolsa, a não ser que eu tenha posto no cantinho. (P6).

E aqui você já deixou a toalha preparada para a hora que ela sair? (PESQUISADORA)

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. (P6).

E você vai organizando a bacia com ela no colo também, né? (PESQUISADORA).

Sim (P6).

Em nenhum momento eu vejo que você deixa ela sozinha no trocador. (PESQUISADORA).

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, porque acontece da gente esquecer toalha e durante o banho “ah, esqueci a toalha! Tá, esqueceu a toalha”. Acaba de enxaguar a criança e tal, tira ela da bacia, põe ela perto de você, vai lá, pega a toalha e põe no trocador, mas com a criança perto de você. Acontece, às vezes, não é porque eu tenho essa rotina assim de ... ah, às vezes você entrou ali num momento, mais, assim... que a criança às vezes passou mal, vomitou. Você está ali querendo socorrer a criança, tirar dela aquele contexto o máximo possível de rapidez, que é desagradável. Acontece de esquecer? Acontece, Mas eu gosto da criança segura comigo, no meu colo, no meu braço. (P6).

A professora P6, ao relatar o passo a passo do seu ato técnico de dar o banho no bebê, vai revelando as regras que ela própria criou para se defender dos riscos inerentes a essa atividade, entre elas, o bebê cair do trocador ou se afogar na banheira. A primeira regra é organizar tudo o que vai precisar no banho com a criança no colo. Então, ela pega a mochila, separa a roupa e a fralda que vai utilizar, estende a toalha no trocador, enche a banheira com água e, depois de tudo organizado, é que dá início ao ato do banho. A segunda regra é sempre sentir a criança junto ao seu corpo; ela diz: “eu prefiro que ela esteja junto de mim, que eu estou sentindo ela” (P6).

Essa segunda regra parece não ser fácil de verbalizar para a professora P6, tanto que, ao finalizar a frase transcrita no parágrafo anterior, a docente questiona a pesquisadora: “Entende?” (P6). Na busca por tornar mais claras para a pesquisadora as suas intenções ao realizar todo o ato com a criança no colo, a professora segue tentando explicar que, mesmo estando segurando o bebê com apenas uma mão, o fato de tê-lo junto dela traz segurança e confiança para que desempenhe o seu trabalho. E a segunda regra é primordial para a professora, pois, se alguma coisa falhar na regra um, da organização, ela sempre resolve a questão com a criança no colo.

Quanto à outra atividade cotidiana no trabalho das professoras da creche, a troca de fraldas, ela será aqui explorada no contexto das turmas de Ciclos II e III, que são agrupamentos de crianças a partir de dois anos em que a maioria já caminha com autonomia e os mais velhos estão passando pelo processo de desfralde. Durante a observação participante, chamou a atenção da pesquisadora a maneira como as professoras trocavam as fraldas das crianças.

As professoras, um pouco antes do horário do almoço, iniciam o processo de troca de fraldas. É possível observar na Foto 30 a seguir que as professoras se posicionam sentadas próximas às mochilas e, em seguida, chamam, nominalmente, cada uma das crianças, pegam uma fralda limpa na bolsa e, com a criança em pé, retiram a fralda suja e colocam a limpa.

Foto 30 – Professora do Ciclo II trocando a fralda de uma criança



Fonte: acervo da autora (2022).

A professora P5 explica de que maneira realiza o ato de trocar fraldas:

Essa troca de fraldas parece ser uma maratona, mas ela não é. Hora que as crianças chegam que a gente coloca as bolsinhas, que deu aquele horário que o portão fica até 7h30. Deu 7h30, então vai fechar o portão. É aquela quantidade que vai ter naquele dia. Ai, enquanto eles estão interagindo, ainda é... com a TV... Aí, geralmente fica um professor ali com eles. Nós somos em duas. E uma vai tirando as fraldinhas [da bolsa]. Tem professor que trabalha junto, assim, e já tira de todo mundo. Outro professor gosta de tirar a sua da bolsa e depois a professora vai lá e tira a dela. [...] Quando volto do café, a gente só tira uma fralda da bolsa, porque quando volta do café, a gente vai olhar todas as fraldinhas e, nesse horário, por incrível que pareça, tem criança que tá assim, já com fralda muito cheia! E outros que ainda estão com a fralda sequinha. Então, aquele aluno que tá com a fralda seca a gente não troca ele naquele momento, [...]. Aí a gente não troca aquele que tá com a fralda seca e aquele que tá com a fralda molhada, a gente vai na bolsa e pega uma fralda e troca. Por exemplo, as nossas crianças almoçavam 10 pras 11h, então, por volta de 10h20, a gente já tinha que tá na sala pra esse momento da troca. Porque são 24 crianças na sala. E aí a gente já pegava uma vasilhinha que já tinha separado uma fralda de todo mundo e aí a gente fazia a troca de todas as crianças. (P5).

Ao explicar seu ato de trocar as fraldas, P5 ateu-se, inicialmente, a descrever em quais momentos da rotina ela realiza essa atividade, sendo, depois do café, feita a primeira verificação da necessidade de troca e, um pouco antes do almoço, realizada a atividade de troca. Ela descreveu a sua tarefa e conseguiu, inclusive, distinguir as singularidades na maneira de agir de uma e outra professora, quando ela relata a forma de organização desse momento, quando umas gostam de retirar todas as fraldas da mochila das crianças no início da aula, ao passo que outras retiram somente das crianças da sua turma, e outras mais só as retiram na hora em que vão usar.

Nessa primeira tentativa, como se pode perceber, a professora não descreve espontaneamente a sua atividade. Como dito, ela restringiu-se a descrever suas tarefas e as características intrínsecas ao local de trabalho. Desse modo, foi-lhe solicitado que descrevesse o seu ato técnico, especificando sua maneira singular de realizar a atividade, o modo como faz a troca. Frente a essa arguição, a professora relata:

Quando eu estava no berçário, a gente deitava eles num [trocador]. Às vezes, até no colchãozinho do chão mesmo. Agora no Maternal, agora praticamente com essa mudança, é o Berçário II de novo. Mas assim, eu não... não pego eles, até mesmo por conta da coluna, né, que eu preciso pensar nisso também, porque tenho muitos anos ainda de trabalho. De qualquer forma, [depende] da maneira que eles chegam. Às vezes, eu troco naquele colchão no chão, mas conforme eu vejo que já dá, eu troco com eles em pé. Então, eu sento numa cadeira, até mesmo porque são crianças pequenas e são muitas crianças. Então, assim, se eu também não pensar na minha saúde é... Eu não consigo trabalhar porque é o tempo inteiro agachando, é o tempo inteiro se movimentando. É um trabalho, assim, é... Às vezes, pra você falar com eles, você tem que agachar naquela alturinha deles pra poder olhar nos olhos, ou pegar eles pra poder falar pra eles, sabe? Então, assim, é uma manobra de coluna, de joelho né? Então, assim, esse cuidado a gente precisa ter. Então, conforme a gente vê o que já dá pra trocar em pé, porque, por exemplo, agora a turminha que eu vou receber é de um ano e pouquinho, tem criança que nem anda... Que, de repente, não vai nem ficar de pé, que nem anda. Aí, você troca deitado; mas aquela criança que já consegue fazer a troca em pé, eu faço a troca em pé. E a fralda, ela fica certinha, e não interfere no que a criança precisa. Só que ajuda e muito as costas e o joelho do professor, que nessa faixa etária os afastamentos são enormes! Por deslocamento de bacia também, por conta desse agacha e levanta, agacha e levanta. Eu mesmo vou fazer... fiz consulta no ortopedista, vou fazer uma ressonância do joelho. Porque meu joelho esquerdo já travou três vezes e na hora que trava eu não consigo levantar! Mas é por conta desse movimento, então, assim, no momento de troca, eu troco eles é sentada. E, por incrível que pareça no começo, esse momento de troca, eles ficam assim, é... um pouco agitados. Depois, com o tempo, fica cada um esperando a sua vez. Você vai chamando... Você chama 'fulano!', ele levanta, vem, você troca. Você já tá com todas as fraldas aqui, não precisa mexer em bolsa nenhuma. A não ser que tenha vazado um xixi ou alguma coisa assim. Aí você dá um banho, né, aí você lava. Porque o banho não é mais obrigatório, mas, porém, quando a gente vê a necessidade, a gente dá, né? Porque é pelo bem maior da criança! E aí essa troca com o tempo ela é feita também de forma super tranquila, sabe?! Você vai chamando cada um, trocou. E tem criança que é tão prestativa que quer jogar a própria fralda no lixo. Aí você ensina: ela pega a fraldinha dela e joga no lixo, depois lava a mão ali. Já senta lá pra brincar ou pra um desenho ou pra fazer qualquer outra coisa que ela está envolvida naquele momento. E, assim, dali a pouco, já é hora de almoçar. Aí eles voltam, a hora que eles voltam pra dentro, a gente olha a fraldinha de novo, se teve algum cocô, alguma coisa assim. E se tem, né, a gente faz a lavagem. A gente lava, dá um banho neles e coloca eles pra dormir. (P5).

O relato da professora P5 descortina as motivações que a levam a singularizar seu ato técnico de trocar fraldas com as crianças em pé: ela se preocupa com o seu desgaste físico causado pelo trabalho em si, que demanda muito da coluna e dos joelhos. Por certo, o trabalho na creche demanda muito do físico das professoras. Nesse sentido, P5 relata que, a todo instante, precisa abaixar-se na altura da criança para conversar com elas, além do fato de que algumas demandam que as peguem no colo, o que vai gerando desgastes no corpo. Então, a estratégia de trocar fraldas com a criança em pé com a professora sentada é uma forma encontrada por esse coletivo profissional para poupar o corpo de usos desnecessários e, de forma nenhuma, compromete eficiência do ato, como ressalta a docente: “e a fralda, ela fica certinha e não interfere no que a criança precisa”.

Em relação às atividades relacionadas à alimentação das crianças na creche, são servidas três refeições durante o dia: café da manhã, almoço e lanche da tarde. O café da manhã das crianças do Ciclo I consiste na oferta de uma mamadeira quando chegam na instituição, e, por volta das 8h20min, é oferecida uma fruta no refeitório do bloco. A partir do Ciclo II, todas as refeições são servidas no refeitório da creche e, desta forma, as crianças se deslocam de suas salas, juntamente com as professoras, responsáveis por servirem, alimentarem e supervisionarem as refeições, segundo a prescrição (RIBEIRÃO PRETO, 2012).

A Foto 31 que se segue mostra o momento em que uma professora de Ciclo I serve e alimenta os bebês. É possível observar na imagem que há outras professoras que compartilham o mesmo espaço, sendo uma mesa destinada para cada turma.

Foto 31 – Professora no Ciclo I servindo e alimentando os bebês



Fonte: acervo da autora (2022).

O processo de alimentação inicia-se com a professora levando os bebês até o refeitório, localizado no centro do bloco (as portas internas das salas conectam-se com o refeitório). A professora pega os bebês no colo, um a um, e os leva até a mesa e os acomoda na cadeirinha, procedimento que se repete até que todas as crianças da turma estejam acomodadas. O alimento – tanto as frutas como o almoço – é servido em pratos que ficam dispostos na bancada central. A professora pega o prato e, dependendo do bebê, precisa amassar com um garfo o alimento, a fim de adequá-lo à fase alimentar. Após organizar todos os pratos que serão servidos, ela inicia o ato de alimentar as crianças.

Durante todo o processo de alimentação, a professora precisa gerir muitas situações, como: estar atenta às crianças que ainda estão na sala enquanto se desloca com outras para o refeitório; administrar os anseios de alguns bebês que choram enquanto esperam na sala, bem como daqueles já posicionados nos cadeirões e que, eventualmente, também choram por já quererem comer; e alimentar até oito crianças ao mesmo tempo, sem que os talheres e pratos sejam misturados.

Durante a autoconfrontação, uma professora explica à pesquisadora como age durante as refeições dos bebês:

Essa questão de divisão de turma, já vêm para a gente as listas, com fulano de tal, fulano de tal, já tem, é pertencente a tal turma. Então, é a partir daí que a gente divide as crianças no dia; tem dia que eu tenho mais, tem dia que tem menos. E os pratos, eu procuro atender todos ao mesmo tempo; claro que um de cada vez, uma colherada para cada um, mas eu procuro atender todos ao mesmo tempo. Então, eu coloco os três pratos ali perto de mim, para eu poder, é como se diz, coordenar as colheradas para cada criança. É basicamente isso horário de almoço e fruta. (P6).

Como é que você sabe qual que é o prato de cada uma? (PESQUISADORA).

Ahhhhh, aí é... aí, né! Geralmente, eu ponho no rumo, por exemplo, o H. está aqui no cantinho, então, o prato dele eu ponho no canto de cá. A M. está mais pro meio, o prato dela vai mais no meio. A E. tá mais pra lá, o prato da E. é mais pra lá; então, eu vou coordenando assim, é pela posição dos pratos, e eu vejo aonde estão as crianças, mais ou menos por aí. (P6).

E o copinho de água? (PESQUISADORA).

O copinho de água vem identificado, é aquele copinho chupe-chupe, com a tampa, copinho pedagógico. E ele vem identificado, com os nomes de cada criança; então aí não tem como se perder, no sentido de “ai, meu Deus, qual é o de qual criança?” (P6).

A refeição e o banho são as duas atividades que utilizam a relação da turma como critério para dividir a atividade docente entre as professoras que dividem a sala, visto que nas demais atividades as professoras reforçam que não fazem essa distinção. Dito isso, no testemunho retro transcrito, a professora começa relatando que utiliza a relação das turmas para decidir quais os

bebês que vai servir e alimentar. Há uma preocupação da docente em alimentar as crianças concomitantemente e, para isso, oferece uma colherada de alimento para cada criança e repete esse processo até o final da alimentação.

Nesse momento, a professora precisa se policiar para não misturar os pratos das crianças. Para cumprir esse propósito, ela procura posicionar os pratos na direção da criança, a uma distância que ela não alcance, visto que pode bater a mão e deixar o prato cair. A ação de alimentar as crianças demanda uma inteligência no ato, pois a professora precisa gerenciar muitas coisas ao mesmo tempo.

A realidade das turmas do Ciclo II durante as refeições já é diferente, uma vez que as crianças já conseguem andar. A próxima imagem (Foto 32) retrata uma turma de crianças de dois anos que já caminham até o refeitório e estão aprendendo a manusear os talheres.

Foto 32 – Professora com as crianças do Ciclo II no refeitório



Fonte: acervo da autora (2022).

Nessa situação de trabalho, a professora realiza um ato coordenado para auxiliar as crianças a comerem. Ela inicia com a criança sentada na extremidade da mesa, pega em sua mão e leva o talher até a sua boca. Em seguida, passa para a criança ao lado e repete a ação, realizando esse cuidado com todas as crianças. Ao se observar no vídeo durante a autoconfrontação, quando estava no refeitório com sua turma de crianças de dois anos, P2 comenta sua atividade:

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. (P2).

O ato da professora é conduzido pela intencionalidade de dar autonomia às crianças para manusearem os talheres, mas também garantir-lhes que se alimentem bem, pois nesses períodos as crianças têm mais possibilidade de deixar a comida cair do que realmente conseguir levar o alimento até a boca. Para agir dessa maneira, a professora precisou mobilizar atenção, memória, corpo, conceito.

A atenção e a memória precisaram ser mobilizadas durante a ação para que se soubesse, ao fim da refeição, quais crianças se alimentaram adequadamente ou não e quais alimentos que foram bem aceitos por cada criança. Este conhecimento é base para as ações que a docente deve adotar no decorrer do seu trabalho, como: comunicar à professora da tarde como a foi a alimentação pela manhã; pensar em estratégias para a aceitação dos alimentos com maior recusa visando uma dieta balanceada (exemplos: amassar e misturar verduras ao arroz e feijão); identificar as habilidades motoras que estão se desenvolvendo ou não conforme o esperado para a idade; identificar possíveis aversões alimentares que podem indicar alterações no desenvolvimento, entre outras.

Em relação ao corpo, há uma demanda física requisitada durante a ação de auxiliar as crianças durante as refeições. No caso da professora P2, a maioria das crianças de sua turma já anda com autonomia, mas foi observado que uma delas precisava ser carregada nos braços, o que demandava da professora o apoio à criança de colo com um braço, enquanto o outro braço segurava pela mão outra criança ou mesmo socorria aquelas que se desequilibravam no trajeto. A postura é outro uso do corpo observado, pois, ao auxiliar as crianças a levarem os talheres à boca, a professora precisa ficar com o tronco inclinado praticamente durante toda a refeição, para alcançá-las na mesa.

Quanto ao conceito, para que a professora (P2) conseguisse agir em competência na situação de trabalho durante o momento da refeição do seu agrupamento, ela precisa apropriar-se dos elementos que antecedem o trabalho, como: as diretrizes curriculares, as teorias acerca

do desenvolvimento infantil, as normas institucionais, as metodologias de ensino para a educação infantil, entre outras.

Cada uma dessas dimensões analisadas separadamente atravessam o *corpo-si*, pois elas não são nem inteiramente biológicas, nem inteiramente conscientes ou culturais. Há uma certa inconsciência do corpo, como testemunha a professora: “Nossa, agora que eu vi minha coordenação” (P2), ou seja, ela própria se surpreende com a sua atuação. De acordo com Schwartz:

Há um tipo de inteligência do corpo que passa pelo muscular, pela postura, pelo neurofisiológico, por todos os tipos de circuitos que, hoje em dia, tem sua extrema complicação medida pelas neurociências, o que não quer dizer que eles se passam automaticamente. Ao contrário, podemos dizer que muitos são resultado de nossa própria história, de um ‘adestramento’ que pode ser cultural, mas que em seguida passa na inconsciência, eu diria feliz, do próprio corpo. (SCHWARTZ, 2007c, p. 198):

Então, nos enfrentamentos com as situações da vida e do trabalho, o agir é a expressão de uma síntese que a atividade realiza de todas as dimensões que atravessam o *corpo-si*.

O cuidado em ato como um gesto engendrado no cotidiano da creche, apresentado ao longo desta seção, é evidenciado pela observação e pelos testemunhos das professoras, pois, apesar de a ação de cuidado estar instituída nas normas e atribuições docentes, há uma complexidade que envolve o ato no dia a dia e que remete a um (re)trabalho de organização pelo coletivo. Dessa forma, o coletivo profissional criou regras que estão implícitas no local de trabalho e que somente são conhecidas por quem delas partilha. Tais regras possibilitam um agir aqui e agora e mobilizam uma inteligência a favor da preservação da saúde e da realização de um trabalho com qualidade.

7.4 O GESTO DE DAR O COLO

Os gestos profissionais desenvolvidos por esse coletivo profissional a serem analisados neste tópico são aqueles a que denominamos “dar colo”, expressão que aqui abrange 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, dar carinho.

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 um gesto de atenção, de carinho, de afago e de uma atenção especial às necessidades individuais. Esse gesto esteve muito presente no cotidiano da creche nos primeiros meses do ano, no período de adaptação

das crianças. Com efeito, foi muito comum observamos professoras com seus grupos de crianças brincando no pátio enquanto seguravam algumas delas no colo. Ou, durante as rodas de conversa, sempre havia 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 vezes, foram observados inúmeros afagos 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:

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 aluna 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).

Ao resgatar essa memória durante a autoconfrontação, a docente testemunha que, no início de um ano letivo, as maiores dificuldades que enfrenta é com a adaptação das crianças novatas, pois a professora ressalta que as crianças que já frequentavam a instituição pouco sentem a mudança de sala e de professora. Questionada sobre quais técnicas ou estratégias que utiliza a fim de ajudar a criança a se adaptar, a professora relata:

Eu, assim, particularmente, eu procuro a estratégia mãe. Pegar no colo, né... É obvio que a gente não... Porque sempre assim, é dois, três, no máximo quatro crianças... A minha turma, eu vou falar pela minha turma. Porque, geralmente, a minha turma já é criança aqui da escola. Esse ano que foi atípico, eu tive mais criança que começou esse ano, né? Então, assim, eu procuro mais pegar no colo, colocar no colo, sentar, conversar, sentar no chão, pegar no colo e ir conversando, né? Eu acho que você vai dando esse carinho, esse aconchego. Eu acho que a criança se sente mais segura. Tanto é que eu tive quatro... Três meninas que foi assim, né, essa ‘mamãe já vem’, né, e a M.H. também que se jogava no chão, e a E. A E. o maior problema dela foi entrar na rotina, né, de sentar. Então, foi assim, praticamente, quase um mês ali tentando, pegando... Colocando ali sentadinha comigo conversando. Então, eu sempre... Sempre procuro, assim, pegar a criança e ter esse momento de afeto, de carinho, de conversar, de tocar. Sabe?! Pra que elas possam sentir a confiança, né? Porque depois que ela pegou confiança em você, aí, né, vai embora. (P3).

Como se depreende, a professora, ao tentar nomear a sua estratégia para adaptar as crianças, usa o substantivo ‘mãe’. Contudo, o que está em jogo não é a identificação entre a docência com crianças pequenas e a figura materna, mas uma questão de outra ordem: a

dimensão propriamente afetiva⁵³ daquele *métier*⁵⁴. Porém, nesse testemunho, é preciso fugir da superficialidade da análise restrita ao uso de um termo em si para buscar compreender as nuances muito específicas na maneira como ela se refere ao seu agir em determinadas situações com as crianças.

Brum e Schermann (2004), em seu estudo acerca dos vínculos iniciais dos bebês e suas relações com o desenvolvimento, apontam que, desde os primórdios da psicanálise em Freud até os autores e pesquisadores da contemporaneidade, há um reconhecimento da importância das primeiras relações na vida de um bebê como a base para o seu desenvolvimento (apesar das especificidades e, até mesmo, distinções de cada perspectiva teórica). A base dessas pesquisas sustenta-se na relação mãe-bebê e constituiu um corpo teórico sobre o afeto, o apego, o senso de identidade, o senso de confiança, a sensibilidade materna. Brum e Schermann (2004) apontam que, no início do século XX, o psicanalista René Spitz

[...] observou que os bebês que eram alimentados e vestidos, mas não recebiam afeto, nem eram segurados no colo ou embalados, apresentavam a síndrome por ele denominada hospitalismo. Esses bebês tinham dificuldades no seu desenvolvimento físico, faltava-lhes apetite, não ganhavam peso e, com o tempo, perdiam o interesse por se relacionar, o que levava a maioria dos bebês ao óbito. (BRUM; SCHERMANN, 2004, p. 458).

As autoras apontam que os estudos de Spitz já demonstravam que a ausência do afeto e do colo – naquele caso específico, decorrente da ausência dos pais – era um fator determinante para o desenvolvimento sociocognitivo da criança e do futuro adulto. O levantamento das teorias científicas, históricas e contemporâneas feito por Brum e Schermann (2004) igualmente dá conta de que a qualidade da interação inicial é um importante fator mediador desse desenvolvimento afetivo, social e cognitivo de crianças.

O artigo de Becker, Bernardi e Martins (2013), nesse sentido, destaca a necessidade de valorizar os cuidados básicos como um fazer legítimo do profissional da Educação Infantil, tendo em vista sua importância para o desenvolvimento emocional saudável do bebê. Tal apontamento sustenta-se nas contribuições de Donald Winnicott, consignadas em seus estudos de 1990 a 2001, que se baseia na relação mãe-bebê para descrever três conjuntos de práticas, realizadas intuitiva e concomitantemente no cuidado: *holding* (segurar/sustentar), *handling*

⁵³ O significado deste adjetivo não se vincula ao da palavra "afeto", já que designa em geral tudo que se refere à esfera das emoções. "Estado A.", "função A.", "condição A." significam estado, função ou condição de caráter genericamente emotivo e podem referir-se a qualquer emoção, afeto ou paixão (ABBAGNANO, 2007, p. 21).

⁵⁴ A questão da identificação entre docência e figura materna é um problema conhecido no âmbito das pesquisas no campo da educação, como, por exemplo, no estudo desenvolvido por Arce (2001), "Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil", e Alves (2012), "Trabalho docente na educação infantil em Goiás".

(manipular) e *object-presenting* (apresentar objetos). Sobre o *holding* (segurar/sustentar), as autoras explicam que o conceito abarca:

[...] a proteção contra a agressão fisiológica, a rotina completa de cuidados do dia e da noite com o bebê (saber do que o bebê está necessitando naquele momento, identificar suas reações e o choro, procedimentos de troca de fraldas e troca de roupas, banho, colocar pra dormir) e, mais especificamente, o *holding* (segurar/sustentar) físico (segurar, pegar no colo). Cada uma dessas atividades feitas com o bebê precisa levar em conta a sua sensibilidade cutânea (temperatura, tato, sensibilidade auditiva e visual), assim como a falta de noção do bebê sobre a existência do mundo externo. (BECKER; BERNARDI; MARTINS, 2013, p. 553).

As autoras refletem sobre como as características enfatizadas por Winnicott para descrever a relação mãe-bebê podem servir como modelo para a relação entre a educadora e o bebê, endossando cientificamente algo que para as docentes é percebido como inato, a teor do testemunhado por elas: “Parece que já tá dentro da gente, já nasce” (P3); “De verdade, eu sempre vou pelo lado humano mesmo da coisa. Em todos os sentidos da minha vida, mas assim isso sou... Essa sou eu, né?” (P5).

Assim, quando a professora P3 refere-se à sua ‘estratégia mãe’, ela está tentando explicar, por meio da linguagem, um saber-fazer que mobiliza o *corpo-si*. Esse saber-fazer não é inato, mas resultado de uma formação social cujo conhecimento científico possivelmente influenciou nas mais diversas relações sociais (escolas, comunidades religiosas, universidades, famílias etc.) responsáveis pela formação dos saberes e valores dessa professora.

O que a professora chama de ‘estratégia mãe’ são “saberes-valores”, que, segundo Schwartz (2009), estão imersos nas atividades de trabalho e nas atividades sociais, saberes que carregam em si valores sem dimensões. Desse modo, ao explicar seu agir e referir-se à necessidade que sente, principalmente nos períodos de adaptação, de “sentar, conversar, sentar no chão, pegar no colo e ir conversando” (P3), a docente verbaliza alguns valores que não podem ser dimensionados, constituídos a partir da sua história de vida e que estão impregnados no seu exercício profissional.

Ao ser questionada como aprendeu a agir com base na afetividade explícita, no toque, como uma estratégia para adaptar as crianças na creche, ela acrescenta:

Eu não sei se estou certa, mas eu acho que sim. Eu acho que vem do que você passa. Então, a minha mãe sempre foi que deu carinho. Só que na minha geração não tinha esse negócio do toque. Então, eu tenho muita dificuldade com isso. De ter que ficar abraçando as pessoas, de dar beijo, sempre tive essa dificuldade. Até que eu entrei na igreja, no grupo que eu sou católica, da Renovação Carismática; então, eles têm muito isso de abraçar, beijar, do toque. Então, com isso, foi me ajudando muito. [...] Aí, quando eu entrei para trabalhar na creche, meu primeiro dia foi desastroso. Porque eu tinha que receber todas as crianças sozinha. Então, eu deixei elas chegarem e dizia: “que gracinha que você é!”, aí, bem, essas crianças só faltaram derrubar a escola! Aí, eu falei: “preciso mudar, tem que ser carinhosa com seu limite”. Então, eu vi que a gente precisa dessa questão do carinho, atenção, afetividade. Porque eu penso que o mundo só vai ser melhor, a gente só vai ter adultos sarados e com cabeça boa, com a conduta aqui na Educação Infantil, desde o berçário. Embora eu diga desde o ventre da mãe. [...] A criança precisa muito desse diálogo, você sentar com ela e conversar com ela. Dar carinho para ela sentir amada, sentir acolhida. (P3).

[...] eu comecei a trabalhar de empregada doméstica e até aí já tinha meus filhos, né? E acho que com essa correria, né, eu comecei a trabalhar... É obvio que eu dava amor e carinho pros meus filhos, mas eu não brincava com eles. Não tinha esse lado de brincar. Até que eu fui trabalhar na casa de uma pessoa e tinha uma menininha da idade da minha filha. A mãe saía pra trabalhar e ela ficava chorando, né, e aí eu ia lá pegava no colo. Às vezes colocava nas costas pra brincar de cavalinho, pra levar pra tomar banho, porque ainda tinha que levar na escola. Eu acho que isso até me ajudou também pra... pra ter um tempo maior com meus filhos também, pra parar, pra pegar no colo [...] Não sei se é porque eu fui criada sem pai, só tinha minha mãe, né, e então a gente era muito carente, né. Então, eu tenho esse lado [...] E eu não sei, sabe?! Eu acho que é da gente. Eu acho que, né... eu fui muito assim, muito sentimental, muito choro. Hoje eu sou um pouquinho... Sempre fui mais... Sempre fui sentimental. E depois entrei na creche também, e aí você vai vendo aquelas crianças que chegam sabe e você vê que sofre é... [...] Às vezes, eu chegava, assim, final da tarde... Nunca me esqueço. Tinha uma menininha, a gente sentava, assim, no final na hora de entregar. Aí, uma vinha fazer massagem no seu pé, o outro queria no outro, o outro queria na mão, o outro na outra mão. E aí a gente vai observando como que é gostoso o toque, né, como que as pessoas querem ser amadas, né, ser acariciadas, ter esse toque, esse olhar. Então, eu acho que é da gente mesmo... [...] Então, eu sempre fui assim mesmo, quando eu comecei a trabalhar com crianças. Mas eu sempre fui de pegar no colo, de... Sabe?! Parece que já tá dentro da gente, já nasce. Mas uma outra coisa que eu, assim, procuro ter mesmo esse lado é... Eu gosto de assistir muito, assim, palestra de psicólogos, sabe?! Quando trabalha na parte da educação. E... E sempre tá falando desse toque, desse olhar, sabe?! É... nos olhos da criança. (P3).

A professora remete ao seu percurso de vida para justificar seus saberes-valores que foram se constituindo desde sua formação humana na infância, em outras experiências profissionais e nos fundamentos teóricos-científicos que são citados como fonte de conhecimento. São valores mobilizados pela profissional cuja dimensão não pode ser medida, mas que são permeados na atividade de trabalho. Outros relatos igualmente apontam para a mobilização dos saberes-valores na atividade de trabalho:

Então, eu acho que isso também é de pessoa pra pessoa, né? Eu vou muito pelo lado humano, sabe?! Eu... De verdade, eu sempre vou pelo lado humano mesmo da coisa. Em todos os sentidos da minha vida, mas, assim, isso sou... essa sou eu, né? Então, assim, eu vou sempre pelo lado humano. Vou sempre acalantar, vou sempre falar ‘nossa, tá longe da mãe. Tá longe do pai. Tá difícil pra ele’, não tá chorando assim à toa. Tá difícil mesmo, entendeu?! E devagarzinho vai. Mas, assim, eu acho que eu... Eu não aprendi isso em livro, não. Aprendi na vida mesmo, sabe?! Aprendi com a minha mãe, com as minhas irmãs... Eu sou a mais... Eu sou a caçula. Aprendi com minhas irmãs e as pessoas que sempre foram muito carinhosas comigo. (P5).

O colo é importante. É fundamental para eles nessa fase, que é o primeiro ambiente fora da família. O colo é também uma aquisição de confiança que eles têm na gente a partir desse, dessa receptividade, é afetividade; é lógico que você tem seis, sete, oito, nove na sala, não dá pra você pegar todos no colo ao mesmo tempo, mas é igual eu te falei, no momento que você percebe que tem uma criança que está mais, assim... exacerbada no choro, aí vai lá, tenta através do colo e deixa a criança te sentir naquele momento para que acalme a situação ali, que ela está vivenciando, seja sono, seja fome, seja o que for. Às vezes ela tá assim, não está tão bem naquele dia; também faz parte da gente ter esse olhar atento e saber acolher essa criança nesse momento que ela não está tão bem. [...]. Todo mundo tem o seu direito ali, de desfrutar da atenção da professora mais individualizada [...] Mas o colo é fundamental para eles nessa faixa etária, acho que em qualquer faixa etária; quem é que não gosta de um colo? [...] A gente não tem a possibilidade de pegar todos ao mesmo tempo, lógico, e nem todos os momentos do dia, mas é necessário, sim, em alguns momentos, você ter essa disponibilidade para a criança, se você vê que ele está lá “buá, buá, buá”, não vou deixar, não vou deixar. Eu sei reconhecer que não é um choro de dor, mas naquele momento ele quer uma atenção, é uma atenção; às vezes você pega um pouquinho, faz um carinho, faz um abraço e ele mesmo distrai e vai pegar um brinquedo, tá ali sentadinho perto de você, não saiu de perto de você, mas já não está no colo. [...]. (P6).

Para a professora P5, o gesto de dar o colo foi constituído pelos valores que ela atribui principalmente à família, que a fizeram desenvolver um “lado humano” (P5). Já no testemunho da professora P6, ela afirma a importância desse gesto profissional para criar um vínculo de confiança da criança com a professora e ressalta a necessidade de “ter esse olhar atento e saber acolher essa criança.” (P6).

Um momento muito simbólico – no sentido de ver materializado naquele coletivo profissional o ato técnico de dar o colo – para a pesquisa deu-se durante o horário destinado ao descanso das crianças, logo após o almoço. A Foto 33 ilustra uma das situações apresentadas em uma autoconfrontação.

Foto 33 – Professora deitada ao lado de uma criança



Fonte: acervo da autora (2022).

A professora, ao ver o vídeo representado na imagem, é solicitada a contar à pesquisadora como é o seu agir no momento destinado ao sono das crianças:

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. Aí 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 (P3).

No testemunho da professora, é explícita a sensibilidade que precisa ter para identificar as necessidades individuais das crianças. Ela relata que algumas delas ainda usam paninhos e chupetas para dormir, e que esse costume não é cortado 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, de sentir a professora mais próxima, deitada junto a ela. As fotos 34, 35 e 36 a seguir ilustram alguns momentos destinados ao sono.

Foto 34 – Professora dando colo no horário do sono



Fonte: acervo da autora (2022).

Foto 35 – Professora do Ciclo I dando colo no horário do sono



Fonte: acervo da autora (2022).

Foto 36 – O ato de dar o colo da professora no horário do sono



Fonte: acervo da autora (2022).

A professora P2, ao comentar sobre o momento do sono e sobre a maneira como ela age com gestos de carinho para auxiliar as crianças a pegarem no sono, testemunha que foi aprendendo esse ato técnico “Na prática” (P2), pois, segundo ela, “ninguém ensina esse carinho” (P2). Para explicar tais afirmações, ela complementa:

Acho tudo na prática mesmo. Tem criança que não gosta nem de um carinho; tem criança... igual no começo, eu até vi ali, eu comecei a passar a mão na cabeça do A. O A. não gostou da mão na cabeça, ele já virou. Então, nas costas ele aceitou. Então, tem criança que não aceita, assim, você fazer um carinho na cabeça e prefere já nas costas. Nas costas ele deu uma acalmada. Então, isso é o dia a dia. A gente aprende no dia a dia, na prática. E a gente vai aprendendo com cada criança. A individualidade de cada criança. Igual, tem criança que gosta que põe a mão, tem criança que não gosta que põe a mão. Então, cada uma tem a sua mania, vamos falar assim, no momento do soninho, que traz conforto pra eles também nessa hora. (P2).

O testemunho da professora P2 ressalta um saber que se constitui no dia a dia das situações vivenciadas no trabalho concreto, engendrado pelas variabilidades a gerir, um saber incorporado, ou seja, que já se tornou parte do corpo, está “cravado no intelecto e/ou no corpo” (TRINQUET, 2010, p. 101) e foi adquirido na e pela experiência, na abordagem ergológica denominados de saberes investidos.

Trata-se de um saber que não é formalizado, no sentido de não estar objetivado em conceitos teóricos-científicos, mas em aderência com a atividade, como se identifica na fala da professora “Faculdade não mostra isso pra gente” (P8), referindo-se aos saberes investidos no gesto de dar o colo.

Dentre as narrativas das professoras, foi possível identificar certas regularidades nas formas de agir, de conduzir o trabalho docente em relação ao gesto profissional de dar o colo. Os cinco aspectos apresentados a seguir permitem evidenciar a questão.

1- Expressão de carinho pelo toque: “Eu acho que você vai dando esse carinho, esse aconchego” (P3); “[...] naquele momento ele quer uma atenção, é uma atenção, às vezes você pega um pouquinho, faz um carinho, faz um abraço, e ele mesmo distrai e vai pegar um brinquedo [...]” (P6); “Então, tem criança que não aceita, assim, você fazer um carinho na cabeça e prefere já nas costas. Nas costas ele deu uma acalmada” (P2); “A criança, quando você faz esse carinho na testa, ela relaxa...” (P8); “Agora tem criança que chora [...] Aí, essa criança você precisa dar uma atenção maior, né. E aí, é onde você pega essa criança [...], você deita ali do lado. E aí eu seguro na mão...” (P5).

2- O afeto como princípio da confiança: Sempre procuro, assim, pegar a criança e ter esse momento de afeto [...] Pra que elas possam sentir a confiança, né? Porque depois que ela pegou confiança em você, aí, né, vai embora (P3); “O colo é também uma aquisição de confiança que eles têm na gente a partir desse, dessa receptividade, é afetividade [...] (P6); [...] você ficar com a criança é mágico, é uma coisa que te transforma, você pega um amor, é muito gratificante, é um compromisso, é amor isso” (P1).

3- Ter empatia: “Sempre fui sentimental. E depois entrei na creche também, e aí você vai vendo aquelas crianças que chegam sabe e você vê que sofre [...]” (P3); “[...] eu vou sempre pelo lado humano. Vou sempre acalantar, vou sempre falar ‘nossa, tá longe da mãe. Tá longe do pai. Tá difícil pra ele’ [...] (P5); “Todo mundo tem o seu direito ali, de desfrutar da atenção da professora mais individualizada” (P6).

4- Ter um olhar atento para a necessidade da criança: [...] faz parte da gente ter esse olhar atento e saber acolher essa criança [...] Então, eu vou dar atenção para aquele que precisa mais, no momento”(P6); “Às vezes, pra dormir tem aquela naninha... Pode trazer. Não tem por que não trazer, pode pôr na bolsa...” (P5).

5- Organização do ambiente: “A gente coloca uma música para acalmar e o ambiente ficar caloroso” (P3); Então, eu gosto sempre de ter aquilo que eu vou usar na minha aula naquele dia à minha mão; na hora que as crianças chegam já tá ali, pra eu não ficar correndo atrás, recebendo criança e correndo atrás de material” (P6); “Assim, quando você prepara uma atividade, você percebe que a criança gosta. Ela gosta das atividades, ela gosta de estar participando” (P7).

Os testemunhos das professoras expressaram que o gesto profissional de dar o colo se constitui em uma dimensão de saberes-valores, de afetos, o que requer uma sensibilidade

pedagógica, termo cunhado por Melo (2019) para denominar os atos que são constituídos na experiência profissional impregnados de valores sem dimensão.

Esses atos atravessados pelo afeto e constituídos em uma dimensão de saberes-valores que estão no coração do gesto profissional de dar o colo são fundamentais para o desenvolvimento psíquico dos bebês, segundo a psicologia histórico-cultural (GOMES, 2014).

Desse modo, os quatro gestos profissionais apontados pela pesquisa revelaram as singularidades do *métier* pesquisado, bem como as complexidades inerentes ao trabalho, que impedem a revelação da atividade como um todo, mas permitem acessar alguns elementos da sua constituição.

O gesto profissional de conduzir a rotina na creche revelou as dimensões coletivas da organização do trabalho que se constitui a partir de uma memória social da profissão (CLOT, 2010a) e de um patrimônio (SCHWARTZ, 1988). Saber conduzir a rotina na creche é um aprendizado que se engendra na experiência, seja com professoras mais experientes, seja com uma parceira cujo trabalho é considerado de qualidade, e, com a prática cotidiana, vão se constituindo em um saber-fazer compartilhado por um coletivo profissional, um patrimônio do *métier*.

O gesto profissional do diálogo afetuosamente orientador demanda um forte uso de si das professoras, principalmente em situações que geram estresse, pois é preciso um controle emocional para regular a postura, a modulação de voz. O aprendizado do gesto se constitui pela formação profissional e pela experiência no *métier*. A formação profissional se dá em um processo em que as professoras precisam gerir um *saber em desaderência*, constituído a partir do exterior das situações por elas vivenciadas com uma dada realidade da situação de trabalho, que é singular e histórica. Não podemos negligenciar que essa gestão das variabilidades também produz conhecimento, *os saberes em aderência*. A experiência no *métier* são, assim, atravessadas de histórias, individuais e coletivas, de aprendizados derivados de situações vividas, que constituem um *saber investido*.

O cuidado em ato e o dar o colo são gestos profissionais cujo eixo estruturante é o afeto, pois esses gestos envolvem as atitudes em situações de cuidados ou de preocupações com o outro, cuja expectativa é de que a situação vivida tenha uma resposta positiva da criança ou do bebê. O cuidado em ato é constituído por meio de aprendizados coletivos do *métier* e demanda um gerir o corpo, no sentido das exigências físicas de força, equilíbrio e tato. Dar o colo se constitui em uma dimensão de saberes-valores que demandam uma sensibilidade pedagógica.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender como se constituem os gestos profissionais na atividade de trabalho docente com crianças de 0 a 3 anos em creches públicas. Partindo da constatação de que não há trabalho simples (WISNER *apud* SCHWARTZ, 2004a), problematizamos a invisibilidade do trabalho docente na creche, a fim de que os saberes colocados em ação nas escolas pelas professoras ganhassem um patamar de visibilidade.

Nosso interesse é pelo trabalho concreto, ou melhor, pelos atos técnicos que são realizados pelas docentes na concretude do real. Para tanto, lançamos mão da fundamentação teórica da Ergologia e da Clínica da Atividade, pois ambas as abordagens, ao partirem do princípio ergonômico – de que há uma lacuna entre o trabalho prescrito e o trabalho real, apontando a atividade pela responsável em gerir essa lacuna –, auxiliaram-nos a acessar os saberes das professoras.

A Ergologia entende o trabalho como um lugar de acontecimentos complexos (SCHWARTZ, 2004a), onde estão situadas as normas antecedentes e as imprevisibilidades do meio, e este encontro de singularidades e variabilidades é gerido pela atividade. A atividade não aparece no trabalho, dado que aquilo que está visível é a ação e o que foi realizado. A Ergologia, assim, nos instigou a acessar a atividade das docentes com vistas a apreender as singularidades, a subjetividade, os saberes científicos e os saberes da experiência que atravessam os gestos profissionais.

A Clínica da Atividade, de sua feita, entende o trabalho como uma atividade dirigida pelo sujeito para o objeto de trabalho e para os outros. 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. Essa compreensão levou Clot (2007) a retrabalhar o conceito de atividade, desdobrando o trabalho real em ‘atividade realizada’ e ‘real da atividade’. Essa conceituação da atividade aponta que, para acessar o que se passa entre a tarefa e a ação, é preciso também considerar as atividades impedidas, contrariadas ou suspensas.

Instigados por esse arcabouço teórico, trilhamos um caminho de investigação em uma creche pública, a partir da observação participante no cotidiano do trabalho de oito professoras e por meio da utilização do dispositivo de autoconfrontação simples e cruzada (CLOT; LEPLAT, 2005).

Ao observar de perto como cada professora vive e ressignifica as situações reais de trabalho, foi possível compreender: como se articulam formação/julgamento social/ experiência

(dimensões da qualificação do trabalho) na atividade de trabalho das professoras; como os coletivos de trabalho docente de uma creche acumulam saberes; as estratégias e os empecilhos presentes na atividade dos profissionais da primeira infância que influenciam na eficiência da ação; como os saberes das professoras atravessam as situações singulares de trabalho com crianças de 0 a 3 anos.

Esses questionamentos iniciais podem ser pensados a partir de três aspectos descritos a seguir.

O trabalho docente nas creches e a qualificação do trabalho

O trabalho docente na creche é uma profissão exercida por professoras. Partimos de uma compreensão de profissão como uma construção social e histórica (DUBAR; TRIPIER, 2010) atravessada por questões políticas, econômicas, pela história individual e coletiva, pelos sentidos pessoais, por valores e pela coalização dos grupos profissionais em busca de reconhecimento social.

A profissão ‘professora de bebês e crianças pequenas’ é a forma histórica moderna de um trabalho cuja organização social inicia-se a partir de um trabalho filantrópico e pouco especializado, que foi se constituindo em um campo de luta pela valorização e reconhecimento social, sendo ainda hoje uma profissão de pouco prestígio.

Acerca dessa profissão, no município pesquisado, os dados e as observações permitiram identificar que as políticas municipais vêm se adequando às leis e normativas nacionais em relação à organização do trabalho docente nas creches públicas municipais. Um indicativo da adequação legal foi a incorporação das professoras da creche no quadro do magistério público municipal no ano de 2012. Os dados mostram que a rede de ensino tem um percentual dessas professoras titulado em Nível Superior de 94,2% e apenas 5,8% delas com formação em Ensino Médio.

Em relação à forma de contratação, os dados mostram que a rede municipal é composta por 89% de professoras efetivas e não há cargos e funções com atribuição docente fora da carreira do magistério. A relação professor/aluno atende às normativas legais e resulta em uma organização de salas/turmas em que o espaço pode ser ocupado por mais de uma turma/professora, a depender da metragem quadrada do ambiente, ou seja, em uma docência compartilhada.

Esse desenho parece coerente – e merece ser mais bem investigado – ao garantir que duas profissionais possam compartilhar os desafios relacionados aos cuidados e à educação das crianças de 0 a 3 anos.

Em relação à remuneração das docentes participantes da pesquisa, o salário varia entre R\$ 6.060,00 e R\$ 8.484,00. Cabe observar que elas possuem mais de 10 anos de atuação em creches na rede pública municipal de ensino e cumprem uma jornada de trabalho de 42h/a semanais. Em uma simples comparação com o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados com nível superior no Brasil em 2021, que era de R\$ 5.175,31 (BRASIL, 2022), podemos afirmar o plano de cargo e salários dos profissionais do magistério do Município de Ribeirão Preto tem proporcionado possibilidades de equiparação com os demais profissionais com escolaridade equivalente.

Diante desses indicativos, é possível afirmar que o Município em questão vem apresentando avanços quanto à formação, relações de emprego e trabalho, salário e carreira docente, proporcionando a profissionalização e a valorização docente nas creches. Porém, é preciso ressaltar que o mesmo plano de carreira que inclui e profissionaliza também institui diferenciações entre uma mesma categoria de profissionais, no caso, os professores da educação básica. Tais diferenças estão discriminadas nas denominações de cargo (PEB I, II e III), valor da hora/aula e nas jornadas de trabalho.

O ingresso na carreira para o PEB I, professoras da creche com graduação, inicia-se no nível 205, e para os profissionais PEB III, professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, inicia-se no nível 208. O reflexo disso é a diferença no valor da hora/aula desses profissionais com graduação. A jornada de trabalho é fixada para as professoras da creche em 42 h/a, não sendo passível de ampliação em outras classes no contraturno, impedimento este que não ocorre nas demais categorias, como os PEBs II e III.

Essa diferenciação revela que, em relação aos professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, as professoras da creche são menos valorizadas. Outro indicativo que atesta uma desvalorização do campo educacional da creche é o fato da não destinação de profissionais para a função de coordenação pedagógica nas instituições, apesar de a atuação dessa categoria profissional estar prevista nas unidades escolares de Educação Infantil.

A hierarquização social das categorias docentes no Município parece estar baseada em critérios morais e políticos, e não técnicos, ou seja, a divisão não está relacionada à formação, visto que, em sua maioria, as professoras da creche também possuem nível superior e, portanto, não se trata de uma questão relacionada à qualidade do trabalhador. Ao que parece, a hierarquização entre as categorias docentes que se estabelece no Município de Ribeirão Preto

tem a ver com as funções docentes que a sociedade classifica e hierarquiza a partir de um juízo eminentemente social, moral e político, ou seja, há qualidades que são mais referendadas do que outras. No caso das professoras da creche, suas tarefas ainda são reputadas como elementares em relação ao trabalho dos demais professores, que se julgam em um nível de desenvolvimento social e técnico superior.

Além desse movimento de (des)valorização que observamos no conjunto social e político pesquisado, foi possível perceber que essa dimensão social da qualificação não passa despercebida nas situações de trabalho das professoras na creche. Há uma acepção de desvalorização motivada por problemáticas muito específicas, que só podem ser percebidas por meio daquelas que vivem as situações reais do trabalho e suas problemáticas.

Com efeito, a singularidade vivida na situação da reorganização das turmas da creche fez emergir a fragilidade das docentes em relação ao controle do trabalho. O Estatuto do Magistério (RIBEIRÃO PRETO, 2012) garante participação docente na elaboração dos documentos normativos da instituição e autonomia em seu plano de trabalho, porém, o que atestam os relatos das professoras é uma imposição hierárquica das normativas e resoluções, sem debate de ideias, ou melhor, sem qualquer participação daquelas que diretamente são afetadas pela gestão externa do trabalho.

Outra problemática tem relação com a perda de espaços no campo de atuação da docência nas creches, pois, especificamente nessas instituições, os testemunhos dão indícios de que funções que outrora eram apenas destinadas a docentes, nos últimos anos têm sido disponibilizadas também para profissionais sem licenciatura. Cabe ressaltar que o Município respeita a determinação legal que exige profissionais habilitados para exercer a função de docente em turmas de creche. Porém, parece haver a permissividade, e até mesmo uma prerrogativa, para a ocupação por não docentes, como frequentemente ocorre na área da educação inclusiva, em funções que requerem a especificidade da docência.

Uma terceira problemática vivenciada pelas professoras é relativa à percepção do trabalho na creche como inferior na hierarquia social das qualificações, não apenas no nível macro das relações políticas e econômicas, mas no nível micro, que envolve as situações cotidianas de trabalho. Segundo atestam, a forma como os demais professores da rede as percebem, “*crecheiras*”, demonstra, na percepção das professoras pesquisadas, um julgamento de superioridade por parte dos demais professores da rede municipal.

Se, por um lado, as professoras vivenciam essas problemáticas, há uma contrapartida positiva em relação ao julgamento social dos pais e das crianças e dos bebês, que têm carga significativa para a constituição da identidade profissional. A confiança dos pais em deixarem

os filhos sob a responsabilidade das professoras e a expressão de carinho das crianças são formas muito valorizadas pelas docentes de reconhecimento do trabalho que desempenham.

Há, então, uma tecedura na atividade de trabalho das professoras delineada entre os usos de si que elas se demandavam e os usos de si que lhes eram demandados pela estrutura organizacional da creche. Então, para gerir os desgastes provocados pelo ‘uso de si pelos outros’, que geravam uma acepção de desvalorização, elas priorizavam o ‘uso de si por si’, empenhando-se em realizar um bom trabalho, cuja resposta daqueles que mais são afetados pelo seu trabalho, pais e crianças, representa o julgamento social que mais valorizam.

E, nesse sentido, há valores que norteiam o trabalho das professoras pesquisadas, entre eles, a valorização do bom desempenho profissional, em que a formação inicial e continuada é reconhecida pelo coletivo profissional como um fator de eficácia que colabora para o gesto bem-feito. Os saberes advindos da formação inicial e continuada ressaltados pelas docentes foram: saber observar para identificar as necessidades das crianças e bebês, dispor de reservas de alternativas para enfrentar os desafios do dia a dia, refletir sobre a atuação e ampliar as perspectivas sobre a educação de crianças e bebês.

Trabalho e saber docente

O coletivo profissional investigado, durante o período de 2016 a 2020, vivenciou uma gestão que conseguiu articular a participação do grupo de professoras nas decisões relativas à forma de organização do trabalho na creche. Essa construção coletiva do saber-fazer do/no trabalho possibilitava às professoras o debate das prescrições e normas a fim de operacionalizá-las de acordo com a realidade da instituição e de cada turma. Esse debate de normas que foi desencadeado no espaço coletivo é promovedor de saúde, pois “onde a controvérsia profissional é ativa e definitiva se possível, é um coletivo que ajuda cada um a se determinar” (CLOT, 2020, p. 74). Ainda segundo Clot (2020), quando existe um coletivo profissional que desafia os sujeitos a se engajarem nas discordâncias entre a generalização profissional (experiência) e a generalização *expert* (científica, normas, prescrições), esse coletivo contribui para o desenvolvimento da singularidade de cada profissional e torna-se fonte de saúde.

Essa vivência contribuiu, ainda, para a consolidação do patrimônio (SCHWARTZ, 1988) desse grupo profissional, que, mesmo diante da mudança de gestão, em 2021, tem conseguido agir em competência.

Porém, houve indícios de que o coletivo profissional investigado não estava tendo o êxito desejado quanto ao planejamento anual, especialmente no que pertine à rotina. Isso

porque, apesar de existir certa contribuição individual, não havia mais os espaços para o desenvolvimento de um processo de construção coletiva. Tal situação chegou a gerar um mal-estar a partir da problemática vivenciada de ter que fazer escolhas sem a instrução entre os profissionais (CLOT, 2020). Ao arbitramos, sem o respaldo do gênero do *métier*, as professoras se sentem inseguras e culpadas, gerando uma aceção de transgressão. Assim, é preciso atentar-se para o fato de que, quando não há o espaço para a construção coletiva do saber-fazer do trabalho, o sujeito se sente obrigado “ao jogo de escolhas culpabilizantes entre o bom e o mal gesto, esse bom gesto tido como a boa prática.” (CLOT, 2020, p. 73).

Em relação aos empecilhos e dificuldades enfrentados pelas professoras investigadas, duas situações em específico foram discriminadas: 1) a falta de condições de trabalho; 2) a falta de parceria na docência compartilhada. Ao serem exploradas as estratégias que elas utilizavam para conseguir realizar o trabalho frente aos obstáculos e às variabilidades que se impõem nas situações cotidianas, pôde-se observar uma certa singularidade das escolhas, ou seja, não eram como uma regra do coletivo, mesmo que algumas delas fossem compartilhadas pelo grupo.

Em relação às condições de trabalho, os relatos apontaram para a infraestrutura inadequada da instituição para a Educação Infantil, a escassez de recursos financeiros para aquisição de materiais de apoio às ações pedagógicas⁵⁵, a quantidade elevada de crianças por sala de aula e a quantidade insuficiente de agentes educacionais para auxiliar em momentos de necessidade. As estratégias relatadas pelas professoras frente às situações apontadas foram: solicitação da ajuda de outros profissionais da instituição, como, por exemplo, das zeladoras; uso de recursos próprios quando necessitam de algum material para desenvolver uma atividade ou produzir um recurso pedagógico de que a escola não disponibiliza; utilização dos espaços externos, alternando o uso entre as professoras que dividem a sala.

As principais atitudes relatadas na tentativa de suprir a eventual falta de um vínculo de parceria entre as professoras que dividem a mesma sala de aula foram: a realização de um planejamento prévio, semanal ou quinzenal, das ações a serem desenvolvidas com as crianças, utilizando os momentos de TDC, de acompanhamento ou de sono das crianças; a estipulação de um relacionamento de respeito e, ao mesmo tempo, de liberdade e troca para conhecer as maneiras de trabalhar do outro.

⁵⁵ Cabe esclarecer que esses recursos não são relativos a material de papelaria (cartolinas, EVA, tintas, lápis de cor, giz de cera, etc), ou materiais pedagógicos e livros de literatura, pois esses são recursos em abundância na instituição. A referência aqui são materiais específicos que as professoras precisam em decorrência do desenvolvimento do trabalho pedagógico, como por exemplo: os ingredientes de um bolo para o trabalho com uma receita, o detergente para a brincadeira de bolha de sabão, os baldinhos de areia para o parque, brinquedos, etc.

Essas estratégias não são uma resposta automatizada a um estímulo, mas a expressão do processo de mediação que a atividade desenvolve na passagem entre o trabalho prescrito e o real. A situação de trabalho demanda que as professoras arbitrem em torno das possibilidades engendradas no desenvolvimento da atividade, o que lhes exige um saber que se exprime de maneiras variadas e com base em valores (educação de qualidade, respeito pelo outro, compromisso, responsabilidade etc.).

Assim, as escolhas feitas pelas professoras diante das variabilidades da situação de trabalho, foram revelando uma dialética dos usos de si demandados por cada uma delas, bem como as dramáticas vivenciadas e as renormalizações que atravessam a atividade de trabalho. Clot (2020) aponta que o coletivo profissional não dissolve o individual, pelo contrário, ele desenvolve em cada sujeito a sua singularidade; então, se as professoras conseguem contornar os empecilhos e gerir as imprevisibilidades nas situações laborais com êxito, isto é um indício de que a história coletiva por elas constituída tem servido como uma memória social que contribui para as ações das docentes, ou melhor, para um gesto rico.

Em torno dos gestos profissionais docentes

A partir do ponto de vista da atividade, e após analisar as situações de trabalho de professoras de crianças pequenas e bebês, a pesquisa apontou quatro gestos profissionais desse coletivo: conduzir a rotina; diálogo afetuosamente orientador; cuidado em ato e dar o colo.

O gesto profissional de conduzir a rotina na creche revelou que dominar apenas os saberes conceituais é insuficiente para a constituição do ato eficaz, pois o segundo ingrediente da competência (SCHWARTZ, 2007d), o domínio do singular do trabalho, é essencial. Revelou ainda que as variabilidades das situações de trabalho são mais bem geridas quando há uma memória social que lhes ofereça reservas de alternativas.

Saber conduzir a rotina também depende do conhecimento de regras, tanto as explícitas nas regulamentações, como as implícitas, ou seja, aquelas regras que não estão discriminadas em manuais, mas que funcionam como um código de ética partilhado pelo coletivo. A regra do ofício (CRU, 2016) partilhada pelo coletivo profissional é fazer sempre o rodízio entre os ambientes. Essa regra informal constituída pelo coletivo indica que há entre as professoras uma relação partilhada de valores, individuais e coletivos.

Dessa forma, o gesto profissional de conduzir a rotina não é uma simples repetição do trabalho. Esse gesto se constitui nas dimensões coletivas da organização do trabalho a partir de uma memória social da profissão (CLOT, 2010a) e de um patrimônio (SCHWARTZ, 1988).

Saber conduzir a rotina na creche é um aprendizado que se engendra na experiência, por meio da apreensão das regras do ofício e da partilha comum de um saber-fazer e de valores, o que significa que a atividade demanda um uso de si que, por vezes, é imperceptível. Assim, apesar da sua aparente simplicidade, há complexidades que a atravessam.

O gesto profissional do diálogo afetivo orientador se constitui pela articulação da formação profissional e da experiência no *métier*. A formação profissional destacada pelas professoras refere-se à formação inicial e continuada (pós-graduações, TDC destinado aos estudos individuais, pesquisa constante) que constitui um saber conceitual e ocorre em *desaderência*, ou seja, é constituído a partir do exterior das situações por elas vivenciadas. A experiência do *métier*, a seu turno, produz um saber que é constituído em aderência, ou seja, a partir da gestão das variabilidades de uma dada realidade da situação de trabalho, que é singular e histórica. Essa experiência está permeada de histórias individuais e coletivas, de aprendizados derivados da trajetória profissional, de maneiras de gerir as situações e de valores. É um polo da experiência que Schwartz (2010) denomina de ‘saber investido’.

Esse gesto demanda um forte uso de si das professoras, principalmente em situações que geram estresse, pois é preciso um controle emocional para regular a postura e a modulação de voz. Outro destaque é o aprendizado do gesto pela observação de outra docente cujo ato demonstra ser eficaz. O processo de transmissão do gesto não é algo simples e mecânico como uma imitação, adverte-nos Clot (2010a). Para o autor, tomar de empréstimo o gesto alheio pode gerar a sensação de “estar deslocado”, mas com o tempo o gesto vai se impregnando com as intenções do sujeito que o transforma em seu gesto.

Três ingredientes da competência foram evidenciados no gesto profissional do diálogo afetivo orientador: o domínio dos protocolos, das normas e dos saberes científicos; o domínio do histórico e singular, que tem a ver com a experiência e os saberes investidos; e a capacidade de fazer dialogar os conhecimentos apreendidos *ex ante* de cada situação e suas singularidades.

O gesto profissional do cuidado em ato foi destacado em três momentos específicos: banho/troca de fraldas, alimentação e hora do sono. Esse gesto demanda um gerir o corpo, no sentido das exigências físicas de força, equilíbrio, atenção e tato. É constituído por meio de aprendizados coletivos do *métier*, pela partilha comum de regras e pela criação de procedimentos técnicos individuais.

As regras comuns partilhadas que conseguimos apreender foram: a) dar banho, obrigatoriamente, nas crianças de até dois anos de idade, porém, sem um horário definido: a professora pode aproveitar o momento em que a criança evacua para dar o banho; b) a partir dos dois anos, trocar fraldas com as crianças em pé e a professora sentada; e c) evitar delegar o

cuidado com a higiene pessoal. Os procedimentos técnicos individuais estão associados às regras individuais criadas pelas professoras para policiá-las durante o ato.

Há na composição do gesto profissional uma dimensão ligada ao gênero profissional e outra ligada à estilização do gesto. Há uma grande demanda de uso de si, pois a atividade de trabalho mobiliza atenção, memória, corpo, conceito. Cada uma dessas dimensões atravessam o *corpo-si*, pois elas não são nem inteiramente biológicas, nem inteiramente conscientes ou cultural. Assim, a instituição da ação de cuidado nas normas e prescrições que referem às atribuições docentes na creche é (re)trabalhada pelo coletivo profissional, por meio da constituição de regras implícitas. Essas regras mobilizam uma inteligência para agir no aqui e agora a favor da preservação da saúde e da realização de um trabalho com qualidade.

O gesto profissional de dar o colo revela uma dimensão propriamente afetiva desse *métier*, constituído de saberes-valores (SCHWARTZ, 2009) que demandam uma sensibilidade pedagógica (MELO, 2019) para identificar as necessidades individuais das crianças. Os saberes-valores não podem ser dimensionados, pois são engendrados a partir da história de vida e estão impregnados no exercício profissional.

Dentre as narrativas das professoras, foi possível identificar certas regularidades nas formas de agir, de conduzir o trabalho docente em relação ao gesto profissional de dar o colo: expressão de carinho pelo toque; afeto como princípio da confiança; ter empatia; ter um olhar atento para a necessidade da criança; e organizar o ambiente. Esses atos atravessados pelo afeto e constituídos em uma dimensão de saberes-valores são fundamentais para o desenvolvimento psíquico dos bebês, segundo a psicologia histórico-cultural (GOMES, 2014).

Reflexões finais

Foi possível acompanhar ao longo da pesquisa que a constituição de um gesto profissional na creche é atravessada por saberes, por valores e pela atividade. Os saberes das professoras são tecidos em uma dialética em que elas precisam gerir o *saber em desaderência* com o *saber em aderência*. Ou seja, gerir um conhecimento que é constituído a partir do exterior das situações vivenciadas (*saber em desaderência*) em uma dada realidade da situação de trabalho, que é singular e histórica, com um saber que é constituído na experiência (*saber em aderência*) mediante: a vivência com professoras mais experientes; uma docência compartilhada em que haja sinergia; ; uma prática eficaz que se desenvolve a partir das situações comuns; a construção de um saber-fazer que é compartilhado por um coletivo profissional; gestão das variabilidades do dia a dia.

Dois tipos de conhecimento – não coincidentes, pois têm sentidos inversos e origens diferentes, mas cada um com sua importância – atravessam o gesto profissional: o saber da experiência e o saber teórico-científico. Clot (2020) explica que o saber da experiência se dá pela multiplicação dos contextos, isto é, uma convocação da atividade para deliberar dentro de um coletivo de contextos, fazendo a ligação do objeto da atividade com outras atividades: é generalizar, que significa atravessar os contextos, é o geral no singular. De outra parte, o saber teórico-científico se constitui pela subtração de contextos: é o geral sem o singular. Essa generalização científica é convocada na experiência para suprir as suas inconsistências, enquanto o saber teórico-científico só pode se tornar um meio de ação, de forma indireta, pela generalização da experiência.

Clot (2020) ainda sustenta que somente a discordância organizada entre a generalização da experiência e a generalização científica representa a fonte para o desenvolvimento e para a saúde, e o mediador dessa discordância perpassa pela dimensão coletiva do trabalho. A produção de saberes no quadro de ações concretas de transformação precisa considerar a gestão do vaivém entre *aderência* e *desaderência* e o papel dos coletivos profissionais nessa dialética.

A dimensão dos valores, individuais e coletivos, perpassa os gestos profissionais por meio dos arbítrios, incluídas as mais infinitesimais escolhas, que geralmente nem são percebidas, mas que, ao arbitrar no trabalho, são mobilizadas pela atividade. Alguns valores compreendem a preocupação com outro, a qualidade do trabalho, a humanização das relações, como se observa no testemunho da professora P7:

Hoje eu falo, eu não saio da creche. Hoje eu me identifiquei com a creche, eu entendi o movimento da creche; a gente tem muita dificuldade, são muitas barreiras que nós encontramos no dia a dia para você dar conta do recado, dar conta do trabalho, mas eu faço assim, eu venho todos os dias para dar o meu melhor, todos os dias! Eu tenho uma expectativa de que outras pessoas também façam isso, venham para dar o melhor deles. (P7).

“Eu venho todos os dias para dar o meu melhor” (P7): essa frase revela uma dimensão de valores que é mobilizada por essa professora no uso de si, pois para ela é preciso dar o melhor de si para conseguir trabalhar, ilustrando o defendido por Duraffourg, Duc e Durrive (2007), de que o trabalhador não é indiferente à qualidade do que realiza, e a eficácia de sua ação participa do sentido do trabalho.

Dentre os mais diversos valores que apreendemos ao analisar o trabalho docente na creche, destacamos o peso que a formação acadêmica tem para esse coletivo. A valorização da formação para o grupo pesquisado é fundamental para a eficácia do gesto profissional, para a realização de um trabalho “*bem-feito*”, que contribui de forma positiva para o bom

desenvolvimento da criança. O destaque para a valorização da formação profissional talvez pareça óbvia, mas, em se tratando do campo profissional da creche, é um valor que é preciso ser recorrentemente mobilizado para fazer frente aos ataques que tentam substituir as professoras por outras profissionais sem formação docente.

Quanto aos saberes e valores que atravessam os gestos profissionais, eles são mobilizados pela *atividade*. A atividade, ao mobilizar os saberes e valores na dimensão experiencial da qualificação, afetada pela dimensão social (reconhecimento, valorização) e pela dimensão conceitual (formação) da qualificação. Isso significa que a atividade de trabalho é, segundo Schwartz (2007a), matriz da história, num movimento de mediação (entre o individual e o coletivo, entre os níveis macroscópico e microscópico da vida social), de transgressão (atravessa o consciente e o inconsciente, o verbal e o não verbal, o biológico e o cultural, o mecânico e os valores) e de contradição (situação na qual sempre se instaura um debate de normas, uma dramática dos usos de si e renormalizações).

Do conjunto de questões apresentadas nesta pesquisa, um ensinamento fundamental diz respeito à necessidade de atentar-se para a observação de Durauffourg: “por trás dos gestos os mais simples, há sensibilidade, estratégia, inteligência, todo um saber fazer amplamente subestimado” (DURAFFOURG; DUC; DURRIVE; 2007, p. 68). Os caminhos percorridos nessas páginas apontam para o vasto e complexo horizonte que se abre aos estudos e às intervenções, quando se busca por novas perspectivas teóricas e metodológicas que visam superar uma visão simplista ou equivocada do trabalho.

Isto porque os gestos profissionais são permeados de saberes e valores que se constituem na experiência de vida e trabalho. Nele estão contidos os laços coletivos, as reconfigurações de maneiras de fazer, as aprendizagens, as redes de transmissão de saber-fazer, os valores de uso de si, ou seja, o invisível do trabalho, sendo fiel à expressão de Schwartz (2011).

*

Enfim, chegando às palavras finais do presente estudo, é oportuno oferecer alguns indicativos para subsidiar as reflexões acerca do trabalho docente em Ribeirão Preto. Tal pauta é assumida como uma proposta inicial para a discussão.

I – Evidenciamos, no decorrer da tese, o papel e o peso que as normativas e prescrições representam para o trabalho, e reafirmamos que elas são importantes e imprescindíveis. Mas é preciso que os planejadores da educação municipal e aqueles responsáveis direta ou indiretamente pela gestão escolar se atentem para o fato de que o trabalho não é mera execução ou aplicação. É necessária uma ruptura com essa forma de conceber o trabalho, visto que este é atravessado pela atividade humana e pelas mais diversas contradições, exigências e

imposições que marcam as situações laborais. A gestão do trabalho docente na creche precisa superar uma lógica pautada na antecipação por especialistas e posterior execução pelas trabalhadoras. Dessa forma, medidas simples podem ser tomadas: utilizar os momentos de TDC rede para discussão de projetos, de resoluções, de propostas pedagógicas, entre outras pautas que visam antecipar o trabalho. Por em discussão não significa uma apresentação unilateral, mas a garantia de um espaço de debate acerca das propostas para o trabalho docente. É preciso ter espaços de debates assegurados para que as professoras possam se sentir partícipes da história comum, aportando suas contribuições, pois é isso que vitaliza as trabalhadoras.

II – Fortalecer o coletivo profissional. Para tanto, é preciso ter clareza da diferença entre coletivo e coleção. Clot (2020) explica que a coleção é a coordenação em torno de uma tarefa comum e imposta, são os endereçamentos pessoais derivados da ausência do aporte na história comum. Por outro lado, há um coletivo quando se partilham as normas implícitas do trabalho, que foram constituídas na discussão em torno do serviço feito, onde cada sujeito deposita sua atividade. “Há coletivo quando se pode dizer ao colega: esse não é o serviço. Enquanto que no momento que o silêncio se instala sobre essa questão, quando ela se torna uma questão tabu, então há uma coleção. Quando a disputa profissional em torno do trabalho bem-feito faz parte do trabalho, há um coletivo.” (CLOT, 2020, p. 72). A partir da concepção de coletivo proposta por Clot (2020) indicamos que a gestão escolar pode ter um papel fundamental no fortalecimento desse coletivo profissional para transformação das situações de trabalho, pois ela pode possibilitar a mediação necessária entre as profissionais, abrindo espaços para os debates.

III – Os indícios de permissividade e as prerrogativas para a ocupação por não docentes de espaços colaborativos, como ocorre na área da educação inclusiva, que foram testemunhados pelas professoras, servem aqui de alerta para os sindicatos no sentido de se atentarem para as iniciativas da gestão pública em criar possibilidades para a atuação de pessoas sem habilitação em áreas que deveriam ser específicas apenas para docentes.

IV – Em relação às desigualdades de carga horária e nível de ingresso na carreira apontadas entre os PEBs de Ribeirão Preto, apontamos a necessidade de rever as diferenças a fim de promover a equidade entre os profissionais. Nesse sentido, é preciso reconhecer a especificidade da creche, que necessita de professoras com carga horária estendida; assim, deveria ser-lhes concedida uma compensação pelo impedimento de ampliação da carga horária, como, por exemplo, a adoção do regime de dedicação exclusiva. Em relação ao valor da hora-aula, o indicativo é a equiparação salarial entre os professores da educação básica.

V – É preciso contemplar as creches com profissionais para exercer a função da coordenação pedagógica, pois a forma como está organizada a gestão na creche, centralizada na figura da direção (que acumula a função administrativa e pedagógica) – gera sobrecarga que pode refletir na qualidade do trabalho e, de efeito, impactar a instituição como um todo.

Os cinco pontos mencionados compõem antes uma pauta para discussão, mais do que uma proposição formal e acabada. O esboço aqui apresentado não reivindica originalidade, apenas aporta direções para melhorias nas políticas públicas a fim de favorecer a valorização do trabalho docente na creche e a melhor configuração do trabalho coletivo na instituição, aspectos que podem prestigiar os saberes e os gestos profissionais.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Trabalho docente na educação infantil em Goiás. In: OLIVEIRA, João F.; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Orgs.). **O trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 175-196.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio. **Tese (Doutorado)** – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

ALVES, Wanderson Ferreira. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, Epub 3 dez. 2018.

ALVES, Wanderson Ferreira. O que estudamos do trabalho e da educação quando estudamos sobre trabalho e educação? In: PIETRAFESA, José P.; RODRIGUES, Maria E.; SAUER, Sérgio (Orgs.). **Diálogos entre educação e mundo do trabalho**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

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.

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (Re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, jul.-dez., 2017. p. 206-222. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p206>. Acesso em: 04 set. 2021.

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. 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.

BECKER, Scheila Machado da Silveira; BERNARDI, Denise; MARTINS, Gabriela Dal Forno. Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, jul./set., 2013. p. 551-560. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/pe/a/QmbckhttpLrJv5Yn8FmkYVRP/?lang=pt#:~:text=As%20pr%C3%A1ticas%20das%20educadoras%20foram,%2Dpresenting%20\(apresentar%20objetos\).](https://www.scielo.br/j/pe/a/QmbckhttpLrJv5Yn8FmkYVRP/?lang=pt#:~:text=As%20pr%C3%A1ticas%20das%20educadoras%20foram,%2Dpresenting%20(apresentar%20objetos).) Acesso em: 14 jan. 2023.

BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. (Orgs.). **Clínicas do Trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental. **Política de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEC, 1998.

BRASIL. **Lei complementar nº 101, de 4 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. **Política nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, 2005a.

BRASIL. **ProInfantil**, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil/apresentacao>. Dados capturados em agosto de 2021.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 21 jun. de 2007.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009a. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59**. Mudança de redação do art. 214 da Constituição Federal de 1988 e acréscimo do item VI. 2009. De 11 de novembro de 2009c. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/_aato2011/2014/2014/lei/l130005.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília: Inep, 2022.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN; Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília M. Os professores da Educação Básica de 5ª a 8ª séries e seus saberes profissionais. 2003. 210f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. Rio de Janeiro/RJ.

BRAGA, Andréia Barboza. **Professoras de berçário: uma análise sobre os saberes que embasam suas práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2019.

BRUM, Evanisa Helena Maio de; SCHERMANN, Lúgia. Vínculos iniciais e desenvolvimento infantil: abordagem teórica em situação de nascimento de risco. **Ciência & Saúde Coletiva**, 9 (2), 2004. p. 457-467. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/csc/a/fwsCvHYQcRYbRyRsZyzP97D/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2023.

BUFALO, Joseane Maria Parice. **Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC 1988-2001)**. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2009.

CAMPOS, Roselane Fatima. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49, jan.-abr. 2012. p. 81-105.

CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o patológico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CANGUILHEM, Georges. **O conhecimento da vida**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CASTRO, Nadya A.; GUIMARÃES, Antônio S. A. Além de Braverman, depois de Burawoy: vertentes analíticas na sociologia do trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 6, 1991. p. 44-52.

CHAPOULIE, Jean-Michel. Sur l'analyse sociologique des groupes professionnelles. **Revue François de Sociologie**, 14, n. 1, 1973. p. 86-114.

CLOT, Yves; LEPLAT, Jacques. La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. **Le Travail Humain**, tome 68, n. 4, 2005. p. 289-316. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2005-4-page-289.htm>> Acesso em: 04 fev. 2021.

CLOT, Yves. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2006, vol. 9, n. 2, p. 99-107.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a.

CLOT, Yves. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, 22(1), 2010b. p. 201-234.

CLOT, Yves. O trabalho docente e a saúde dos professores: o coletivo como recurso? **Trabalho & Educação**, v. 29, n. 3, set-dez, 2020. p. 69-74. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2020.26536>.

CORREA, Bianca Cristina. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**, nº 9, janeiro-junho, 2011, p. 20-29.

CRU, Damien. Les Règles du Métier. Martin Média. **Travailler**, 2016/1, nº 35, p. 35-52. ISSN 1620-5340. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-travailler-2016-1-page-35.htm>. Acesso em: 30 mar. 2021.

CUNHA, Liliana; MATA, Gil R.; CORREIA, Fernanda. Luz, câmara, ação: orientações para a filmagem da actividade real de trabalho. **Laboreal**, v. II, nº 1, 2006. p. 24-33. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV65822337626;;43682>. Acesso em: 04 fev. 2020.

CUNHA, Daisy Moreira. Aspectos estruturais e do funcionamento da atividade humana em Aléxis Leontiev. In: ARANHA, Antônia V.S.; CUNHA, Daisy M.; LAUDARES, João B. **Diálogos sobre o trabalho**: Perspectivas multidisciplinares. Campinas: Papirus, 2005. p. 115-133.

CUNHA, Daisy Moreira. **Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho**. Reunião Nacional da ANPED, 30, 2007, Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/notas-conceituais-sobre-atividade-e-corpo-si-na-abordagem-ergologica-do-trabalho>. Acesso em: 3 jul. 2020.

CUNHA, Daisy Moreira. Atividade docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=39>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CUNHA, Daisy Moreira; ALVES, Wanderson Ferreira. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 02, jun. 2012. p. 17-34.

CURADO, Márcia Helena Santos. **Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural**: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia/GO, 2009.

DADOY, Mireille. La notion de qualification chez Georges Friedmann. **Sociologie du Travail**, Paris, v.29, n. 1, p. 15-34, jan./mar. 1987.

DAVEZIES, Philippe. Um affaire personnelle? In: THÈRY, Laurence (dir.). **Le travail intenable**: résister collectivement à l'intensification du travail. Paris: La Découverte, 2010, p. 162-165.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês**: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. Dissertação (Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, maio/ago., 2012. p. 351-367.

DUBAR, Claude; TRIPIER, Pierre. **Sociologie des professions**. 2ª ed. Paris: Armand Colin, 2010.

DURAFFOURG, Jacques; DUC, Marcelle; DURRIVE, Louis. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. p. 47-82.

DURRIVE, Louis; SCHWARTZ, Yves. Glossário da ergologia. **Laboreal [Online]**, volume 4, nº 1, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/laboreal/11665>.

ÉLIARD, Michel. Présentation. In: ÉLIARD, Michel. (dir.). **Naville, la passion de la connaissance**. Toulouse: Presses Universitaires de Mirail, 1996., p.9-16. Disponível em: <https://books.openedition.org/pumi/4121>. Acesso em: 29 mar. 2022.

ESCOLA DE DIÁLOGO DE SÃO PAULO. **Sobre o diálogo**. Disponível em: <http://escoladedialogo.com.br/escoladedialogo/index.php/sobre-o-dialogo/>. Acesso em: 06 dez. 2022.

FONTES, Marcelo A. **MP pede a anulação da reorganização do Ensino Infantil em Ribeirão**. acadadeon Ribeirão Preto. 2022. Disponível em:

<https://www.acidadeon.com/ribeiraopreto/cotidiano/MP-pede-a-anulacao-da-reorganizacao-do-Ensino-Infantil-em-Ribeirao-20220816-0009.html>. Acesso em: 27 set. 2022.

FRIEDMANN, George; NAVILLE, Pierre (orgs.) **Tratado de sociologia do trabalho**, v. 1 e 2. São Paulo: Cultrix, 1973. Prefácio, p. 13-15. [1. ed. em francês em 1962]

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. A situação da Educação Infantil no Brasil: desafios e perspectivas. **Dialogia**. São Paulo, n. 17, jan./jun. 2013. p. 39-61.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIORDANO, Patrícia Sanches. **Educadoras de creche**: limites e possibilidades de sua profissionalização. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) – Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2007.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. Afetos, cultura e mediação: especificidades do desenvolvimento na criança de zero a três anos. **Perspectiva**, v. 32, n. 3, set./dez., 2014. p. 813-828. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/33199-Texto%20do%20Artigo-132870-1-10-20150807%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/33199-Texto%20do%20Artigo-132870-1-10-20150807%20(1).pdf). Acesso em: 13 jan. 2023.

GONÇALVES, Carlos Manuel. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. XVII-XVIII, p. 177-223. Universidade do Porto: Porto, Portugal, 2008.

GORZIZA, Amanda; PILTCHER, Antônio; BUONO, Renata. Professores ganham 12% a mais que professoras no Brasil. **Revista Piauí**, São Paulo: 17 de março de 2021. Disponível em <https://piaui.folha.uol.com.br/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

GUÉRIN, François *et al.* **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. 1ª reimpressão. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: Saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

HUGHES, Everett C. **Men and their Work**. The Free Press of Glencoe Collier-Macmillan Limited, London, 1958.

HUGHES, Everett C. **Le regard sociologique**: essais choisis. Paris: Editions de l'école des hautes études en sciences sociales. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie, 1996 pour la traduction française.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 18 nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível

em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 18 nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 04 out. 2022.

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

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago., 2000, n. 14. p. 5-18.

LHUILIER, Dominique. Filiações teóricas das clínicas do trabalho. *In*: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Andrea P. (orgs). **Clínicas do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011.

LUCAS, Yvette. Pierre Naville, sociologue du travail? *In*: ÉLIARD, Michel. (dir.) **Naville, la passion de la connaissance**. Toulouse: Presses Universitaires de Mirail, 1996. p. 41-51. Disponível em: < <https://books.openedition.org/pumi/4163> > Acesso em: 29 mar. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. 2 ed. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E. P. U., 2018.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil (1726-1950). *In*: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 53-80.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARTINS, Ligia M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. **Ensinando os pequenos de zero a três anos**. 2. ed. São Paulo: Alínea, 2012. p. 93-121.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MELO, Kênia Abbadia de. **A complexa relação entre trabalhar, aprender, saber: um estudo sobre o trabalho docente no âmbito do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia**. 2019. 307 f.: il. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

MENGELLE, Isabella. **Educação reclassifica alunos de 0 a 3 anos no meio do ano letivo em Ribeirão Preto, SP, e medida é criticada**. G1 Ribeirão Preto e Franca. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2022/07/07/educacao-reclassifica-alunos-de-0-a-3-anos-no-meio-do-ano-letivo-em-ribeirao-preto-sp-e-medida-e-criticada.ghtml>. Acesso em: 27 set. 2022.

MENGELLE, Isabella; VIEIRA Larissa. **Após reunião com críticos, Educação mantém mudanças no ensino infantil em Ribeirão Preto**, SP. G1 Ribeirão Preto e Franca. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2022/07/12/apos-reuniao-com-criticos-educacao-mantem-mudancas-no-ensino-infantil-em-ribeirao-preto-sp.ghml>. Acesso em: 27 set. 2022.

MERISSE, Antônio. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. *In: MERISSE, Antônio et al. Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte e Ciência, 1997. p. 25-51.

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

NAVILLE, Pierre. **Essai sur la qualification du travail**. Paris: Marcel Rivière, 1956.

NAVILLE, Pierre. Trabalho e guerra. *In: FRIEDMANN, George; NAVILLE, Pierre. (orgs.) Tratado de sociologia do trabalho*, v. 2. São Paulo: Cultrix, 1973(a). p. 356-382. [1. ed. em francês em 1962]

NAVILLE, Pierre. O Trabalho salariado e seu valor. *In: FRIEDMANN, George; NAVILLE, Pierre. (orgs.) Tratado de sociologia do trabalho*, v. 2. São Paulo: Cultrix, 1973(b). p. 133-157. [1. ed. em francês em 1962]

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n. 4, “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, p. 41-61, Porto Alegre, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, mai./ago. 2009. p. 197-209.

OLIVEIRA, Tiago Grama de. Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2017.

OZGA Jenny; LAWN Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria e Educação**, n. 4, “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, p. 41-61, Porto Alegre, 1991.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. *In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-18.

PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2000.
PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In: MARTINS, Lígia; DUARTE, Newton., orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-191. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

PINHEIRO, Roseni. **Cuidado em Saúde**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/cuisau.html>. Acesso em: 24 nov. 2022.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton R. de; SGULSSARDI, Valdemar. O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação. **Teoria e Educação**, n. 4, “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, p. 41-61, Porto Alegre, 1991.

PRUNIER, Simone Souza. **A parceria público-privada na educação infantil em Porto Alegre: suas implicações para o trabalho docente**. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

RIBEIRÃO PRETO. **Lei nº 2.524, de 5 de abril de 2012**. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração e sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2022. Disponível em: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/J321/pesquisa.xhtml?lei=34102>. Acesso em: 10 mai. 2022.

RIBEIRÃO PRETO. **Lei Complementar nº 2.843, de 13 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre a alteração da tabela de cargos, carreiras, níveis e vencimentos (pessoal efetivo ou estáveis), constante da Lei Complementar nº 2.515/2012, e da tabela de escala de níveis e vencimentos constante da Lei Complementar nº 2.524/2012, conforme especifica, e dá outras providências.

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.

RIBEIRÃO PRETO. **Lei Complementar nº 3.062, de 28 de abril de 2021**. Dispõe sobre a organização administrativa e a reorganização do quadro de pessoal da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto e dá outras providências. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/legislacao-municipal/pesquisa/lei/39986>. Acesso em: 29 jul. 2022.

RIBEIRÃO PRETO. **Resolução SME nº 1, de 5 de janeiro de 2022**. Institui o Projeto Criança: sujeito de direitos e desejos, no âmbito da Secretaria Municipal da Educação, para o ano letivo de 2022.

RIBEIRÃO PRETO. **Resolução SME nº 14, de 6 de julho de 2022**. Dispõe sobre a reorganização das turmas de 0 (zero) a 3 (três) anos no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto e dá outras providências. Secretaria Municipal de Educação, 2022.

RIBEIRÃO PRETO. **Escolares**. Portal da Secretaria de Educação, 2022. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/escolares>. Acesso em: 29 jul. 2022.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. p. 94-103.

ROSA-PEREIRA, Naiara Caroline Vaz. **A valorização profissional docente no município de Ribeirão Preto**: um estudo sobre creches. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. *In*: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 141-162.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/abstract/?lang=pt> Acesso em: 23 ago. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. *In*: MACHADO, Maria Lúcia A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002b.

ROSEMBERG, Fúlvia. Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do Inep e o IBGE: sugestões e subsídios para uma maior e mais eficiente divulgação dos dados. *In*: **Relatório do projeto Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no Tórcante às Políticas Públicas de Educação Básica**. Brasília: UNESCO, MEC, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SARTI, Hilda Lucia Cerminaro. **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.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWARTZ, Yves. De la qualification à la compétence. La qualification à la recherche de ses conditions aux limites. *In*: SCHWARTZ, Yves. **Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe**. Toulouse: Octares, 2000a. p. 467-477.

SCHWARTZ, Yves. Patrimoines explicites et patrimoines implicites. **Experience et connaissance du travail**. Editions Sociales: Paris, 1988.

SCHWARTZ, Yves. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n. 7, jul./dez., 2000b. p. 38-46.

SCHWARTZ, Yves. Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. *In: DANIELLOU, Francois (org.). A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos.* São Paulo: Edgard Blücher, 2004a. p. 142-180.

SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? **Educação & Realidade**, n. 35 (1): jan/abr, 2004b. p. 35-48.

SCHWARTZ, Yves. Actividade. **Laboreal**, 1 (1), 2005. p. 63-64. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV658223469:53635622>

SCHWARTZ, Yves. Un bref aperçu de l’histoire culturelle du concept d’activité. **Activités**, 4-2, octobre, p. 122-133, 2007a. Disponível em: <http://journals.openedition.org/activites/1728>.

SCHWARTZ, Yves. Reflexões em torno de um exemplo de trabalho operário. *In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana.* Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007b. p. 37-46.

SCHWARTZ, Yves. A dimensão coletiva do trabalho e as Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes (ECRP). *In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana.* Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007c. p. 151-166.

SCHWARTZ, Yves. Uso de si e competência. *In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana.* Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007d. p. 207-224.

SCHWARTZ, Yves. A trama e a urdidura. *In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana.* Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007e. p. 103-109.

SCHWARTZ, Yves. O trabalho numa perspectiva filosófica. *In: NOZAKI, Izumi (Org.). Educação e Trabalho: trabalhar, aprender, saber.* Campinas: Mercado de Letras. Cuiabá: Editora da UFMT, 2008. p. 23-46.

SCHWARTZ, Yves. Produzir saberes entre aderência e desaderência. **Educação Unisinos**, 13(3):264-273, set./dez., 2009.

SCHWARTZ, Y. A Experiência é Formadora?. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 1, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11030>. Acesso em: 04 dez. 2020.

SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 9, supl. 1, p. 19-45, 2011. p. 19-45.

SCHWARTZ, Yves. Conhecer e estudar o trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, set-dez, 2015. p. 83-89.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e Saber. *In*: ALVES, Wanderson F.; MACHADO, Maria M. (Orgs). **Trabalho & Saber**: questões e proposições na interface entre formação e trabalho. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 177-195.

SCHWARTZ, Yves; DUC, Marcelle; DURRIVE, Louis. Trabalho e Ergologia. *In*: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007a. p. 25-36.

SCHWARTZ, Yves; DUC, Marcelle; DURRIVE, Louis. Técnicas e competência. *In*: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007b. p. 85-102

SCHWARTZ, Yves; DUC, Marcelle; DURRIVE, Louis. Trabalho e uso de si. *In*: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007c. p. 191-206.

SCHWARTZ, Yves; DUC, Marcelle; DURRIVE, Louis. O homem, o mercado e a cidade. *In*: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007d. p. 249-275.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Enio Rodrigues da. **O gesto profissional em Psiquiatria**: o Centro de Atenção Psicossocial como território de trabalho. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2016.

SILVA, Daniela Almeida de Jesus. **O trabalho e a saúde na perspectiva dos educadores de creche**: um estudo na rede pública de Vitória da Conquista, BA. 59 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Vitória da Conquista, BA, 2016.

SILVA, Ana Carolina Giannini. **Trabalho docente na Educação Infantil**: concepções e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás/ Regional Jataí, Jataí/GO, 2017.

SILVA, Viviane dos Reis. **O que pensam as educadoras e o que nos revelam os bebês sobre a organização dos espaços na educação infantil**. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SHULMAN; Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

STROOBANTS, Marcelle. **Sociologie du travail**. 2^a édition refondue. Paris: Armand Colin, 2007.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. *In*: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (orgs). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 135-166.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 215- 133, Porto Alegre, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dezembro/2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 9ª Ed., 2014.

TARTUCE, Gisela L. B. O que há de novo no debate da “qualificação do trabalho”? Reflexões sobre o conceito com base nas obras de Georges Friedmann e Pierre Naville. 219f. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Sociologia. São Paulo, 2002.

TARTUCE; Gisela Lobo Baptista Pereira. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, maio/ago. 2004. p. 353-382.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 93-113, ago. 2010.

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 Maria Fraga. 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. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1215>. Acesso em: 05 ago. 2021.

VIEIRA, Livia Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. especial, 2010. p. 119-139.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?** 246 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.

APÊNDICE A – Quadros sintéticos de pesquisas relacionadas ao tema investigado

Quadro 7 – Eixo Temático: Trabalho docente e Práticas Pedagógicas

Eixo Temático – Trabalho docente e Práticas Pedagógicas					
Ano	Universidade	Autor(a)	Título	Referencial Teórico	Métodos
2002	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	AVILA, Maria Jose Figueiredo	DISSERTAÇÃO As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP / Maria Jose Figueiredo Avila	Bibliografia italiana	Filmagem em vídeo, entrevista com uma das professoras, conversas informais, registros no diário de campo e análise dos documentos
2004	Universidade Federal de Santa Catarina	TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias	DISSERTAÇÃO Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada	Azanha (1992), Zeichner (1998), Rockwell e Ezpeleta (1986), Florestan Fernandes (1991)	Observação para anotações no caderno de campo e o registro fotográfico
2007	Universidade Estadual da Paraíba	OLIVEIRA, Maria José Cabral de	DISSERTAÇÃO Concepções de desenvolvimento infantil no trabalho pedagógico em creche: um estudo de caso.	Epistemologia Genética de Piaget e a Psicanálise de Freud, no que concernem ao desenvolvimento infantil	Observação livre e entrevistas semiestruturadas
2015	Universidade Federal de Goiás	SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins	TESE Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação	Materialismo histórico-dialético	Questionários, entrevistas e análise de documentos.
2016	Universidade Federal do Ceará	PAIVA, Ana Carine dos Santos de Sousa	DISSERTAÇÃO O desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil: concepções e práticas docentes em uma creche Municipal de Fortaleza	a) Linguagem oral e o papel desta no desenvolvimento integral e nas interações dos sujeitos - Piaget (1983; 1986; 2009), Vigotski (1998; 2007; 2008) e Wallon (1995; 2007; 2008); b) formação e da profissionalidade docente - Bondioli e Mantovani (1998), Cruz (2011), Kishimoto (2011), Malaguzzi (1999), Oliveira-Formosinho (2011).	Questionário, entrevista e observação
2016	UNESP	VIEIRA, Izabel Carvalho da Silva	DISSERTAÇÃO As práticas de Professoras do Berçário no contexto da Proposta Pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque	Amorim (2011), Carvalho (2011), Trois (2012), Melo (2013), Richter e Barbosa (2010), Amorim (2010), Sobral e Lopes (2011), Amorim e Dias (2012), Carvalho e Bissoli (2012), Brito (2014) e Lopes e Sobral (2014).	Análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação
2018	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	ROCHA, Mariana Roncarati de Souza	TESE Prática docente e vida afetiva na creche: um estudo de caso	Freire, Wallon, Palou e Perpiñán	Observações e entrevistas abertas

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quadro 8 – Eixo Temático: Trabalho docente e Profissionalização/Profissionalidade

Eixo Temático – Trabalho docente e Profissionalização / Profissionalidade					
Condições de emprego, situação funcional, remuneração, carreira, jornada de trabalho e formação inicial e continuada e saúde					
Ano	Universidade	Autor(a)	Título	Referencial Teórico	Métodos
2007	Universidade Católica de Santos	GIORDANO, Patrícia Sanches	DISSERTAÇÃO Educadoras de creche: limites e possibilidades de sua profissionalização.	Estudos da Dra. Júlia Formosinho e da Dra. Marineide de Oliveira Gomes	Observação e entrevista
2009	Universidade de Campinas - UNICAMP	BUFALO, Joseane Maria Parice	DISSERTAÇÃO Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC 1988-2001)	Analisa as categorias docência de creche e movimentos de resistências culturais principalmente em Edward Palmer Thompson (1981, 1998).	Análise documental
2013	Universidade Estadual Paulista - UNESP	SANTOS, Héllen Thaís dos	DISSERTAÇÃO A constituição da profissionalização docente em creche: narrativas autobiográficas		Narrativas (auto)biográficas
2014	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	MARINHO, Joselidia de Oliveira	DISSERTAÇÃO Iniciação docente na educação infantil: cenários de uma cultura profissional.	Caria (2008), Dubar (1997), Coulon (2008), Hargreaves (2000), Nóvoa (1995), Tardif e Lessard (2011), Freire (1997)	Observação participante e a entrevista semiestruturada
2016	Fundação Oswaldo Cruz	SILVA, Daniela Almeida de Jesus	DISSERTAÇÃO O trabalho e a saúde na perspectiva dos educadores de creche: um estudo na rede pública de Vitória da Conquista, BA	a) Campo da saúde do trabalhador - conceito ampliado de saúde e preceitos do materialismo histórico: Antunes (2009) Marx (2013); b) Enfoque crítico da pedagogia de Paulo Freire.	Entrevistas
2017	Universidade Federal de Minas Gerais	OLIVEIRA, Tiago Grama de	DISSERTAÇÃO Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente	Fundamenta-se na concepção relacional do trabalho docente, elaborada por Maurice Tardif e Claude Lessard e no quadro normativo da educação infantil no Brasil e em estudos produzidos por especialistas referências na área, como Moysés Kuhlmann Jr., Tizuko Kishimoto, Sônia Kramer, Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos e Livia Fraga Vieira.	Análise documental e bibliográfica
2017	Universidade Federal da Bahia	PEREIRA, Fernanda Almeida	TESE Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes de uma creche universitária: desafios e possibilidades	Lopes (2004), Brougère (2003), Oliveira (2009), Lalande (1999), Bacelar (2009), Kishimoto (2001).	Questionário, grupo focal, análise de slides
2017	UNESP	CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto	TESE Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana.	Henri Wallon	Questionário, grupo de discussão, narrativas escritas presentes no diário de aula.
2017	UNESP	ROSA-PEREIRA, Naiara Caroline Vaz	DISSERTAÇÃO A valorização profissional docente no município de Ribeirão Preto: um estudo sobre creches	Abordagem qualitativa	Análise comparativa documental, aplicação de questionários
2018	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	PRUNIER, Simone Souza	DISSERTAÇÃO A parceria público-privada na educação infantil em Porto Alegre : suas implicações para o trabalho docente	Autores que analisam a relação público-privada na Educação, tais como: Vera Maria Vidal Peroni, Maria Otília Kroeff Susin e Daniela Oliveira Pires.	Entrevistas semiestruturadas, observação e questionário.
2018	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	SILVA, Juliana Lima da	DISSERTAÇÃO Formação inicial docente: com a palavra, as professoras da creche	Contexto da formação inicial -Gatti (2010), Saviani (2006) e Tardif (2010) Especificidades do trabalho - Barbosa (2010), Kramer (2005) e Martins Filho (2017)	Análise documental, entrevistas, grupo focal

2019	Universidade de São Paulo	NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do	TESE Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras: análise dos planos e estatutos do magistério	Discute Estado, escola, professores e carreira docente a partir dos estudos de Antônio Gramsci, Henry Giroux, Paulo Freire, Alessandra Arce, Vitor Paro e Adhemar Dutra Júnior.	Análise documental e bibliográfica
------	---------------------------	-----------------------------------	--	---	------------------------------------

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quadro 9 – Eixo Temático: Trabalho docente e Identidade Profissional

Objeto da Pesquisa – Trabalho docente e Identidade Profissional					
Ano	Universidade	Autor(a)	Título	Referencial Teórico	Métodos
2005	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	VALDUGA, Denise Arina Francisco	DISSERTAÇÃO Processo de formação docente das educadoras leigas de creches comunitárias	a) Formação de professores – Tardif, Nóvoa e Freire; b) Políticas públicas de formação – Craidy, Campos, Rosenberg, Kuhlmann Jr; c) Movimentos sociais – Brandão, Melucci, Campos d) Educação Infantil – Machado, Formosinho e Kishimoto, Oliveira; e) Profissionalização e Identidade – Nóvoa, Moita.	Questionário, entrevistas semiestruturadas, observação de campo e análise documental
2012	Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP	PEREIRA, Maria Artete Bastos	DISSERTAÇÃO Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade	Estudos das relações de gênero em Scott (1995), Carvalho (1996), Louro (2000); sobre as identidades Woodward (2006) e Silva (2006); identidade docente em Nóvoa (1995),	Relato de memórias
2014	Universidade de São Paulo	OLIVEIRA, Rosmari Pereira de	DISSERTAÇÃO Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários.	Pressupostos teóricos as concepções de Stuart Hall, Nestor Canclini, Michel Foucault.	Entrevistas
2015	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SILVA, Dilma Antunes	DISSERTAÇÃO De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche.	Fundamentado nas concepções da Psicologia Sócio-histórica	Entrevista não-diretiva, com foco na narrativa da história de vida
2016	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	GOMES, Fernanda Pereira das Chagas	DISSERTAÇÃO Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional	Perspectiva acerca da identidade de Dubar (1997, 2009) e os resultados analisados à luz da perspectiva de diferentes autores: Nóvoa, 1992, 2000, 2009, 2013; (Campos e Machado, 1994); Gatti, (1996, 2009, 2012); Imbernón, (2010, 2011); Placco e Souza, (2010, 2012); Rinaldi, (1990); Oliveira-Formosinho (2002)	Entrevista semiestruturada
2019	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	OLIVEIRA, Livia Machado	DISSERTAÇÃO Redesenhando estereótipos: concepções e práticas de docentes homens na educação infantil	Referencial teórico no campo das relações de gênero	Questionário

Fonte: elaborado pela autora (2022).

APÊNDICE B - Instrumento de coleta de dados

Após apresentação do projeto de pesquisa para o coletivo de profissionais e após a definição das voluntárias para participar, daremos início ao processo de desenvolvimento que acontecerá em três fases:

Fase 1 – Inserção do pesquisador no campo

Realização de uma entrevista semiestruturada com a direção, coordenação e professoras voluntárias para solicitar que façam uma orientação a pesquisadora como se ela estivesse iniciando seu trabalho na creche, ou seja, como se ela fosse uma “professora novata”. Elas deverão passar todas as informações necessárias a “professora novata” para que ela execute seu trabalho com excelência.

Entrevista semiestruturada com diretora, coordenadora e professora:

- 1- Qual é o trabalho que eu devo realizar no agrupamento das crianças até X ano de idade?
- 2- Quais são os horários de trabalho?
- 3- Quais são as regras da instituição?
- 4- Quais são os documentos prescritivos do trabalho a ser realizado?
- 5- A escola possui um PPP para orientar o trabalho?
- 6- E o município possui um documento orientador do trabalho nas creches?
- 7- Como deve ser documentado o trabalho a ser realizado?

Após as orientações, a pesquisadora deverá trabalhar, durante uma semana, com as professoras voluntárias, integrando-se a rotina das trabalhadoras a fim de compreender o seu *métier* e tornar-se capaz de contribuir efetivamente no trabalho que elas realizam. Os aspectos relevantes testemunhados durante a observação/vivência do trabalho realizado, será registrado em um diário de pesquisas e caso surjam dúvidas acerca do trabalho a ser realizado, a pesquisadora irá arguir às voluntárias para poder detalhar ao máximo as informações obtidas na observação.

Fase 2 – Gravação da atividade de trabalho

Nessa fase a pesquisadora deve realizar o registro em áudio e vídeo de algumas sequências de trabalho escolhidas antecipadamente pelos participantes, para a captação das variadas formas que pode assumir o gesto ocupacional.

Após a gravação das sequências de trabalho, a pesquisadora selecionará trechos da ação de cada trabalhadora, os quais serão exibidos às voluntárias e orientarão o diálogo na autoconfrontação simples e cruzada.

Na autoconfrontação simples, cada trabalhadora assiste os trechos da gravação, que foram previamente selecionados pela pesquisadora. O roteiro de questões abaixo visa organizar o diálogo a fim de permitir a trabalhadora abordar os aspectos potencializadores e impeditivos e/ou dificultadores do seu agir profissional.

Roteiro para Autoconfrontação Simples:

- 1- Qual foi o seu objetivo/intensão ao agir dessa maneira?
- 2- Você acredita que conseguiu realizar essa ação de forma competente?
- 3- Se sim, quais os conhecimentos (científicos, técnicos, prescritos, normas da instituição) você mobilizou para agir dessa maneira?
- 4- E quais saberes você construiu a partir dessas situações cotidianas que potencializa ou facilita seu agir nesse momento?
- 5- Se não, o que a impediu de agir de uma maneira mais competente?
- 6- Quais dificuldades você ainda enfrenta para a efetivação do seu ato profissional?
- 7- Você pode me descrever quais seus sentimentos e emoções no momento desse ato?
- 8- Você acredita que agindo assim, você dificulta ou facilita sua ação profissional?
- 9- Assistindo agora a essa situação, você faria algo diferente?
- 10- Compare seu sentimento no momento em que a atividade foi realizada e agora enquanto assistia.

Na autoconfrontação cruzada a pesquisadora e as trabalhadoras, organizadas em duplas, assistem juntas os trechos das gravações das atividades de trabalho. Nesse momento a pesquisadora explicará à professora convidada que ela poderá fazer observações e comentários sobre a atividade da colega e que o papel da pesquisadora será de mediadora do diálogo entre a dupla de trabalhadoras.

Questão para a dupla de professoras dialogar:

- 1- Explique para sua colega de trabalho qual era seu objetivo/intenção do seu agir durante a situação gravada.
- 2- O que foi feito efetivamente.
- 3- O que foi deixado de fazer.
- 4- O que gostaria de ter feito diferente.
- 5- E o que pretender fazer em outras situações.

A autoconfrontação cruzada deve ser estimulada pela pesquisadora mediadora a fim de provocar uma conflituosidade acerca das práticas laborais e se instale uma dialogia entre as professoras voluntárias que conduza à produção de saberes que contribuam para ampliar a potência de ação das trabalhadoras, na perspectiva destas.

Fase 3 – Restituição ao coletivo de trabalho

Nessa fase, a pesquisadora planeja e executa, em parceria com as voluntárias que participaram das autoconfrontações simples e cruzada, reuniões com o coletivo de trabalho a fim de comunicar as descobertas e considerações sobre o trabalho realizado.

ANEXO A

1

PROJETO “CRIANÇA: SUJEITO DE DIREITOS E DESEJOS”

TEMA: Educação, infância e território educativo

PROBLEMA: Como colocar a criança no centro da educação infantil de modo que ela vivencie o território como potencial educador?

DURAÇÃO: 1 (um) ano

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

As concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças têm se mostrado prioritárias nas discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental.

Neste sentido, o Projeto “Criança Sujeito de direitos e desejos” vem fomentar essas discussões e propor maior intencionalidade pedagógica para a seleção de práticas que colaborem para o desenvolvimento integral da criança, vista como sujeito de direitos e desejos. Nesse sentido, a escuta ativa destas meninas e meninos da Educação Infantil reafirmam práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, as quais estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil e que devam considerar a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças.

O projeto introduz também o conceito de territórios educadores e educativos, somando-se à concepção de educação infantil enquanto território do brincar. Assim, a escola dialoga com a sua comunidade no entorno bairro-escola, estabelecendo também o diálogo com a região que lhes são comuns (entre as escolas georreferenciadas) que formam o território, tendo por meta final o diálogo com a cidade, ou seja, os territórios juntos formam uma rede que dialoga entre si, potencializando a confluência para um diálogo educador e educativo, em que todos possam aprender e possam ensinar. Na

educação Infantil os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as interações e as brincadeiras, e estes serão os eixos balizadores também no diálogo com os agentes dos territórios.

A Educação Infantil precisa avançar para consolidar o território do brincar tanto como concepção de infância quanto em concepção de escola, sendo o primeiro espaço coletivo de aprendizagens significativas. É necessário reconhecer o aprender com as potencialidades existentes no entorno, na rede do território e com alcance para uma cidade educadora.

O termo “território” é aqui compreendido na perspectiva apresentada por Iara Rolnik Xavier (2015), como produto da dinâmica social na qual se tensionam sujeitos sociais; apropriação no sentido simbólico, domínio no sentido político-econômico e espaço socialmente partilhado; construção a partir dos percursos diários trabalho-casa, casa-escola e das relações que se estabelecem no uso dos espaços ao longo dos dias e da vida das pessoas.

A partir dessa perspectiva, Helena Singer (2015) aponta que um território torna-se educativo quando cumpre estes quatro requisitos:

- Conta com um fórum intersetorial (poder local, iniciativa privada e sociedade civil organizada), interdisciplinar (educação, saúde, cultura, rede de garantia de direitos, desenvolvimento local etc.) e intergeracional (crianças, jovens e adultos) dedicado a formular e gerir um plano educativo local;
- Suas escolas desenvolvem projetos político-pedagógicos democráticos (PPPs) alinhados com os princípios da educação integral. Elas reconhecem os saberes comunitários, envolvem-se com as problemáticas locais e promovem a apropriação do território;
- Sua rede sociopedagógica (educação, desenvolvimento social, saúde, direitos humanos) cumpre suas tarefas de forma integrada, compartilhando dados e agendas, alinhando princípios e construindo estratégias comuns para o trabalho;
- Reconhece e exercita o potencial educativo de seus diferentes agentes, ampliando e diversificando as oportunidades para todos: um restaurante cede espaço para cursos de informática em que adolescentes ensinam idosos; museus desenvolvem programações voltadas para públicos

comumente alijados desses espaços, como crianças pequenas, imigrantes ou deficientes; criam-se espaços de cultura geridos pela comunidade em escolas públicas; uma praça é revitalizada com intervenções criativas dos artistas e, depois, passa a ser utilizada para atividades de skate, malabares, horta, basquete, mostras e shows.

A construção deste território educativo, portanto, não é um processo simples e ágil. Demanda organicidade às estruturas públicas e privadas, agregadas e articuladas com o objetivo de garantir o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, oportunizando protagonismo para esse sujeito de direitos e desejos - a Criança. Nesse sentido, é urgente a necessidade de posicionar essa perspectiva no horizonte da rede municipal de ensino, entendendo a escola, seus atores e o entorno como espaço educador, de modo a potencializar aprendizagens significativas a partir da riqueza cultural desses elementos em processos educativos para todos e todas.

É a partir dessa concepção que se estrutura a presente concepção de território.

Definiu-se o território comum na perspectiva do conjunto de três unidades escolares, tendo por referência suas localizações, acesso aos mesmos aparelhos públicos e em razão das semelhanças sociais e culturais de suas comunidades. Esses territórios estão organizados conforme Anexo I.

Na mobilização e articulação de cada território está o Professor da Educação Infantil, articulando e mobilizando as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Para garantir a efetividade do projeto, haverá um professor de educação infantil definido pelo território, que fará a articulação e os diálogos, bem como o mapeamento dos bens culturais que estão na região comum ao território em conjunto com os gestores das unidades do território.

O professor articulador da Educação Infantil será afastado pelo artigo 54 da Lei Complementar nº 2.524, de 05 de abril de 2012, com ênfase ao seu inciso I, e conforme como também o artigo 31 desta mesma lei.

A definição do professor articulador do território ocorrerá por meio das equipes escolares das unidades que compõem cada território, a fim de que este profissional esteja diretamente relacionado ao espaço em que atuará.

A organização da gestão administrativa e pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino para 2022 será realizada em “territórios educativos”. Ela se justifica pela proposta de avanços na qualidade do espaço educador e educativo na Educação Infantil, por meio da articulação entre o fazer pedagógico das unidades escolares, a escola aprendendo com a escola, com o contexto em seu entorno e os documentos legais que balizam a educação infantil.

2. METAS

- Colocar a criança na centralidade do processo educativo
- Alcançar o patamar de Ribeirão Preto como Cidade Educadora

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Priorizar a criança como sujeito histórico, de direitos e desejos, na prática educativa contextualizada, brincante, atuante e criadora.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Valorizar a cultura da criança em seu território de vivência;
- Realizar um trabalho voltado às práticas educativas efetivas na garantia de Direitos das crianças;
- Articular diferentes equipamentos públicos, parceiros e sujeitos para a prática pedagógica contextualizada;
- Mobilizar a comunidade na compreensão do território como oportunidade de aprendizagem;
- Estruturar caminhos didáticos e pedagógicos nos territórios educativos.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 CONCEPÇÕES DE SUJEITO E DE CRIANÇA

A concepção de sujeito está embasada na perspectiva histórico-cultural, que considera os aspectos biológicos e sociais. Desde o momento em que nascemos, aprendemos com o outro a apropriar-nos da cultura em que estamos inseridos.

A mediação social refere-se à participação do outro no desenvolvimento desde o início da sua vida por meio das interações e intervenções do outro, possibilitando a apropriação dos instrumentos e signos da cultura em que se está inserido (VIGOTSKI, 2010). Nesse sentido, podemos observar que o processo de formação e desenvolvimento da criança está sempre ligado às relações sociais que vão se constituindo ao longo de sua vida

Com as transformações sociais, culturais e econômicas em nosso país, que historicamente tratou a infância como um assunto de segundo plano, entre os séculos XIX e começo do século XX começaram a ser oficializados documentos legais que garantem a criança seu desenvolvimento pleno e passaram a reconhecê-la como sujeito de direitos. De acordo com Franco (2008), a primeira Declaração Universal dos Direitos da Criança só foi reconhecida legalmente no Brasil em 1927 e, como sujeito de direito, na Carta Magna de 1988 (BRASIL, Constituição, 1988) em seu Art. 208, em que o Estado passa a ter o dever de garantir educação das crianças, no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, Lei 8.069/90) e na LDB Lei 9.394/96, dentre os quais o direito ao brincar aparece associado ao desenvolvimento pleno, à educação e ao lazer.

Sobre os direitos da criança, de ela ser entendida como sujeito de direitos, alguns avanços legais foram aos poucos se concretizando, ainda que muitos desses direitos não ocorram na prática. Em âmbito internacional, um dos primeiros documentos que reconheceram a criança como sujeito de direitos, de acordo com Silva e Ramos (2015), ocorreu com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que passa a reconhecer como importante a

garantia legal do brincar, do lazer, do esporte, da cultura, da educação, entre outros, para o desenvolvimento da criança.

A concepção de criança que o projeto defende, conforme é apresentado na Diretrizes Curriculares de Educação Infantil, é a que deve ser considerada como um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010)

4.2 CONCEITOS ESTRUTURANTES

Compreendendo que o Projeto traz à luz conceitos até então novos ao processo pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto, faz-se importante elucidar suas definições e confluências sobre o fazer educativo cotidiano.

4.2.1 TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

O conceito de território educativo abrange uma concepção ampla de educação que extrapola a educação escolar, abraçando o entorno da escola e a cidade como promotoras do desenvolvimento humano em seus diálogos com os signos e significados da relação sujeitos-espacos. Essa perspectiva traz às instituições escolares o desafio de compreender, para além de seus muros, as potencialidades educativas da cidade.

É, ainda, uma característica dessa concepção o entendimento da educação em sua integralidade, mais do que como aumento de tempo na escola, e sim como conquista de qualidade educacional emancipatória também na integralidade dos espacos em que crianças, suas famílias e educadores vivem.

O território, nessa perspectiva da educação, faz parte do currículo escolar, como se fosse mais um dos sujeitos que não devem ser deixados de

lado no processo de aprendizagem das crianças, uma vez que fazem parte do cotidiano, do trajeto, das vivências e, muitas vezes, até mesmo da organização da rotina familiar. Portanto, o território é um elemento informal do processo educativo.

Nesse sentido, o trabalho com territórios educativos visa à estruturação sistemática de práticas contínuas, integradas e dialogadas entre crianças, territórios e seus agentes, gerando um movimento de pertencimento, de multiplicidade de oportunidades didáticas e de articulação interterritorial garantindo o cumprimento dos direitos vinculados à saúde, à segurança, à assistência social e aos direitos das crianças.

4.2.2 TERRITÓRIOS DO BRINCAR

“Territórios do brincar” é um Programa do Instituto Alana definido como “um trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão da cultura infantil”. Através dessa inspiração, traz-se tal conceito, pois se acredita em sua potencialidade pedagógica para o trabalho com crianças e seus territórios educativos.

Organizado pela educadora e documentarista Renata Meirelles, o Programa frutificou-se em um filme documental longa-metragem, um site, um e-book e o Projeto Mapa do Brincar (este, em parceria com a jornalista Gabriela Romeu).

O Programa Território do Brincar torna-se uma inspiração para este Projeto por meio de sua sistemática atuação na escuta de crianças, no mapeamento das culturas infantis e no processo formativo em parceria com as escolas. Essa experiência pedagógica, antropológica, social e cultural pode sensibilizar e mobilizar os olhares docentes à prática educativa, além de transformar as relações das crianças e dos adultos com a brincadeira e com o território.

4.2.3 CIDADE EDUCADORA

Esse Projeto tem como uma das metas o alcance da cidade de Ribeirão Preto como Cidade Educadora. Em 1990 houve, em Barcelona, o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras quando um grupo de cidades assinou um pacto de desenvolvimento público a partir de princípios orientadores, ações e práticas baseadas em documentos anteriores relacionados aos Direitos Humanos, ao Direito à Cidade, aos direitos das crianças, das mulheres e das pessoas com deficiência, ao Acordo sobre o Clima, ao Desenvolvimento Sustentável, entre outros. A Carta foi revisada em 1994, 2004 e 2020. Hoje, a Associação Internacional de Cidades Educadoras reúne 498 cidades de 35 países.

Em um de seus documentos oficiais, a Associação Internacional das Cidades Educadoras define que em cidades com esse título:

(...) a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade (AICE, 2020).

Nesse sentido, uma educação voltada para territórios educativos que almeja o desenvolvimento de uma Cidade Educadora afirma o compromisso de formação cidadã, comunitária e emancipadora, envolvendo todos os poderes da cidade e toda sua comunidade.

Portanto, ao implementar este Projeto, espera-se plantar a semente de reflexões e ações voltadas à Meta almejada para que Ribeirão Preto seja mais uma das Cidades Educadoras do Brasil.

4.3 A CRIANÇA E SEUS DIREITOS

O tema dos direitos das crianças vem sendo discutido desde o século XIX. Um dos precursores na luta social e política pelos direitos das crianças é

Janusz Korczak (1878-1942), ao considerar a infância como um dos períodos mais importantes na vida de um ser humano. Sob uma conjuntura profundamente adversa, Korczak (1981), naquela época, “ousou afirmar que a criança tem o direito de ser o que ela é e que o seu indiscutível e primeiro direito é aquele que permite que expresse suas ideias livremente” (GONÇALVES, 2016, pg.1). Korczak (1981), pautado no respeito à criança, apresentava como princípio norteador a condição de que os adultos deveriam sempre levar muito a sério as opiniões das crianças, suas sugestões e pontos de vista, e não deveriam os adultos se sobressairam em relação às crianças como era de praxe.

De acordo com Gonçalves (2016), a partir desse tempo, muitos são os desafios para que os direitos das crianças possam ser garantidos, tanto no âmbito internacional. Proclamados, respectivamente, a Declaração de Genebra (1924), Declaração dos Direitos da Criança (1959), Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), Constituição Federal Brasileira (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), e a Lei 11.525 (2007), apresentam-se para garantir à criança os seus direitos e sua prioridade absoluta. Destes, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), leva à consolidação de uma nova doutrina: a da proteção integral da criança, incorporada também pelo Brasil por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Podemos ainda incluir à lista supracitada, a Lei 9.394 (1996), mas sem deixar de mencionar o Estatuto da Criança e do Adolescente, que, na perspectiva de formar as crianças para a cidadania, pontua um dos direitos fundamentais quando estabelece que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990).

Assim, considerando um dos aspectos fundamentais, que é a questão do direito à educação, especialmente no âmbito da educação infantil, ressaltamos o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao apontar o acesso à educação infantil como um direito da criança, sendo esta a primeira etapa da educação básica, que “tem como finalidade o

desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Porém, na realidade, a efetivação de tais direitos ainda carece de uma articulação mais ampla e complexa, relacionada às transformações culturais, políticas, econômicas das diferentes sociedades, mas, especialmente, podemos pensar como a instituição escolar pode trabalhar e garantir tais direitos nesta sociedade em que nossas crianças estão inseridas.

Portanto, a criança, antes era vista como um sujeito “menor”, passa a ser definida como sujeito de direitos, em nossas escolas. Para além dos direitos, é também definida como sujeito de fala, de escuta e, principalmente, de desejos.

4.4 A CRIANÇA E SEUS DESEJOS

Através desse Projeto, temos a oportunidade de nos abrir para aprender com as crianças: apreender e sentir suas realidades, seus momentos, seus valores, seus jeitos de ser e viver suas infâncias naquelas oportunidades em que, de perto, temos o privilégio de acompanhar esses retalhos de sua vida. Para atingir tal objetivo, é necessário oportunizar tempos e espaços nos quais as crianças possam “falar, dizer, expressar-se” de forma espontânea, por meio de suas linguagens diversas, verbais e não verbais, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos.

Escutar as crianças, respeitar seus desejos significa principalmente estar presente e atento, ter a coragem de entrar por inteiro no universo das crianças, conhecer as diversidades das realidades infantis, ler o mundo desde o lugar delas, em diálogo com as nossas percepções adultas e com a nossa criança interior.

Considerar a criança como sujeito de desejos significa reconhecê-la enquanto ser humano, sujeito histórico e cultural que é capaz de participar do seu próprio processo formativo, em que sejam respeitados seus conhecimentos, sua cultura, e, a partir desta, avançar seu conhecimento, pois

toda criança tem o direito de ler o mundo, de conhecer e debater sobre os seus próprios direitos, de conhecer, aprender e participar do seu próprio processo formativo e de ser respeitada enquanto sujeito de direitos.

4.5 EMBASAMENTOS ÀS PRÁTICAS

A etapa da Educação Infantil compreende um conjunto de peculiaridades que derivam das características do próprio desenvolvimento das crianças até os 6 anos de idade. Essa é uma etapa de profundas mudanças na qual as crianças passam de uma dependência total dos educadores para poderem satisfazer suas necessidades vitais (de afeto e estimulação, de alimentação, de higiene, etc), até se tornarem progressivamente autônomas para resolver essas necessidades. No decorrer dessa etapa a curiosidade das crianças e sua necessidade de conhecer o mundo levam-nas a se movimentarem e, muitas vezes, põem à prova a capacidade das pessoas adultas de lhes abrirem novos caminhos que satisfaçam seus desejos de exploração e suas indagações.

Essas mudanças que acontecem nessa etapa nos fazem pensar em adequar as propostas que fazemos e o próprio fundamento da escola nos diferentes momentos pelos quais as crianças vão passando: isso se traduz na inutilidade de pensar em um único padrão em volta do qual se possam organizar as rotinas nas escolas de Educação Infantil. Assim como necessitam estar limpas, descansar quando isso lhes faz falta e comer em determinadas horas, as crianças também necessitam que brinquem com elas, que lhes mostremos afeto e conversemos com elas. A qualidade da interação diária que se estabelece entre a criança e seu educador constitui o motor do seu desenvolvimento, o que aborda uma nova dimensão às atividades consideradas rotineiras.

O que irá embasar as práticas desse projeto é a programação das interações a partir das necessidades das crianças daquele território. Portanto, as ações que serão programadas para aquele grupo específico permitirão alcançar o desenvolvimento e o progresso das crianças. Esse planejamento

com intencionalidade educativa permitirá atribuir os critérios necessários para avaliar o processo, para além da observação cotidiana. E, a partir dessa observação, serão adotadas as medidas pertinentes e as modificações necessárias para se ajustar às necessidades das crianças.

5. PLANO DE AÇÃO

2021:

- Formações continuadas e orientações in loco;
- Elaboração do Documento Orientador Curricular da Educação Infantil;
- Apresentação do Projeto aos gestores da Educação Infantil;
- Os gestores apresentaram o projeto para suas unidades. A definição do professor articulador do território ocorreu por meio das equipes escolares das unidades que compõem cada território, a fim de que este profissional esteja diretamente relacionado ao espaço em que atuará;
- Cada unidade escolar fez a definição de um docente, totalizando, portanto, o número de 3 professores definidos para cada território. Desses 3 nomes, as Unidades Escolares do Território reuniram-se para a definição de um desses nomes, preservando todo o processo de definição do professor articulador no âmbito do próprio território, a fim de uma definição democrática entre pares proporcionando maior pertencimento deste profissional em seu território;
- O nome do professor definido para cada território é encaminhado para a Secretaria Municipal da Educação.

2022:

- Encontros mensais com a Secretaria Municipal de Educação para encaminhamentos das diretrizes pedagógicas a serem desenvolvidas nas unidades escolares, formação, reestruturação pedagógica, entre outros assuntos pertinentes aos territórios;
- Interlocução e mobilização pedagógicas realizadas in loco durante uma semana em cada unidade escolar;

- Interlocução e mobilização pedagógica de formação no TDC Rede;
- Estudos relacionados ao Documento Orientador Curricular da Educação Infantil;
- Avaliação, acompanhamento e registros em relação às práticas pedagógicas de cada unidade escolar.

5.1 PROFESSOR ARTICULADOR

A atuação desse Professor será a de um agente articulador e facilitador na construção e efetivação do sentido de território educativo. Sua presença contínua em diferentes espaços escolares exigirá capacidade de diálogo, de escuta ativa e perfil colaborativo. O Professor Articulador que atuará nos Territórios Educativos terá como principais atividades:

- I – Acompanhar as práticas pedagógicas das unidades escolares de seu território;
- II - Participar periodicamente das reuniões de alinhamento com a Secretaria Municipal da Educação;
- III - Apoiar e promover os momentos de formação a partir das diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal da Educação (TDC Rede);
- IV – Acompanhar e apoiar a implementação curricular, as oficinas de aprofundamento dos conhecimentos e as práticas pedagógicas na Educação Infantil em seu território;
- V - Realizar devolutivas periódicas das formações e acompanhamento pedagógico das unidades escolares à Secretaria Municipal da Educação;
- VI - Colaborar na promoção do fortalecimento da Rede Municipal de Ensino, no segmento da Educação Infantil, nos aspectos pedagógicos e administrativos, no diálogo com as comunidades escolares e na implementação das políticas educacionais;
- VII – Contribuir para a articulação das comunidades que compõem cada território, com a finalidade de promover o reconhecimento e o aproveitamento dos equipamentos públicos e/ou sociais, tendo como referência a valorização dos bens culturais.

5.2 MAPEAMENTO

Uma das premissas da Educação no Território é a compreensão de suas potencialidades e problemas. Portanto, deve-se realizar mapeamentos:

- dos equipamentos públicos;
- dos movimentos sociais;
- dos agentes culturais;
- e levantamento e estudo da história do território.

5.3 OPORTUNIDADES FORMATIVAS

A partir dos mapeamentos, há as oportunidades formativas do território como aliadas no processo de aprendizagem, tanto de estudantes, como de educadores e de outros atores sociais do território.

Portanto, as oportunidades formativas vão no sentido de:

- Formação com outros profissionais do território;
- Reconhecimento de locais de educação não formal;
- Reconhecimento de locais de educação informal;
- Estabelecimento de parcerias com empreendimentos e empreendedores locais;
- Estabelecimento de vínculos com a comunidade;
- Proximidade das especificidades de cada território (desafios e possibilidades) – aprender com os desafios e utilizar as oportunidades para resolver os desafios;
- Garantia às crianças e suas respectivas famílias do Direito à Cidade partindo de seu território;
- Aproximação da rede protetiva;
- Estabelecimento de cultura de paz.

5.4 AÇÕES PEDAGÓGICAS

Visando a prática pedagógica ativa, contextualizada e com sentido para as crianças, a partir do conceito de Educação no Território, desdobram-se algumas ações:

- Entender todos os agentes do território como potenciais educadores e formadores;
- Utilização de espaços não formais de aprendizagem;
- Aproximação e reconhecimento das crianças em sua identidade e em seu letramento territorial;
- Pertencimento da criança e suas respectivas famílias;
- Elaboração de planejamento do professor regente de modo contextualizado, integrador, problematizador, reflexivo e propositivo;
- Escuta ativa das crianças e desdobramentos desta escuta;
- Compreender o território do brincar com ênfase no protagonismo e na ação criadora da criança;
- Resgate das brincadeiras tradicionais do território.

Entendendo o caráter dialógico da educação e da prática contextualizada ao território, outras ações pedagógicas podem se fazer pertinentes e passar a fazer parte do Projeto em cada unidade escolar ou em cada território.

5.5 FORMAÇÃO CONTINUADA

No trabalho da perspectiva dos Territórios Educativos mirando as Cidades Educadoras, é necessário o envolvimento de toda a comunidade. E, partindo da escola, é essencial que todos os educadores se encontrem em constante formação, formal e não formal, de modo a apurar olhares e qualificar-se para compreender e agir com crianças, famílias e comunidade.

Portanto, serão promovidas ações e formações on-line com diferentes profissionais da área, leituras de documentos, artigos e livros, bem como o intercâmbio com educadores de outras cidades por meio de encontros mensais

organizados pela Secretaria Municipal de Educação e dos estudos direcionados na Plataforma on-line de Trabalho Docente Coletivo (TDC).

6. AVALIAÇÃO

Será processual, formativa e contínua entre os territórios, sendo instrumento de reflexão sobre as práticas pedagógicas e das ações dos territórios.

6.1 PRINCÍPIOS

Os princípios desse Projeto são resumidos nos três pilares principiológicos, indicados na Resolução nº 01/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 2).

São princípios que se complementam e expressam uma formação fundamentada na integralidade do ser humano, que precisa apropriar-se dos sentidos éticos, políticos e estéticos na construção da sua identidade pessoal e social.

7. REFERÊNCIAS

AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona: Edicities, 2020. Disponível em <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf> Acesso 16 nov. 2021.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.), **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BASSEDAS, Eulália. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Eulália Basedas, Teresa Huguet & Isabel Solé; tradução Cristina Maria de Oliveira. - Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 a. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm Acesso em mar. 2016

_____. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990 b. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm Acesso em mar. 2016

_____. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FRANCO, R. R. A fundamentação jurídica do direito de brincar. 2008. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SILVA, S. M. M.; RAMOS, A. M. Q. P. Direito de brincar da criança brasileira. Rev. De políticas públicas, v.10, n.2. 2015. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3804/1913>. Acesso em 02 de junho de 2019.

GOMES, Rafael; AZEVEDO, Giselle. Dos territórios vulneráveis aos Territórios Educativos. **Revista Thésis**, dez. 2021. Disponível em <<https://thesis.anpaq.org.br/revista-thesis/article/view/224/253>> Acesso em 17 nov. 2021.

GONÇALVES, Gisele. **A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades.** Reunião científica Anped: Educação, movimentos sociais e política. UFPR. Curitiba, Paraná. 2016
Disponível em:
http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_GISELE-GON%C3%87ALVES.pdf. Acesso em: 16 de dezembro, 2021.

FRIEDMANN, Adriana (org). **Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores.** Centro de Pesquisa e Formação Sesc. São Paulo, 2018.

KORCZAK, Janusz. Quando eu voltar a ser criança. São Paulo: Summus Ed., 1981.

MEIRELLES, Renata (org). **Território do Brincar Diálogos com Escolas.** São Paulo: Instituto Alana, 2015.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org). **Educação Infantil: muitos olhares.** 9. ed - São Paulo: Cortez, 2010.

SINGER, Helena (org). Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015. Disponível em
<https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/04/Territorios-Educativos_Vol1.pdf> Acesso em 16 nov. 2021.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ANEXO B



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GESTO PROFISSIONAL DOCENTE EM CRECHES: O VISÍVEL E O INVISÍVEL

Pesquisador: Ana Carolina Giannini Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49026921.2.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.861.940

Apresentação do Projeto:

Este parecer analisa o projeto de pesquisa "O Gesto profissional docente em creches: o visível e o invisível", da pesquisadora Ana Carolina Giannini Silva, que é parte da tese de doutorado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Membro da equipe de pesquisa: Wanderson Ferreira Alves. A amostragem contará com 6 participantes da pesquisa, e se propõe a investigar, do ponto de vista macro, o trabalho docente nas creches, e no aspecto micro, os gestos profissionais na especificidade do trabalho docente com crianças de 0 a 3 anos em creches públicas do estado de São Paulo. A pesquisadora desenvolve uma pesquisa empírica de caráter qualitativo e descritivo, com ênfase na Ergologia e na Clínica da Atividade e, segundo a pesquisadora, "será conduzida por meio do método de análise clínica do trabalho: a autoconfrontação simples e cruzada", utilizando-se da observação participante. O cronograma contempla os prazos previstos por este Comitê.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral do projeto é o de "compreender como se constitui os gestos profissionais na atividade de trabalho docente com crianças de 0 a 3 anos em creches públicas". Os objetivos secundários propostos pela pesquisadora intentam "1) Compreender como se constituiu um conhecimento coletivo acerca do trabalho docente em creches públicas e como cada professor percebe o seu próprio e o trabalho do outro, constituindo saberes que são mobilizados, adquiridos e produzidos nas situações singulares de trabalho com crianças de 0 a 3 anos. 2) Compreender

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG

CEP: 74.690-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 4.861.940

como os professores articulam as dimensões da qualificação do trabalho (conceitual, social, experimental) com as exigências normativas da instituição social do qual participam como trabalhadores e como essa articulação interfere na constituição dos saberes profissionais de docentes que trabalham com a primeira infância.3) Analisar as tensões dos usos de si presentes nas situações de trabalho e compreender como os profissionais da primeira infância conseguem agir em competência.4) Ascender aos saberes invisíveis próprios ao trabalho docente nas creches acessando-os a partir dos gestos profissionais e validando-os a partir dos pares."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora prevê, de acordo com a Resolução que rege esse Comitê, riscos mínimos, que, segundo ela, podem acontecer tanto pelo cansaço dos participantes ao executar as atividades propostas pela pesquisa quanto pelo constrangimento destes diante da exposição ao registro das práticas pedagógicas por parte da pesquisadora. Quanto aos benefícios, a pesquisadora postula o favorecimento do exercício profissional no magistério ao "dar visibilidade aos saberes implícitos colocados em ação nas escolas pelos professores", bem como o fortalecimento dos coletivos nesse âmbito de atividade para lutar por melhorias da categoria.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta uma metodologia condizente com o propósito da pesquisadora. O referencial teórico e a bibliografia apresentam autores que se vinculam diretamente ao objeto estudado. A pesquisadora segue todos os procedimentos necessários para o recrutamento dos participantes, junto à direção da creche a ser pesquisada e apresenta todos os termos necessários. O cronograma contempla os prazos exigidos por esse Comitê, com início da coleta de dados previsto para janeiro de 2022.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta todos os termos solicitados, exigidos para a avaliação e aprovação deste Comitê.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto acima, o meu parecer considera o presente projeto aprovado, Salvo Melhor Juízo. No entanto, solicito que, caso a captura de imagem dos participantes contenha imagens de crianças ao fundo, para a devida publicação, com a ausência do TALE, tais imagens deverão descaracterizar totalmente o rosto destas crianças.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG

CEP: 74.690-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 4.861.940

APROVADO. O mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para novembro de 2022.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1732815.pdf	05/07/2021 15:55:40		Aceito
Outros	Instrumento_Coleta_de_dados.docx	05/07/2021 15:54:12	Ana Carolina Giannini Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Humanidades.doc	05/07/2021 15:53:14	Ana Carolina Giannini Silva	Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_Anuencia_SME.pdf	05/07/2021 15:52:49	Ana Carolina Giannini Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso.pdf	05/07/2021 15:51:36	Ana Carolina Giannini Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_FINAL.docx	05/07/2021 15:50:45	Ana Carolina Giannini Silva	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_AnaCarolina.pdf	05/07/2021 15:45:48	Ana Carolina Giannini Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 22 de Julho de 2021

Assinado por:
Marilúcia Lago
(Coordenador(a))

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG

CEP: 74.690-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 4.861.940

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIÂNIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

ANEXO C



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **“O gesto profissional docente em creches: o visível e o invisível”**. Meu nome é **Ana Carolina Giannini Silva**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (carolgiannini78@gmail.com) e, através do seguinte contato telefônico: (64)999872046, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

O trabalho tem como **objetivo geral** compreender como se constitui os gestos profissionais na atividade de trabalho docente com crianças de 0 a 3 anos em creches públicas. Você será **filmado durante o desenvolvimento da atividade docente e posteriormente será colocado em confronto com a sua própria atividade e com a de outro professor, por meio da utilização de uma sequência de atividades filmadas e apresentadas em vídeo, e para isso deverá reservar um período de 3 meses**. Esse método de análise do trabalho é denominado de **Autoconfrontação simples e cruzada**. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso, e a pleitear indenização em caso de danos, conforme previsto em Lei. Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. **As informações desta pesquisa serão confidenciais** e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Salientamos que existem riscos mínimos para os sujeitos pesquisados, por exemplo, cansaço para executar as atividades propostas pela pesquisa e possíveis constrangimentos, uma vez que, faremos observação e a gravação das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar e das práticas pedagógicas. Assim tomaremos o máximo de cuidado para evitar que esses constrangimentos ocorram, objetivando preservar os referidos trabalhadores e as instituições pesquisadas e comprometemo-nos com o máximo de benefícios - como dar visibilidade aos saberes implícitos colocados em ação nas escolas pelos professores a fim de favorecer o desenvolvimento profissional do magistério, para a partir dessa produção científica valorizar o desenvolvimento de competências e fortalecer os coletivos para que possam melhor enfrentar as infidelidades do meio - e o mínimo de danos e riscos.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução do método de autoconfrontação simples e cruzada é necessário o seu consentimento para utilização de gravador, registros fotográficos, sonoros e audiovisuais, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a utilização de gravador, registros fotográficos, sonoros e audiovisuais durante a pesquisa.
() Não permito a utilização de gravador, registros fotográficos, sonoros e audiovisuais durante a pesquisa.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Autorizo o uso de minha voz em publicações.
() Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
() Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
() Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Solicito autorização para utilização dos dados em pesquisas futuras. Para validar sua decisão, faça uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- () Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.
() Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“O gesto profissional docente em creches: o visível e o invisível”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável **Ana Carolina Giannini Silva** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Ribeirão Preto - SP, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável