

Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche

Images of infant teaching: discussing narratives of nursery school teachers

Imágenes de la enseñanza con bebés: problematizando narrativas de maestras de guardería

Rodrigo Saballa de Carvalho*
Lidianne Laizi Radomski**

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i44.1015>

Resumo

A partir do campo dos Estudos da Pedagogia da Infância, o artigo tem como objetivo evidenciar as imagens de docência de professoras que atuam com bebês em creches. Metodologicamente, foram realizadas 60 entrevistas sobre as percepções das professoras a respeito dos modos como exercem a docência com bebês. Com base nas análises, foram evidenciadas duas imagens de docência como eixos analíticos: o espectro da maternidade e o imperativo do estímulo. Em relação ao primeiro eixo, foi recorrente nas narrativas das professoras a imagem de que elas são substitutas maternas e que têm como função exclusiva o cuidado dos bebês. No segundo eixo, a tônica da imagem foram as narrativas que evidenciam o imperativo de que os bebês sejam estimulados para que se desenvolvam e estejam preparados para os níveis subsequentes da Educação Infantil. Desse modo, infere-se a importância de que o professor entenda que não existe um suposto modelo de atuação profissional a ser seguido na creche, mas uma miríade de possibilidades de constituição docente.

Palavras-chave

Educação Infantil; docência; creche.

Abstract

Based on the Studies of Early Childhood Pedagogy, the article aims to show the images of teaching of teachers who work with infants in nursery schools. Methodologically, 60 interviews were conducted on the teachers' perceptions of the ways they engage in teaching infants. Based on the analysis, two images of teaching were observed as analytical axes: the specter of motherhood and the imperative of stimulus. In relation to the first axis, the image that the teachers are surrogate for the mothers and whose sole function is infant care was recurrent in their narratives. In the second axis, the fundamental image was the narratives that show the imperative that babies are stimulated to develop and be prepared for the subsequent levels of early childhood education. Thus, the importance that

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

** Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim, Rio Grande do Sul, Brasil.

the teacher understands there is not a supposed model of professional practice to be followed in the nursery school can be inferred, but that there is a myriad of possibilities for the formation of a teacher.

Key words

Early childhood education; teaching; nursery school.

Resumen

Desde el campo de los estudios de pedagogía infantil, este artículo tiene como objetivo mostrar las imágenes de enseñanza de maestras que actúan con bebés en guarderías. Metodológicamente, se realizaron 60 entrevistas sobre las percepciones de las maestras acerca de los modos que ejercen la enseñanza con los bebés. Basado en los análisis, se demostraron dos imágenes de enseñanza como ejes analíticos: el espectro de la maternidad y el imperativo del estímulo. En relación con el primer eje, se repitió en las narrativas de las maestras la imagen de que son sustitutas maternas y que tienen como función exclusiva el cuidado a los bebés. En el segundo eje, la tónica de la imagen fue las narrativas que muestran el imperativo de que se estimulen a los bebés para desarrollarlos y prepararlos para los niveles subsiguientes de la Educación Infantil. Por lo tanto, se deduce la importancia de que el maestro entienda que no hay un supuesto modelo de práctica profesional que debe seguirse en la guardería, pero una mirada de posibilidades de constitución de la enseñanza.

Palabras clave

Educación infantil; enseñanza; guardería.

1 INTRODUÇÃO

Em 2016, a Educação Infantil completa 20 anos como primeira etapa da Educação Básica, em decorrência da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que reafirmou o direito das crianças à educação, conquistado na Constituição Federal de 1988. Nessas duas décadas de consolidação da Educação Infantil, é possível afirmar que foi ampliado o atendimento às crianças, sobretudo nas pré-escolas, que foram desenvolvidas políticas de formação de professores e elaboradas orientações curriculares específicas para a área.

Por outro lado, pesquisas recentes evidenciam (COUTINHO, 2009;

GUIMARÃES, 2008; FOCHI, 2013; SCHMITT, 2014) que ainda há muito o que se avançar para que se possa suprir a demanda de atendimento das crianças nas creches e as particularidades da docência com bebês. Isso equivale a declarar que, em decorrência do fato de a história da creche ser marcada por concepções e práticas sustentadas em um modelo sanitarista e assistencialista, tal instituição ainda tem sido considerada “uma estranha no ninho” educacional (BARBOSA; RICHTER, 2013).

Historicamente, a creche teve suas condições de emergência em nosso país como uma instituição de assistência social, caracterizada como um lugar de guarda das crianças, relegado à filantropia e ao voluntariado (CARVALHO,

2006). A educação das crianças de 0 a 3 anos passou grande parte de sua história ocupando uma posição periférica ao sistema escolar, como também em relação à própria pré-escola (SCHMITT, 2014). Por outro lado, contemporaneamente, pode-se afirmar que existe o reconhecimento de que a creche exerce uma função social, política e pedagógica (BARBOSA; RICHTER, 2013) imprescindível na vida da população.

No âmbito da função pedagógica da creche, a docência com bebês vem se constituindo como um campo em construção, com características específicas que extrapolam a forma escolar (GUY; LAHIRE; THIN, 2001), já que sua singularidade está na ação pedagógica com indivíduos que se expressam através de múltiplas linguagens. Isso porque a docência com bebês é uma atividade humana interativa em que o encontro com o outro é o objeto de trabalho (SCHMITT, 2014), o qual demanda o planejamento da ecologia educativa – relacionamentos, tempos, espaços, materiais – e a contínua reflexão sobre o cotidiano. Entretanto, conforme destacam Richter e Barbosa (2010), pode-se observar, nos contextos institucionais, que nem sempre as professoras têm reconhecido os aspectos relacionais da docência, bem como as múltiplas linguagens dos bebês.

Por essa razão, é preciso que sejam problematizadas as evidências que parecem indelévels na prática docente com bebês (a forma escolar, a dissociação entre o cuidar e o educar, a didática da transmissão, a pedagogia da submissão,

as “atividades pedagógicas”, as rotinas inflexíveis que inviabilizam os tempos de viver a infância, o currículo prescritivo, etc.) para que sejam visibilizados processos de invenção de uma outra docência (MANTOVANI; PERANI, 1999; BARBOSA, 2016) na Educação Infantil. Por conseguinte, é imprescindível que a creche seja entendida como “um espaço de educação, em que o encontro com o outro, a brincadeira, a ampliação dos repertórios linguísticos, sociais e culturais, mediante a ação social pelo corpo, trocas e descobertas”, (COUTINHO, 2009, p. 213) se torne revelador da miríade de possibilidades encontradas nesse contexto de vida coletiva. Devido a isso, as professoras devem ter clareza das eleições que orientam os modos como constroem suas imagens de docência (ONGARI; MOLINA, 2003), ou seja, a forma como significam o exercício da prática pedagógica na creche.

Nesse sentido, este artigo é decorrente de uma pesquisa que, a partir do campo dos Estudos da Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999; BARBOSA, 2010; CAMPOS, 2012), tem como objetivo evidenciar e problematizar as imagens de docência (ONGARI; MOLINA, 2003) de professoras que atuam com bebês (de 0 a 18 meses) em creches públicas municipais localizadas na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, metodologicamente, foram realizadas 60 entrevistas¹ semiestruturadas

¹ As entrevistas foram realizadas com professoras licenciadas em Pedagogia, com idades entre 25 e 40 anos.

(ZAGO, 2003), cujo eixo central foram as percepções das professoras sobre a profissão e os modos de exercício da prática pedagógica com bebês.

A realização das entrevistas fundamentou-se nos argumentos defendidos por Barbosa (2016), quando assegura que uma melhor compreensão do papel das professoras que atuam com bebês só será possível à medida que as imagens de docência decorrentes do trabalho realizado por elas forem amplamente discutidas. Isso porque é necessário conferir conteúdo ao que se entende por ser professora de bebês (FOCHI, 2013). As referências a esse respeito estão em construção (MANTOVANI; PERANI, 1999), e, por isso, o modo como as professoras que atuam com bebês enxergam o exercício da profissão constituiu-se como referência fundamental para que sejam planejados processos formativos.

Desse modo, a partir da análise das entrevistas e da observação das recorrências apresentadas, foi possível definir duas imagens de docência com bebês como eixos analíticos: 1) o espectro da maternidade; 2) o imperativo do estímulo. Em relação ao primeiro eixo, foi recorrente nas narrativas das professoras a imagem de que elas são substitutas maternas e que, em razão disso, têm como função exclusiva o cuidado dos bebês. No segundo eixo, a tônica da imagem foram as narrativas que evidenciam o imperativo de que os bebês sejam estimulados para que se desenvolvam e estejam preparados

para os níveis subsequentes da Educação Infantil.

O artigo está organizado em cinco seções. Após esta primeira seção introdutória, são discutidas, na segunda seção, as especificidades da ação pedagógica na creche. Na terceira e quarta seções, são analisadas as narrativas das professoras correspondentes aos dois eixos analíticos da pesquisa. Já na última seção, são apresentadas as considerações finais.

2 A SINGULARIDADE DA DOCÊNCIA COM BEBÊS: CRECHE COMO ESPAÇO DE VIDA

P60² – Fico extremamente apreensiva com a minha profissão. É um trabalho pesado, pois envolve muito desgaste físico. Abaixa, levanta, pega no colo, faz dormir e troca fraldas o tempo todo. Para as pessoas que observam de fora da creche, parecem tarefas simples, que não demandam o pensamento intelectual. Além disso, não temos referências de como ser professora de bebês. Mesmo durante a graduação em Pedagogia, as minhas refe-

² Tendo em vista manter o anonimato das professoras participantes da pesquisa, elas serão nomeadas pela letra P (professora), seguida do número (01-60) correspondente à ordem em que foi realizada a entrevista. As participantes da pesquisa autorizaram a publicação de suas narrativas por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

rências foram quase inexistentes. (Transcrição de excerto de entrevista)

A docência na creche tem como objeto de preocupação os bebês no âmbito das relações que estes estabelecem com os outros no processo de apropriação e produção de cultura. Assim sendo, o atendimento dos bebês em creches é, sem dúvidas, uma conquista importante no âmbito da Educação Infantil em nosso país, já que os pequenos podem usufruir do direito a um contexto de vida coletiva diferente do modelo escolar. Em tal perspectiva, conforme as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2009), o trabalho com a pequena infância não cabe em um modelo escolar. Por isso, ao tratar sobre a docência com bebês, é fundamental que se evidencie a sua singularidade.

Atuar como professor na creche envolve o entendimento do cotidiano como catalizador de experiências, o que demanda a articulação do cuidar e do educar, a “regência do jogo social” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998) e a criação de um “entorno positivo” (TARDOS; SZANTO, 2004) na direção da consolidação de uma pedagogia da infância (ROCHA, 1999). Isso porque é no cotidiano da creche que são percebidas as particularidades dos bebês e planejadas as práticas pedagógicas.

Corroborando tais argumentos, Guimarães (2008) afirma que a singularidade da docência com bebês se encontra na sutileza das relações sociais

estabelecidas com os pequenos no cotidiano. Conforme a autora, o desafio de trabalhar com bebês encontra-se principalmente na comunicação, pois interpretá-los demanda disponibilidade, conhecimento e interesse do adulto. Os bebês que ainda não falam, por exemplo, apresentam fortemente outros modos de comunicação, como olhares, gestos, balbucios, choros, sorrisos e movimentos que expressam suas demandas.

A disponibilidade dos pequenos para se comunicar está sempre presente e encontra-se relacionada ao contexto sociocultural (MOLLO-BOUVIER, 2005). Nesse sentido, a professora que trabalha no berçário tem o desafio de alfabetizar-se nas diferentes linguagens dos bebês, buscando entendê-los e ouvi-los (GUIMARÃES, 2008; DUARTE, 2011). Esse modo de acolher os bebês a partir da leitura de suas linguagens possibilita a reinvenção da prática educativa na creche.

Nesse entendimento, a atenção dispensada aos bebês torna-se imprescindível, tendo em vista conhecer suas demandas, sentimentos e modos de constituição enquanto sujeitos que partilham um espaço de vida coletiva. Por essa razão, é primordial que a professora, a partir de uma observação atenta e de uma escuta sensível, crie um “entorno positivo” (TARDOS; SZANTO, 2004), por meio do qual seja possível acompanhar e compreender os percursos de aprendizagem dos bebês expressos nas experiências emergentes do cotidiano.

Os bebês, a partir de sua integralidade – multidimensional e polissensorial

(RICHTER; BARBOSA, 2010) –, possuem modos peculiares de interpretar, significar e comunicar que emergem de seus corpos. Os corpos dos bebês são espaços privilegiados de configuração, de ação do outro e de aprendizagem. Portanto os bebês devem ser reconhecidos como sujeitos com potencial, curiosidade, capacidade de maravilhar-se, desejo de relacionar-se com outras pessoas e de comunicar-se (FOCHI, 2013).

Mediante as colocações apresentadas, cabe afirmar que, na docência no berçário, são as relações que conferem sentido à ação pedagógica. É na construção cotidiana de uma ecologia educativa, por meio de uma didática do fazer (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998) – baseada em prática, teoria e pesquisa –, que o trabalho pedagógico ganha tonalidade própria no âmbito da creche. Conforme Richter e Barbosa (2010), os bebês sabem muitas coisas que os adultos culturalmente ainda não conseguem reconhecer como saber. Desse modo, é possível depreender que a especificidade da ação docente com bebês se funda na organização e no fomento de um ambiente que possibilite o estabelecimento de relações dos bebês entre si, com os objetos e com os adultos.

No caso da creche, a professora ocupa um papel fundamental, pois ela tem a possibilidade de ofertar aos bebês modos de vida, formas de brincar e de conviver. Ou seja, cabe à professora a ampliação e a complexificação da experiência individual e coletiva dos pequenos, tendo como eixo central as interações e

as brincadeiras (BRASIL, 2009). Para tanto, deve-se respeitar o tempo dos bebês, assegurando-lhes todas as possibilidades para que tenham ação autônoma de movimento livre e de jogo independente (TARDOS; SZANTO, 2004). Nesse caso, a autonomia, a socialização e a capacidade dos bebês de construir o mundo explorando-o tornam-se objetivos educativos.

Isso equivale a afirmar que a professora tem a possibilidade de colocar em ação, por meio de sua prática pedagógica, uma didática do fazer (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998), a partir de propostas em que a curiosidade dos bebês por meio de suas investigações e descobertas se tornem fatores imprescindíveis. Trata-se, portanto, do reconhecimento da importância de um modo de exercer a docência em que é necessário aprender como dar aos bebês o tempo que necessitam, protegendo sua originalidade (FOCHI, 2013). Isso porque, muitas vezes, as professoras impedem que os bebês atuem fora dos momentos concretos que foram previstos na rotina.

Na esteira de tal discussão, Bondioli e Mantovani (1998) destacam três princípios da didática do fazer que consideram importantes no exercício da docência com bebês: a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências. A ludicidade é o modo como os bebês descobrem e constroem sentidos sobre o mundo, sobre si mesmos e sobre os outros. O brincar tem um caráter autotélico na vida dos bebês. Os bebês brincam pelo próprio prazer de brincar. A brincadeira, além de interativa, pode ser

uma experiência de fruição, desde que o espaço, o tempo e as demais pessoas que se encontram no contexto em que ela se desenvolve, mobilizem esforços para que isso se torne viável (COUTINHO, 2009). Por essa razão, os bebês demandam dos professores “uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 91), em oposição a uma intencionalidade pedagógica pautada em resultados a serem alcançados.

Assim, os argumentos apresentados implicam necessariamente que se pense na continuidade das experiências lúdicas no cotidiano da creche tendo em vista a potencialização de tempos, espaços e materiais para que os bebês possam produzir significados a respeito de suas descobertas. Para tanto, conforme Fochi, Cavalheiro e Drechsler (2016), é necessário que seja pensada a organização de um espaço satisfatório, que sejam selecionados materiais que possibilitem o uso de múltiplas e potentes linguagens, que sejam organizados pequenos grupos e que seja planejada a gestão do tempo de modo que se rompa com a forma escolar (GUY; LAHIRE; THIN, 2001) de que todos devem realizar as mesmas propostas ao mesmo tempo e na mesma hora.

A possibilidade de trabalho, por meio da didática do fazer, é profícua para que seja problematizada a imagem da professora de Educação Infantil como aquela que define atividades considera-

das “pedagógicas”, que devem ser seguidas dentro de uma rotina inflexível, na qual não existe espaço para a participação efetiva dos bebês (BARBOSA, 2016). Entretanto, para que isso aconteça, as práticas educativas do berçário devem ser pensadas a partir do entendimento de que os bebês são inegavelmente sociais (COUTINHO, 2009) e que, portanto, demandam um ambiente propício para o estabelecimento de múltiplas relações – com os coetâneos, com os objetos e com os adultos – na brilhante jornada de descoberta do mundo. Assim como afirma Barbosa (2016, p. 134), um professor de bebês tem um vínculo forte com um corpo que “se movimenta junto com as crianças, com a artesanaria de um saber que se produz em contexto, com a elaboração de materiais, com modos de registros das práticas e de organização de processos sociais”.

Considerando os aspectos elucidados, ainda existe um longo investimento a ser realizado na proposição de referências que favoreçam a invenção de novas imagens de docência (MANTOVANI; PERANI, 1999) e, conseqüentemente, de práticas pedagógicas. A ratificação desse argumento será observada nas análises das narrativas das professoras decorrentes das entrevistas desenvolvidas na pesquisa, as quais oscilam entre o espectro da maternidade como fundamento da ação profissional e o imperativo do estímulo como modo de preparação dos bebês para a vida futura.

Assim, a partir das considerações, é possível inferir que responsividade e

atitude ética (GUIMARÃES, 2008) devem ser perspectivas indissociáveis no exercício da docência com bebês. Afinal, a creche é um espaço de vida, no qual os bebês e suas expressões devem ganhar destaque.

3 O ESPECTRO DA MATERNIDADE NA DOCÊNCIA COM BEBÊS

P01 – Ser professora de bebês é estar no lugar da mãe o tempo que ele está na escola.

P09 – Primeiramente, a professora deve ser apaixonada por eles, assim como uma mãe é apaixonada pelos filhos. Nós temos que suprir as necessidades básicas dos bebês na creche. Para isso, é preciso dar muito carinho, amor e atenção aos pequenos todos os dias.

P11 – Ser professora de bebê não é ser uma substituta da mãe, mas é ser uma espécie de segunda mãe na escola. Uma mãe empenhada em dar carinho, atenção e cuidado.

P14 – É um ato de amor, pois estamos substituindo a figura materna e com muito mais responsabilidade.

P47 – Ser professora de bebês é mais ou menos como ser uma segunda mãe. Para isso, é preciso atender as necessidades essenciais dos bebês e cuidar para que eles se desenvolvam adequadamente.

P53 – É ocupar momentaneamente o lugar da mãe. É ser uma mãe-professora. O trabalho com os bebês, apesar de cansativo, é recompensador, pois possibilita com que eu reviva tudo o que fiz com os meus filhos quando eles eram pequenos. É uma experiência linda, pois sempre que estou atendendo um bebê lembro imediatamente da minha família e dos modos como eu gostaria que fossem tratados os meus filhos.

P57 – É saber como lidar com os bebês. Por isso, eu acredito que ser mãe nessas horas faz toda a diferença. Não adianta um monte de teoria se você não sabe trocar fraldas, dar banho e entender o que o bebê necessita. O meu trabalho é muito parecido com o que eu fazia com os meus dois filhos quando eram pequenos. (Transcrições de excertos de entrevistas)

Os excertos transcritos referem-se às respostas das participantes da pesquisa às questões: “O que é ser professora de bebês?” e “Quais são as especificidades da docência com bebês?”. Ao ler as narrativas, pode-se perceber a presença da maternidade como tônica das respostas. No caso dos depoimentos, a experiência da maternidade é apresentada como requisito para que seja possível atuar com os bebês na creche.

Nesse sentido, é importante lembrar o que Ongari e Molina (2003) deno-

minam como sendo a “dupla presença” na atuação de muitas professoras de creche. As autoras reconhecem a existência de uma relação imanente entre a dimensão pessoal e profissional na docência com bebês, no que diz respeito ao histórico de vida pregresso das profissionais, muitas vezes marcado pelo cuidado dos filhos, irmãos, parentes etc. Essa presença proveniente do âmbito doméstico faz parte dos modos de constituição profissional de muitas professoras que atuam em creches, mas precisa ser ressignificada no âmbito da profissão, para que, desse modo, possa se tornar uma experiência (ONGARI; MOLINA, 2003) complementar à formação acadêmica específica. Para que essa “dupla presença” (ser mãe e professora) não se configure na profissão como um “espectro da maternidade” (CARVALHO, 2014) que oblitere a reflexão a respeito da intencionalidade educativa na ação pedagógica com bebês, é imprescindível a problematização da imagem de docência que considera a mãe como uma “educadora nata” na Educação Infantil (ARCE, 2001).

Isso equivale a afirmar que, embora os saberes decorrentes da experiência materna associados à formação docente específica possam complementarmente contribuir nos modos de se relacionar com os bebês no contexto da vida cotidiana (ONGARI; MOLINA, 2003), de forma alguma eles podem ser entendidos como requisitos para a formação do profissional que atua na creche. Ratificando a presença marcante

do espectro da maternidade nos sentidos que contemporaneamente ainda são atribuídos à docência na creche, Carvalho (2014), ao analisar narrativas de docentes que atuam na Educação Infantil, aponta que inúmeras vezes as professoras que atuam no berçário são selecionadas nas instituições somente pelo fato de serem mães.

Além disso, em decorrência do “espectro da maternidade” (CARVALHO, 2014), também é possível observar, nas narrativas, a presença do afeto e do cuidado materno com as necessidades básicas dos bebês enquanto aspectos que caracterizam a especificidade da docência na creche. Por essa razão, é possível depreender que o fato de as docentes defenderem o argumento de que, para exercer a docência na creche, é preciso atuar como “uma segunda mãe” vincula-se diretamente a antecedentes históricos referentes aos modos como a mulher/mãe, por ser considerada “naturalmente” afetiva e cuidadora experiente de sua prole, foi por muito tempo significada como uma “educadora nata” (ARCE, 2001).

Alves (2006), em pesquisa realizada sobre o perfil profissional do educador da infância, destacou que as pedagogas participantes de sua pesquisa argumentavam que a docência requeria exclusivamente o amor e o cuidado com as crianças, sendo o amor às crianças entendido como meio desencadeador de outras atitudes profissionais, como abertura a mudanças, compromisso, dedicação e responsabilidade. Em relação

aos indicadores que, hipoteticamente, caracterizariam a docência na Educação Infantil, as docentes elencaram, em ordem de prioridade, a simpatia, o carinho, a paciência, a criatividade, a tranquilidade, a delicadeza, a sutileza e a capacidade de acolhimento às crianças, atribuindo, novamente, centralidade ao amor e ao cuidado no exercício qualificado da docência com crianças (ALVES, 2006). Na contramão de tais narrativas, é preciso esclarecer que o exercício da docência na creche não deve estar de forma alguma relacionado com o sexo do profissional, ou ainda com a existência prévia de experiências de cuidado de crianças e/ou habilidades afetivas de origem materna que supostamente “certificariam” o professor, habilitando-o para o exercício da profissão (CARVALHO, 2014).

A docência na creche possui características peculiares que têm no binômio educação e cuidado as marcas de sua especificidade profissional (MANTOVANI; PERANI, 1999; ONGARI; MOLINA, 2003; BARBOSA, 2016). Na educação dos bebês, são as relações entre as pessoas que conferem sentido à existência das instituições educativas. É inegável o fato de que trabalhar na Educação Infantil envolve cuidado e, de modo correlato, o afeto; entretanto o afeto deve ser diferenciado do “amor materno” (CARVALHO, 2014). O afeto na Educação Infantil encontra-se diretamente relacionado a uma “pedagogia das relações” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998), na qual o “cuidado como ética” na perspectiva de atenção

ao outro (GUIMARÃES, 2008) e a “responsividade” enquanto integração das dimensões cotidiana e existencial dos bebês (SCHMITT, 2014) configuram-se como referências para que seja pensada a ação pedagógica.

Na creche, os bebês se defrontam com uma ecologia educativa diferente da que vivem com seus familiares. Por essa razão, o desafio que se coloca ao professor é o de compreender a especificidade do trabalho com bebês, refletindo sobre a possibilidade de desenvolver uma “pedagogia das relações” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; MOLLO-BOUVIER, 2005), constituída por laços afetivos fortes e seguros diferentes dos familiares, para assim, efetivamente, tornar o cuidado e a educação na creche uma função social reconhecida. Para tanto, é necessário compreender a inseparabilidade entre ação educativa e cuidado na docência (BARBOSA, 2016), já que educar sempre exige uma postura de cuidado com o outro, enquanto aspecto constitutivo das relações humanas (GUIMARÃES, 2008; SCHMITT, 2014).

A partir da exposição, cabe esclarecer que o cuidar desenvolvido na creche deve ser marcado pela intencionalidade da ação pedagógica, pois somente assim poderá fortalecer e ampliar as experiências dos pequenos no mundo. Corroborando o argumento, Barbosa (2016) contribui ao destacar que existe uma articulação e intencionalidade pedagógica entre os campos da educação e do cuidado. Por isso, o professor que atua com bebês deve atribuir, cotidia-

namente, sentido a cada ato, gesto, movimento e palavra proferidos pelos bebês. Trata-se de entender que, para exercer a docência com bebês, é preciso estar disposto a atender as demandas da faixa etária, reconhecer o caráter relacional da profissão – marcado pelo “cuidado como ética” e pela “responsividade” (GUIMARÃES, 2008; HOYUELOS, 2009) – e possuir conhecimento teórico e empatia com a ação pedagógica a ser desenvolvida com o grupo de trabalho (CARVALHO, 2014).

Prosseguindo a discussão, na próxima seção, serão analisadas as narrativas referentes à segunda unidade analítica. As narrativas referem-se à prática pedagógica desenvolvida pelas docentes nas instituições em que atuam. Em tais narrativas, será possível perceber uma imagem de docência marcada pelo imperativo ao estímulo como desencadeador de um didatismo pedagógico, a partir do qual se exerce uma pedagogia marcada por uma imagem passiva, heterônoma e escolarizante dos bebês.

4 DO IMPERATIVO DO ESTÍMULO AO DIDATISMO PEDAGÓGICO NA CRECHE

P08 – É preciso conhecer as necessidades de cada idade, por isso estou estudando. Para cada período da vida do bebê, existem atividades a serem desenvolvidas. É preciso realizar atividades diversificadas.

P26 – É preciso preparar os bebês para vida. Tem muita

atividade motora que pode ser realizada para estimular os bebês. O importante é saber quais são as melhores atividades. Desse jeito, é possível dizer que o berçário também é escola, que no berçário os bebês também aprendem alguma coisa. É preciso planejar ações que coloquem os bebês em movimento.

P34 – Nesta etapa, é importante que a professora estimule o sistema motor dos bebês, através de atividades dirigidas – ensinar a se virar, a se segurar, a engatinhar, a levantar, a engatinhar e, por último, a caminhar. O importante é lembrar que as atividades devem ser lúdicas. Eu trabalho com a caixa das sensações, ensino a bater palminhas quando canto músicas, etc.

P36 – Temos que fazer atividades para estimular o sistema motor dos bebês, tendo em vista o desenvolvimento dos cinco sentidos. Eu sempre faço uma lista de atividades para desenvolver com eles.

P40 – A especificidade da docência com os pequenos está no estímulo motor. O estímulo é a base do trabalho no berçário. Sem estímulo não existe pedagogia. Por essa razão, sempre penso em como desenvolver uma lista de atividades com os bebês com que trabalho. É mito acreditar

que a turma de berçário não consegue realizar trabalhinhos.

P48 – É preciso conhecer as etapas do desenvolvimento infantil. Dessa forma, consigo pensar em uma lista de atividades. Na minha turma, as mães ficam espantadas de como os bebês se desenvolvem rapidamente. Eu não me espanto, porque sei o quanto invisto diariamente no trabalho de estimulação precoce.

P50 – Muitas pessoas pensam que, no berçário, só cuidamos os bebês e que não ensinamos nada. É óbvio que ensinamos. Trabalho muito com a estimulação motora. Aprendi muitas atividades na minha especialização em psicomotricidade relacional. Muitas atividades eu adapto para os bebês.

(Transcrições de excertos de entrevistas)

A leitura das narrativas das professoras a respeito dos modos como desenvolvem a ação pedagógica possibilita observar que a creche tem se tornado um espaço de inscrição dos bebês no tempo do capital. Nesse sentido, Barbosa (2013) destaca a presença de uma pedagogia implícita nas creches, marcada pela ausência de tempo, pressa, fragmentação e pela produtividade. Ratificando o argumento, Fochi (2013) destaca que existe uma tendência em nossa sociedade em não deixar aos bebês o tempo suficiente para serem bebês.

Desse modo, pode-se afirmar que se vive na creche o sentido de um tempo que apenas passa, cumprindo o ordenamento da produtividade característica das relações capitalísticas. Ao pesquisar os tempos de socialização das crianças, Mollo-Bouvier (2005) destaca que as instituições da infância têm investido em uma educação cada vez mais precoce e acelerada, fato que tem incidido negativamente nos modos de organização dos tempos institucionais das creches.

A demanda por uma educação acelerada é decorrente da influência de trabalhos científicos de cunho economista que evidenciam a importância dos primeiros anos de vida como “janelas de oportunidades” para o desenvolvimento de indivíduos produtivos no contexto de uma vida laboral futura. Assim, a partir de uma lógica propedêutica, visualiza-se a crescente preocupação com a escolarização dos bebês, no sentido de estímulos transmutados em atividades, operacionalizadas por meio de uma organização temporal que não possibilita a vivência de experiências significativas.

Partindo da premissa de que, muitas vezes, os modos de relação com os bebês são convencionalmente marcados pela aceleração expressa nas rotinas na escolarização precoce, por meio de atividades a serem realizadas e pelo entendimento do cuidado como ação instrumental, os pequenos acabam ocupando o lugar da passividade, da incapacidade e da fragilidade (RICHTER; BARBOSA, 2010). Em decorrência de tal modo de enxergar os bebês, as ações

consideradas pelas professoras entrevistadas como sendo pedagógicas são praticamente todas mobilizadas por um imperativo ao estímulo que visa ao desenvolvimento motor dos bebês. No caso, o que as professoras parecem desconhecer é que a ideia de estimulação motora dos bebês emergiu antes da década de 1960 como uma forma de prevenção dirigida às crianças portadoras de deficiências físicas ou cognitivas, objetivando a atenuação de seus sintomas.

Atualmente, o que desperta a atenção é o fato de que a ideia de estimulação vem se tornando uma metodologia de trabalho incorporada nas práticas desenvolvidas pelas professoras que atuam na creche. No caso das narrativas, é possível perceber que a estimulação realizada por elas não permite que os bebês construam um repertório motor próprio e desenvolvam autonomia de acordo com a própria maturação. Em nome da estimulação, são realizadas tentativas de antecipação das etapas do desenvolvimento motor dos bebês, por meio de um didatismo pedagógico que se expressa em um conjunto de atividades que não possibilitam a tomada de consciência corporal dos pequenos. Ensinar “os bebês a se virar, a sentar, a ficar em pé, a engatinhar e a bater palmas” figuram como aspectos fulcrais da lista de atividades desenvolvidas pelas professoras. Tais ações estão de certo modo “enraizadas no imaginário social, em que ser professora está relacionado à ideia de transmitir, ensinar e conduzir o outro” (SCHIMITT, 2014, p. 185).

Isso significa que, ao planejar uma lista de atividades, as professoras do berçário expressam o entendimento de que deve haver a produção efetiva dos bebês para que seja legitimado o processo educativo. Por essa razão, Richter e Barbosa (2010) afirmam que o direito à infância é hoje negado pela escola infantil, que precocemente transforma a criança em escolar. Dessa forma, pode-se afirmar que, para legitimarem-se como profissionais, as entrevistadas sentem a necessidade de ensinar algo concreto com resultados passíveis de serem avaliados e apresentados para as famílias.

Por outro lado, no cotidiano da creche, existe uma riqueza de ações que não são validadas como aprendizagens culturais (BROUGERE, 2012). Atividades como o acolhimento, a alimentação, a troca de fraldas, o banho e a partilha de experiências, dentre outras, são todas consideradas aprendizagens que não demandam o título de pedagógicas. Isso porque, do ponto de vista docente, as atividades da vida cotidiana não apresentam nenhum produto reconhecido que possa ser aferido ou divulgado. Contrapondo-se a essa perspectiva, convém esclarecer que todos os tempos, espaços e relações que os bebês estabelecem entre si, com seus pares e com os adultos são pedagógicos.

Nessa perspectiva, com base nas contribuições de Fochi, Cavalheiro e Dreschler (2016), os bebês não precisam de estímulos, mas sim de uma variedade de possibilidades para que possam se desenvolver de forma sau-

dável e autônoma. Conforme os autores, os bebês precisam de um contexto satisfatório, rico em materiais para que possam efetivamente brincar de forma livre e desenvolver atitudes investigativas autônomas. Ou seja, não se trata de preparar os bebês para o futuro, mas de esgotar suas possibilidades atuais (TARDOS; SZANTOS, 2004).

Nesse contexto, visualiza-se a necessidade de que os professores rompam com o ciclo que emerge no imperativo do estímulo e culmina com o didatismo pedagógico na prática cotidiana da creche. Desse modo, é função dos professores organizar espaços em que os bebês possam ser interpelados, desafiados e acolhidos tendo em vista a ampliação de suas experiências. Para tanto, é necessário constituir uma prática docente que tome como referência a imagem de um bebê ativo e participativo das relações que fazem parte de seu cotidiano, rompendo com o marco conceitual do estímulo precoce, que concebe os pequenos a partir da perspectiva da incapacidade (HOYUELOS, 2009), a qual deve ser superada por meio de uma lista de atividades a serem desenvolvidas.

Trata-se, portanto, de entender que as funções específicas da creche, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, são “favorecer experiências que permitam aos bebês a imersão cada vez mais complexa em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 94). Esse entendimento demanda a construção de uma pedagogia da cre-

che que confira centralidade aos bebês, apoiada na oferta de uma experiência de infância potente, na qual as curiosidades e inquietações dos bebês se tornem repertório para que seja pensado o cotidiano institucional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises, foi possível evidenciar a presença de duas imagens de docência. O espectro da maternidade e o imperativo ao estímulo apareceram de modo recorrente como os modos pelas quais as professoras significam o exercício da docência na creche. Por essa razão, é importante esclarecer que tais imagens de docência apresentam pontos de divergência e convergência.

Como pontos de divergência entre as duas imagens, pode-se evidenciar a explícita oposição entre o cuidar, veiculado pelo espectro da maternidade, caracterizado pela satisfação das necessidades básicas dos bebês, e o educar, traduzido na ação pedagógica a partir de uma visão propedêutica, como estímulo para o desenvolvimento de habilidades motoras que devem ser alcançadas pelos bebês. Nessa perspectiva, torna-se evidente a presença da díade histórica entre o cuidar e o educar no âmbito de atendimento das crianças na creche (CARVALHO, 2006).

Em contrapartida, como pontos de convergência, é perceptível que ambas as imagens de docência se situam no tempo do capital (BARBOSA, 2013), já que se referem, de forma específica, a

um bebê que supostamente nada tem a oferecer em termos de ação social, de comunicação, de pensamento e de participação no contexto da creche. A convergência das imagens de docência analisadas chama a atenção nas narrativas pelo fato de ser o argumento central na justificativa das práticas desenvolvidas.

Partindo desse panorama, cabe então indagar: o que pode ser feito no âmbito da formação inicial e continuada de professores para que outras imagens de docência na creche sejam construídas? Em primeiro lugar, é urgente a busca da consolidação de uma pedagogia da infância (ROCHA, 1999; BARBOSA, 2010) no contexto das práticas desenvolvidas nas creches. Tal pedagogia tem sido fortalecida nas duas últimas décadas, de modo expressivo, no âmbito das pesquisas acadêmicas e das proposições presentes nas legislações que orientam o trabalho na Educação Infantil.

Por outro lado, no contexto das práticas desenvolvidas nas creches, ainda é preciso tornar claro o que se entende efetivamente por Pedagogia da Infância. Ratificando o argumento, Campos (2012, p. 19) afirma que a Pedagogia da Infância deve ser objeto de trabalho prioritário, “não somente na forma de declaração de princípios, mas traduzida em modos de fazer inteligíveis, que possam ser apropriados pelos educadores”. Para a autora, o desafio consiste em realizar a tradução do conceito para o contexto da prática.

Aceitando o desafio proposto por Campos (2012), convém declarar

que, no âmbito da creche, aderir a uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999) implica dizer não à forma escolar (GUY; LAHIRE; THIN, 2001). Tal forma escolar se faz presente na creche a partir de uma organização rígida dos tempos dos espaços e das propostas, cujo resultado é o enfraquecimento da espontaneidade das relações e descobertas dos bebês (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998).

Nesse sentido, é necessário que seja reconhecida a especificidade da docência com bebês e a valorização do aprender pela vida cotidiana (BROUGERE, 2012). O aprender pela vida cotidiana é central na ação pedagógica desenvolvida na creche, embora seja muitas vezes deixado em segundo plano, devido às imagens fixas de docência que vêm sendo historicamente constituídas. Através do reconhecimento do aprendizado pela vida cotidiana, é possível declarar o papel social e político da creche como contexto de vida coletiva, como espaço no qual os bebês têm a possibilidade de vivenciar experiências que se diferenciam do que é oportunizado no ambiente doméstico.

No âmbito dessa discussão, Hoyuelos (2009) aponta que, em vez de o professor realizar um planejamento pautado em atividades, pense nos materiais, nos tempos e nos espaços para que as propostas desenvolvidas no contexto da creche possibilitem que os bebês tenham condições de desenvolver iniciativas autônomas (TARDOS; SZANTO, 2004), podendo, assim, em cada experiência ocorrida no cotidiano, conhecer um pou-

co mais sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo que os cerca. Isso porque é a atividade autônoma que permite ao bebê “seguir seu próprio ritmo, sua curiosidade, explorar e experimentar a autonomia” (FOCHI; CAVALHEIRO; DRESCHESLER, 2016, p. 300).

Corroborando o argumento, Schmitt (2014) declara que são necessárias ações docentes comprometidas com o planejamento de tempos e espaços que fomentem, sustentem e apoiem ações e interações dos bebês. O desafio que se coloca aos professores é o de realizar a tradução da observação do cotidiano vivenciado pelos bebês em proposições que rompam definitivamente com planejamentos baseados em atividades. Para tanto, é preciso que o professor aprenda a observar e a escutar os bebês e seja capaz de propor interpretações diversas do que seus olhos e ouvidos desvelam (HOYUELOS, 2009).

Com base nos aspectos discutidos, convém destacar a importância da formação inicial e continuada dos professores que atuam nas creches para que se possa efetivamente consolidar uma Pedagogia da Infância (BARBOSA, 2010) através do exercício de uma docência indireta, relacional, não centrada em conteúdos escolares nem na transmissão de lições por meio de aulas (BARBOSA, 2016) na creche. É por meio da formação e da prática efetiva na creche que o professor constrói uma cultura educativa

capaz de problematizar as imagens estereotipadas de docência.

Conforme lembram Mantovani e Perani (1999), ser professor de bebês é exercer uma profissão cujas características ainda estão sendo inventadas. Por essa razão, é necessário problematizar a forma escolar (GUY; LAHIRE; THIN, 2001) centrada na transmissão de informações e em teorias que pressupõem que, se não houver atos explícitos de ensino, os bebês não aprenderão. Trata-se de “desconstruir aquilo que por muito tempo tem sido identificado como o cerne, o óbvio da docência” (BARBOSA, 2016, p. 132).

Por fim, para concluir, convém afirmar que se torna imprescindível que o professor entenda que não existe uma única imagem de docência na creche. O desafio é que o professor construa as suas próprias imagens de docência. Para tanto, é preciso que compreenda os bebês em seus grupos (MOLLO-BOUVIER, 2005), que aprenda a acompanhá-los na vida cotidiana da creche (BROUGERE, 2012), que valorize suas descobertas e que delineie aspectos importantes para a consolidação de práticas que acolham e respeitem os pequenos (BARBOSA, 2016). Desse modo, talvez seja possível que o profissional que atua com bebês perceba que não existem modelos de docência (ONGARI; MOLINA, 2003), mas múltiplas possibilidades de se fazer professor no contexto da creche.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nancy Nonato de Lima. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2006. CD-ROM.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Org.). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria, RS: UFSM, 2016. p. 131-140.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, SP, v. 31, n. 6, p. 213-222, nov. 2013.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 10-12.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Simonis Sandra. Creche: uma estranha no ninho educacional. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan./jun. 2013.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de Educação de Infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BROUGERE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagens. In: BROUGERE, Gilles; ULMANN, Annelise. *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas, RS: Autores Associados, 2012. p. 11-24.
- CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). *Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014.
- _____. A emergência das instituições de Educação Infantil. *História da Educação*, Pelotas, RS, v. 20, n. 1, p. 115-134, set. 2006.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. 2009. 312 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal, 2009.

DUARTE, Fabiana. *Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente*. 2011. 288f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FOCHI, Paulo Sérgio; CAVALHEIRO, Carina; DRECHSLER, Cláudia Fernando Bergamo. Contribuições de Emmi Pikler para a educação de bebês nos contextos brasileiros. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Org.). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria, RS: UFSM, 2016. p. 297-308.

FOCHI, Paulo Sérgio. *Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva*. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GUIMARÃES, Daniela Oliveira. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GUY, Vincent; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, MG, n. 33, p. 07-47, jun. 2001.

HOYUELOS, Alfredo. *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 2009.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 10, n. 1 (28), p. 75-98, mar. 1999.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

ONGARI, Barbara; MOLINA, Paola. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez, 2003.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo. *Educação*, Santa Maria, RS, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. 1999. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TARDOS, A; SZANTO, A. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara, SP: JM, 2004. p. 33-46.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

Sobre os autores:

Rodrigo Saballa de Carvalho: Pós-Doutor em Educação (UFPEL), Doutor em Educação (UFRGS), Mestre em Educação (UFRGS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PGEDU-UFRGS. **E-mail:** rsaballa@terra.com.br

Lidianne Laizi Radomski: Acadêmica do 8º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Câmpus de Erechim, RS). **E-mail:** liah_77@hotmail.com

Recebido em outubro de 2016.

Aprovado para publicação em fevereiro de 2017.

