



Lucineide Ribas Leite Lima



Universidade Federal da Bahia (UFBA)

lucineideribas@yahoo.com.br

Cristina D'Ávila



Universidade Federal da Bahia (UFBA)

crisdavil@gmail.com

ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SABERES DOCENTES: ESTUDO RELACIONADO AO SABER LUDO- SENSÍVEL

RESUMO

Este trabalho apresenta uma discussão sobre a contribuição do estágio na construção de saberes docentes, mais especificamente do saber ludo-sensível, que é um saber que integra o saber lúdico e o saber sensível. É um recorte da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia, que teve como intuito compreender qual o espaço concedido ao saber ludo-sensível na prática pedagógica de estagiárias de uma Creche, buscando identificar a contribuição do estágio na construção desse saber. A pesquisa foi inspirada na etnopesquisa e os instrumentos de coleta de dados utilizados foram observação participante e entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa três estagiárias que realizavam estágio remunerado na Creche UFBA, instituição em que a pesquisa foi desenvolvida. Este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente apresenta duas discussões, uma, sobre concepções de estágio, e outra, sobre formação docente a partir da compreensão da epistemologia da prática; a seguir, conjectura a respeito do estágio remunerado e da experiência de estágio na Instituição de Educação Infantil, que foi locus da pesquisa; para, por fim, expor resultados encontrados, que evidenciam que o estágio contribuiu na constituição de saberes docentes importantes para a atuação na educação infantil, em especial, na construção do saber ludo-sensível.

Palavras-chave: Estágio. Epistemologia da prática. Educação infantil. Saberes docentes. Saber ludo-sensível.

STAGE IN CHILD EDUCATION AND TEACHING KNOWLEDGE: STUDY RELATED TO LUDO- SENSITIVE KNOWLEDGE

ABSTRACT

This paper presents a discussion about the contribution of stage in the construction of teaching knowledge, more specifically the ludo-sensible knowledge, which is a knowledge that integrates playful knowledge and sensitive knowledge. It's a cut of the research developed during the Master's Degree in Education at the Federal University of Bahia, whose purpose was understand the space granted to ludo-sensitive knowledge in the pedagogical practice of trainees in a nursery, seeking to identify the contribution of the stage in the construction of this knowledge. The research was inspired by ethnographic research and the instruments of data collection used were participant observation and semi-structured interview. Three trainees who were doing paid stages at the UFBA's Nursery, an institution in which the research was developed, participated in the study. This article is organized as follows: initially, it presents two discussions, one about conceptions of stage, and another about teacher training from the understanding of the epistemology of practice; the following conjecture about the paid stage and the stage experience at the Institution of Childhood Education, which was the locus of the research; Finally, we present results that show that the stage has contributed to the constitution of important teaching knowledge for the education of children, especially in the construction of ludo-sensitive knowledge.

Keywords: Stage. Epistemology of practice. Child education. Teacher knowledge. Ludo-sensitive knowledge.

Submetido em: 16/11/2017

Aceito em: 21/07/2018

DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n21p293-313



1 INTRODUÇÃO

O estágio é o aspecto da formação de professores que tem um grande diferencial das demais atividades da Academia. O contato com a escola e seus profissionais, com as crianças e os pais, proporciona uma visão mais clara da profissão de professor. Por meio do estágio, o estudante reflete sobre a realidade escolar, comparando com os estudos feitos na Academia, experimenta atividades pensadas, avalia sua atuação, constrói e reconstrói saberes.

Muitas vezes, quando o pedagogo em formação estagia em turmas de educação infantil tem as primeiras experiências com um grupo de crianças tão pequenas, essa é uma importante possibilidade de superação de mitos e temores em relação ao trabalho com crianças dessa faixa etária.

Diante do entendimento dessas possibilidades por meio do estágio e de outras formas de atuação prática durante a formação docente, novas perspectivas de formação têm surgido, dentre elas, a epistemologia da prática, que parte da compreensão de que a atuação do professor em sala de aula é formadora.

Este trabalho apresenta parte da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado em Educação que teve como intuito compreender qual o espaço concedido ao saber ludo-sensível na prática pedagógica de estagiárias que atuavam na Creche da Universidade Federal da Bahia, buscando identificar a contribuição do estágio na construção desse saber. A pesquisa foi inspirada na etnopesquisa e os instrumentos de coleta de dados foram observação participante e entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa três estagiárias remuneradas da Creche UFBA.

Este recorte apresenta uma discussão sobre a contribuição do estágio na construção de saberes docentes, mais especificamente, do saber ludo-sensível. Esse entendimento da contribuição do estágio na construção de saberes se deu por meio das entrevistas realizadas.

Os saberes docentes são saberes de um professor que trabalha em uma determinada instituição. Eles são plurais e provenientes de fontes diversas, como de sua história de vida, de sua formação, de suas experiências profissionais e tem relação com sua personalidade, com os relacionamentos estabelecidos com os alunos e com os outros profissionais.

Todavia, durante a modernidade não cabia o reconhecimento de saberes profissionais que envolvessem aspectos sensíveis e lúdicos do ser, devido à supervalorização dos elementos intelectuais e mensuráveis, em detrimento de aspectos

relacionados à emoção e ao corpo. Essa realidade, segundo Duarte Jr (2001, p. 70), trouxe “[...] profundas regressões nos planos social e cultural, com perceptível embrutecimento das formas sensíveis do ser humano se relacionar com a vida”.

Nessa conjuntura, as pessoas foram sendo afetadas em suas vidas profissionais e pessoais. São tensões, desempregos, aumento da violência e desigualdade social, que contribuem para problemas de saúde física e mental. (MORAES, 2002) Diante dessas consequências, surgem discussões sobre a necessidade de repensar a forma de viver e interpretar o mundo.

Essa nova demanda traz a compreensão da necessidade de uma educação mais humanizada e integradora, que abarque a realidade em sua complexidade e que considere o ser humano em sua multidimensionalidade, contribuindo assim, para a valorização de um saber que envolva sensibilidade humana e ludicidade.

O saber ludo-sensível, estudado neste trabalho, vem ao encontro da atual necessidade de tratar o ser humano em sua integralidade, valorizando o corpo, as emoções e o prazer. Esse saber é a junção do saber lúdico e do saber sensível.

A discussão a respeito do saber lúdico deriva da concepção de ludicidade criada por Luckesi (2002), que a conceitua como um estado interno de plenitude. Segundo o autor, quando a pessoa vivencia uma experiência lúdica, se envolve totalmente nesse momento, de forma que não há espaço para nenhum outro pensamento ou atividade; o indivíduo entra em um estado interno denominado ludicidade. Desse modo, o saber lúdico de um professor permite a promoção de uma educação lúdica e integradora. Esse saber envolve aspectos, como: conhecer sobre a importância e possibilidades de uso de atividades lúdicas e saber promover atividades que tenham o potencial de envolver os alunos em uma experiência plena de ludicidade (saber-fazer).

Já o saber sensível é um saber corporal, ligado aos sentidos e que não passa pelo intelecto. Duarte Jr. (2001) explica que é um saber primitivo, anterior a todas as formas de conhecimento. É essencialmente uma experiência emotiva, corpórea e intuitiva, cheia de significados, envolve o prazer, o medo, o sabor, o desejo, a apreciação do belo. Apesar de não envolver os aspectos intelectuais, esse saber não deprecia o inteligível; pelo contrário, o aperfeiçoa, ao ser uma base para que se desenvolva de forma ética, amorosa e criativa.

Na prática docente, o saber lúdico e o saber sensível se manifestam de forma conjugada, eles são interdependentes. A ludicidade caminha junto com a sensibilidade. Quando se vivencia uma experiência lúdica, está-se vivenciando uma experiência que também é sensível, que envolve, necessariamente, aspectos sensíveis do ser, pois o estado de ludicidade é uma condição de integração das diversas dimensões do indivíduo –

sentir, pensar e agir. Diante disso, o presente estudo discute esses saberes de forma interligada, denominado de saber ludo-sensível.

A educação ludo-sensível é promovida pelo educador que possui o saber ludo-sensível, pois, através desse saber, o professor cria e conduz atividades que proporcionam experiências lúdicas e sensíveis, portanto, atividades ludo-sensíveis. Necessariamente, essas atividades levam àqueles que as vivenciam estarem em contato consigo mesmo de forma integrada, fazendo com que pensamento, sentimento e ação estejam em comunhão, voltados para o mesmo momento, para a mesma experiência.

Esse saber se manifesta na educação infantil, principalmente, por meio da promoção de momentos brincantes e do trabalho com diversas artes. É um saber indispensável ao professor desse segmento de ensino, e, pesquisá-lo contribui para uma prática pedagógica mais criativa, encantadora, imaginativa, integradora, bonita e significativa.

Para este estudo, é necessário apresentar, inicialmente, duas discussões: uma, sobre concepções de estágio, e outra, sobre a formação docente a partir da compreensão de epistemologia da prática; a seguir vislumbrar a respeito do estágio remunerado e da experiência de estágio na Instituição de Educação Infantil, que foi locus da pesquisa; para, por fim, expor resultados da pesquisa, que mostram como o estágio contribuiu na constituição de saberes docentes relacionados à educação infantil, fazendo uma análise mais focada na construção do saber ludo-sensível.

2 CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO

O estágio proporciona um processo de interação entre o curso de formação inicial e a realidade social educativa. É no estágio que o educador em formação tem suas primeiras experiências profissionais, participando da dinâmica escolar, relacionando-se com alunos, pais e outros profissionais e com desafios reais da profissão.

Segundo Pimenta e Lima (2006) o estágio vai além de uma atividade prática instrumental, mas se constitui um importante campo de conhecimento para os docentes em formação, trazendo inúmeras contribuições para a profissionalização do futuro professor.

Entretanto, dependendo da concepção que se tem a respeito do estágio, haverá uma maior ou menor contribuição para a formação de professores. Pimenta (1997), Pimenta e Lima (2006) explicam que a concepção de estágio está relacionada ao entendimento que se tem da prática, que pode ser vista como imitação de modelos, instrumentalização técnica ou como componente da práxis do professor em formação.

O estágio, visto a partir do entendimento da prática como **imitação de modelos**, compreende a atividade docente como imitação do trabalho desenvolvido por professores já experientes e considerados bons. Segundo Pimenta e Lima, 2006, p. 7), “o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons”.

Entretanto, alguns problemas acompanham essa concepção, pois a avaliação do bom modelo a ser copiado é complicada, por essa caracterização de bom ser polissêmica, exigindo senso crítico e variados saberes do educando que avalia. Além disso, muitos alunos acabam não fazendo uma análise coerente sobre essas práticas, aplicando os modelos vistos em contextos inadequados. (PIMENTA E LIMA, 2006)

Ademais, essa concepção vem contribuir para a desvalorização da profissão docente, reforçando a compreensão de que a docência é uma ocupação, e não uma profissão propriamente dita.

Ocupação pode ser vista como um emprego em que práticos exercem as atividades e têm monopólio sobre elas. A expressão profissão propriamente dita é empregada no sentido de ser exercida por um grupo especializado, competente, que possui uma identidade, uma ética comum. (D’ÁVILA E SONNEVILLE, 2008)

Nessa concepção, o estágio serve apenas para que os futuros professores reproduzam aspectos das atividades docentes, imitando profissionais mais experientes, sem a devida reflexão da relação entre essa atuação e aspectos teóricos estudados na Universidade.

A prática compreendida como **instrumentalização técnica** parte do pressuposto de que as atividades consideradas mais práticas do curso de formação, em especial o estágio, servem apenas para aquisição de técnicas do trabalho docente.

Toda profissão possui habilidades específicas necessárias para sua execução. Entretanto, exercer uma profissão não se resume a técnicas, pois, as habilidades, como afirmam Pimenta e Lima (2006, 2006, p. 9)), “não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais”.

Essa concepção da prática docente, que está relacionada apenas a uma instrumentalização técnica, também vem reforçar a desvalorização da docência como profissão, pois desconsidera a importância de um conhecimento especializado.

Na prática, o professor utiliza além de habilidades específicas para atuar no ensino, assim sendo, o estágio precisa ir mais a frente de uma instrumentalização técnica, pois a atuação docente requer que o professor tenha um vasto tipo de saberes que o capacitem para atuar na complexidade da tarefa de ensinar a seres humanos, que são seres únicos e plurais.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes necessários à docência são variados: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Dessa forma, a docência se constitui uma atividade complexa que exige uma gama de saberes.

O estágio, visto como **componente da práxis** do professor em formação, traz uma nova visão de teoria e prática, considerando-as como indissociáveis, por isso esses dois aspectos podem permear todas as disciplinas do curso de formação. Dessa forma, a prática não se limita às atividades que historicamente costumam-se denominar práticas, pois se são inseparáveis, todas as disciplinas são teóricas e práticas.

A prática é definida por Pimenta e Lima como as formas de educar que acontecem nas instituições, que representam suas culturas e tradições, que exibem relação com o que acontece em outros âmbitos sociais e que têm, segundo as referidas autoras (2006, p. 11), “(...) sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes”. Relacionado a esse conceito de prática educativa institucional, as autoras (idem) introduzem o conceito de ação:

(...) refere-se aos *sujeitos*, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos, e se realiza nas práticas institucionais nas quais se encontram, sendo por essas determinados e nelas determinando.

A ação pode ser compreendida como a atividade humana desenvolvida dentro desse contexto prático, ou seja, o fazer do professor dentro da sala de aula. Refere-se a suas escolhas, seus objetivos, suas finalidades, seu conteúdo, suas estratégias, habilidades, posturas, interações que estabelecem, entre outros (PIMENTA E LIMA, 2016).

Dentro dessa concepção, a teoria assume um papel intrinsecamente ligado às práticas e ações pedagógicas desenvolvidas no estágio, pois ilumina e oferece ferramentas e esquemas para questionar, analisar e investigar práticas institucionalizadas, ações de outrem e suas próprias atitudes.

Diante disso, o estágio deixa de ser compreendido como uma parte prática do curso de formação e passa ser percebido como uma atividade teórico-prática que tem como

principal objetivo a aproximação da realidade social, em que os educando estão sendo preparados para atuar.

Para que essa aproximação realmente se constitua uma atividade teoria-prática faz-se necessário que aconteça de forma reflexiva. Esse processo de reflexibilidade do docente, e, nesse caso, do estagiário, segundo Schön (2000) acontece de duas formas: uma é a reflexão na ação, que ocorre no momento da ação, ela é repentina, não antecipada, não sistematizada; a outra é a reflexão sobre a ação, que acontece depois da ação e é intencional e sistematizada.

A partir da compreensão do professor como profissional reflexivo, Pimenta (1997), traz a discussão do estágio como componente da práxis do professor em formação, pois como a autora afirma (idem, p. 83): “a atividade docente é práxis”, no sentido de ser uma atividade teórico-prática que conhece e interpreta a realidade para transformá-la.

A teoria e a reflexão aliada à atividade prática é que se constitui práxis, entendendo que a teoria distante da ação, a teoria que não guia a ação, não tem utilidade. Dessa forma, práxis envolve o mundo das ideias, o conhecimento da realidade, a reflexão e a transformação por meio da ação.

Essa concepção de estágio como componente da práxis está bastante ligada à visão, apresentada neste trabalho, da contribuição do estágio para a construção dos saberes docentes, inclusive, do saber ludo-sensível. Dentro desse contexto, é que a epistemologia da prática é utilizada como referência teórica.

3 EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

A partir de estudos a respeito do trabalho docente, as discussões contemporâneas em educação trazem novas possibilidades de pesquisa e formação, dentre elas a epistemologia da prática, que vem ao encontro da indissociabilidade entre teoria e prática, que é o conceito abraçado neste artigo.

O termo epistemologia da prática profissional, ao ser empregado por Tardif (2002, p. 255) é entendido como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais, em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. A epistemologia da prática docente envolve a compreensão de que o professor ao atuar em sala de aula não só utiliza saberes, mas também os forma.

As funções das pesquisas ligadas à epistemologia da prática docente são: 1. revelar os saberes dos professores, compreendendo como acontece a integração desses saberes nas práticas profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e

transformam em função das necessidades de suas atividades de trabalho; 2. compreender a natureza dos saberes docentes e o papel que desempenham no processo de trabalho do professor e na construção da identidade profissional. (TARDIF, 2002)

A partir dessas funções, é possível perceber como essa perspectiva de pesquisa em educação e para a formação de professores envolve maior valorização da prática profissional, compreendendo-a como reveladora e formadora de saberes. Quando os pesquisadores buscam conhecer esses saberes e suas origens, produzem um conhecimento que revela o papel que a formação docente tem desempenhado na construção da identidade do professor, levando a repensar as práticas formadoras.

Nas pesquisas de Tardif (2002), os saberes docentes são apresentados como plurais, dentre esses, entretanto, ele apresenta os saberes experienciais em um lugar privilegiado, por aflorar, filtrar, modificar, ressignificar, “polir” e validar os demais saberes, submetendo-os às certezas provenientes da atuação prática do profissional. Esses saberes brotam da prática e são nela utilizados. Segundo o referido autor (2002, p. 39), “eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”.

Outros autores contemporâneos têm corroborado com essa ideia ao valorizar os saberes provenientes da prática docente.

Donald Schön (1992) destaca a importância da formação de um profissional reflexivo. Por meio de análises de reformas curriculares nos EUA, ele chega à conclusão de que a organização curricular que enfatiza primeiro os aspectos teóricos, seguidos de sua aplicação, para depois, realizar o estágio não conseguem dar conta das diferentes situações que surgem na sala de aula e que exigem posturas reflexivas. Dessa forma, pode-se dizer que para Schön, a formação docente deve estar calcada na epistemologia da prática, e a escola deve ser vista como *lócus* formativo, em que o indivíduo, além de desenvolver conhecimentos tácitos, constrói o conhecimento em um processo de reflexão, análise e problematização.

Refletir sobre a própria prática, sobre ação no imprevisto, auxilia o professor no processo de aprimoramento de sua atuação em sala, pois possibilita tanto a consolidação de práticas consideradas adequadas, quanto a melhoria e alteração de ações que não foram satisfatórias.

Therrien (1997a, 1997b), baseado em estudos empíricos e em análises teóricas mostra que na relação com os alunos, o professor não se limita a reproduzir saberes, mas é obrigado a adequá-los e traduzi-los de modo crítico, produzindo o saber da experiência, que é complexo, não linear e indissociável da trajetória de construção da identidade

docente. A compreensão do docente como um ser de práxis que rege a ação em contexto específico leva ao reconhecimento de que o agir desse profissional é pautado em reflexões apoiadas em saberes.

A prática docente também é compreendida por D'Ávila (2007, p. 94), como “lócus de formação e produção de saberes”. Ela afirma que os professores estão sempre produzindo saberes específicos, conhecimentos pessoais, tácitos e não sistemáticos, em seu confronto com a prática, condições e exigências da vivência profissional. Esses saberes e conhecimentos, em suas relações com outros tipos de saberes docentes, segundo a autora (idem), “passam a integrar a identidade de professor, constituindo-se em elementos importantes nas práticas e decisões pedagógicas, inclusive renovando a sua concepção sobre ensinar e aprender”.

A intervenção pedagógica intencional do professor envolve: aspectos subjetivos, que são individuais, relacionados à suas experiências; e aspectos objetivos, que são mais universais, ligados aos saberes das ciências da educação.

Esses múltiplos saberes são organizados por uma racionalidade, a racionalidade prática, que além de articular, conforme Therrien (2010, p. 52), “dá forma e direção à sua transformação, tornando-os significativos para o sujeito da aprendizagem numa relação intersubjetiva”.

Dessa forma, pesquisadores da epistemologia da prática enfatizam que os cursos de formação docente que trabalham dissociando teoria e prática, desvalorizando durante estudos teóricos, experiências diversas que os professores em formação possuem, precisam repensar os processos formativos.

Ao realizar uma pesquisa orientada pela questão: “Onde e como os professores aprendem a ensinar?” Borges (2004) afirma ter encontrado dois tipos de práticas que contribuem na construção do saber docente: uma proveniente da formação inicial, por meio das práticas de ensino, e outra oriunda da experiência já como profissional. A experiência ocupou grande parte dos discursos dos sujeitos de sua pesquisa, e ela afirma que isso representa uma pista a ser seguida com relação à formação docente.

Essas reflexões sobre a prática acontecem, inicialmente, de forma individual, mas será muito mais produtiva se ocorrer coletivamente, com os pares na escola ou nas salas dos cursos de formação. Os professores formadores podem e devem utilizar esses saberes experienciais de seus alunos para mediar seu trabalho na Universidade.

Nesse contexto, ao discutir sobre a formação inicial por meio da análise da prática, Pimenta (2002) enfatiza a importância do saber da experiência na construção da identidade docente. Ela ressalta que os saberes iniciais são reelaborados, em confronto com a prática

vivenciada. E a análise das práticas de forma sistemática, com base das teorias existentes, contribui para a construção de novas teorias.

Nessa mesma perspectiva, Gauthier *et al.* (1998, p.188) ressalta a importância da socialização dos saberes da experiência docente, para validá-los e utilizá-los nos processos de formação docente, a fim de “criar um saber a mais para o reservatório de conhecimentos a partir do qual os professores alimentam sua prática”.

Em suma, os estudos fundamentados na epistemologia da prática revelam que os professores, em sua prática, adaptam, transformam e ressignificam saberes, além de produzir outros, contribuindo, dessa forma, para valorização da prática como formadora, reconhecendo suas contribuições na construção da identidade docente e, por isso, enfatizando a necessidade de repensar a relação teoria e prática nos cursos de formação desses profissionais, de forma que as experiências sejam utilizadas, por meio de um processo reflexivo, para confrontação, negação, afirmação e elaboração de teorias.

O estágio, a partir desse entendimento, é produtor de saber, cooperando para o surgimento de novos saberes e para aprofundamento e modificações de outros. Sendo um recurso que pode auxiliar em construção de novos saberes científicos.

4 O ESTÁGIO NÃO CURRICULAR

Essas discussões a respeito da prática docente, por meio do estágio, envolvem também o estágio não curricular e remunerado, dessa forma, é possível afirmar que esse tipo de estágio tem grande potencial como produtor de saberes, entretanto, para isso, é importante que haja um orientador que acompanhe, oriente, analise junto e contribua para a prática desse estagiário, auxiliando-o no processo de reflexão sobre a prática.

O professor regente e/ou coordenador da escola podem exercer essa função de orientador, acompanhando todo o processo de estágio, a fim de contribuir com a formação e o “trabalho” do estagiário. O uso a expressão “trabalho” se dá por conta de ser um estágio remunerado, exigindo assim, responsabilidades com a instituição em que estagia, como cumprir os horários e a carga horária estabelecida, participar dos planejamentos e reuniões e seguir as orientações do professor regente e coordenadores.

Essa necessária responsabilidade contribui também para formação desse estagiário, pois diferente do estágio curricular, ele tem encargos mais próximo ao de um profissional. Borges (2004, p. 150), ao falar do estágio curricular, salienta que não é “uma situação de trabalho real, com regras, controle, exigências, conflitos, baixos salários, etc.” Dessa

maneira, o estágio remunerado se aproxima mais do exercício profissional, trazendo experiência de ser professor, que o estágio curricular não dá conta.

O estagiário, mesmo aquele que realiza estágio remunerado, não deve substituir o professor regente, assumindo totalmente seu papel, mas deve ser um colaborador do trabalho docente.

Para a construção de saberes, a observação participante de professores experientes deve fazer parte das atividades desses estagiários, enquanto “trabalham” têm a possibilidade de estar percebendo, compreendendo, analisando e discutindo posturas de um profissional mais experiente em sala de aula.

A prática de ensino se estabelece como a principal fonte de constituição de saberes da experiência durante o processo de formação. O estágio remunerado pode acontecer, em muitos casos, durante mais ou menos 2/3 do tempo do curso de formação, possuindo assim, um grande potencial formador.

A participação em reuniões, planejamentos, momentos de formação continuada dentro da instituição de estágio pode se constituir em ricas fontes de saberes. A reflexão coletiva a respeito do processo de trabalho, com professores, coordenadores e outros estagiários, são experiências do tornar-se professor, que não se encontra em nenhum outro momento do processo de formação docente.

Dessa forma, baseado nos estudos de epistemologia da prática e na concepção de estágio como componente da práxis profissional docente é possível afirmar que a experiência de estágio remunerado é bastante útil na formação do futuro professor.

Se os professores dos cursos de formação permitir o compartilhamento dessas experiências em suas classes, e aproveitarem para confrontar situações vividas por esses estagiários com teorias científicas estudadas, colaborarão para formação de saberes utilizados realmente na ação docente.

Dentro desse contexto, conhecer o saber ludo-sensível de estagiárias que realizam estágio remunerado, vislumbrando como esse saber se manifesta na prática e compreendendo a contribuição do estágio remunerado em sua construção foi um trabalho que valorizou o estágio remunerado como produtor de saber.

5 EXPERIÊNCIAS COM ESTÁGIOS

A Universidade Federal da Bahia tem trabalhado basicamente com dois tipos de estágios: os estágios curriculares e o estágio remunerado, como instituição dessa Universidade, a Creche UFBA tem aberto suas portas para esses estágios.

Os estágios curriculares são aqueles que fazem parte dos currículos dos cursos de formação. A Creche recebe estagiários oriundos de diversas faculdades da UFBA, como da Faculdade de Educação, Instituto de Psicologia, Escola de Dança, Escola de Música, Escola de Teatro, entre outras.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Instituição (2012), para autorizar a realização do estágio curricular, a Creche segue alguns critérios. Primeiro, é realizada a avaliação da proposta de estágio, observando o tipo de estágio, os objetivos, a duração e o retorno que a Instituição receberá. É importante que a proposta venha, de alguma forma, contribuir com o trabalho desenvolvido na Creche UFBA.

Estágios muito rápidos são cuidadosamente avaliados, pois as crianças são pequenas e a Creche, por meio dos professores que nela atuam, preza pelo estabelecimento de vínculos das crianças com os adultos que estão tendo contato direto com elas.

Outra cautela da Instituição é com a quantidade de estagiários que desenvolvem trabalhos ao mesmo tempo, tendo cuidado para que não aconteça um grande número de estágios em um mesmo período, de forma, que não haja prejuízo das atividades desenvolvidas.

Já o estágio remunerado que acontece na Instituição é organizado por meio do Projeto Inter-ação. A creche recebe semestralmente estagiários, envolvendo a docência em turmas de educação infantil, vindos dos cursos de Pedagogia e de outros cursos de licenciatura, como dança, teatro, música e artes plásticas.

Segundo o Projeto Inter-ação (2010), o estágio remunerado tem como objetivos: a) contribuir para a formação desses estudantes e para a permanência deles nos cursos de graduação, por proporcionar auxílio financeiro; b) Promover a colaboração desses estagiários no trabalho pedagógico desenvolvido na Creche UFBA.

O estagiário é acompanhado pelo professor regente da turma, que é seu orientador. Ele planeja, desempenha e avalia as atividades pedagógicas, desenvolvendo junto com o professor da classe atividades como: contar histórias, montar portfólio com as atividades produzidas com, para e pela criança, participar de teatros, danças, cantos, brincadeiras, diferentes atividades de movimento, entre outras.

Os estagiários da Instituição estão sempre sendo avaliados, principalmente no intuito de melhorar parcerias entre orientador (professor regente) e estagiário, e de auxiliá-lo no melhor desempenho de suas funções, contribuindo com a reflexão de sua prática. Outros momentos de reflexão são os planejamentos, reuniões pedagógicas e cursos de formação que são proporcionados pela Creche UFBA.

A escolha de ter realizado a pesquisa, que esse artigo compõe, com três estagiárias que realizavam estágios remunerados na Creche UFBA se deu pelos seguintes motivos:

- I. O estagiário de estágio remunerado permanece durante mais tempo na Instituição, permitindo assim, o melhor cumprimento dos objetivos da pesquisa;
- II. Esses estagiários são orientados pelos professores da Creche UFBA, possibilitando compreender e contribuir para esse processo dentro da Instituição;
- III. Por entender que apesar de não ter ligação direta com o curso de formação inicial, esse estágio pode contribuir na construção de saberes pelos estudantes e oferecer subsídios para reflexões teórico-práticas no seu processo formativo, dentro da Universidade.

6 CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO NA CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES, EM ESPECIAL, DO SABER LUDO-SENSÍVEL

Ao constatar que as estagiárias que participaram da pesquisa possuíam saberes ludo-sensíveis, que se manifestaram em suas práticas e explicações, fez-se necessário também compreender a imbricação da construção desse saber com a prática do estágio. Como resultado, percebeu-se que o estágio contribuiu com a construção de vários saberes importantes na profissão de professor de educação infantil.

Logo, para melhor compreensão das contribuições da prática de estágio nessa Instituição, os resultados estão organizados da seguinte maneira: A) mudanças de visão sobre a prática pedagógica na educação infantil a partir do estágio; B) contribuições do estágio na construção e mobilização do saber ludo-sensível.

6.1 Mudanças de visão sobre a prática pedagógica na educação infantil a partir do estágio

As estagiárias Ana, Rute e Ester¹ mudaram suas concepções em relação ao trabalho na educação infantil, após o estágio na Creche UFBA.

¹ Nomes fictícios

Ester diz que sua visão a respeito da educação infantil, principalmente com crianças até três anos de idade era relacionada apenas ao cuidado. Ela demonstra que seu entendimento atual é de que a educação infantil integra educação e cuidado.

Eu pensava na educação infantil, principalmente do berçário aos três anos só com a relação do cuidado, ainda mais quando se fala em Creche, a gente não pensa que vai contar histórias, a gente não pensa que vai trazer propostas de atividades. Eu pensava que era só o cuidar, dar o alimentar, o banho. Claro que esses processos são importantíssimos para a construção da criança, mas assim, eu não pensava que a criança ia ter esse contato com livros, com leitura, você lendo e incentivando aquele aluno a poder ler futuramente. (ESTER, Jun/ 2013 – Entrevista)

Rute, em uma concepção bastante próxima de Ester, entendia a creche como depósito de criança, um lugar para se deixar as crianças, enquanto trabalhava.

Antes de estagiar aqui na Creche, minha concepção de educação infantil era muito diferente, pois eu via como um lugar para deixar as crianças brincando e pronto, nada mais; as crianças não faziam nada. Eu achava que a ideia correta era: vou colocar meu filho na escola para ter onde deixar, ele vai ficar só brincando. (RUTE, Jun/ 2013 – Entrevista)

Essas concepções estão associadas ao surgimento da creche no Brasil no final do século XIX, que caminhou junto com a estruturação do capitalismo e o desenvolvimento comercial e industrial, provocando mudanças nas relações de trabalho e a inserção da mulher no mercado de trabalho. A gênese da creche está bem relacionada com a pressão social dos trabalhadores urbanos que perceberam ser a creche um direito do trabalhador. Nesse contexto, a creche surgiu com o objetivo de oferecer cuidado e assistência aos filhos de trabalhadores, e como instituição voltada para a classe trabalhadora, se expandiu de forma bastante negligenciada.

Entretanto, o estágio desenvolvido na Creche UFBA tem contribuído para essas estagiárias compreenderem melhor o papel da educação infantil como uma educação voltada para os diversos aspectos do indivíduo, que inclui o cuidado físico, mas vai muito além dele.

Ana traz dois aspectos importantes do estágio. Ela relata o estágio como um espaço de aprendizagem das relações com a criança e também como um espaço de experimentar o papel de ser professora.

Quando veio a matéria da educação infantil foi aí que fui despertar sobre o que era esse universo da educação infantil, mas quando eu vim aqui para a Creche, eu vi que tinha muito para aprender: a forma de se comportar com a criança, o respeitar um pouco dos limites das vontades delas, a gente tem que coordenar, mas a gente tem que permitir elas agirem por si mesmas (...). Quando a professora está direcionando, a gente não deixa de ajudar, mas a gente é a segunda pessoa, mas quando a gente está fazendo a atividade, a gente fala: - Essa atividade foi eu que programei. Aí é o momento que me aproprio: - Eu sou professora. (ANA, Jun/ 2013 – Entrevista)

Esses saberes experienciais, citados por Ana, só podem ser produzidos na atuação prática. Diferente do conhecimento científico que está fora do sujeito e é infinito, universal e objetivo, o saber da experiência não pode se separar do indivíduo em quem encarna, é finito, singular e subjetivo. Ele envolve necessariamente a configuração de “uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).” (LARROSA, 2002, p.27).

Saber se relacionar com a criança é um saber importante na educação infantil. Entre os quatro eixos que Bacelar (2012) apresenta para descrever saberes do professor de educação infantil encontram-se os saberes em relação à criança, que se refere à relação professor/criança.

Sentir-se professora durante o estágio remunerado traz a perspectiva de primeira experiência docente, que é essencial na formação do educador, pois “os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional.” (TARDIF, 2002, p.261)

Ester e Ana enfatizam o papel das professoras da Creche UFBA durante o estágio, relatando sobre as orientações, os incentivos, as cooperações e os *feedback* do trabalho.

Nos primeiros contatos com as professoras aqui na Creche, elas tentam passar para você o que elas já sabem. Elas também entendem que você está em formação, que você pode trazer alguma proposta e não sair do jeito que você planejou, mas incentiva você a continuar, dizendo que você vai chegar lá. (...) as professoras sempre fazem a avaliação, elas sempre dão um *feedback*, hoje não foi tão legal, hoje foi bom. E elas adoraram a atividade, falaram até assim: “- Lucineide tinha que está aqui hoje, porque hoje a atividade foi perfeita”. Então isso me marcou, você faz para a criança, mas você acaba esperando o *feedback*, já que você está em formação, você quer saber se o que fez está de acordo. (ESTER, Jun/ 2013 – Entrevista)

A primeira vez que fiquei responsável pela atividade, fiquei sem saber o que fazer, mas eu fui à biblioteca da Creche escolher uma história, aí eu fui vendo o que a pró tinha me dado de possibilidades: - Você pode fazer isso, você pode fazer aquilo. E com ajuda dela fiz uma atividade muito legal de um circuito a partir da história, e aí eu fui me aprimorando. Hoje, eu não me sinto relaxada, mas me sinto mais tranquila, entretanto, continuo me sentindo desafiada toda vez, porque a criança pede, ela quer novidade, ela quer o lúdico. (ANA, Jun/ 2013 – Entrevista)

Os professores mais experientes têm um papel central na formação dos mais jovens, contribuindo na aquisição de uma cultura profissional, pois é na escola, no diálogo com os colegas mais experientes que se aprende a profissão. (NÓVOA, 2009)

Nesse caso, além de exercer a função de professoras mais experientes, as professoras da Creche exercem o papel de orientadoras de estágio, contribuindo para reflexão do estagiário a respeito de sua prática.

Rute também ressalta como o estágio na Creche contribuiu quando ela foi cursar a disciplina educação infantil, pois lhe trouxe a dimensão da prática que falta na faculdade.

Na faculdade é só teoria e nada de prática, é tanto que quando eu tive a disciplina educação infantil eu pude conciliar bastante com a minha experiência aqui. A Creche contribuiu para mim, como pessoa e na minha formação. Então, para mim, foi especial, está sendo especial. (RUTE, Jun/ 2013 – Entrevista)

Por ter começado o estágio antes de cursar a disciplina educação infantil, quando foi cursá-la, levou conhecimentos de sua experiência para confrontar com a teoria. Essa situação foi ao encontro dos estudos ligados à epistemologia da prática que reconhece a prática como produtora de saber, confrontando também com a antiga e ultrapassada ideia de que a teoria deve preceder a prática. Dessa forma, Rute, utilizando seus saberes da experiência, construídos em seu estágio, parte da prática para compreender, confrontar e discutir a teoria.

Esse deveria ser um exercício recorrente dentro das universidades, utilizado pelos professores formadores como metodologia de trabalho, pois como afirma Schön “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os do ponto de vista teórico e conceitual” (SCHÖN *apud* NÓVOA, 2002, p.59).

6.2 Contribuições do estágio na construção e mobilização do saber ludo-sensível

O estágio se apresentou como elemento essencial na construção do saber ludo-sensível das estagiárias que participaram da pesquisa.

A estagiária Ana relata que após o estágio na Creche UFBA e sua relação com o lúdico nesse ambiente, mudou sua perspectiva de trabalho, pois antes não conhecia o trabalho com o lúdico, e agora, compreende a necessidade de se apropriar mais do tema, por causa do seu desejo de ser professora de educação infantil.

Eu me lembro que na disciplina Educação Infantil, tive que fazer um roteiro de atividades de uma semana, usando a temática Natureza, e eu não tinha conhecimento da ludicidade, fui montando as estratégias, mas sem utilizar o lúdico, eu não tive nenhum toque de ludicidade na organização dessas atividades, e eu ainda não estava na Creche, fiz de uma forma totalmente diferente do que faria hoje, depois dessa experiência com o lúdico aqui na Creche. (...) É algo que eu, como professora de educação infantil que quero me tornar, tenho que me apropriar com mais profundidade, para realizar um melhor trabalho com as crianças, tocando nelas com maior profundidade. (ANA, Jun/ 2013 – Entrevista)

O estágio na Creche UFBA colaborou para a familiarização de Ana com atividades lúdicas, contribuindo para que desejasse buscar mais do tema e para que repensasse sua perspectiva de ensino.

A estagiária também relata a diferença entre a utilização do lúdico em outra experiência e a utilizada na Creche UFBA:

Quando entrei na faculdade tinha o intuito de trabalhar com crianças grandes. Participei de um projeto, dois anos, com alunos da terceira série, que a gente trabalhava com as dificuldades que as crianças tinham, era outro universo, e a ludicidade era mais por meio de jogos didáticos. Aqui é carregado das questões criativas e lúdicas, lá a gente usava como um mecanismo para aprender o conteúdo, que era muito mais importante. Aqui, na educação infantil, a gente promove esse espaço de conhecimento lúdico e a criança vai se apropriando.

A experiência de estágio na instituição trouxe a Ana outra visão de utilização do lúdico, distante daquela voltada para aquisição de conteúdos de outras disciplinas, trouxe a compreensão de que a atividade lúdica por si mesma é importante, pois ela é carregada de aprendizagens. Essa visão demonstra uma boa compreensão da atividade lúdica, que, como afirma Huizinga (2000), uma de suas características é ser desinteressada, não buscar satisfazer as necessidades e os desejos, que estejam além da própria realização da atividade lúdica (jogo).

Ester destaca que a compreensão da importância do lúdico foi adquirida a partir do seu trabalho na Creche UFBA:

Na verdade, mesmo tendo outros estágios, aqui na Creche que eu pude perceber a importância da ludicidade para a criança, e de não estar só preso a letras e números, mas contar história, a dança, a música, o vídeo. Isso tudo ajudou muito na minha formação. (ESTER, Jun/ 2013 – Entrevista)

A Creche proporcionou a Ester uma compreensão da educação infantil a partir de outro ponto de vista, incluindo a importância das atividades lúdicas e artísticas, ou seja, das atividades ludo-sensíveis, pois “a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida.” (DUARTE JR. 2002, 15)

Rute explica que a Creche contribuiu para que ela entendesse que o brincar traz conhecimento. E apresenta as atividades ludo-sensíveis como produtoras de conhecimento:

Mas aqui na Creche eu aprendi que o brincar traz conhecimento. Tudo que uma criança que está lá sentada, presa, aprende obrigatoriamente, ela pode aprender no brincar, ela vai aprender assistindo um vídeo, ela vai aprender na dramatização, através da contação de histórias. Então, o conhecimento não se adquire só através do ensino formal. Mas o lúdico é conhecimento puro, só que através de um caminho mais gostoso, mais prazeroso. (RUTE, Jun/ 2013 – Entrevista)

Esse reconhecimento do brincar como fonte importante de conhecimento é essencial a todo professor de educação infantil, pois contribui na garantia do espaço do brincar nessa

modalidade de ensino. A brincadeira é a principal atividade da criança, que quando saudável, busca sempre brincar pelo simples prazer que essa atividade lhe proporciona. Maturana (2004), explica que a brincadeira é uma atividade voltada para si mesma, vivida no presente e sem buscar outros resultados; essa característica coloca-a no centro das atividades lúdicas.

Rute fala da contribuição das professoras na criação e utilização de atividades ludo-sensíveis:

A todo o momento eu estou buscando com as professoras com quem eu trabalho essa criatividade *a flor da pele*, essa imaginação, novas brincadeiras, novos jogos, novas formas de dramatizar, de ter esse olhar sensível para a criança, de saber o que ela quer, no momento que ela quer. Eu sinto que ainda preciso muito beber nessa fonte da criatividade, eu ainda estou bem fraca nessa questão. (RUTE, Jun/2013 – Entrevista)

Por meio do saber ludo-sensível, o professor é habilitado a viver o livre fluir da criatividade humana. Essa criatividade está intimamente relacionada com o prazer que a atividade ludo-sensível proporciona, pois “ela tem a ver com o prazer de aprender, de entender, de buscar, de saber fazer, de construir, de conseguir dar conta de alguma coisa que nos desafia ou que desafia nossos educandos” (LUCKESI, 2005, p. 6).

Essa sensibilidade que Rute relata tem relação com que Duarte Jr. (2001) explica a respeito do saber sensível de um professor. Segundo ele, esse saber mobiliza o docente para realizar uma educação do sensível, tendo como tarefa desenvolver e refinar os sentidos, capacitando-o a olhar para o outro. Dessa forma, o saber ludo-sensível envolve também sensibilidade ao desejo e necessidade do outro.

As professoras da Creche UFBA, segundo relato de Rute, contribuem com sua prática, pois busca com elas novas estratégias ludo-sensíveis para estar realizando com as crianças. A estagiária também demonstra o desejo de se aprimorar na criação desse tipo de atividade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio remunerado na Creche UFBA contribuiu para a formação das estagiárias, que participaram dessa pesquisa, como professoras de educação infantil e na construção de um saber ludo-sensível, confirmando e demonstrando o papel do estágio como mobilizador e produtor de saberes.

Os resultados desta pesquisa mostraram que através do estágio na Creche UFBA ocorreram diversos aprendizados:

- Ampliação da compreensão da educação infantil em creches, saindo da visão assistencialista e percebendo a necessidade da existência de um trabalho educativo;
- Apreensão de formas de se relacionar com a criança pequena;
- Experimentação de ser professora;
- Compreensão da dimensão prática do trabalho como professora de educação infantil.

Especificamente, relacionada ao saber ludo-sensível as aprendizagens encontradas, por meio da pesquisa, foram:

- Compreensão da importância do lúdico em si mesmo;
- Familiarização com atividades lúdicas;
- Compreensões a respeito das atividades lúdicas e artísticas na rotina da educação infantil;
- Despertamento do desejo de aprender mais sobre ludicidade;
- Compreensão da importância do brincar;
- Entendimento das atividades ludo-sensíveis como produtoras de conhecimentos;
- Aquisição de estratégias para realização de atividades ludo-sensíveis.

As professoras da Creche UFBA apareceram na pesquisa como orientadoras, incentivadoras, auxiliadoras e avaliadoras do trabalho, contribuindo na formação geral das estagiárias e, especificamente, em relação ao saber ludo-sensível.

REFERÊNCIAS

BACELAR, Vera. **Educação Infantil**: ludicidade, história de vida e formação inicial. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2012.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1ª edição. Araraquara: JM Editora. 2004.

CRECHE UFBA. **Projeto Inter-ação**: projeto de estágio remunerado da Creche UFBA. Salvador, 2010.

_____. **Projeto Político pedagógico**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, reformulado em 2012.

D'ÁVILA, Cristina. Saberes docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação. **Revista Faced**, Salvador, n.12, p.89-109, jul/dez. 2007.

_____; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma Passos; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, S.P.: Papyrus, 2008. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DUARTE JR., **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar edições, 2001.

GAUTHIER, Clermont: et al. **Por uma teoria de pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: nº.19, pp. 20-28. Jan./fev./mar., 2002.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir de uma experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). Ensaio 02: **Ludicidade: o que é mesmo isto?** Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2002.

_____. Formalidade e criatividade na prática pedagógica. **Revista ABC EDUCATIO**, nº 48, agosto de 2005, páginas 28 e 29.

MATURANA; H. VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2002.

TERRIEN, Jacques. **A natureza reflexiva da prática docente**: elementos da identidade profissional e do saber docente. publicado in: revista educação em debate, ed. ufc, nº 33, 1997a, p. 5-10.

_____. **Saber da experiência, identidade e competência profissional**: como os docentes produzem sua profissão in: revista contexto e educação, ed. unijui, vol.12, nº 48, 1997b. p.7-36

_____. Autonomia, saber da experiência e competência no contexto da ética do trabalho docente. In: Carvalho, Antônia D.F. (Org.) **Conversas pedagógicas**: reflexões sobre o cotidiano da docência. Teresina: EDUFPI, 2010.