

# Pesquisa e ensino na formação inicial: reflexões a partir de uma prática de socialização das produções acadêmicas cotidianas

Research and education in the initial formation:  
reflections from practical one of socialization of the daily  
academic productions

Gilberto Ferreira da Silva \*

Marta Nörnberg \*\*

**RESUMO:** Este texto propõe realizar o resgate de uma experiência na formação inicial de professores com estudantes do curso de Pedagogia do Centro Universitário La Salle (Unilasalle/Canoas). Para tanto, apresenta-se o histórico da experiência, as ideias e objetivos que a motivaram. Em seguida, procura-se desvelar os efeitos no cotidiano do trabalho docente universitário. Por último, busca-se apontar alguns elementos extraídos da experiência vivida com o intuito de se pensar o processo de formação de educadores por dentro das ações docentes que ocorrem nas práticas cotidianas.

**ABSTRACT:** This text intends to recover an experience with students at teachers training level in the Pedagogy Course at Centro Universitário La Salle (Unilasalle/Canoas). It presents the history of the experience, the ideas and goals that motivated the creation, followed by the revealing of the effects in daily university teaching work. Finally, the intention is to present some elements extracted from the experience with the purpose of thinking the teachers training process on the inside of teaching actions that take place in daily practices.

---

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE/Mestrado em Educação)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE/RS).

---

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação inicial, Formação de professores, Práticas educativas, Ensino superior.

**KEYWORDS:** Initial training, teachers training, educational practices, higher education.

## A gênese da experiência

Quando se visita uma Faculdade de Educação, com raras exceções, o que identifica o objeto central de estudo e de reflexão e as práticas ali realizadas limita-se a cartazes divulgando eventos, congressos, reuniões, seminários, geralmente expostos em painéis afixados em locais previamente determinados. Pretensamente, imagina-se que assim é feito para resguardar e garantir uma possível estética do ambiente acadêmico. Quando as instituições possuem prédios próprios para as faculdades, outro elemento que possibilita a identificação são as placas, postas exclusivamente com o objetivo de orientar espacialmente alunos, professores e visitantes.

Tais informações acabam por não revelar a dinâmica, os desafios, as complexidades, as singularidades, os processos e, sobretudo, a vida que acontece nesses espaços que, com grande força, define, orienta e forma os educadores. A educação, compreendida como um processo permanente de acontecimentos, de passagens e construções de saberes experienciados para saberes elaborados, acaba não se revelando ao transeunte desavisado. Dessa forma, a complexidade que é assumir a educação como centralidade do pensar e do ato de fazer, aparentemente, é transformada em rotina sem muitos desafios a serem enfrentados. Parece que o cotidiano que constitui o processo formador de educadores não tem muito mais a revelar em relação ao que historicamente se construiu como a imagem de um curso de graduação, ou seja: livros e apostilas; provas e trabalhos; biblioteca e consultas à internet; exposição oral do professor nas aulas ministradas e palestras.

As atividades que compõem o processo formador de educadores têm desafiado cada vez mais as instituições, por meio da atitude criativa de seus docentes, a ampliarem as articulações entre a formação inicial e o futuro campo de atuação. Um movimento que vem ganhando expressão relaciona-se à articulação da Universidade com as instituições educativas, mediante as denominadas atividades teórico-práticas ou práticas de ensino supervisionadas que devem ser realizadas desde o início até a finalização do curso. Para tanto, os docentes empenham-se em realizar várias atividades que acabam, muitas vezes, restringindo-se ao círculo de acadêmicos que frequenta determinada disciplina no semestre, inviabilizando a tão necessária relação interdisciplinar. Da mesma forma, limita a expansão da própria concepção do que seja educação, que também se traduz para além do espaço formal e institucionalizado da sala de aula.

Partindo dessas observações e das concepções pedagógicas e legais, nasceu a ideia de realizar um momento de confraternização acadêmica, de socialização, de

exposição, de apresentação das práticas docentes e dos resultados obtidos junto às alunas do curso de Pedagogia nas diferentes disciplinas ministradas a cada semestre. Um momento no qual também há o exercício de partilhar o que se faz na docência em sala de aula, trazendo para a visibilidade pública o que ali se fez com a simples pretensão de publicizar para a própria instituição. O formato com que se organizou esse momento de socialização denominou-se de *Jornada de Estudos Pedagógicos*.

A primeira edição desse evento foi realizada no primeiro semestre de 2004, tendo como princípio a *adesão voluntária* dos professores e alunos. Desde o início, busca-se salvaguardar a adesão voluntária mediante uma organização que também se dá *de forma espontânea*. Ou seja, os professores orientam trabalhos que possam ser expostos através de diferentes formas estéticas, explorando a criatividade e a capacidade de inovar. Pretende-se que a Jornada, que ocorre durante uma semana, geralmente no final do semestre letivo, torne público o resultado do trabalho realizado ao longo do semestre. Ainda que se encontre atualmente na sua 12ª edição (outubro/2009), o formato da Jornada vem sendo pensado e reorganizado a cada semestre, mantendo o princípio básico de adesão voluntária e da capacidade de inovar o cotidiano do fazer docente, seja no Ensino Superior seja na Educação Básica. As últimas sete edições tiveram o registro das atividades através da publicação dos resumos dos trabalhos expostos. Em suma, essa atividade vem ocorrendo regularmente nos últimos seis anos, o que tem provocado a necessidade de lançar um olhar de caráter reflexivo, aliado, igualmente, a uma perspectiva avaliativa da atividade.

A confraternização acadêmica apoia-se nas reflexões que Michel Maffesoli (1996) tem feito no sentido de advertir a importância do lúdico, do estético e da festa como elementos construtores do chamado *estar-junto*. Um curso de formação de professores, principalmente aquele que se volta à Educação Básica, precisa operar fortemente a partir de lógicas que possam viabilizar a necessária convivialidade. Ou, ainda, conforme preconiza Serres (2003), a necessária aprendizagem do relacionar-se. Daí que, cada vez mais, se amplia o sentido original da formação acadêmica, incorporando dimensões oriundas do mundo da Arte e da Estética para além dos aspectos técnicos, pois elas permitem a mobilização de sentimentos e saberes que potencializam experiências auto-eco-formativas.

Várias experiências formativas já teorizadas academicamente têm postulado tal aspecto. Warschauer (2001), em estudo realizado junto a professores em formação continuada, apoiou-se em recursos da Arte, da Música e do Teatro para construir um espaço de interlocução que ampliasse o olhar das professoras sobre a sua prática educativa. De modo lúdico e poético, as professoras contavam de si e de suas práticas de docência, constituindo verdadeiros itinerários autoformativos.

Warschauer experimenta a roda como possibilidade espacial em que as pessoas se encontram para escrever e contar suas histórias. Assim, num primeiro momento, é fundamental constituir esse espaço de troca, espaço onde um pro-

cesso de formação vivido seja partilhado. Contudo, a própria autora adverte que é preciso facilitar a qualidade das trocas, pois assim efetivamente se propicia o desenvolvimento criativo individual e grupal (2001, p.300). Constituir um espaço grupal de trocas e partilha de experiências formativas tem sido o desafio a que se lançam os professores que aderem voluntariamente à organização da Jornada de Estudos Pedagógicos.

## Cotidiano do trabalho docente e da aprendizagem discente

Em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, a síntese elaborada por Bondía (2002) é elucidativa de uma velha questão que acompanha as reflexões produzidas no âmbito da discussão sobre educação. Afirmo o autor que a educação pode ser vista como a relação que se estabelece entre ciência e técnica por um lado e, por outro, a relação entre teoria e prática. Na primeira perspectiva, a tendência é cair em uma concepção positivista, em que o sujeito é visto como um técnico que aplica “com maior ou menor eficácia as tecnologias pedagógicas produzidas pelos especialistas (...)” (p. 20). Na segunda, remete a uma perspectiva crítica e política de visão da educação, em que os sujeitos são percebidos como “armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política” (p.20).

Contudo, experiências recentes têm mostrado que é preciso ampliar as perspectivas, instalando o desejo de propiciar e construir formas alternativas de se fazer educação, em especial, de organizar e fazer os processos educativos que contribuem para formar educadores. Nesse sentido, uma terceira perspectiva agrega-se às anteriores, apontadas por Bondía: a perspectiva ético-estético do existir humano, que atravessa a dimensão do compromisso político com a educação e com o desenvolvimento de uma ação crítica e reflexiva do próprio processo formador.

Por vezes, de um modo intencional, outras seguindo o inusitado e o incerto que advém do que apenas acontece no cotidiano das relações, as atividades que se apresentam na Jornada vão constituindo-se e ganhando força na medida em que permitem aos participantes parar, olhar, sentir, falar sobre algo que se fez ou se passou ao longo de um determinado período. Nesse movimento, percebemos que ora mais ora menos, três dimensões estão gradativamente sendo exploradas na perspectiva de qualificar e ampliar o sentido das práticas realizadas num curso de formação inicial de professores. São elas: a pesquisa, a interdisciplinaridade e a ética-estética do trabalho acadêmico.

### a) Dimensão da pesquisa

Constata-se cada vez mais a importância da assunção da pesquisa e da construção da postura de pesquisador no ato de ensinar para a pesquisa (DEMO,

2000). Aprender a fazer a pergunta, vivenciar o processo de perseguir a indagação vem se constituindo como um elemento propulsor e desencadeador de efetivos momentos de aprendizagens e apropriação do conhecimento. Ou, tal como salienta Pedro Demo em sua distinção entre educação escolar e outros espaços educativos:

O que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços educativos é o *fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa*. A própria vida como tal é um espaço naturalmente educativo, à medida que induz à aprendizagem constante, burila a têmpera das pessoas, forma no sofrimento e na experiência acumulada. (2000, p. 5).

Partindo desse pressuposto, pode-se lançar um olhar sobre o que ocorre durante a realização da Jornada que, na verdade, constitui-se como um momento de culminância de um processo pedagógico vivenciado durante o semestre letivo. Não se pensa que a Jornada em si mesma tenha valor, mas sim que ela possa ser a expressão de um movimento pedagógico que até então se restringiu ao espaço da sala de aula e das experiências extraclasse que, no caso do curso de Pedagogia, constituem-se historicamente como componentes importantes da própria estrutura curricular. Da mesma forma, não se imagina que a simples exposição do material produzido, resultado de um processo de acompanhamento, construção e amadurecimento, seja completamente explicitado pelo produto final, que é exatamente o que a Jornada recebe e expõe. Espera-se sim que o próprio exercício reflexivo de quem acessa o produto materializado seja instigado a dar asas à imaginação para reconstruir o processo que o antecedeu. Na educação, sempre é bom lembrar do que se fez porque cada vez que assim o fazemos, ativamos nosso desejo e vontade de fazer tudo outra vez.

Nesse sentido, deparamo-nos com uma triangulação de possibilidades de interpretação. De um lado, o cenário do conjunto dos trabalhos, materializados pela diversidade de materiais, propostas e formas de apresentação, constituindo-se em um dos vértices da triangulação; de outro, o autor do produto final que, ao contemplar sua própria 'obra', revela diferentes perspectivas de compreensão de seu trabalho, mesmo que ora já não mais expresse exatamente a intenção que mobilizou a sua construção; e o terceiro vértice, o visitante, o leitor, o observador que aprecia a 'obra' atravessado por sua subjetividade e saberes, bem como por tantas outras formas de 'receber' e 'acolher' a obra do outro.

Nesse terceiro vértice, que forma o conjunto da triangulação, está o olhar de quem observa a obra a partir de uma visão carregada pelo pragmatismo curioso. Por isso mesmo, atém-se para além da compreensão da proposta pedagógica que construiu aquele produto/obra. Sua curiosidade pode estar permeada pela preocupação em absorver informações que possam subsidiar a sua própria experiência futura quando for cursar a disciplina que proporciona e orienta a elaboração da obra em foco, caso seja ele um aluno do curso.

Pode ser o olhar de um docente-visitante que lança sua visão para dentro de seu cotidiano e, assim, sente-se mobilizado, inquietado, provocado. Igualmente, ainda nesse terceiro vértice, pode-se localizar o olhar do professor que, ao olhar a ‘obra’ resultante da proposta de um colega docente, produz interrogações, surpresas, o que geralmente tem levado ao diálogo com o par. Assim como há a mobilização do aluno, também o professor expressa sua curiosidade, seja porque desconhecia o trabalho realizado em outras disciplinas, seja por interesse específico em alguma discussão de ordem teórico-metodológica similar aos seus interesses de pesquisa e de ensino. Ou, simplesmente, porque também se sentiu comovido ao conhecer uma dinâmica nova de desenvolver o trabalho docente no processo de formação inicial de educadores.

A criação e a instauração de um espaço no qual o princípio da pesquisa seja o motor mobilizador e alimentador da curiosidade pelo saber também acaba constituindo-se como um momento de formação. Ainda que o espaço da Jornada encontra-se permanentemente em reconstrução, ganhando novos acréscimos a cada edição, seja pelo número de adesões docentes, seja pela preocupação com a estética do ambiente montado ou, ainda, pela dinâmica que perpassa as presenças circulantes pelo ambiente, novas interações a cada edição acabam se materializando para além do que o olhar pode capturar para registrar ou que a razão pode projetar como intencionalidades pedagógicas. Como bem enfatiza Michel Maffesoli: “Há uma clandestinidade da existência a qual jamais chegaremos a apreender de uma maneira macroscópica – e da qual não dão conta, em número significativo, os documentos quantitativos que pudermos apresentar” (2007, p. 201).

Talvez seja o inusitado e o incerto de cada movimento proposto nas salas de aula – materializado no espaço coletivo da Jornada – que permite a construção de um lugar para onde confluem ou se diluem as possibilidades advindas do que é próprio do mundo que acontece pela força de adesão existente entre as vontades e liberdades de criação de cada um em seu movimento de formação para a docência. Ou, ainda, talvez seja apenas uma aposta na pesquisa não mais como demarcadora de resultados previamente já estabelecidos, mas como um caminho que permite aos caminhantes descobrirem jeitos de estudar, de entender, de dizer sua palavra sobre as coisas do mundo da formação de professores.

#### *b) Dimensão interdisciplinar do trabalho*

Buscar uma perspectiva interdisciplinar nas práticas docentes que preparam os futuros educadores para o ato de ensinar tem se tornado uma exigência. Ainda que a interdisciplinaridade seja considerada um desafio a ser atingido e, quiçá, ainda distanciado das ações educativas, cabe colocá-la como princípio e meta que orientam a reflexão e construção da ação pedagógica no processo formador de educadores. O ato de educar, tanto na perspectiva do docente do ensino superior quanto do educador que atua na educação básica, deve ser compreendido como um modo de co-existir, de construir alternativas para uma comunicação eficaz, capaz de desencaixar aprendizagens, conforme sinalizam Silva e Nörnberg (2005, p.7):

Se num primeiro momento a preocupação foi a de dar visibilidade aos diferentes e significativos trabalhos que são orientados pelo interior das propostas disciplinares, hoje, pode-se dizer que cada vez mais algumas delas já se articulam dentro de uma perspectiva interdisciplinar.

No entanto, a complexidade que envolve o ato de fazer educação, o ato de ensinar é

(...) uma atividade altamente indeterminada ou altamente determinada por fatores que escapam ao controle de quem ensina. O projeto educativo e a ação cotidiana, a intenção e o resultado na sala de aula, na escola, no sistema e na política educacional sempre guardarão alguma distância, maior ou menor. Ensinar, portanto, exige aprender a inquietar-se e a indignar-se com o fracasso sem deixar destruir-se por ele (MELLO, 2000, p.104).

Nessa perspectiva, a noção e o desejo de construir um trabalho interdisciplinar amparados em conhecimentos oriundos de outras áreas do conhecimento que não as somente do universo pedagógico se apresentam como exigências. O próprio ato de formar educadores exige que a transversalidade dos conhecimentos seja contemplada durante a formação, portanto, deverá ocorrer uma prática, uma experiência que permita criar as condições apropriadas para que se dê o ato de formar-se. “A importância da prática decorre do significado que se atribui à competência do professor para ensinar e fazer aprender. Competências são formadas pela experiência, portanto esse processo deve ocorrer necessariamente em situações concretas, contextualizadas”, explica Mello (2000, p.104).

O conhecimento oficial, o conhecimento científico, o conhecimento reconhecido, aquele trabalhado no ensino superior deve necessariamente sofrer um processo de tradução, mediado pelas estratégias construídas pelo educador para que seja apropriado pelo estudante na forma de experiência. A propósito, a distinção elaborada por Mello dos sentidos que a experiência carrega possibilita alargar a compreensão desse elemento na formação de educadores:

O termo prática na formação do professor tem três sentidos complementares e inseparáveis. O primeiro sentido refere-se à contextualização, relevância, aplicação e pertinência do conhecimento das ciências que explicam o mundo da natureza e o mundo social; em segundo lugar, identifica-se com o uso eficaz das linguagens como instrumento de comunicação e organização cognitiva da realidade natural e social; em terceiro, a prática tem o sentido de ensinar, referindo-se à transposição didática do conhecimento das ciências, das artes e das letras para o contexto do ensino de crianças e adolescentes em escolas de educação básica (2000, p.105).

Gradativamente, percebe-se que os trabalhos apresentados na Jornada dão conta de articular os três sentidos indicados por Mello. Geralmente, entende-se que uma ação interdisciplinar deve necessariamente articular ações e saberes entre campos ou ciências distintas. No entanto, num primeiro momento, as atividades apresentadas na Jornada mostram que há outra ação tão fundamental quanto

à articulação de áreas distintas do saber humano. Trata-se da própria ação do docente e do discente em seus movimentos de compreender e articular conhecimentos e práticas às reais necessidades dos contextos educativos, seja mantendo o elemento da intencionalidade pedagógica, seja apenas garantindo espaço para a criação coletiva de sentidos. A criação de sentidos comuns ou a demarcação de que há sentidos distintos postos ou criados pela mente humana, materializado na expressão *processos de compreensão*, torna viável uma primeira aprendizagem interdisciplinar: apreender a condição do outro em seu processo de criação de sentidos.

Do ponto de vista curricular, o evento da Jornada também produz outra articulação interdisciplinar: a garantia de uma visão de conjunto sobre a organização e funcionalidade do que se projetou na matriz curricular do curso de Pedagogia. Tal articulação nem sempre é fácil de viabilizar quando se tem uma determinada meta administrativa a seguir na oferta das disciplinas e na própria possibilidade econômica das acadêmicas em cursar determinado número de disciplinas ao longo de um semestre ou ano letivo. Nesse sentido, a própria articulação interdisciplinar precisa acontecer para além das formas convencionais, como os chamados eixos ou seminários articuladores que exigem a matrícula concomitante em determinadas disciplinas ou cursos. Mediante outras atividades ou eventos que extrapolam os limites disciplinares previamente estabelecidos como articuladores interdisciplinares, pode-se promover ações interdisciplinares que permitem uma visão de conjunto. Dito de outro modo, a Jornada em si constitui-se um momento de articulação interdisciplinar no momento em que permite que se veja, se escute, se toque, se fale sobre o que se faz em cada momento da formação.

Por fim, um último ponto está relacionado à própria angústia das acadêmicas quando confrontadas com a tarefa de entender teorias pedagógicas, sociológicas, psicológicas e a aparente inaplicabilidade ou funcionalidade de tais conhecimentos para a prática docente. Ao posicionarem-se para ver os resultados das atividades de estágio, percebem a articulação e a mobilização de tais conceitos como centrais na construção dos projetos de ensino ou na compreensão dos eventos educativos vividos no interior das relações de aprendizagens. Desse modo, realizam o que Mello indica como o terceiro sentido da prática interdisciplinar, a transposição didática do conhecimento.

Cabe destacar que a Jornada talvez também propicie outra aprendizagem que nem sempre se torna possível em sua materialização: o dar-se conta do quanto se estudou para se fazer algo tão pontual como a construção de um recurso didático ou a mobilização de informações para entender um determinado problema social, pedagógico, político.

### c) *Dimensão ética-estética do trabalho acadêmico*

A *ética da estética* funda e alimenta a ligação entre emoção, razão, solidariedade e complexidade, permitindo que o tônus social seja orientado pelo princípio da simpatia que se torna operante de diferentes formas. Tudo isso é possível por-

que, conforme explica Maffesoli (1996), a estética fomenta a eficácia das formas de simpatia e o seu papel como cimento social porque aceita a conexão orgânica que liga as pessoas, as palavras e as coisas.

A *ética da estética* aceita a idéia de que todos estão em permanente atividade comunicacional, voltados para viver o *estar-junto* e, quem sabe, compreender a ventura do devir humano no próprio exercício do estar vivo e lançado no espaço da convivência próprio da mundanidade. Para tanto, as pessoas criam e recriam seus ambientes de vida mediante artefatos que, no caso da instituição escolar, se materializam em jogos, brinquedos, livros, cadernos, lápis de cor, papéis coloridos, materiais para o ensino.

A associação entre o pensar a educação e as suas conseqüentes práticas com a ética-estética própria do trabalho acadêmico abrem espaço para o lúdico no ato de produção da reflexão e para a força da agregação suscitada pela comunicação. Tanto o lúdico quanto a comunicação são formas que fomentam a construção de um determinado modo de estar-junto nos processos de aprendizagem.

Os trabalhos apresentados na Jornada mostram a carga de incentivo dada ao ato de pesquisar, observar e explorar as diferentes dimensões, os pontos de vista e os lugares de onde se pode trabalhar com o fenômeno educativo. Por outro lado, o resultado que materializa o trabalho acadêmico realizado surpreende pela forte presença de elementos ético-estéticos explicitados pela seleção cuidadosa das cores e tipos de materiais, pela forma de costurar ou montar o “produto”, pelo modo de posicionar ou dispor os materiais confeccionados no ambiente coletivo da Jornada, mostrando saberes oriundos de outros espaços educativos, principalmente aqueles aprendidos no interior da casa.

Tal ação remete à força do doméstico, entendido e utilizado a partir de sua significação etimológica, compreendendo como aquilo que é próprio ao *domesticus* - próprio de casa, caseiro, doméstico, da família - e do termo latino *domus* - significando casa, morada, habitação.

Serres (2003) ensina que, por meio do processo de hominização, o corpo humano também constituiu sua dimensão existencial estética, contemplativa, lúdica e ética que marcam a *disposição para a relação*. Mediante a domesticação dos corpos dos humanos e dos animais, principal característica do primeiro e longo período da hominização, a *disposição para a relação* se constitui como marca do que se é. Foi preciso que ambos, humano e diferentes animais se tornassem domésticos por meio do convívio num espaço comum: o terreiro. De algum modo, o espaço físico da Jornada torna-se, igualmente, um espaço comum de convívio e, com as reservas de sentido necessárias, um lugar de domesticação dos corpos que estão em processos de constituição do tornar-se professora.

Conforme os estudos de Serres (2003), poder-se-ia dizer que o processo de domesticação recíproca foi o primeiro espaço de relação, portanto primeiro espaço de aprendizagem multicultural, coletiva, quiçá intercultural. Humanos e animais, com comportamentos e práticas distintas, conhecem-se, cheiram-se, admiram-se e reconstroem suas atitudes. As primeiras aprendizagens não se limitaram

às trocas entre os membros de uma única espécie, mas por meio do contato com diferentes espécies, mostrando-nos que a ação de conhecer exige disponibilidade para o descentramento de si mesmo. O mesmo processo continua, em extensões diferenciadas, presente na relação de aprendizagem que se faz entre humanos: mediante o contato, a imitação, a reprodução, a admiração, a reconstrução de comportamentos os humanos aprendem sobre si, sobre o mundo, sobre a vida.

A relação iniciada no corpo-a-corpo entre humanos e animais dá continuidade à gênese cultural. A relação corpo-a-corpo que se faz tipicamente entre humanos recria formas culturais de viver em coletividade, ampliando jeitos de organizar a casa, os objetos, os utensílios, as roupas, os comportamentos e condutas. “Nessa mistura integradora, reconhecemos a emergência da cultura, a origem do conhecimento que certamente advém do corpo, mas, sobretudo do corpo-a-corpo entre todos os seres vivos” (SERRES, 2003, p.101).

A partir da construção conceitual sobre o ético-estético que se faz mediante as formas de convivência dadas no espaço doméstico, propomos um olhar atento aos trabalhos apresentados na Jornada. Tal ação permite visibilizar a preocupação em agregar elementos da dimensão ético-estética ao fazer educativo da formação e ação docente.

A diversidade de materiais utilizados para concretizar a construção de recursos e jogos didáticos voltados aos processos educativos junto às crianças pode ser observada a partir da seleção do material, que de outro modo remetem a elementos do espaço da convivência mediante a aproximação dos corpos, lembrando-nos da força do aconchego da casa, do doméstico e das suas respectivas formas de acolhimento. Por isso, excluir a frieza do plástico ou do EVA, materiais cada vez mais comuns nos ambientes da escola, torna-se não só um vetor de decisão pedagógica, mas um demarcador de uma determinada forma de organizar o espaço propício para aconchegar determinadas formas de *estar-junto*.

Além desses aspectos que marcam a dimensão ético-estética desde a perspectiva da disposição para a relação que se dá no espaço doméstico, outro aspecto central se faz presente: a organização do espaço/ambiente como proporcionador ou inibidor dos processos de participação. As acadêmicas constroem o espaço comum da Jornada, discutindo e decidindo sobre o lugar de cada ‘obra’; barganham espaço; disputam posições e acessos; argumentam sobre centralidade das “obras” no coletivo; cedem às pressões.

Oliveira-Formosinho (2007, p.18) explica que a pedagogia da participação “centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais”. Em síntese, a Jornada tem fomentado um espaço em que as acadêmicas são promotoras e co-construtoras da sua jornada de aprendizagem mediante a escuta, o diálogo e a negociação, explicitando formas interativas de construção e publicização de saberes, práticas e crenças que organizam e dão forma aos processos de formação de professores.

## Buscando a síntese da experiência

Aparentemente, observa-se que a realização dessa atividade tem gerado expectativas tanto por parte dos professores quanto por parte dos estudantes do curso de Pedagogia em relação ao momento de culminância dos trabalhos acadêmicos realizados durante o semestre. Nesse sentido, tal iniciativa produz outro sentido: aquele que se articula para além da mera execução de tarefas técnicas que compõem o trabalho cotidiano da formação de educadores. A Jornada tem ampliado o espectro para a lógica da socialização. Com isso, aumentam-se ainda mais a responsabilidade dos educadores e futuros educadores no esmero e dedicação alocados na elaboração e orientação dos trabalhos voltados à criação de um espaço cotidiano de trocas de saberes e práticas. Tal constatação é percebida no conjunto de 'obras' apresentada a cada edição da Jornada e nas projeções que professores e alunas fazem ao final de cada edição, visando à potencialização de outras ações para a próxima edição. Ainda que a adesão à proposta não inclua a totalidade dos professores do curso, participantes ou não, todos expressam a dimensão da importância que a Jornada tem no processo formativo das acadêmicas.

Por outro lado, cabe levantar alguns questionamentos que surgem e acompanham o desenredo dessa proposta desde o início da sua proposição. Tais considerações contemplam, em grande medida, informações obtidas junto aos alunos do curso e durante as reuniões de professores na discussão e encaminhamento das atividades, realizadas sob a supervisão da coordenação do curso. Uma das questões que se evidencia é a periodicidade semestral do evento. Em alguns casos, observa-se a manifestação de professores anunciando a sobrecarga que implica a mobilização dos alunos na realização de trabalhos que se articulam à proposta do evento. Entretanto, vale ressaltar que a ideia é de que a Jornada simplesmente assumira um caráter de explicitação do que se faz, sem que isso implique na realização de trabalhos específicos orientados para tal finalidade. Nesse sentido, volta-se à gênese da proposta da Jornada: enfatizar a expressão do que se faz no trabalho cotidiano em sala de aula, sem a preocupação de mascarar ou maquiar as práticas educativas que ali são construídas.

Tal empreendimento ou postura implica na assunção em querer deixar-se ver pelo olhar através do resultado do seu trabalho docente. Significa permitir-se ser avaliado, inquirido e questionado na busca por mais informações que possibilitem compreender a proposta realizada ao longo do semestre letivo. Como bem se sabe, essa é uma prática que normalmente não faz parte da cultura acadêmica do trabalho docente no Ensino Superior. Talvez aqui resida uma das razões que acaba por manter alguns professores ainda distanciados deste tipo de proposta de trabalho.

## Referências

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, jan/fev/mar/abr. 2002, n. 19. Rio de Janeiro, p. 20-28.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- \_\_\_\_\_. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *Revista São Paulo em Perspectiva*, 14(1) 2000. p. 99-110.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SERRES, Michel. *Hominescências: o começo de uma outra humanidade?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- SILVA, Gilberto Ferreira; NÖRNBERG, Marta. Apresentação. IN: SILVA, Gilberto Ferreira; NÖRNBERG, Marta. *Cadernos de Resumos: IV Jornada de Estudos Pedagógicos*. Apresentação e exposição de trabalhos acadêmicos. Canoas: Unilasalle, 2005. p. 7-8.
- WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Recebido em 03/2010.

Aprovado em 05/2010.