

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

E LABORATÓRIO DIDÁTICO ESPECIALIZADO: ESPAÇO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

EDUCATION OF TEACHERS AND SPECIALIZED DIDACTIC LABORATORY: SIGNIFICANT LEARNING SPACE FOR TEACHING FORMATION

 **Eliane Gomes-da-Silva***

Doutora em Educação - USP | Brasil
E-mail: nanigomesdasilva@gmail.com

Celeida Paredes Francisco**

Pedagoga - USC-Bauru | Brasil
E-mail: celeida@facol.br

Rodrigo Cordeiro Camilo***

Mestre em Educação - UNESP - PP | Brasil
E-mail: rodrigocamillo@ig.com.br

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: GOMES-DA-SILVA, E. FRANCISCO, C. P. CAMILO, R. Formação de professores e laboratório didático especializado: espaço de aprendizagens significativas na constituição docente. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.15, n.31, p. 417-428, jul./dez. 2013.

RESUMO: É recorrente, na literatura especializada em formação de professores, seja ela inicial ou continuada, a ideia de que é preciso formar docentes críticos e reflexivos, capazes de perceber, interpretar/analisar e modificar continuamente sua prática. A intenção de se formar professores-investigadores, solicita de um curso de Licenciatura uma mobilização curricular que permita a integração de aspectos frequentemente observados de maneira dissociada, como é o caso da relação entre teoria e prática, âmbito de produção do conhecimento (as universidades) e o âmbito prático educativo (as escolas) e entre ensino e pesquisa. Nesse sentido, o objetivo deste texto é apresentar e fundamentar o trabalho que temos desenvolvido na coordenação e docência de um curso de Pedagogia, ou seja, na sua mobilização curricular, de modo a oferecer espaço educativo para que futuros docentes possam, no decorrer mesmo da licenciatura, experimentar, no concreto, ações pedagógicas que já contam com a participação efetiva de crianças também concretas e singulares. A metodologia utilizada foi a participativa que envolve ação-

ABSTRACT: It is recurrent in specialized literature, concerning initial or continuous education of teachers, the idea that it becomes necessary to have critical and reflexive teachers, able to notice, interpret, analyze and modify continuously their practices. The intention of forming teachers, requires a curricular mobilization from a College course, which allows the integration of aspects frequently observed, in a dissociated way, as in case of the relationship between theory and practice, realm of knowledge acquisition (the universities) and the practical educational realm (the schools) and between teaching and research. Thus, the objective of this paper is to present and to investigative support the work we have developed on the coordination and teaching a Pedagogy course, that is, on its curricular mobilization, in order to provide educational space, so that future teachers can experience, during the college course, a possibility of applying concrete pedagogical activities, with the effective participation of children. The participative methodology was applied, involving action-reflection-action. It was concluded that it can be

-reflexão-ação. Concluímos que só pode ser um professor investigador aquele que sempre (re) aprende a dividir com as crianças, reais e singulares, a responsabilidade de uma construção pedagógica. Quando nos dispomos, na formação inicial, a relacionamentos com crianças que, na verdade, são as mesmas que frequentam as escolas da qual tanto falamos no meio acadêmico, conseguimos ‘mapear’ seus conhecimentos, habilidades, preferências, medos etc., e, assim, revisar nossos e propostas didáticas, assumindo-as, verdadeiramente, como parceiras de nosso trabalho.

PALAVRAS CHAVE: Formação de Professores. Professor-Pesquisador. Laboratório Didático Especializado.

considered as investigative teacher, the one who always re (learns) to share with the children, real and singular ones, the responsibility of a pedagogical construction. When we prepare ourselves, on the initial formation, to have a relationship with children, who, in reality are the same who attend the schools which we have been talking about in the academic environment, we are able to “map” their knowledge, abilities, preferences, fears and so on... thus review our didactic proposals, truly assuming them as partners of our work.

KEYWORDS: Education of Teachers. Researcher Teacher. Specialized Didactic Laboratory.

*Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Instituto Superior de Educação Orígenes Lessa (FACOL).

E-mail: nanigomesdasilva@gmail.com

** Formada em Pedagogia pela Universidade Sagrado Coração (USC-Bauru) Especialista em Formação de Professores. Docente do Instituto Superior de Educação Orígenes Lessa. E-mail: celeida@facol.br

*** Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Bauru), Mestre Em Educação Pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Presidente Prudente). Docente do Instituto Superior de Educação Orígenes Lessa (ISEOL). Professor da Rede Estadual do Estado de São Paulo.

E-mail: rodrigocamillo@ig.com.br

INTRODUÇÃO

É recorrente, na literatura especializada em formação de professores, seja ela inicial ou continuada, a ideia de que é preciso formar docentes críticos e reflexivos, capazes de perceber, interpretar/analisar e modificar continuamente sua prática, assumindo-se, assim, na qualidade de um professor-investigador de sua própria ação pedagógica (Elliott, 2000; Stenhouse, 1993, 1998; Contreras Domingo, 1994).

Tal perspectiva, por sua vez, encaminha a necessidade de não apenas tomarmos práticas pedagógicas concretas como fontes de conhecimentos e análises (Garcia 1994, Pimenta e Lima 2005/2006,) como já se exige da formação profissional, do curso de Pedagogia, uma estruturação curricular e/ou estratégia interdisciplinar de trabalho, que se ajuste ao entendimento desse âmbito como potencialmente fértil ao incentivo e desenvolvimento de atitudes investigativas em práticas docentes.

Em outras palavras, a intenção de se formar professores-investigadores, solicita de um curso de Licenciatura uma mobilização curricular que permita a integração de aspectos frequentemente observados de maneira dissociada, como é o caso da relação entre teoria e prática, âmbito de produção do conhecimento (as universidades) e o âmbito prático educativo (as escolas) e entre ensino e pesquisa.

Reside nessa mobilização, pois, a possibilidade de distinção de um âmbito formativo pautado no modelo de transmissão de conhecimentos, de onde se depreende o desenvolvimento técnico e abstrato do exercício da docência, de outro que prima pela capacidade dos licenciandos para o aprender a aprender (Morin 2001; Libâneo 2003). Para Libâneo (2003),

a aprendizagem universitária está associada ao aprender a pensar e ao aprender a aprender (...) O ensino hoje, em todos os níveis, precisa unir a lógica do processo de investigação com os produtos da investigação. Trata-se de nem só aprender a lógica do processo nem só os conteúdos (Libâneo, 2003, p.1-2).

Outrossim, dinamizações curriculares que estimulem atitudes investigativas em alunos-professores, são necessárias em virtude do fato, alertado por Pimenta e Lima (2005/2006, p. 6), de não raramente ouvirmos de “alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que profissão se aprende na ‘prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que, na ‘prática, a teoria é outra”.

De acordo com as autoras, as afirmações dos licenciandos trazem a constatação de que os cursos de formação de professores carecem, mesmo, da dedicação e esforços em oferecer aos alunos (futuros professores) condições reais que lhes possibilitem, verdadeiramente, articular te-

oria e prática compreendendo-as como complementares. Afinal, as disciplinas nos currículos de formação, configuraram-se, em geral, de maneira tão autônoma em relação ao campo de atuação docente, que acabam por desconsiderar o significado social, cultural e humano que constituem o concreto dessa prática.

A propósito, é importante observar, são exatamente as significações sociais-culturais-humanas as investidas de poder capazes de despertar professores-licenciandos a agirem investigativamente no seu fazer pedagógico. Isto significa dizer, noutras palavras, que são esses valores que os incentivam a aprender a aprender como processo contínuo de desenvolvimento docente.

Com abordagem compatível, Tardif (2002) e Schön (2000) também nos esclarecem que a dificuldade enfrentada pelos cursos de licenciaturas, quando não contemplam adequadamente a formação de professores para atuarem na Educação Básica, está justamente no fato de seus currículos estarem voltados muito mais para o saber acadêmico/científico/teorizado, do que para os saberes profissionais que são mobilizados por professores no seu cotidiano prático.

Isso não quer dizer, de modo algum, que a concepção dos autores seja de desprezo aos conhecimentos acadêmicos/científicos durante o processo de formação inicial de professores. O que eles reforçam, isso sim, é que situações pedagógicas concretas sejam as referências vivas para o estudante de Pedagogia atritar conceitos academicamente aprendidos, bem como desenvolver capacidades de criticar e perceber, logo, de aprender/investigar possibilidades e melhorias didático-metodológicas.

Daqui se depreende o entendimento de investigação educativa conforme entende Stenhouse (1993, p. 12), como aquela realizada “no contexto de um projeto educativo e enriquecedora do trabalho educativo”. Originalmente, Stenhouse (1993) se refere à investigação que os professores empreendem em suas próprias aulas nos “chãos das escolas”, onde essas aulas são “laboratórios ideais para a comprovação da teoria educativa [...], o professor é um observador participante especial nas aulas e escolas [...], encontra-se rodeado por abundantes oportunidades de investigar” (Stenhouse, 1993, p. 37-38).

Frente ao exposto, o questionamento e esforço que ora apresentamos é: seria possível aproveitar as instalações de uma instituição de ensino superior, assim como a sua abertura e relacionamento com a comunidade – com as crianças da comunidade, melhor dizendo – para instituir um espaço (um laboratório) propício a experimentos pedagógicos e, por conseguinte, à investigação de práticas educativas com utilização de um método participativo entre professor-acadêmico, licenciando-professor e as crianças que também ensinam?

1. O Instituto Superior de Educação Orígenes Lessa situa-se na cidade de Lençóis Paulista-SP e funciona com 10 cursos no período noturno.

LABORATÓRIO DIDÁTICO ESPECIALIZADO

A instituição de ensino superior na qual trabalhamos, o Instituto Superior de Educação Orígenes Lessa (ISEOL)¹, embora vigore de maneira legalizada com o curso de Pedagogia desde 2006, ainda passa por reformas de ordem estrutural, administrativa e pedagógica, as quais visam não apenas atender às exigências provenientes do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), mas, especialmente, à necessidade de melhor acolher e motivar sujeitos que, por ventura, almejem se formar em uma Instituição de Ensino Superior.

Para além do interesse institucional no fator lucro, cujo aumento, sem dúvida, é o incentivo maior para aquelas reformas – pois se trata de uma instituição privada –, nós, no papel de professores e coordenadora do curso de Pedagogia, pontuamos um aspecto que, para nós, se instala exatamente como possibilidade de articular as dimensões estrutural, administrativa e pedagógica da instituição.

A que nos referimos é à efetiva implementação por parte da instituição de um “espaço qualificado” (Ferrara, 2007) para acolhida de filhos de estudantes, professores e funcionários que, eventualmente, não têm onde deixar suas crianças para se dedicarem ao estudo e ao trabalho, uma vez que o funcionamento da instituição ocorre apenas no período noturno.

No que diz respeito ao interesse estrutural e administrativo da instituição, a implementação desse espaço trouxe um aumento significativo de procura e ingresso de novos alunos, em especial, de mulheres no curso de Pedagogia. Da mesma maneira, essa implementação permitiu à instituição não só atender aos itens do instrumento de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, mas ir além, conforme explicitaremos, no referente a uma estrutura adequada para o bom funcionamento de uma instituição de ensino superior.

Do ponto de vista do MEC, um espaço como esse se enquadra perfeitamente no indicador de avaliação institucional com a denominação de **Laboratórios Didáticos Especializados**. É neste ponto, pois, que confirmamos nosso interesse e ação no espaço que, entre outras características, é fundamentalmente pedagógico e investigativo. A propósito, por ocasião de sua estruturação, esse foi um dos aspectos amplamente discutido e viabilizado pela então coordenadora do curso de Pedagogia.

Assim é que o Laboratório Didático Especializado (LDE) da ISEOL acolhe, em média, 25 crianças diariamente², as quais são atendidas por duas professoras qualificadas (uma pedagoga e outra formada no antigo curso normal), com competência, portanto, para superar o antigo entendimento de auxílio assistencial como prática educativa com crianças e, assim, assumir a responsabilidade de

2 As crianças que frequentam o espaço devem estar previamente inscritas, sem que isso as obrigue a frequentá-lo todos os dias da semana. Os dias de frequência é critério de escolha apenas dos pais das crianças. É importante ainda acrescentar que o regulamento do Laboratório da ISEOL determina que a faixa etária permitida a frequentar o espaço educativo deve ser de 2 a 7 anos de idade. Contudo, no caso de o grupo contar com um número menor que 20 participantes, é aberta exceção para que crianças com maior idade possam eventualmente se integrar à turma.

3 Esclarecemos que todas as fotos e filmagens que registramos no Laboratório Didático Especializado, são devidamente autorizados pelos pais ou responsáveis das crianças.

desenvolver com elas uma pedagogia pautada no entendimento de ‘práxis da participação’ como defende Formosinho (2007, p. 14), ou seja, como aquela que “credita à criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”. A foto³ a seguir ilustra uma das possibilidades do laboratório.



Figura 1 – Crianças brincando no ‘LDE’ com a participação das professoras.

Um espaço específico para acolhida de crianças no ISEOL é, então, um fato concreto e no qual atuamos didaticamente no desenvolvimento de nossas disciplinas específicas, a saber, Metodologia da Educação Infantil, Linguagem Oral e Escrita, e Educação Física.

Incentivados com ideia de aprender sob uma perspectiva investigativa e já inteirados dos conceitos oriundos da esfera acadêmica/da produção científica, os licenciandos são encaminhados aos experimentos (aos testes dos conceitos no confronto com o concreto) teórico-práticos com as crianças no ‘LDE’, onde agem devidamente acompanhados e orientados por nós, professores acadêmicos que, nessa situação, conquistamos a possibilidade de conferir a pertinência, ou não, de nossos planejamentos e conteúdos didático-metodológicos. Isso significa que, buscando compreender condicionantes e imprevisibilidades na prática, professor e licenciando elaboram e testam hipóteses de ação, ou seja, fazem ‘experimentações’ que, conforme Schön (2000, p. 64) admitem e também possuem “sua lógica e seus critérios próprios de sucesso e fracasso”. Para o autor, experimentar é agir para ver o que deriva da ação. Entretanto, é preciso estar ciente de que essa experimentação não pode acontecer de forma descompromissada dos benefícios esperados que o público alvo – sujeitos que recebem a ação – pode obter com esta experiência.

Como ensina Libâneo (2003, p. 1), o foco da prática docente no ensino superior deve ser a aprendizagem do aluno (licenciando), “resultante de sua própria atividade intelectual e prática, realizada em parceria com professores e colegas”. Nesse sentido, é importante que o professor-acadêmico crie mesmo estratégia que promova relações pessoais dos alunos/licenciandos com o saber e que aprendam a pensar metodicamente.

OBJETIVOS

Nesse sentido, o objetivo deste texto é apresentar e fundamentar o trabalho que temos desenvolvido na coordenação e docência de um curso de Pedagogia, ou seja, na sua mobilização curricular, de modo a oferecer espaço educativo para que futuros docentes possam, no decorrer mesmo da licenciatura, experimentar, no concreto, ações pedagógicas que já contam com a participação efetiva de crianças também concretas e singulares.

O nosso intuito é que o estudante de Pedagogia, ao testar, na prática, os conteúdos e métodos educativos sugeridos por perspectivas didáticas de disciplinas específicas (Educação Física, Linguagem Oral e Escrita...), também possam ser confrontados e questionados pelos saberes/conhecimentos das crianças, de maneira que se obriguem, ali mesmo, no calor do experimento teórico-prático, a questionar e (re)elaborar o que foi *a priori* estudado em sala de aula.

O nosso esforço, então, é agir, na medida do possível, de acordo com ideia de professor-investigador, qual seja, aquele que testa, questiona e (re)elabora continuamente sua prática pedagógica, mas a partir do contato com situações reais ao invés de abstratas.

Com esse movimento, temos ainda a expectativa de que, além da contribuição (ensinamentos) das crianças no processo de experimento/construção pedagógica, os licenciandos-professores também nos auxiliem, no papel de docentes acadêmicos, a avaliar e atualizar nossos conteúdos e procedimentos didáticos, a partir do que experienciaram no contato com as crianças.

METODOLOGIA

Na nossa concepção, o Laboratório Didático Especializado é, potencialmente, investigativo, uma vez que nele testamos, avaliamos e reelaboramos procedimentos pedagógicos com crianças da comunidade, de forma que já agimos/aprendemos a tarefa docente, mas vivenciando situações concretas, e não com simulações de práticas – imitação de práticas pedagógicas com a participação apenas dos colegas, que simulam um público infantil –, as quais, inevitavelmente, favorecem apenas o aprender a reproduzir, contrário, por sua vez, do aprender a aprender.

Metodologicamente, aproveitamos da instalação e dos sujeitos crianças que frequentam o 'LDE' para agirmos conforme os ensinamentos da pesquisa participativa, a qual contempla momentos de planejamento-ação-reflexão como movimento contínuo e elaborado (Contreras, 1994; Schön, 2000; Stenhouse, 1993, 1998).

No desenvolvimento de nossas disciplinas no ISEOL, os alunos têm contato com diferentes teorias e informações sobre a prática educativa e, a partir disso, são convidados

a planejar, em grupos, atividades que poderão ser desenvolvidas no espaço no 'LDE' juntamente com as crianças. A intenção é que, subsidiadas pelas discussões durante a disciplina e com o devido acompanhamento e orientação dos professores, os licenciandos tenham a possibilidade de pôr em prática suas ideias e planejamentos, confrontar suas pretensões de ação com as situações inusitadas e as respostas das crianças.

Após essas experiências, os alunos registram as ocorrências do laboratório e, novamente em sala de aula, analisamos e discutimos o que foi observado, registrado, enfim, vivenciado na interação com as crianças. Nessa discussão, nos guiamos por questões, como: O que foi surpresa? Como foi a experiência? O que foi dificuldade? Como podemos aproveitar o que as crianças nos mostraram e que nós ainda não sabíamos?

Deste feito, a nossa expectativa é que os acadêmicos sejam capazes de organizar o que foi experienciado/aprendido e, assim, procederem com a sistematização de novas propostas pedagógicas a serem novamente testadas no 'LDE'. Neste entendimento, os alunos agem desenvolvendo suas habilidades necessárias à prática docente, entre elas, a comunicabilidade, a capacidade de planejamento, observação do ambiente e do contexto de atuação, além da auto-observação, ou seja, da compreensão das próprias condutas e decisões.

Como bem afirma Oliveira-Formosinho (2007, p.14) "ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui".

DISCUSSÃO

É na trilha de Libâneo (2003), que apresenta uma metodologia de ensino organizada, de modo não linear, em *reflexão, análise e capacidade de operar internamente com o conceito*, que buscamos proceder didaticamente com nossas disciplinas específicas no âmbito da formação de professores.

A metodologia apresentada pelo autor pode ser compreendida respectivamente como: motivação e orientação da atividade (reflexão), formação de conceitos por meio de operações práticas, concretas e formação dos conceitos no plano da linguagem (análises) e, por fim, capacidade de operar internamente com os conceitos (internalização dos conceitos).

De nossa longa experiência, 20 anos na docência com Educação Infantil, assim como na direção desta mesma instituição por 9 anos, transferimos para nossa prática no Ensino Superior o receio de que nossos alunos/licenciandos pudessem agir didaticamente da mesma forma como muitos professores, dos quais discordamos, agem nos 'chãos das escolas': 'ensinando' um conteúdo a partir de seu con-

ceito e não de sua desconstrução, cujo meio, aliás, é único capaz de envolver as crianças e permitir que elas participem de sua reconstrução incluindo também os significados que elas atribuem aos conteúdos pedagógicos.

Como argumenta Formosinho (2007, p. 15) “os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração”.

No ‘LDE’, o trabalho pedagógico é bastante diversificado e nos traz intensos desafios metodológicos. Por essa razão, contamos mesmo com a participação e auxílio das crianças no estabelecimento de interações entre elas, uma vez que tratamos no mesmo espaço com diferentes faixas etárias, níveis de conhecimentos/saberes e até de habilidades motoras.

Em uma situação como a de um jogo mais desafiador, por exemplo, as crianças menores são motivadas pelas maiores a praticarem atividades consideradas complexas para sua faixa de idade. Ou seja, com incentivo dos ‘grandes’, os pequenos se atrevem até mesmo a pular corda, amarelinha, inventar rimas, enfim, a transgredir as limitações supostamente próprias de determinadas faixas etárias.

Rapidamente, apenas como exemplo, e que também serve como representação/resultados do trabalho que realizamos no Laboratório Didático Especializado, apresentamos uma ação que desenvolvemos contando com a participação efetiva das crianças.

BRINCANDO COM AS PALAVRAS: AÇÃO DE APRENDER A APRENDER

A partir da disciplina Linguagem Oral e Escrita e com o objetivo de as crianças e os alunos/licenciandos desenvolverem suas oralidades – tendo em vista que especialmente esses últimos demonstram insegurança em lidar com as palavras como instrumento pedagógico – encaminhamos esses alunos ao enfrentamento de etapas metodológicas como apresentadas por Libâneo (2003), quais sejam, a formação de conceito por meio de operações práticas e no plano da linguagem (através de exercícios, conflitos e ações individuais e grupais para enfrentamento de problemas).

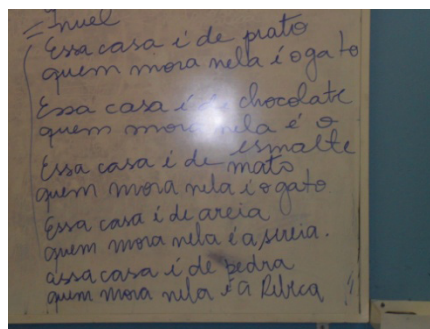
Com a tarefa de desenvolver a rima como conteúdo metodológico da disciplina Linguagem Oral e Escrita, os alunos do sétimo semestre do ano de 2012 do curso de Pedagogia experimentaram, investigaram, podemos dizer, juntamente com as crianças do ‘LDE’, alguns caminhos e condições que lhes permitissem ‘soltar a língua’, por meio do lúdico e da musicalidade existentes na prática da rima.

O início da atividade deu-se com a realização de um diagnóstico (uma roda de conversa) que buscou mapear os conhecimentos que as crianças já traziam com relação a poemas e rimas como uma expressão linguística.

Para nossa surpresa, e extrapolando seu objetivo inicial, essa atividade desencadeou um *brainstorming* por parte das crianças, as quais, motivadas pelas rimas que os outros apresentavam e, com a necessidade de também mostrar as suas, arriscavam-se indo além inventando/criando outras configurações com diferentes sentidos e palavras por meio de rimas.

Dado os limites para este texto, não possuímos muito espaço para apresentar mais detalhadamente os rumos que tomou essa experiência no 'LDE'. Contudo, ainda cabe anunciar que prosseguimos as atividades valendo-nos de poemas de Cecília Meireles, Eva Furnari e José Elias⁴, os quais, repletos de possibilidades lúdicas, nos possibilitaram produzir, reproduzir, enfim, aprender a aprender juntos no agir pedagógico, atentando, sobretudo, às manifestações expressivas/aos saberes que nos são ofertados através da participação das crianças. A foto a seguir retrata esse nosso momento, bem como uma das criações das crianças transferida para lousa.

4 De Elias José, por exemplo, trabalhamos o poema "A Casa e Seu dono", cuja letra divertida – por exemplo no trecho: "essa casa é elegante, quem mora nela é o elefante", promoveu a diversão das crianças.



Figuras 2 e 3: Alunas do curso de Pedagogia e crianças em um contexto de aprendizagem mútua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observe-se que a rima, como conteúdo metodológico, foi utilizada aqui apenas como uma estratégia que, no fundo, continha outros valores/conteúdos que mereciam nossa atenção no desenvolvimento pedagógico no Ensino Superior. O que precisávamos mesmo, muito mais que apresentar a rima como conteúdo pertinente da disciplina Linguagem Oral e Escrita, era favorecer aos alunos/licenciandos a oportunidade de vivenciarem a riqueza que, de fato, compõe um processo educativo concreto. Ou seja, o importante foi que nossos alunos, futuros pedagogos, puderam exercitar a ideia de como é ser um professor que investiga continuamente sua própria prática. Só pode ser

investigador, se for no contato/confronto direto com as crianças e não por meio de simulações pedagógicas, nas quais elas virtualmente estariam presentes.

Só pode ser um professor investigador aquele que sempre (re)aprende a dividir com as crianças, reais e singulares, a responsabilidade de uma construção pedagógica que seja o retrato de todos os envolvidos: a concretização de uma prática coletivamente significada, inclusive conosco, professores acadêmicos.

Como bem afirma Contreras Domingo (1994), não podemos perder de vista o entendimento de que conhecer e atuar compõem o mesmo processo investigativo.

Quando nos dispomos, na formação inicial, a relacionamentos com crianças que, na verdade, são as mesmas que frequentam as escolas da qual tanto falamos no meio acadêmico, conseguimos ‘mapear’ seus conhecimentos, habilidades, preferências, medos etc., e, assim, revisar nossos objetivos – até mesmo os nossos de professores universitários – e propostas didáticas, assumindo-as, verdadeiramente, como parceiras de nosso trabalho.

Posicionado, no nosso ponto de vista, no eixo da articulação estrutural-administrativa-pedagógica, o Laboratório Didático Especializado é, para nós, o *ambiente* educativo central do ISEOL.

Por ambiente, entendemos, conforme Ferrara (2007), um espaço construído como relações comunicativas, ou seja, é dinamizado por meio da ação participativa de todos seus envolvidos. Assim, ambiente é um espaço que é qualificado/significado pelos sujeitos que nele se relacionam, de modo que todo espaço qualificado é, então, ambientado.

Nesse sentido, todo espaço é qualificado/ambientado de diferentes maneiras de acordo com os interesses, necessidades, enfim, com os pontos de vista dos sujeitos autores que nele atuam.

Nessa perspectiva, qualificamos/significamos o ‘LDE’ como ambiente de ação e aprendizagem coletiva/participativa, o qual nos possibilita praticar o discurso do ir além das salas de aulas, para encarar (de frente) – professores e licenciandos – uma pedagogia viva, feita com aqueles e para quem esse campo do conhecimento tanto fala: as crianças.

Em conclusão, confessamos, foi a possibilidade de, juntamente com nossos alunos, ir ao encontro das crianças ali mesmo no ensino superior, que nos levou, definitivamente, a abrir mão do enfraquecido *status* de ser aquele que ensina para nos assumirmos como aprendentes do aprender. Da investigação, vale ressaltar.

Por fim, como já dito, não nos prescindimos, como professores de disciplinas específicas, do dever em situar

histórico e conceitualmente os professores-licenciandos acerca dos conteúdos metodológicos que eles devem conhecer, e no futuro desenvolver/investigar em suas práticas docentes. O que aproveitamos com o 'LDE', foi a possibilidade de submeter esses conceitos ao crivo das crianças, que, por sinal, são as legítimas destinatárias de nosso processo de formação de professores.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS DOMINGO, J. La investigación en la acción. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona v. 224, p. 7 -19, abr. 1994.

FERRARA, L. D. **Espaços comunicantes**. São Paulo: Annablume, 2007.

GARCIA, C. M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: P.P.U., 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Questões de metodologia do ensino superior: a teoria histórico-cultural da atividade de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/questoes.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 2. ed. Madrid: Morata, 1993.

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