

LUIZ SÍVERES
Organizador

DIÁLOGO

Um princípio pedagógico



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Brasília, DF
Unesco, 2016

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa Mestrado e Doutorado em Educação da UCB.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Afonso Celso Tanus Galvão, Célio da Cunha, Cândido Alberto da Costa Gomes, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Geraldo Caliman (Coord.), Luiz Síveres, Wellington Ferreira de Jesus

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto Quezada (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Maria Benites (Alemanha), Roberto da Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Pedro Reis (Portugal).

Conselho Editorial da Liber Livro Editora Ltda.

Bernardete A. Gatti, Iria Brzezinski, Maria Celia de Abreu, Osmar Favero, Pedro Demo, Rogério de Andrade Córdova, Sofia LercheVieira

Capa: *Jheison Henrique*

Revisão: *Ofitex – Consultoria em Linguagem*

Diagramação: *Jheison Henrique*

Impressão e acabamento: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Diálogo – Um princípio pedagógico / Luiz Síveres (Org.) / Brasília: Liber Livro, 2016.

192 p. ; 24 cm.

ISBN: 978-85-7963-149-8

Universidade Católica de Brasília. UNESCO. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.

1. Educação. 2. Diálogo. 3. Formação de professores. I. Síveres, Luiz. II. Título.

CDU: 37.02

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação: Diálogo 37.02

2. Diálogo: Educação 37.02

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700 –
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

Liber Livro Editora Ltda.

SHIN CA 07 Lote 14 Bloco N Loja 02
Lago Norte – 71503-507 – Brasília-DF
Fone: (61) 3965-9667 / Fax: (61) 3965-9668
editora@liberlivro.com.br
www.liberlivro.com.br

Capítulo 9

A ecologia de saberes na formação de professores: um estudo sobre os saberes docentes no curso de Pedagogia

José Roberto de Souza Santos
Luiz Síveres

Introdução

A partir do pressuposto de que a modernidade é um projeto e do entendimento de que um dos seus pilares fundantes é a colonialidade¹ – compreendendo-se, então, como um projeto moderno/colonial – a formação de professores é aqui analisada. Este projeto modelou/modela historicamente o modo como são estruturados os currículos escolares, da educação básica à pós-graduação.

1 Padrão de poder criado pelo colonialismo. Para mais detalhes, ver Quijano (1992).

Embora o colonialismo² – em sua dimensão política de controle direto de uma metrópole sobre “suas” colônias – praticamente tenha chegado ao fim, o mesmo não se pode dizer do padrão de poder criado por ele. Esse padrão de poder continua a desperdiçar grande parte da experiência humana através da invenção de saberes válidos e saberes subalternos, o que inviabiliza o diálogo entre conhecimentos.

Argumentar-se-á que a colonialidade tem marcado profundamente o sistema educacional ao longo de muitos anos, tendo como resultado um currículo de feição moderna/colonial que se faz ainda presente em muitas instituições e sistemas educacionais. Um currículo que, por inibir o diálogo entre diferentes conhecimentos, desperdiça experiências.

Esse desperdício é particularmente preocupante nos cursos de formação de professores. Isto porque muitos saberes expressos no real vivido dos professores têm sido desperdiçados nos currículos desses cursos. Nesse caso, os próprios docentes não são tidos como construtores de conhecimentos, não possuem o *status* de autores. O efeito disso não é danoso apenas porque se desperdiçam experiências sociais; tem um efeito perverso também na construção da identidade desses profissionais, que se veem desprestigiados em seu trabalho, em suas experiências e seus conhecimentos (ARROYO, 2011).

Diante de tais reflexões, propôs-se durante o curso de mestrado em Educação a pesquisa intitulada “A ecologia de saberes na formação de professores”, realizada no ano de 2012, para a qual foi formulada a seguinte questão-problema: como os saberes docentes produzidos na educação básica têm influenciado os currículos nos cursos de formação de professores?

Se, por um lado, esse problema revela a necessidade de compreensão da influência do padrão de poder colonial na formação de professores, por outro, representa um rompimento com esse padrão, uma vez que expressa a intenção de analisar as possibilidades de se inaugurar elementos pós-coloniais³ no currículo,

2 O colonialismo “(...) refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial” (QUIJANO, 2010, p. 84).

3 Pós-colonial tem aqui o sentido de um desprendimento com a epistemologia moderna (MIGNOLO, 2008a, 2008b), do que resulta estar aberto a alternativas ao projeto moderno/colonial.

como a valorização dos saberes “não-científicos” e a ecologia de saberes, um diálogo horizontal entre saberes (SANTOS; MENESES, 2010).

A referida pesquisa, cujos resultados são apresentados e discutidos neste capítulo, teve abordagem qualitativa e utilizou como estratégia o estudo de caso único, realizado no curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada no Distrito Federal. Ainda que os dados da pesquisa refiram-se ao curso de Pedagogia, espera-se que as considerações do estudo fomentem a reflexão acerca da ecologia de saberes como uma opção descolonial para a formação inicial de professores de modo geral.

Foram utilizados como procedimentos de geração de dados a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Analisou-se o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da instituição investigada. A entrevista semiestruturada foi realizada com professores do curso de Pedagogia. No total, participaram da pesquisa seis docentes, todos eles com experiência em docência na educação básica.

Como estratégia de tratamento e análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo (BARDIN, 2012). Para tanto, tomou-se por base um conjunto de questões analíticas preliminares: como a proposta pedagógica da IES é construída? Quem participa de sua construção? Quais conhecimentos são privilegiados no currículo do curso de Pedagogia? Como as hierarquias de conhecimentos e experiências são estabelecidas? Os envolvidos no currículo (professores e estudantes) contribuem com novos conhecimentos? Estão presentes nos documentos institucionais mecanismos viabilizadores do diálogo entre os saberes docentes e os saberes acadêmicos? Verifica-se nos documentos institucionais a intencionalidade da IES em fazer dialogar diferentes saberes? As experiências dos estudantes são valorizadas? E dos docentes? Os saberes da experiência de estudantes que já atuam no magistério são aproveitados no currículo? Diferentes saberes de diferentes fontes dialogam no currículo? As metodologias utilizadas no curso privilegiam o diálogo entre sujeitos e entre conhecimentos?

1. O projeto moderno/colonial e suas implicações educacionais

Tomando por base Dussel (2005), apresentam-se, a seguir, dois conceitos de modernidade. Um, regional, eurocêntrico e autocelebratório, fundado em uma narrativa que vai da Grécia e de Roma à Europa moderna. Neste, a modernidade é resultado da excepcionalidade do homem europeu. Outro, em sentido mundial, baseado em uma “História Global” possibilitada pela expansão ultramarina dos portugueses e espanhóis, cuja centralidade é ocupada pela Europa, inicialmente pela Europa Latina, do que resultaria na invenção do restante do mundo como (sua) “periferia”.

Enquanto na primeira concepção de modernidade a Europa moderna é tida como resultado do intento europeu e se desenvolve de modo independente do restante do mundo, em sentido mundial, não é possível conceber a modernidade “excluindo” sua “periferia”. Desse modo, não se pode falar em modernidade sem colonialidade, ainda mais porque o projeto moderno só pôde ser levado adiante em função da acumulação de riquezas, conhecimentos e experiências possibilitada com as conquistas ibéricas (DUSSEL, 2005).

Isso dito, segundo Dussel (2005), o projeto moderno só foi possível a partir do momento em que a Europa se autodefiniu como o “centro” do mundo e relegou aos outros povos a posição de “periferia”. Seria a “modernidade” europeia, portanto, o estágio mais desenvolvido da humanidade, e consequentemente, o espelho para todos os cantos do planeta.

Uma vez aceito o segundo conceito de modernidade e o entendimento de que, portanto, modernidade e colonialidade são um e único projeto, um projeto moderno/colonial, é preciso melhor explicar como este projeto se estruturou no contexto do colonialismo e como seu padrão de poder, a colonialidade, foi erigido.

De acordo com Quijano (2005, p. 16), o processo de colonização da “América Latina” foi “provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento”. Essa colonização, acrescenta o autor, pôs fim a milhões de vidas destes povos, desintegrou-os política e economicamente e submeteu-os a uma violência material e simbólica sem precedentes, o que resultou na destruição quase que completa da história e

da cultura dos povos nativos das regiões colonizadas.

Isso acarretou uma dominação colonial através de um padrão eurocentrado de poder, e que Quijano (1992) denomina como colonialidade do poder e, com ele, na servidão dos sobreviventes e escravização dos “negros” trazidos da África, o que seria um passo decisivo na consolidação do então capitalismo nascente. Acrescentam-se ainda a imposição dos padrões culturais europeus aos povos nativos deste continente, a subalternização dos conhecimentos e experiências dos povos colonizados, a quase inacessibilidade destes saberes pelos sobreviventes e a imposição do saber dito racional e científico como o único saber legítimo, numa espécie de colonização do imaginário.

Essa colonização do imaginário, de acordo com Quijano (1992), teria sido provocada inicialmente pela repressão a que foram submetidos os conhecimentos, as crenças, as experiências, as ideias e os símbolos dos povos colonizados, notadamente quando não serviam ao projeto da colonização. Reprimiu-se, mesmo, o próprio processo de conhecer, de produzir conhecimentos, mas não sem impor os padrões de conhecimento, crenças e epistemologias próprios do colonizador.

Trata-se, de um lado, da subalternização dos saberes e epistemologias não europeus, e, de outro, da universalização do paradigma do colonizador. Para manter a colonialidade do poder – o padrão de poder colonial global – era indispensável, portanto, que se construísse toda uma epistemologia que lhe servisse de suporte. Por isso, desde o início, a colonialidade do poder criou (e é explicada) por uma colonialidade do saber.

Ainda de acordo com Quijano (1992), o fim do colonialismo em sua dimensão política e direta não resultou no fim da colonialidade do poder e do saber. Pelo contrário, o padrão de poder criado no contexto da colonização marca de forma indelével as relações sociais ainda hoje, influenciando as várias dimensões da vida social. Com base nessa afirmação, busca-se demonstrar que a colonialidade deixou e continua a deixar marcas profundas na educação, de modo geral, e no currículo escolar, em particular, desde a educação infantil até a educação superior, tanto no conteúdo quanto nas suas relações internas e condições de realização.

A análise da influência no currículo de alguns dos pilares estruturantes

do projeto moderno/colonial – a saber, o mito da inferioridade do outro, o mito da absolutização da ignorância, a antidialogicidade, a invasão cultural e a monocultura do saber – talvez seja suficiente para evidenciar as marcas da colonialidade no interior das instituições de ensino.

O mito da inferioridade do outro se faz sentir em conjunto com o mito da absolutização da ignorância, em que o outro é produzido como absolutamente ignorante. Este mito baseia-se na alienação da ignorância, que estabelece posições fixas em que aqueles que decretam a ignorância do outro se constituem como “os que sabem ou que nasceram para saber” (FREIRE, 1985, p. 156). Esses mitos têm servido para justificar um grande número de ações, inclusive pedagógicas, que roubam do outro o direito de dizer sua palavra. Manter o mito da absolutização da ignorância é altamente eficaz para a manutenção da colonialidade, por negar o outro como sujeito. Com ele é validada uma relação verticalizada, já que, supostamente, entre sabedores e ignorantes. Trata-se de uma relação em que um é o sujeito e o outro, objeto. Uma relação, portanto, em que o diálogo fica bloqueado.

A antidialogicidade é, por isso mesmo, outra característica estruturante do sistema moderno/colonial. Se apenas a um grupo é conferido o direito de dizer sua palavra, de pronunciar o mundo, caberia aos outros situarem-se na condição de ouvintes, de espectadores, de “istos”, nos termos de Buber (2001). Portanto, não pode haver diálogo, já que este somente pode existir quando há fé nos homens (FREIRE, 1985). O que ocorre na verdade é uma invasão cultural, tanto mais eficiente à medida que o povo está mais convencido de sua “inferioridade” e, conseqüentemente, da “superioridade” do outro, “invasor”.

Nestes termos, pode-se falar em um sistema educacional colonial alienante da ignorância, e inibidor do diálogo sincero. É neste sentido que Freire (1974, 1985) fala em uma pedagogia do opressor e em uma “educação como prática de dominação”. Uma educação antidialógica, negadora do direito do outro de dizer sua palavra. Por isso mesmo, o currículo que lhe serve é igualmente antidialógico. Não permite a co-presença, é prefixado, rígido e baseia-se na alienação da ignorância. Constitui-se num ato de violência, visto que desconsidera saberes, experiências e valores produzidos socialmente, mas não sem impor aqueles tidos como “superiores”, já que supostamente são universais. Este é o seu caráter

monocultural, que, ao considerar a ciência como único saber válido e rigoroso, deixa de fora muitos conhecimentos alternativos, o que resulta em um grande “desperdício de experiência” (SANTOS, 2007a; 2010).

O que se observa é que o currículo tem criado um abismo entre a experiência e o conhecimento, não reconhecendo que este último tem sua origem na experiência social. Ao fazê-lo, desprestigia a pessoa comum, tida como incapaz de produzir saberes. Desta forma, somente alguns grupos, distantes do cotidiano, são considerados como produtores de conhecimento. Não é difícil perceber, neste caso, porque os currículos escolares mantêm tantos saberes superados, fora da validade, fora de contexto, e resistem em incorporar conhecimentos vivos, oriundos da própria dinâmica social, que, para além do real pensado, valorizem o real vivido (ARROYO, 2011).

2. A ecologia de saberes na formação docente: uma perspectiva pós-colonial

Diante das considerações acima, parece claro que um projeto educacional para além da modernidade/colonialidade precisa enfrentar o desafio de uma educação para o homem-sujeito em detrimento do homem-objeto (FREIRE, 1974). Isto impõe superar as características estruturantes do projeto moderno/colonial destacadas anteriormente.

Em uma perspectiva pós-colonial, o educando deixa de ser mero recipiente e a educação deixa de ser uma prática de arquivamento. Isso porque em uma relação entre sujeitos, “conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2007b, p. 85), já que ambos, educador e educando, são sujeitos cognoscentes que se intercomunicam, sempre mediados pela realidade. Além disso, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1985, p. 66). Em função disso, o diálogo é outra implicação quando se reconhece o outro como sujeito de conhecimento.

Ao contrário do antidiálogo, que se baseia numa relação vertical, de forma que não comunica, mas faz comunicados, o diálogo dá-se numa relação

horizontal. “Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” (FREIRE, 1974, p. 107). A ação dialógica, portanto, somente se estabelece entre sujeitos, jamais entre sujeitos e objetos.

Além disso, o currículo, em uma perspectiva pós-colonial, busca sempre a síntese cultural, não a invasão cultural. Na síntese cultural os educadores, em sua relação com os educandos, não se comportam como invasores porque, “ainda que cheguem de ‘outro mundo’, chegam para conhecê-lo com o povo e não para ‘ensinar’, ou *transmitir*, ou *entregar* nada ao povo” (FREIRE, 1974, p. 213, grifos do autor). Não há espectadores na síntese cultural. Todos são sujeitos.

Deve-se acrescentar ainda que neste currículo busca-se o diálogo entre diferentes saberes, uma ecologia de saberes. A ecologia de saberes, na perspectiva de Santos (2007a, 2010), assenta-se no princípio da incompletude de todos os saberes e na diversidade epistêmica do mundo. Por mais que a ciência moderna tenha se autodefinido como um saber superior e tenha gozado de um privilégio epistemológico, o fato é que todos os saberes revelam sempre algum tipo de ignorância. É que todo e qualquer saber é sempre incompleto; “não há ignorância em geral nem saber em geral” (SANTOS, 2010, p. 106). Partindo deste princípio e do reconhecimento da diversidade, em uma perspectiva pós-colonial, propõe-se que diferentes saberes possam dialogar. Dentre estes diferentes saberes está o saber científico.

Um currículo que se funda numa ecologia de saberes reconhece a diversidade dos sujeitos presentes na escola e, por isso, acolhe novas vivências, diferentes experiências sociais, diferentes formas de produzir conhecimentos e diferentes percepções do mundo e de si próprios. Um currículo com esse viés rejeita hierarquias abstratas, definidas aprioristicamente, inclui conhecimentos não hegemônicos, racionalidades do povo comum e valoriza as autorias positivas de grupos desprestigiados socialmente, aos quais foi negado o direito de conhecerem suas vivências e se tornarem sujeitos delas. Dentre estes grupos desprestigiados estão os próprios praticantes do currículo, professores e alunos, que veem negado seu direito de conhecer e de poder contar sua própria história.

Nesta perspectiva, considerar os professores como produtores de conhecimentos legítimos, conhecimentos distintos, mas não inferiores aos demais, é um passo decisivo na direção de um modelo educacional pós-colonial. Esta

não é somente uma questão epistemológica decisiva, é, na verdade, uma questão política central, já que toca naquilo que historicamente vem-se compreendendo por saber e, o que é ainda mais importante, por sujeitos do conhecimento – designação até aqui atribuída a alguns eleitos, quase sempre distanciados da vivência cotidiana. Mas, afinal, o que são saberes docentes? O que os diferencia de outras formas de saber?

De acordo com Tardif (2002), os saberes docentes são compostos de vários saberes e derivam de muitas e variadas fontes, de forma que é um saber plural, temporal e heterogêneo. O saber docente, segundo o autor, seria o resultado da interação dos saberes da formação profissional, que compreenderiam os saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação dos professores (saberes produzidos pelas ciências da educação e saberes pedagógicos), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e a experiência.

Com aqueles primeiros – saberes da formação profissional, saberes disciplinares e curriculares – os professores mantêm uma relação de exterioridade, já que não os controla nem os produz. São, no máximo, aplicadores desses saberes. Os saberes que lhes são próprios e com os quais mantêm uma relação de interioridade são resultantes da experiência e são validados por ela. São os saberes experienciais ou práticos. Por meio desses saberes é que os professores compreendem e dominam (ou tentam compreender e dominar) sua prática (TARDIF, 2002). Segundo o autor, “São saberes práticos”, não sistematizados em nenhuma teoria, “não provêm das instituições de formação nem dos currículos (...) Constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (p. 48-49). Ainda nas palavras do autor, “os saberes experienciais não são como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (p. 54).

De acordo com Pereira (2006), o saber escolar possui identidade própria. Não é um saber derivado ou transposto, tampouco inferior ao conhecimento científico. Já Nunes (2001, p. 34) afirma que “o saber do professor pode ser racional sem ser um saber científico, pode ser um saber prático que está ligado à ação que o professor produz, um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo”.

Ao longo do tempo, a atividade prática foi tida como desprovida de saberes,

ou, no máximo, provida de falsos saberes, já que seria tão somente resultado dos saberes teóricos. Essa visão estava fundada na ilusão de uma teoria sem prática e de um sujeito sem saberes (TARDIF, 2002). Desta forma, os saberes resultantes do real vivido tinham pouco ou nenhum valor. Dentre esses saberes estavam aqueles produzidos na escola.

Diante disso, torna-se fundamental dar credibilidade aos saberes produzidos na existência cotidiana. Será preciso, para tanto, dar um estatuto epistemológico ao saber da experiência. É o que defende Nóvoa (1992), para quem, ainda que a escola legitime saberes produzidos fora de domínio, ela é também um espaço de reflexão sobre as práticas, “o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e saber-fazer” (NÓVOA, 1992 apud PEREIRA, 2006, p. 16). Isso exige a compreensão de que o professor:

Não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2002, p. 230).

Esse é um dos desafios no estabelecimento desse estatuto epistemológico. Outro desafio diz respeito à “objetivação” dos saberes da docência. Se, como se afirmou acima, os professores são sujeitos de conhecimento, se possuem saberes que lhes são próprios, será preciso encontrar meios para compartilhá-los, para “objetivá-los”, para traduzi-los em racionalidades, de forma que sejam comunicados a outros e que possam ser analisados e criticados.

Tornar os saberes docentes inteligíveis é também um dos desafios que devem ser enfrentados na busca de uma ecologia de saberes. Isso porque, para que haja diálogo entre diferentes saberes, é preciso que estes sejam compreendidos por todos os sujeitos. Em caso contrário, eles dificilmente se interpenetrariam. No fundo, não passariam de comunicados, no sentido freireano. A ecologia de saberes exige, portanto, um esforço conjunto para que de fato haja comunicação.

3. Possibilidades emergentes de uma ecologia de saberes

Tendo nos documentos institucionais analisados a concepção de que o currículo é um sistema de final aberto, esses preveem que, a despeito de haver uma composição inicial de objetivos curriculares, de conteúdos disciplinares, de metodologias e de ementas para as disciplinas, eles deverão ser constantemente revisitados e atualizados de forma a “incorporar o dinamismo das mudanças” e “a dinâmica do conhecimento”. Essa atualização deveria resultar das ações de todos os participantes nos processos educativos da instituição.

Apresentada nas entrevistas a questão sobre quais sujeitos devem planejar o currículo, em todas as falas apareceram “professores”. Na maior parte incluíram-se, além dos professores, outros membros da comunidade escolar como coordenação pedagógica, alunos, família e direção. Na visão dos professores, o currículo não só é um sistema de final aberto, mas os sujeitos que o planejam devem ser também os sujeitos que o praticam e vice-versa. Entretanto, quando discutido sobre quem participa efetivamente do planejamento do currículo na IES investigada, não parece ser isso o que ocorre. Nenhum entrevistado falou da participação de alunos nesse planejamento. Ademais, metade afirmou que não participa ou participou da elaboração desse currículo. *Na verdade eu quando eu cheguei eu recebi um currículo pronto (...) (P1)*⁴. Outro participante afirma: *Esse currículo ele já vem da mantenedora (P3)*.

No que se refere à importância que deva ser dada aos saberes experienciais construídos na educação básica no curso de Pedagogia, a julgar pelo que está expresso em seus documentos, há grande preocupação da instituição com uma formação do pedagogo sustentada pela articulação entre teoria e prática, entre os saberes de formação e a experiência, e uma ampla valorização dos saberes construídos na docência.

Como forma de garantir essa valorização e o diálogo entre saberes, estão previstos nos documentos institucionais analisados quatro ações: a) a organização curricular em eixos, com um (a1) eixo de formação, composto pelos saberes das

⁴ Na análise dos dados das falas dos entrevistados foram identificadas pela consoante “P”, maiúscula, seguida dos numerais de 1 a 6, obedecendo à ordem das entrevistas. Assim, ao nos referirmos à fala do primeiro docente entrevistado, utilizaremos a identificação P1, o segundo, P2, e assim por diante.

ciências da educação, saberes da Didática e da Pedagogia e pelo denominado “Núcleo dos Conhecimentos Específicos”, e um (a2) eixo de articulação, composto pelas Práticas de Ensino, Estágios Supervisionados, Atividades de Integração Pedagógica (Seminários e Oficinas), extensão e pelas práticas investigativas; b) as práticas de ensino, previstas desde o primeiro semestre do curso; c) o estágio supervisionado; d) o professor formador com experiência na educação básica.

A seguir, será apresentado como, na visão dos professores, essas e outras estratégias que visam promover o diálogo entre diferentes saberes são operacionalizadas no curso. Antes, a atenção será dada às impressões dos professores acerca dos saberes que eles construíram na docência na educação básica. Trata-se, portanto, dos saberes experienciais ou práticos, conforme Tardif (2002).

Chama à atenção a ênfase que os docentes deram aos saberes construídos na relação com os alunos. Os trechos a seguir demonstram este aspecto. Diz a professora 1, fazendo referência aos saberes construídos na educação básica, (...) *o quanto as pessoas que estavam ali dentro influenciavam naquilo que eu produzia (...)*; prossegue a professora 5, *Ouvir o outro. Você ouvir o outro, ouvir o aluno.* Finalmente, afirma outra docente: *Você constrói muitas coisas junto com as crianças, você modifica totalmente o seu modo de ver a educação (...)* (P6).

Com base nessas falas, percebe-se como novas identidades para o ser professor vão se configurando, tendo sempre como referência o estar com o outro, o construir com o outro, o aprender com o outro. É curioso como nenhum dos participantes privilegiou algum tipo de saber disciplinar ou curricular, mas aquilo que só se constrói com a presença do outro. A dupla consciência dos professores, de que, a) aprende-se juntamente com os outros e que b) aprende-se a ser professor na docência, é fundamental para o rompimento com modelos curriculares mais prescritivos e a tradição aplicacionista, ainda tão comum na formação docente, conforme denunciou Tardif (2002).

Abordou-se, na sequência, a importância dos saberes docentes no currículo do curso de Pedagogia. Todos os interlocutores consideraram fundamental a presença desses saberes na formação do pedagogo. Ainda mais, afirmaram que estes estão contemplados no currículo do curso investigado. Vejamos:

[o curso] deveria preparar o nosso pedagogo para isso. Enfrentar os problemas que eles irão ter durante a vivência de trabalho deles (P6). Acrescenta uma professora: (...) o professor que tem consciência desse trabalho ele já faz esse trabalho, inconsciente, inclusive. Ele já faz, porque, (...) por exemplo, como eu já tenho essa gama de experiências eu sei o que é necessário que o professor ele hoje saiba e tenha conhecimento (P2).

Destacam-se nos trechos acima dois aspectos fundamentais no que concerne ao diálogo entre os saberes da experiência e os saberes científicos nos cursos de licenciatura. Em primeiro lugar, a consciência que o professor formador tem da importância de que os saberes da prática estejam contemplados na formação do pedagogo. O segundo aspecto é a integração de professores que atuam na educação básica na formação de professores, a fim de que atuem como formadores. A autora da segunda fala, além de atuar como formadora no curso de Pedagogia, trabalha no magistério na educação básica, o que a torna uma fonte viva de saberes docentes. O fragmento demonstra bem a consciência que ela tem disso. A importância dessa estratégia também é enfatizada por outro participante, ao se referir à atuação de uma colega de trabalho, docente na educação básica: (...) *tem uma [professora] ela produz muito, ela traz coisa da escola, porque ela dá aula ainda até hoje na escola (P1).*

Não obstante, em que pese a importância incontestável do professor formador experiente no exercício docente na educação básica nos cursos de formação de professores, o relato a seguir, feito por um participante ao discutir a unidade teoria-prática, demonstra bem a dimensão insubstituível da prática pedagógica concreta do graduando, tornando evidente a importância de procedimentos metodológicos que coloquem o professorando em contato direto com a realidade concreta da educação básica. Vejamos:

Por exemplo, você tá trabalhando determinado conteúdo no ensino superior, então, por exemplo, uma observação que você propõe ao seu aluno do ensino superior em uma turma de educação básica, ele já consegue agregar algum saber ali, seria a prática com a teoria, seria a teoria que a gente passa pra eles com a praticidade no desenvolvimento dele. (...) as aulas ficam mais ricas, porque quando você tá ali dando a teoria, “lembra, quando vocês presenciaram isso?”, então assim, é fundamental esse trabalho (...) é algo que a gente tem que propor sempre, porque por mais que a gente traga as nossas experiências, como na educação básica, é bom que eles presenciem (...) (P2).

Abordado o diálogo entre os saberes docentes e os saberes acadêmicos, ficou claro o posicionamento positivo dos interlocutores quando à articulação entre esses saberes, inclusive com diversos registros de metodologias capazes de viabilizá-la. A saber, o estágio supervisionado, as observações de turmas na educação básica, as disciplinas de Metodologia, os debates, as saídas de campo, a “didática”, a observação de crianças em processo de alfabetização, as oficinas e a prática de ensino. Esta última, prevista no Projeto Pedagógico do curso desde o 1º semestre.

Dada a importância que tem no curso, analisa-se a seguir o estágio supervisionado. Vale a pena citar um fragmento da entrevista com uma professora, no trecho em que se refere à importância dessa atividade. *É um choque, é um espanto, admiração. (...) As alunas quando elas vão e retornam elas veem realmente a teoria e a prática e como elas deverão conciliar isso (...) (P5).*

Alguns elementos podem ser destacados no enunciado. Se, desde o primeiro semestre, os alunos têm no currículo as práticas de ensino, somando até o 4º semestre 580 horas para essa atividade – quase duas vezes a carga horária do próprio estágio – causa estranhamento esse “choque, espanto e admiração”. Além disso, fala-se em conciliar teoria e prática. Não deveria ser esse, contudo, o propósito da disciplina quando se busca uma unidade teoria e prática. Conforme alerta Pimenta (2006), o estágio é uma atividade teórica, com base na qual se busca conhecer a prática objetiva dos professores e das escolas, a fim de que o futuro professor possa se instrumentalizar para a práxis docente.

Concluídas as análises, foi possível constatar que, apesar de os professores considerarem a presença e o diálogo com os saberes docentes fundamentais para a formação do pedagogo, falta ao curso um projeto, resultante de decisões colegiadas, suficientemente claro quanto à necessidade desse diálogo. Falta clareza, ainda, no que se refere à finalidade de algumas atividades presentes no Projeto Pedagógico do curso, como as práticas de ensino e os estágios supervisionados.

Ainda que isso não impossibilite a presença dos saberes docentes no currículo do curso, tampouco o diálogo entre esses saberes e os saberes das ciências da educação, torna estas importantes ações ainda tímidas, o que não desqualifica o esforço, muitas vezes individual, de dar relevo aos saberes práticos.

Apesar disso, o estudo trouxe evidências de que os saberes construídos na

práxis dos professores da educação básica estariam de algum modo presentes no currículo do curso de Pedagogia. Nos próprios formadores que atuam ou atuaram no magistério da educação básica e em algumas ações, como o diálogo em sala de aula com alunos que já atuam no magistério, a socialização das experiências das aulas de campo e das observações, as oficinas pedagógicas, os seminários e os estágios supervisionados. Isto demonstra que há de algum modo um diálogo entre saberes e fazeres de fontes diversas nesse curso, o que é fundamental quando se vislumbra uma ecologia de saberes.

Conclusão

Finalizado o estudo, observa-se que, mesmo em uma instituição ainda bastante colonial, na qual a participação e a construção coletivas são timidamente exercitadas e os conhecimentos e objetivos educacionais parecem ser resultado de uma determinação externa, vê-se emergir marcas de um currículo pós-colonial, com modos mais democráticos de se fazer educação e elementos preparadores para uma ecologia de saberes.

Provavelmente o que está sendo feito é uma ampliação simbólica de pequenas ações, da qual nos falou Santos (2007a, 2010, 2011), uma espécie de contração do futuro. Este compromisso com as possibilidades presentes, que apontam para o futuro, é resultado de uma opção descolonial, que, mesmo sem perder de vista uma forte reação colonial, que tenta desacreditar as tentativas de fazer frente a uma pedagogia do objeto, tampouco pode abrir mão para aquilo que poderia dar visibilidade ao que já está sendo feito, ou que está por ser feito.

Referências

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 2012.
- BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Coleção Sur Sur), p. 24-32. Disponível em: <http://biblioteca_virtual.clacso.org.ar/libros/lander/pt/dussel.rtf>. Acesso em: 10 out. 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, n. 34, 2008a, p. 287-324. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

_____. Novas reflexões sobre a ideia de América Latina: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, 2008b, p. 239-252. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=564>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, abr. 2001, p. 27-42. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2012.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores: pesquisa, representações e poder.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

QUIJANO, A. “Colonialidad y Modernidad-racionalidad”. In: BONILLA, H. (Comp.). **Los conquistados.** Bogotá: Tercer Mundo/FLACSO, 1992. p. 437-449.

_____. Dom Quixote e os moinhos de vento da América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 55, set./dez. 2005, p. 9-31. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n55/01.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SANTOS, B. de S. **Reinventar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007a.

_____. Para além do pensamento abissal. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 79, p. 71-94, nov. 2007b.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.