

Os saberes docentes no curso de Pedagogia: uma perspectiva pós-colonial

JOSÉ ROBERTO DE SOUZA SANTOS

RESUMO

Este artigo aborda os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar como os saberes docentes influenciam o currículo do curso de Pedagogia. A pesquisa foi de natureza qualitativa e apresentou estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior privada no Distrito Federal. Os dados foram gerados através de entrevista semiestruturada com professores e professoras do curso de Pedagogia. Esses dados foram tratados e analisados por meio da análise de conteúdo. O estudo permitiu concluir que os saberes construídos na docência na educação básica estão presentes em alguma medida no currículo do curso de Pedagogia. De forma geral, constatou-se que há na prática dos docentes alguns sinalizadores da valorização de uma ecologia de saberes no currículo do curso estudado, o que é decisivo para se inaugurar um modo pós-colonial de formar professores.

Palavras-chave: Pós-colonial. Ecologia de saberes. Saberes docentes.

Introdução

Pesquisar a formação inicial de professores no Brasil representa um dos mais instigantes desafios da pesquisa em educação, dado os graves problemas pelos quais ela passa e a considerável produção acadêmica na área. O desafio torna-se ainda maior ao se partir de um contexto supranacional no qual continua a imperar um padrão de poder criado pela modernidade, denominado por Quijano (1992) como colonialidade do poder. É o que fazemos neste artigo, uma vez que acreditamos que esse padrão de poder marca de modo bastante profundo o sistema educacional e a formação de professores em particular.

A colonialidade, ao considerar apenas os saberes da ciência moderna como válidos, acabou por deixar de fora grande parte dos conhecimentos produzidos pela humanidade e por inibir o diálogo entre diferentes conhecimentos e seus autores e portadores. Esta hierarquia entre saberes e a “impossibilidade” do diálogo, no campo educacional, resultou, dentre outros efeitos, em um currículo que desconsiderava as experiências e os conhecimentos de seus praticantes. Defendemos neste texto que este currículo ainda se faz bastante presente em muitas instituições e sistemas educacionais, do que resulta em um grande desperdício de experiências (SANTOS, 1997).

No que tange à formação de professores, na medida em que os docentes não são autores ou portadores de saberes válidos, suas experiências pouco impactam os currículos dos cursos de licenciatura, imperando, de modo geral, o tradicional modelo aplicacionista (TARDIF, 2002) no qual são criados fossos que separam aqueles que pesquisam e produzem conhecimentos, aqueles que formam os futuros professores e os que aplicam estes saberes. Ademais, escolas e Instituições de Ensino Superior pouco se comunicam, visto que se dicotomiza o lugar de produção de conhecimentos e o lugar de aplicação destes. Foi nesse cenário que propusemos a seguinte questão-problema: Como os saberes docentes produzidos na educação básica têm influenciado os currículos nos cursos de formação de professores?

O objetivo geral do estudo foi investigar como estes saberes da experiência impactam os currículos dos cursos de formação de professores, sendo os específicos, analisar a compreensão dos docentes em relação aos saberes exercitados na educação básica e; compreender até que ponto os saberes acadêmicos dialogam com os saberes construídos na educação básica.

Se por um lado esses objetivos revelam a necessidade de se compreender a influência do padrão de poder colonial na formação de professores, por outro representa um rompimento com este padrão, na medida em que analisa as possibilidades de se inaugurar alguns elementos pós-coloniais, como a valorização dos saberes não-científicos e a ecologia de saberes. Para isso, assume-se a necessidade de pensar a partir de categorias que não foram incluídas nos fundamentos do pensamento ocidental. É diante desta necessidade que se posiciona a ecologia de saberes, um diálogo horizontal entre saberes (SANTOS; MENESES, 2010).

A abordagem do estudo foi do tipo qualitativa, sendo a estratégia de pesquisa o estudo de caso único. Procurou-se por meio dessa metodologia investigar uma IES privada no Distrito Federal que, por suas características, como regime de trabalho de seus docentes, porte, unidade isolada, pouco investimento em pesquisa, perfil do alunado, localização, instalações, formação acadêmica dos docentes, dentre outras, constitui, ao nosso ver, o que Sabino (1979 apud GIL, 1987) chamou de “casos típicos”.

Foram utilizados como procedimentos de geração de dados a entrevista semiestruturada com professores do curso de Pedagogia, em um total de seis docentes, todos eles com experiência no magistério na educação básica. Como estratégia de tratamento e análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo.

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 os saberes docentes? Como são produzidos e comunicados? Qual o seu estatuto? 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 este autor, seria o resultado da interação dos saberes da formação profissional, que compreenderiam aos saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação dos professores (saberes produzidos pelas ciências da educação e saberes pedagógicos), dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e da experiência. Com estes primeiros – saberes da formação profissional, saberes disciplinares e curriculares – os professores mantêm uma relação de exterioridade, já que não os controla ou os produz. São, no máximo, aplicadores destes saberes. Esta relação de exterioridade tem resultado historicamente num desprezo pelos saberes advindos da formação.

Os saberes das ciências da educação, da pedagogia, disciplinares e curriculares não são o saber dos professores. Estes mantêm com aqueles uma relação de alienação. Os saberes que lhe 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. São através destes saberes que os professores compreendem e dominam (ou tentam compreender e dominar) sua prática (TARDIF, 2002). “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). 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).

Pimenta (1996), discutindo sobre os saberes da docência e sua implicação na constituição da identidade do professor e na formação de professores, assim como Tardif, apresenta este aspecto multifacetado do saber docente. Segundo a pesquisadora,

os saberes docentes compreendem, de forma articulada, a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Os saberes da experiência são as imagens do ser professor adquiridas quando ainda se é aluno na educação básica, as atividades docentes que muitos alunos já desempenharam ou desempenham e aqueles saberes produzidos pelos professores no cotidiano das escolas. Os saberes do conhecimento se referem à função da escola frente à construção do conhecimento na contemporaneidade. Por fim, os saberes pedagógicos estariam na interface do conhecimento, derivados das ciências da educação e da pedagogia, com a experiência. São, portanto, resultado da ação reflexiva sobre a prática.

“Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação” (PIMENTA, p. 82). Nestes termos, podemos afirmar que os saberes docentes são os saberes experienciais analisados por Tardif ou os saberes pedagógicos de que nos fala a autora supracitada.

Pereira (2006, p. 45), citando Chervel (1990), conclui que “o saber escolar possui, então, identidade própria e não se constitui em um saber derivado e transposto, inferiorizado em relação ao saber científico”. Por outro lado, Nunes (2001, p. 34), citando Gauthier et al. (1998), 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. Esta 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 estes saberes estavam aqueles produzidos na escola.

Isso dito, 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). 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).

Este é um dos desafios no estabelecimento deste estatuto epistemológico, outro, 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 compartilhar estes saberes, para “objetivá-los”, para traduzi-los em racionalidades, de forma que comunique a outros e possa ser analisado e criticado. Tornar estes saberes inteligíveis é uma condição para se constituir teorias a partir da prática.

Na medida em que se reconhece que os profissionais da educação são detentores de um saber que lhes é próprio e que o cotidiano produz saberes legítimos, várias possibilidades se abrem no campo curricular, notadamente, no que diz respeito à formação de professores. Mas, que relações podem ser estabelecidas entre os saberes docentes e os saberes universitários? Como estes saberes podem ser incorporados nos currículos dos cursos de formação de professores? Como aproximar a educação superior da educação básica?

De acordo com Tardif (2002), tradicionalmente, os cursos de formação de professores seguiram um modelo aplicacionista. Neste modelo, os alunos dos cursos de formação deveriam ter acesso nas instituições formadoras a conhecimentos proposicionais que eram organizados em disciplinas. Esses conhecimentos, posteriormente, durante os estágios ou na atuação profissional deveriam ser aplicados. É importante observar que neste modelo a produção, o ensino e a aplicação dos saberes teóricos ficavam a cargo de indivíduos distintos, respectivamente, os pesquisadores, os professores formadores e os professores que atuam na educação básica. Embora amplamente criticado, este modelo ainda está muito presente nos cursos de formação de professores.

No escopo dessa crítica passou-se a defender que a escola é “um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes” (TARDIF, 2002, p. 286), de modo que os cursos de formação de professores deveriam ser planejados e desenvolvidos em estreita relação com a prática.

É ainda Tardif quem afirma que “Somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo” (p. 241). Esta tese está apoiada na ideia de que a escola, como espaço formativo, tem muito a ensinar à Universidade (ZANCHET et al., 2011).

Pimenta (1996) fala da pesquisa como “*princípio formativo na docência*” (p. 84, grifos da autora), já que teria o objetivo de desenvolver no aluno a atitude de pesquisa na sua prática profissional. Segundo a autora, além de colocar pesquisas sobre a realidade escolar à disposição dos alunos, dever-se-ia propiciar que estes desenvolvessem suas próprias pesquisas. Do estudo dela, no qual discute os saberes dos professores e suas implicações na formação docente e na identidade profissional dos professores, podemos extrair outras propostas que poderiam ser acolhidas nos currículos – a realização de observações, de entrevistas, a coleta de dados sobre assuntos discutidos no curso, a proposição e o desenvolvimento de projetos na escola, etc.

Em outra obra (PIMENTA, 2006), ao discutir a unidade teoria e prática nos cursos de formação de professores, a autora afirma que a formação de professores é uma atividade teórica, no sentido de que trabalha o conhecimento e constrói, ou deveria construir, finalidades. Não é uma práxis. O que se está dizendo é que o propósito é o estudo teórico da práxis, ou seja, que se coloque teoria e prática objetiva em constante diálogo. É aí que pode dar-se a tão propalada unidade teoria-prática. Sendo assim, embora o curso não seja a práxis, é instrumentalização para a práxis. Partindo deste princípio, de que o curso de formação não é uma práxis, mas uma preparação para a práxis e que, portanto, é uma atividade teórica, será através do estudo da práxis existente (prática objetiva) que o futuro professor estará instrumentalizado para a sua práxis. Mas isso ainda não diz tudo, afinal de contas não é tão simples o conhecimento da realidade objetiva, de forma que é preciso indagar, como que se conhece a prática objetiva dos professores e das escolas?

Podemos, com base na autora, citar várias propostas que podem enriquecer os currículos dos cursos de formação de professores – estudo histórico e comparativo da realidade, estudo de pesquisas, experimentação da realidade como as atividades de regência em classe, estudo de projetos e propostas pedagógicos. Mas o que é essencial é incorporar a unidade teoria e prática objetiva, visto que é nesta unidade que se dá a atividade teórica, o propósito da formação do professor.

Da obra de Tardif (2002), também se poderá extrair muitas proposições metodológicas. Seguem de maneira sintética aquelas que julgamos mais importantes para o caso brasileiro: a) análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores; b) a pesquisa sobre os saberes docentes, a fim de disponibilizá-los para os cursos de formação de professores; c) a alternância entre prática profissional e formação teórica; d) os estágios de longa duração; e) o estudo das práticas; f) os estudos de casos e g) a integração dos professores que atuam na educação básica nos cursos de formação, transformando-os em formadores.

Estas são algumas propostas que vêm sendo experimentadas em muitas reformas curriculares. Não julgaremos o sucesso ou o fracasso de tais propostas. Em termos bem gerais, poderíamos afirmar que estas experiências podem ser decisivas para superarmos uma espécie de monoculturalismo curricular. Não podemos perder de vista, por outro lado, que têm que ser parte de um projeto maior que passa, necessariamente, por políticas de valorização da escola e de seus alunos e professores. Pela valorização da formação docente. Pela valorização de outras formas de saber. Só assim, estaríamos em condições de vislumbrar uma verdadeira ecologia de saberes, condição *sine qua non* para a pós-colonialidade.

Ecologia de saberes: os saberes docentes no curso de Pedagogia

Após a análise das informações geradas nas entrevistas com os professores formadores, cujos objetivos eram compreender suas concepções acerca dos saberes construídos na educação básica e investigar a presença dos saberes docentes no currículo do curso de Pedagogia, foi estruturada a categoria *diálogo entre saberes: os saberes docentes na formação inicial de professores*.

Nesta categoria foram abordados os saberes que os professores dizem ter construído no exercício docente na educação básica. Trata-se, portanto, dos saberes experienciais ou práticos e dos saberes pedagógicos, conforme Tardif (2002) e Pimenta (1996), respectivamente. Analisamos e discutimos também o impacto deste saberes, no curso de Pedagogia da IES investigada, como, na visão dos participantes da pesquisa, diferentes saberes de diferentes fontes podem dialogar, notadamente, os saberes experienciais construídos na docência e os saberes acadêmicos ou universitários (saberes da formação profissional), e ainda, como eles de fato têm dialogado no âmbito

do curso de Pedagogia. Investiga-se, portanto, uma possível ecologia de saberes no currículo do curso estudado.

Ao relacionarem alguns saberes que, segundo os participantes, foram construídos no exercício da docência na educação básica e que para eles foram os mais relevantes, chamou-nos bastante atenção a ênfase que deram aos saberes construídos na relação com os alunos. Vale à pena citar alguns trechos de suas falas, a fim de demonstrar o quanto este aspecto emergiu durante as entrevistas. Começamos com o enunciado do professor 4:

[...] A gente não sai [da faculdade] sabendo nada. Na verdade, a gente só sai sabendo de uma coisa, saber andar sozinho. [...] sai da minha faculdade dessa forma, aprendendo a caminhar e eu vim pra cá pra aprender junto com eles, até hoje, [...] eles sabem muito mais do que eu, que eles sabem diversas coisas, eu sei aquilo que eu sou especialista, então eles têm mais conhecimento do que eu, com certeza (P₄).

Os trechos a seguir também demonstram este aspecto: diz-nos 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 nestas falas, vamos percebendo 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 privilegia algum tipo de saber disciplinar ou curricular, mas evidencia aquilo que só se constrói com a presença do outro. Arroyo (2011, p. 24) também pôde confirmar isso nos convívios e diálogos com professores de educação básica. Ele cita alguns trechos desses diálogos: “Com os alunos com que trabalho tive de aprender a ser professor”; “Hoje, eu vejo que o meu foco é o aluno. O meu foco não é mais a matemática, antes era a matemática. Estou na sala com o foco na matemática e na educação [...]’ ”. Esta consciência do aprender juntamente com outro e de que vamos aprendendo a ser professor na docência é fulcral para se romper com alguns modelos curriculares mais prescritivos e com a tradição aplicacionista ainda tão comum na formação docente.

Ao conversarmos sobre a importância desses saberes estarem presentes no currículo do curso de Pedagogia todos os participantes afirmam que esta presença é essencial na formação do pedagogo e ainda que estes saberes estão contemplados no currículo do curso estudado. Citaremos alguns trechos dessa conversa, como forma de destacar dois aspectos, para nós, centrais. “[...] Deveria preparar o nosso pedagogo para isso. Enfrentar os problemas que eles irão ter durante a vivência de trabalho deles” (P₆).

O primeiro aspecto para o qual dirigimos a nossa atenção é a consciência que o professor formador tem da importância de que os saberes da prática estejam contemplados na formação do pedagogo. Somente com a presença deles é que se pode vislumbrar uma formação mais integrada entre a academia e o mundo do trabalho, condição fundamental para melhor capacitar o futuro pedagogo para sua atuação profissional. Passemos a outro trecho: “[...] 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).

O segundo aspecto que, inclusive, esteve presente em muitas reformas dos cursos de formação de professores em países como Canadá e Inglaterra, de acordo com Tardif (2002), é a integração de professores que atuam na educação básica na formação de professores, a fim de que eles atuem como formadores. A professora, autora da fala acima, além de atuar como formadora no curso de Pedagogia, também atua 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. Dito isto, esta é uma importante estratégia institucional para dar livre trânsito aos saberes experienciais no curso de Pedagogia.

Ainda tratando desses saberes no currículo do curso de Pedagogia, indagamos mais especificamente se os saberes docentes podem dialogar com os saberes acadêmicos presentes no currículo e de que forma. Não pareceu haver dúvidas, todos disseram que sim, eles podem dialogar, eles podem se articular no currículo. As dúvidas foram mais frequentes ao tratarmos do como fazer isso. Várias foram as sugestões e ações concretas citadas, o estágio supervisionado, as observações de turmas na educação básica, as disciplinas de Metodologia e os debates. Pela riqueza da descrição, vejamos o relato feito por um participante ao discutir de que forma pode-se garantir a unidade teoria-prática.

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).

Este fragmento, além de demonstrar a importância de procedimentos metodológicos que coloque o professorando em contato direto com a realidade concreta da educação básica, traz outro aspecto essencial que é o fato de, por mais que o professor formador experiente no exercício docente na educação básica tenha sua importância incontestável nos cursos de formação de professores, isso não substitui ou não deverá substituir a prática pedagógica concreta do aluno. Isso porque, “por mais que a gente traga as nossas experiências, como na educação básica, é bom que eles presenciem [...]” (P₂).

Tentamos avançar ainda mais na questão e passamos a discutir sobre os procedimentos adotados no curso e nas disciplinas a fim de garantir esse diálogo. Além dos já citados, acrescentaram-se as saídas de campo, a “didática”, “eles dão muitas didáticas” (P₅), a observação de crianças em processo de alfabetização, oficinas e a prática de ensino, que está prevista no Projeto Pedagógico do curso desde o 1º semestre.

Pela importância que tem no curso, nos dedicaremos a analisar e discutir o estágio supervisionado. Vale à pena citar um fragmento das entrevistas com uma professora 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 neste 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, ficamos nós, espantados com este “choque, espanto e admiração”. Fala-se no trecho em conciliar teoria e prática. Não nos parece esse o propósito desta disciplina quando se busca uma unidade teoria e prática. Como nos alerta Pimenta (2006), o estágio é uma atividade teórica, com base na qual busca-se conhecer a prática objetiva dos professores e das escolas, a fim de que se instrumentalize para sua própria práxis quando se tornar professor.

O que nos parece até aqui é que falta ao curso estudado um projeto, resultado de decisões colegiadas, suficientemente claro quanto à necessidade do diálogo entre saberes de diferentes fontes e quanto à finalidade de algumas atividades presentes no Projeto Pedagógico do curso, como as práticas de ensino e os estágios supervisionados o que, embora não impossibilite a presença dos saberes docentes construídos na educação básica no currículo do curso, tampouco o diálogo entre estes saberes e os saberes das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os disciplinares, tornam estas importantes ações ainda tímidas, o que não desqualifica o esforço, muitas vezes individual, de dar relevo aos saberes dos práticos e de propor uma educação entre sujeitos.

Considerações finais

Uma das condições essenciais para se garantir que os saberes docentes impactem os currículos dos cursos de licenciatura através do diálogo com os saberes acadêmicos é reconhecer outros saberes e outros autores historicamente descredibilizados, como é o caso do saberes discentes e docentes. É que, enquanto estes saberes forem tidos como saberes menores, não haverá diálogo entre eles. Não haverá ecologia de saberes. Além disso, julgamos fundamental que eles sejam tornados inteligíveis, que sejam traduzidos em racionalidades, a fim de que se comuniquem com outros saberes e possam ser compreendidos por outros sujeitos em diálogo.

Tornar estes saberes inteligíveis é um dos desafios que devem ser enfrentados na busca de uma ecologia de saberes, e uma das formas de fazê-lo é exatamente através do diálogo com os saberes da academia, através da pesquisa e da extensão, por exemplo, e de outros mecanismos que possam ser inventados conjuntamente. Em diálogo, com o auxílio recíproco de cada conhecimento e de cada sujeito, essa inteligibilidade será mais facilmente alcançada.

Por outro lado, embora pareça inquestionável que os saberes científicos, como os saberes acadêmicos, sejam inteligíveis, fato é que, mesmo contando com enorme prestígio, estes saberes nem sempre são bem compreendidos socialmente, o que significa que também eles precisam ser tornados inteligíveis no grupo em diálogo e aí, o auxílio entre conhecimentos e sujeitos é igualmente válido. Melhor então seria falar em uma inteligibilidade recíproca (SANTOS, 2010), algo que vai sendo construído no diálogo permanente.

Referências

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1987.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008a.

MIGNOLO, Walter. Novas reflexões sobre a ideia de América Latina: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, v. 21, n. 53, p. 239-252, maio/ago. 2008b.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores: pesquisa, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez. 1996.

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

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad y Modernidad-racionalidad”. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistadores**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones/FLACSO, 1992, p. 437-449.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

ZANCHET, B. M. B. A. et al. **Processos e práticas na formação de professores:** caminhos possíveis. Brasília: Liber Livro editora, 2011.