

## NOVOS DESAFIOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR

*Glória Regina Dos Santos*

*Raquel Teodoro Da Silva*

### **Resumo:**

O presente trabalho, realizado a partir de pesquisa bibliográfica e de discussões realizadas pelos membros do Grupo de Pesquisa: “Docência universitária, políticas educacionais e expansão da educação superior”, busca compreender, a partir de epistemólogos como Popper, Kuhn e Santos, o atual modelo cientificista da racionalidade moderna, em transformação, e os subsídios teóricos necessários à compreensão do novo modelo de racionalidade, explicitados por Bachelard, e de como esses saberes vão ao encontro de alternativas para os desafios da educação universitária contemporânea, estabelecendo um novo paradigma na formação de professores e, por consequência, um novo modelo de docência.

**Palavras-chave:** Epistemologia. Paradigma. Docência Superior. Formação de Professores.

### **INTRODUÇÃO**

A ciência não é resultado do acaso. É um conjunto de saberes metodologicamente construído, a partir de incessantes esforços de tentativa e erro, com o propósito de superação do conhecimento estabelecido. Em cada período histórico, diferentes saberes se estabelecem, provocando o surgimento de outros modelos científicos. Esses saberes, que não se estruturam de forma simples, pacífica e ordenada, são o produto de inúmeras façanhas - tanto no plano material quanto no plano das ideias – e geram rupturas e discussões, por vezes sofridas, revelando, ao final, os modelos de racionalidade que passarão a definir o pensamento a partir de então.

Atualmente, nos encontramos em um destes períodos de dúvidas que, ao emergir, traz consigo questionamentos acerca do conhecimento, de sua construção e de sua validade. Um período em que é necessário esforço e cautela para a sua compreensão, já que indica a necessidade de mudanças significativas em nosso modo de pensar e agir, estabelecendo novos critérios para a construção do pensamento.

O presente trabalho, realizado a partir de pesquisa bibliográfica e de discussões realizadas entre os membros do Grupo de Pesquisa: “Docência universitária, políticas educacionais e expansão da educação superior: perspectivas e desafios” da Universidade de

Passo Fundo-RS, tem como objetivo compreender as bases do pensamento racional moderno, iniciado em Descartes, e a crise paradigmática estabelecida a partir do pensamento einsteiniano. Tendo em vista tais considerações, perguntamos: *Quais epistemologias caracterizam o conhecimento científico da sociedade contemporânea, considerada, por muitos, como a sociedade do conhecimento, e em que medida os saberes docentes podem, a seu turno, contribuir para a construção de uma epistemologia da docência?*

Tais questionamentos têm como cenário o contexto atual da educação superior, onde o ensino, em grande parte, já não atende às necessidades das demandas sociais, tanto no setor produtivo, quanto na formação pessoal e profissional necessária ao comprometimento com a emancipação dos sujeitos (DE SORDI, 2002, p. 231). Desse modo, é preciso olhar a educação para além da superfície, do repasse de fórmulas prontas e dos conteúdos pré-selecionados regidos pelos imperativos da “ditadura do relógio curricular” (p. 233). É preciso enxergar para além do aparentemente natural estado de coisas em que se encontra a educação e resgatar da marginalidade “o tempo da reflexão, da dúvida epistemológica, das perguntas imprevisíveis promovidas pelos alunos e que enriquecem o processo cognitivo” (p. 233), pois, se “o mundo mudou”, “não há como negar o fato e nem sequer deveríamos nos surpreender com o fato de que os jovens universitários também estejam diferentes”, (p. 234) exigindo, por isso mesmo, mudanças no atual paradigma da educação.

O presente estudo, elaborado nos limites deste artigo, encontra-se dividido em três partes, e tem como ponto de partida os modos de construção do conhecimento humano e de como este se modifica ao longo do tempo a partir de necessidades sócio históricas; em um segundo momento, apresenta as bases do novo paradigma epistemológico estabelecido por Bachelard e, por fim, discute alguns dos desafios da docência universitária no cenário contemporâneo, a partir da proposta do professor como pesquisador da realidade e construtor de seu próprio conhecimento.

## **1. AS REVOLUÇÕES DA CIÊNCIA E AS CRISES DE PARADIGMAS**

Popper afirma que “o fenômeno do conhecimento humano é, sem dúvida, o maior milagre de nosso universo” (1975, p. 7). Para ele, existem dois sentidos diferentes de conhecimento ou de pensamento: a) o *subjetivo*, “constituído de um estado de espírito ou de consciência, ou de uma disposição para reagir”; e b) o *objetivo*, “constituído de problemas, teorias e argumentos” e independente de “qualquer alegação de conhecer que alguém faça”, e

“da crença ou disposição de qualquer pessoa para concordar”, “afirmar” ou “agir”, tornando-se, assim, um “*conhecimento sem conhecedor*”, e “*sem sujeito que conheça*” (1975, p. 110, grifos do autor). Assim, “a aquisição de um paradigma e do tipo de pesquisa mais esotérico que ele permite é um sinal de maturidade no desenvolvimento de qualquer campo científico que se queira considerar” (KUHN, 1998, p. 31).

O senso comum, para Popper, é considerado o ponto de partida para a ciência, a filosofia e o pensamento racional, à medida que, mesmo sendo um ponto de partida inseguro, quando modificado pela correção, ou transcendido e substituído, este saber poderá dar origem a uma nova teoria. “Se tal teoria necessitar de muito adestramento para ser compreendida, poderá mesmo deixar para sempre de ser absorvida pelo senso comum”, pois “toda ciência e toda filosofia são senso comum esclarecido” (1975, p. 42). Para ele, o conhecimento científico, expresso na linguagem humana, deve ser considerado “não como uma parte de nós mesmos, mas como sujeito, e sempre assim devendo ser, à crítica objetiva”, pois a crítica é o instrumento que alça o conhecimento à frente, para que aumente e se renove (POPPER, 1975).<sup>1</sup> Neste sentido, afirma que o ponto de partida para o conhecimento científico é o senso comum, mas o grande instrumento para fazê-lo progredir é a crítica (1975, p. 43).

Kuhn (1998, p. 25), ao tratar dos avanços da ciência denominados de revoluções científicas define-os como “complementos desintegradores da tradição à qual a atividade da ciência normal está ligada”, resultantes de “episódios extraordinários nos quais ocorre [...] alteração de compromissos profissionais”, “quando os membros da profissão não podem mais esquivar-se das anomalias que subvertem a tradição existente da prática científica”. A partir dessas anomalias “começam as investigações extraordinárias que finalmente conduzem a profissão a um novo conjunto de compromissos, a uma nova base para a prática da ciência” (1998, p. 25). Ou seja, as revoluções científicas ocorrem devido a uma mudança de paradigma. O termo *paradigma*, para Kuhn, assume dois possíveis sentidos onde, à primeira definição, atribui-se o caráter sociológico e, à segunda, designam-se as realizações passadas dotadas de natureza exemplar.<sup>2</sup>

De um lado, indica toda constelação de crenças, valores, técnicas, etc..., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal (KUHN, 1998, p. 218).

---

<sup>1</sup> Texto de apresentação, constante da orelha do livro.

<sup>2</sup> Questão esclarecida pelo próprio autor, no Posfácio da Obra, acrescido na edição de 1969.

Santos (2008) acredita que, atualmente, vivemos em um tempo atônito de sombras, onde visões do passado e do futuro se entrecruzam trazendo à tona a crise do paradigma dominante e a revelação do paradigma emergente, resultando em uma perda da confiança epistemológica (p. 17)<sup>3</sup>. Essa ideia vem ao encontro da afirmação de Kuhn, que enfatiza que, “como seria de esperar, essa insegurança é gerada pelo fracasso constante dos quebra-cabeças da ciência normal em produzir os resultados esperados”, onde “o fracasso das regras existentes é o prelúdio para uma busca de novas regras” (KUHN, 1998, p.95).

Tal como noutros períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade (SANTOS, 2008, p. 15).

O autor defende que nossas respostas a essas perguntas têm de estar de acordo com a complexidade do contexto sócio histórico em que vivemos. Orientando para o estabelecimento do “perfil de uma nova ordem científica emergente”, Santos faz referência às seguintes hipóteses (2008, p. 19):

Primeiro, começa a deixar de fazer sentido a distinção entre ciências naturais e ciências sociais; segundo, a síntese que há que operar entre elas tem como pólo catalisador as ciências sociais; terceiro, para isso, as ciências sociais terão de recusar todas as formas de positivismo lógico ou empírico ou de mecanicismo materialista ou idealista com a conseqüente revalorização do que se convencionou chamar humanidades ou estudos humanísticos; quarto, esta síntese não visa uma ciência unificada nem sequer uma teoria geral, mas tão-só um conjunto de galerias temáticas onde convergem linhas de água que até agora concebemos como objectos teóricos estanques; quinto, à medida que se der esta síntese, a distinção hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento vulgar tenderá a desaparecer e a prática será o fazer e o dizer da filosofia da prática (SANTOS, 2008, p. 20).

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Bachelard<sup>4</sup> afirma que o pensamento de Einstein marca um dos momentos cruciais da revolução científica do século XX, o que exige da filosofia a construção de uma nova epistemologia, já que “com a ciência einsteiniana começa uma sistemática revolução das noções de base”, sendo no “próprio detalhe das noções que se estabelece um relativismo do racional e do empírico”. O próprio Einstein confirma o pensamento de Bachelard, quando afirma:

---

<sup>3</sup> Por Epistemologia, no sentido bem amplo do termo, podemos considerar o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais (JAPIASSU, 1991, p. 16).

<sup>4</sup> Filósofo francês, nascido no ano de 1884 e falecido em 1962.

Não me agrada absolutamente a tendência “positivista” ora em moda (modische), de apego ao observável. Considero trivial dizer que, no âmbito das magnitudes atômicas, são impossíveis predições com qualquer grau desejado de precisão, e penso [...] que a teoria não pode ser fabricada a partir de resultados de observação, mas há de ser inventada (Einstein in POPPER, 1972, p. 525)<sup>5</sup>.

Bachelard, o filósofo do “novo espírito científico”,<sup>6</sup> insiste que a filosofia científica deve ser essencialmente uma pedagogia científica e combate as formas tradicionais de ensino, propondo uma nova pedagogia para a ciência. Por meio da “filosofia do não”, o autor combate o conformismo e a imobilidade do pensamento, pois para ele, “a história das idéias não se faz por evolução ou continuísmo, mas através de rupturas, revoluções, ‘cortes epistemológicos’”, afirmando que “a verdade é filha da discussão, não da simpatia” (BACHELARD, 1978).<sup>7</sup>

## 2. O PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO DE BACHELARD

Bachelard (1996), em *A formação do espírito científico*, revela-nos “o grandioso destino do pensamento científico abstrato”, tomando por base o pensamento abstrato e as dificuldades encontradas na tarefa de desobstrução do espírito na tentativa de torná-lo mais leve e dinâmico. Segundo ele, “quando se procuram as condições psicológicas dos progressos da ciência, em breve se chega à convicção de que *é em termos de obstáculos que se deve pôr o problema do conhecimento científico*” (BACHELARD, 2006, p.165, grifo do autor). Esses obstáculos são armadilhas que se interpõem ao processo de abstração racional, interferindo na clareza necessária ao conhecimento científico, designando o termo *obstáculo epistemológico* como tudo aquilo o que impede ao conhecimento de se constituir de forma plena.

E não se trata de considerar obstáculos externos como a complexidade e a fugacidade dos fenômenos, nem tão-pouco de incriminar a fraqueza dos sentidos e do espírito humano: é no próprio acto de conhecer, intimamente, que aparecem, por uma espécie de necessidade funcional, lentidões e perturbações. É aqui que residem causas da estagnação e mesmo da regressão, é aqui que iremos descobrir causas de inércia a que chamaremos obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 2006, p. 165).

---

<sup>5</sup> Trecho de carta de Einstein a Popper, datada de 1935, que “contém observações acerca da relação entre teoria e experimento, em geral, e acerca da influência das idéias positivistas sobre a interpretação da teoria quântica” (POPPER, 1972, p. 525 – Novos apêndices).

<sup>6</sup>Iniciado no ano de 1905, quando “a Relatividade de Einstein deforma conceitos primordiais que eram tidos como fixados para sempre” (BACHELARD, 1996, p. 9).

<sup>7</sup>Bachelard Vida e Obra, p. VI – consultório de José Américo Motta Pessanha. In BACHELARD, 1978.

Partindo dos pressupostos bachelardianos que indicam que: a) “o conhecimento do real é uma luz que sempre projeta algures umas sombras”; b) este “nunca é imediato e pleno”; c) “as revelações do real são sempre recorrentes” e, d) “o real nunca é ‘aquilo que se poderia crer’, mas é sempre o que se deveria ter pensado”,<sup>8</sup> apresentaremos os *obstáculos epistemológicos* subdivididos em seis conceitos:

i) *Obstáculo da experiência primeira*, no qual é “a experiência colocada antes e acima da crítica”, e onde se julga conhecer os objetos pelo contato imediato, sem, no entanto, conhecê-los de forma teórica e profunda, mas apenas em sua aparência;

ii) *Obstáculo da falsa doutrina*, que afirma que o conhecimento se constitui através da razão, podendo ser universalizado, já que não podemos universalizar fenômenos, compreendendo que cada fenômeno deve ser entendido em sua particularidade;

iii) *Obstáculo do conhecimento unitário e pragmático*, que faz uma crítica à ideia de se ter um único elemento como princípio universal, pois este pode gerar um grande dogmatismo, desprezando-se a subjetividade;

iv) *Obstáculo substancialista*, conceito que remove o “ser” de cada objeto, alertando que é impossível conhecer a natureza em todas as dimensões, como afirma Heidegger (1995, p.29) já que “o conceito de “ser” é indefinível”;

v) *Obstáculo verbal*, o qual busca explicar e nominar os fenômenos através de metáforas, ora facilitando o conhecimento, ora o empobrecendo e o reduzindo;

vi) *Obstáculo do animismo*, que atribui funções e características humanas aos fenômenos que ocorrem na natureza.

Japiassu (1992), ao refletir sobre os critérios epistemológicos necessários ao desenvolvimento do espírito científico, elenca, ainda, três outros conceitos definidos por Bachelard: o corte epistemológico, a vigilância epistemológica e a recorrência epistemológica.

O conceito de *corte epistemológico* compreende que o conhecimento não avança de forma linear e cumulativa, mas por rupturas. Assim, existe o pensamento que é vigente até determinado momento, e, depois, a quebra lógica desse pensamento que começa a assumir uma nova perspectiva. É válido esclarecer que a ideia de ruptura não nos leva a desprezar completamente os conhecimentos anteriores, pois como afirma Japiassu “não se trata de uma quebra instantânea, trazendo uma novidade absoluta, mas de um processo complexo no decorrer do qual se constitui uma ordem imediata do saber” (1992, p. 19).

---

<sup>8</sup> BACHELARD, 2006, p. 165.

A *vigilância epistemológica* trata da atitude reflexiva sobre a atividade científica e o conhecimento que foi produzido. É a vigilância epistemológica que repara os erros e faz a constante reformulação do método, sendo por meio desta atitude que a ciência não cai no erro da “verdade absoluta” e se liberta “das ideologias, das crenças, das opiniões, das certezas imediatas” (JAPIASSU, 1992, p. 20).

A *recorrência epistemológica*, por sua vez, defende que o conhecimento avança por rupturas, advertindo, porém, que essas rupturas não seriam viáveis se não houvesse uma longa trajetória de conhecimentos que as antecedessem, os quais não podem ser desconsiderados. Dessa forma, só é possível entender a ciência do presente, se entendermos a epistemologia histórica, ou seja, a ciência do passado, sempre na intenção de superá-la.

A partir dessas quatro categorias epistemológicas significativas estabelecidas por Bachelard é possível distinguir entre o saber e o pré-saber, garantindo recursos de conhecimento e de atividades mentais indispensáveis ao saber (JAPIASSU, 1992, p. 19), tendo em vista que é através dos novos obstáculos que o conhecimento científico avança, e que este avanço não se dá por simples acúmulo, mas por rupturas na forma de pensar, admitindo-se que não existem “verdades científicas”, pois conhecimentos e métodos devem ser constantemente reformulados. Além disso, para que possamos entender o conhecimento de hoje, avançando, é necessário que olhemos e entendamos o conhecimento do passado. Da mesma forma, é preciso reconhecer que não existe uma disciplina única na investigação do conhecimento que se constitui, pois a complexidade do assunto exige a contribuição das várias áreas do saber.

### **3. DESAFIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO**

Os debates, a respeito da formação de professores, geraram muitas polêmicas e contradições nas últimas décadas, o que tem proporcionado a intensificação dos estudos desta área. Como produto destes estudos, o corte epistemológico<sup>9</sup> evidenciou que a formação dos professores não é um processo estático, quebrando a lógica dos primórdios educacionais de que apenas a vocação ao magistério, entendida com dom inato, seria o suficiente para um

---

<sup>9</sup> Descrito na obra: *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*, de Gaston. Bachelard (1996).

processo formativo pedagógico de qualidade. Assim, faz-se necessário um mergulho mais profundo nas dimensões e práticas da docência.

O fazer pedagógico nas Instituições de Ensino Superior, pode ser considerado como um fenômeno social, e ocasiona reflexões sobre sua dinâmica, sendo válido salientar que as questões sobre a formação docente não se limitam somente à sala de aula. Essa afirmativa vai ao encontro de Anastasiou e Alves (2010, p.78), que afirmam que “quando o professor é desafiado a atuar numa visão diferente em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, poderá encontrar dificuldades, até mesmo pessoais, de se colocar numa diferenciada ação docente”. Assim, ao elaborarem-se propostas formativas para a docência, é necessário que se ofereçam oportunidades de envolvimento do futuro professor com as questões sociais, para que a construção do “ser professor” se desenvolva, desde o começo de sua formação, junto ao educando, desenvolvendo valores sociais e sendo preparado não somente para o mercado de trabalho, mas para a vida, adequando-se às perspectivas criadas pela sociedade contemporânea. Como afirma Moraes (2000), “educar é ensinar a viver na mudança e não querer controlá-la” (p. 225).

No que se refere ao Pedagógico, é importante destacar os estudos de Libâneo (1998), que expõem que as finalidades educativas devem ter objetivos sociopolíticos e se apresentar de forma organizada e metodológica. O autor afirma que a didática, como uma área da pedagogia, tem a tarefa de investigar os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação, frente aos desafios contemporâneos. É preciso enfatizar, ainda, que os conhecimentos advindos das diversas áreas são fundamentais para o exercício da docência em nível superior. A respeito da formação de professores, Fávero (2015), esclarece que:

O ensino superior nas últimas décadas tem sido pauta das discussões educacionais. Dentre os debates proferidos, discute-se a respeito do acesso, permanência, formação, qualidade do ensino, perfil de egresso e perfil docente. Nesse último ponto, reside nosso interesse principal, porém sem desconsiderar os demais, pois ambos estão articulados e interconectados, constituindo o todo que denominamos ensino superior. (2015, p. 17)

Quando nos referimos à docência universitária, não nos restam dúvidas de que a peça fundamental no desenvolvimento dessa atividade é o professor. Ao vinculá-lo ao conceito de identidade, consideramos que este último é multifacetado, levando-se em conta que este termo pode ser oriundo de diferentes campos do conhecimento, como o sociológico, o antropológico, o psicológico e o filosófico. Assim, a identidade do professor não pode ser

estudada isoladamente ou fora do contexto acadêmico, podendo ser o resultado de um processo de produção, algo que se constrói e que recebe uma herança advinda de várias áreas.

Os estudos de Giroux (1986) apontam que a identidade do docente universitário não está explicitada de modo pleno, partindo do docente a consciência de agente intelectual e transformador e de que sua “tarefa pedagógica é ensinar, aprender, escutar e mobilizar no interesse de uma ordem social mais justa e equitativa” (1986, p. 38). Tardif (2014), por sua vez, desvela a epistemologia da prática docente, enfatizando a importância de se compreender os modos pelos quais os saberes professorais são constituídos e mobilizados, cotidianamente, para o desempenho de tarefas subjacentes à ação no ambiente escolar.

Freire (1996, p. 17), ao enunciar que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, sustenta que a prática docente crítica não se faz a partir do discurso teórico pronto, acabado; ela é o resultado do “movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pois é a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito”. Por isso, para o autor, é preciso que, “na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”.

Bourdieu et al. (1999, p. 12) alertam que, para “expor os princípios de uma prática profissional e inculcar, simultaneamente, uma certa atitude em relação a essa prática” é preciso “romper com as rotinas do discurso pedagógico”, restituindo a arte das descobertas naquilo que, na prática, foi sendo anulado pelo uso da teoria irrefletida. Essa atitude de *vigilância epistemológica*, em sala de aula, evita as “facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados” (p.14), não permitindo que este espaço se constitua em mero local de ritualísticas pedagógicas desprovidas de sentido.

A ideia de o professor como agente de mudanças sociais, a partir do direcionamento do próprio trabalho, fazendo deste seu objeto de estudo, e tendo na pesquisa o campo no qual pode se mover e a partir do qual pode se capacitar produzindo conhecimentos no âmbito pedagógico é assumida por Dickel (2004, p. 65), que vê, na concepção do professor pesquisador, uma alternativa à fragmentação e à descontextualização empobrecedoras do ensino, defendendo que “para o professor, o caminho para a emancipação passa, necessariamente, pela adoção da perspectiva do pesquisador”. Essa postura de autonomia a partir da pesquisa exige do pesquisador o “fortalecimento de suas capacidades” e o “aperfeiçoamento auto questionado de sua prática”, tendo como o alvo mais importante de investigação o currículo, entendido aqui, como o ocorrido em aula, ou seja, o processo

educativo, (DICKEL, 2004, p. 68), haja vista que “a educação é um processo cujos fins remetem a valores e princípios que determinam o modo pelo qual os professores colocam os alunos em relação com os conteúdos educacionais e avaliam os resultados desse processo” (p. 71).

A pesquisa, para Libâneo (2011) é uma “atividade de produção e avaliação que perpassa o ensino”, dando suporte a este e sendo imprescindível para a iniciação científica (p. 29). Essa forma de aprendizagem, baseada na resolução de problemas, permite ao professor auxiliar o aluno a “compreender o caminho da investigação” percorrido na “definição de um objeto de estudo e a internalizar as ações mentais correspondentes” (p. 28). Além disso, faculta ao aluno a aprendizagem por meio do trabalho com conceitos e manuseio de dados, possibilitando o exercício da escolha, da submissão de problemas a teorias existentes, do domínio de métodos de observação e análise e do confronto de pontos de vista diferentes. “Um professor que ensina com pesquisa, vai buscar na investigação própria da ciência que ensina os elementos, os processos, o percurso indagativo, os métodos, para a atividade de investigação enquanto processo cognitivo” (p. 29).

A adoção de uma concepção dialética de educação, na qual a *prática é indissociada da teoria*, e, ambas, à prática social, tem por base, a assunção da reflexão como o elemento de enriquecimento do ato pedagógico (CAIMI, 2004, p. 90). Com efeito, desde os anos 1990, tem-se evidenciado uma crescente mudança acerca do entendimento sobre a docência como algo para além do simples exercício técnico de repetição de conteúdos previamente determinados. A prática docente, sob essa perspectiva, tem assumido lugar de destaque nos processos de formação de professores (PINTO, 2011, p. 23-25), podendo-se afirmar que as diferentes perspectivas que se tem do ensino e da formação de seus profissionais decorrem do entendimento do projeto de sociedade que se tem mente.

[...] o ato de educar é entendido como um desvelamento da realidade do educando, o qual se processa, num primeiro momento, no ato de levar o aluno a ver, compreender e vivenciar a sua realidade, a seguir, na oportunidade de poder expressar essa realidade e, portanto, de se expressar a si mesmo; por fim, na atitude transformadora de descobrir e assumir a responsabilidade de ser elemento de mudança da realidade (BENINCÁ, 2010, p. 113).

Teoria e prática são elementos interdependentes do processo educativo. Alvo de discussões antigas, esta temática é ainda muito presente nos meios acadêmicos e educacionais de modo geral, tornando-se matéria de grande relevância pedagógica. Freire (s.a., p. 6), ao tratar do tema, afirma que vincular teoria e prática constitui-se em uma das *Virtudes do*

*Educador*<sup>10</sup>, sendo necessário para tanto, viver intensa e profundamente esta relação, de tal maneira que teoria e prática não prescindam uma da outra, de modo que “pensar a prática para, teoricamente, melhorar a prática” seja um exercício de seriedade, rigurosidade, estudo e disciplina. O mesmo se dá com relação à teoria, já que:

Pensar que tudo que é teórico é mal, é algo absurdo, é absolutamente falso. Temos que lutar contra esta afirmação. Não há porque negar o papel fundamental da teoria. Entretanto, a teoria deixa de ter qualquer repercussão se não existir uma prática que a motive (FREIRE, s.a. p.7).

Benincá define *práxis* como sendo a teoria crítica que reflete a própria prática (2010, p. 10). Para ele, “a melhor forma de preparar o professor para atuar na docência [...] seria capacitando-o para que se transformasse em pesquisador de sua própria prática pedagógica”<sup>11</sup> de tal modo que a prática se tornasse a referência primeira na investigação, sendo o cotidiano o ponto de partida para a reflexão do educador (2010, p. 20). Segundo o mesmo autor, o princípio fundamental para uma prática de sala de aula é o diálogo, já que:

Diálogo, na presente abordagem, significa a manifestação recíproca das pessoas por meio da palavra. Quem pronuncia a palavra pronuncia-se a si mesmo; mostra sua intimidade; revela o seu interior, isto é, revela o que foi gerado e o que cresce dentro de si. Pronunciar a palavra significa, portanto, tornar visível o invisível, revelar o oculto, ou seja, anunciar o mistério. No diálogo, as pessoas se anunciam e se revelam, o qual acontece quando as consciências das pessoas se põem em confronto” (BENINCÁ, 2010, p. 110).

Desse modo, o diálogo enquanto instrumento de validação da prática educativa, assume a função da *vigilância epistemológica*, ao permitir ao educador, por meio da palavra, teorizar criticamente sobre sua atuação docente. A aprendizagem, portanto, não significa apenas um acumulado de informações, mas uma atividade constante de construção da consciência. Essa atitude dialógica entre teoria e prática, permite à aula tornar-se “um tempo dispendido na correlação dos fatos, dando-lhes ordem e forma lógica, isto é, tomando deles consciência, fazendo deles experiência, atribuindo-lhes significado” (BENINCÁ, 2010, p. 114). O diálogo, além de princípio educativo é também estratégia necessária para a formação

---

<sup>10</sup> Coletânea de textos resultantes de pronunciamento verbal do autor, datado de 21 de junho de 1985, apresentado na Reunião Preparatória da III Assembléia Mundial de Educação de Adultos promovida pelo CEAAL (Conselho de Educação de Adultos da América Latina); e da Campanha da Fraternidade promovida pela CNBB (Conferência Nacional de Bispos do Brasil), no ano de 1982.

<sup>11</sup> Ideia expressa no texto “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”, resultante do projeto de pesquisa de mesmo nome criado pelo autor e por um grupo de professores da Universidade de Passo Fundo e da rede municipal de ensino do município de Passo Fundo em 1991.

do raciocínio, do espírito crítico e participativo e do hábito da reflexão (p. 116), ou seja, é o *confronto* das partes que se fazem revelar.

## CONCLUSÃO

Pensar a formação docente na atualidade não é tarefa fácil. Exige a assimilação e compreensão de um imenso emaranhado de saberes que, juntos, constituem a base da bagagem cultural e científica do professor, enquanto detentor de conhecimento. Porém não se resume a isso. Hoje, temos a clara compreensão de que a atuação na docência não se restringe apenas à transmissão mecânica de conteúdos prontos estabelecidos de antemão. Essa visão escolástica da docência, embora ainda presente em muitos meios acadêmicos, desde há muito tempo tem se revelado ineficaz na compreensão dos problemas e na resolução dos desafios que, inevitavelmente invadem os espaços acadêmicos e os bancos escolares. A superação da visão estática de mundo, da abordagem fragmentária do tecnicismo, além da superação da dicotomia teoria e prática, fez com que também se repensasse a relação entre conteúdo e método, influenciando fortemente os estudos sobre o ensino-aprendizagem.

A partir dos estudos da teoria construtivista, presente, inicialmente no meio científico e transposta, posteriormente, não sem ressalvas, para o ambiente educacional, constatou-se que o conhecimento não é moeda de repasse, mas objeto de construção pelo sujeito, sendo necessárias, para tanto, situações interativas favoráveis entre o sujeito e o objeto de estudo. A fragilização do modelo cientificista baseado na compreensão de problemas unicamente por meio da experimentação objetiva, quando posto à prova pelo modelo einsteiniano, que afirma que a teoria deve preceder a prática trouxe para a ciência novas perspectivas, estabelecendo, assim, o surgimento de um novo modelo de racionalidade. Essa nova maneira de pensar e fazer ciência permitiu às ciências humanas, relegadas até então à marginalidade, e dentre elas as ciências da educação, a autonomia necessária para investigar os seus fenômenos com uma metodologia própria, adequada às especificidades de seu próprio campo de atuação, criando-se, assim, as bases para uma epistemologia da educação.

Desse modo, rompe-se, também, gradativamente a ideia da dissociação entre a pesquisa e a docência, o que faz com que um novo olhar, crítico, apurado, sobre o novo modelo de racionalidade, e, por consequência, um novo enfoque epistemológico sobre a docência se instale nos meios universitários estimulando discussões sobre a formação de professores. Bachelard, ao estabelecer as bases do novo espírito científico lança uma

perspectiva totalmente inovadora para a docência, permitindo que os fenômenos da esfera acadêmica, quando analisados sob o rigor da vigilância epistemológica, pudessem ser considerados como matéria científica, elevando a educação a novos patamares de qualidade. Desse modo é que, hoje, ao se considerar a formação docente, a ideia de o professor como um pesquisador da própria prática esteja, cada vez mais, ganhando força nos meios acadêmicos, constituindo, assim, um novo paradigma educacional. Um modelo de formação da identidade docente centrado no reconhecimento da própria autonomia e da rigorosidade tão defendidos por Freire, e que possibilitarão ao professor, ao educar, educar-se e ao compreender os fenômenos do próprio cotidiano, tornar-se um produtor de conhecimentos, valorizando a si mesmo e a sua prática, e promovendo a tão sonhada valorização profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU L; ALVES, L. (org.) *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 9. ed. Joinville, SC: UNIVALLE, 2010.

BACHELARD, Gaston. *A Epistemologia*. Lisboa: Edições 70, 2006.

\_\_\_\_\_. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. *A Filosofia do Não; O novo espírito científico; A poética do espaço*. (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BENINCÁ, Elli. *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Eldon Henrique Mühl (Org.). Passo Fundo: Ed, Universidade de Passo Fundo, 2010.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*; Petrópolis, RJ : vozes, 1999.

CAIMI, Flávia Eloisa. Os percursos da prática de ensino na formação de professores. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (Org.) *Formação de Professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo, UPF, 2004.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: A aula em foco*. Campinas: 2002, 3. Ed.

DICKEL, Adriana. Buscando referências para a discussão sobre a formação do professor-pesquisador: contribuições para o debate. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (Org.) *Formação de Professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo, UPF, 2004.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos (organizadores): *Docência Universitária: Pressupostos teóricos e perspectivas didáticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). Disponível em: <<http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Pedagogia-da-Autonomia.pdf>> Data de acesso: 20 nov 2015.

\_\_\_\_\_. Paulo. *Virtudes do Educador*. Disponível em: < Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1475/FPF\\_OPF\\_04\\_001.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1475/FPF_OPF_04_001.pdf)> Data de acesso: 17 nov 2015.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

JAPIASSU, Hilton. *Saber, ciência e epistemologia: Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 6.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação*. Cadernos de Pesquisa Universitária 11. São Paulo: USP, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2000.

PINTO, Umberto de Andrade. *Pedagogia escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional*. São Paulo, Cortez, 2011.

POPPER, Karl Raimund. *A Lógica da Pesquisa Científica*. São Paulo: Cultrix, 1972.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento Objetivo: uma abordagem evolucionária*. (Espírito do nosso tempo v. 13). São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, Maurice: *Saberes docente a formação profissional*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2014.