

# TEORIAS DO CONHECIMENTO E SUAS DIFERENTES FORMAS DE ENCONTRÁ-LAS<sup>1</sup>

Nilza Maria de Oliveira<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-0140-1530>

Universidade de Uberaba, Brasil.

[nilzamarina@iftm.edu.br](mailto:nilzamarina@iftm.edu.br)

Bolsista da CAPES/PROSUP/BOLSA

Michelle Mattar Pereira de Oliveira Tavares<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-8824-7002>.

Universidade de Uberaba, Brasil.

[michellemattarp@gmail.com](mailto:michellemattarp@gmail.com)

Bolsista da CAPES/PROSUP/BOLSA

## INTRODUÇÃO

As pesquisas científicas educacionais de maneira geral buscam compreender e dialogar com autores em suas diversas escolas filosóficas sobre a problemática “teoria do conhecimento”. Para esse capítulo serão apresentadas considerações referentes a teoria do conhecimento com

---

<sup>1</sup>DOI - 10.29388/978-65-81417-97-0-0-f.97-116

<sup>2</sup> Aluna bolsista do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2022-2026). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

<sup>3</sup> Aluna bolsista do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2021-2025). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

o objetivo de utilizá-las para solucionar problemas tradicionais em uma pesquisa científica na área educacional.

Sabe-se que as questões que norteiam as pesquisas científicas na área da educação visam buscar solucionar problemas tradicionais da teoria do conhecimento. O autor Grecco e Sosa (2012, p. 16) destaca a pesquisa sobre as diversas dimensões da normatividade epistêmica por meio de fios norteadores que podem tratar a questão do conhecimento. Esses fios se apresentam como perguntas importantes para a construção do conhecimento: “O que é conhecimento?” e “O que podemos conhecer?”. A partir daí surge outra questão: “Como conhecemos o que conhecemos?”. A conjunção “como” nessa oração remete à temática em que se questiona de que modo o pesquisador utiliza sua bagagem teórica para constituir, organizar, expressar e compartilhar seus conhecimentos com a sociedade.

Para essa pesquisa destaca-se como objeto de estudo os profissionais da educação que buscam pelo desenvolvimento profissional docente e a repercussão no meio científico, acadêmico e social. Dentre as preocupações emergidas, o problema que buscamos solucionar é o de compreender a formação profissional docente em seus diferentes contextos.

O aporte teórico metodológico se constitui nas teorias e autores como: Dalbosco com *A Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica* (2014); Domingues com *Epistemologia das ciências humanas* (2004); Minayo com *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (2014); Gamboa em *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias* (2012); Bogdan *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (1994); Santos *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* (2000); Grecco e Sosa *Compêndio de epistemologia* (2012); Triviños com *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação* (1987) e

Tardif *Saberes docentes e formação profissional* (2014).

As teorias do conhecimento podem ser discutidas em diversas concepções a saber: positivismo, hermenêutica, fenomenologia, materialismo dialético e pensamento sistêmico. Para esse capítulo selecionamos duas concepções para compreender a construção do conhecimento: a hermenêutica e o positivismo. A ideia foi de contrapor as duas concepções que não se dialogam para avistar como o conhecimento pode ser compreendido baseado nessas duas perspectivas.

O capítulo foi dividido em quatro sessões. Na primeira apresentaremos como a experiência formativa interfere no desafio do conhecimento. Na segunda sessão mostraremos o objeto do conhecimento na corrente hermenêutica e positivista. Na terceira colocaremos como as pesquisas na área da educação podem dialogar com a construção do pensamento científico. E na quarta e última sessão, apresentaremos um diálogo entre a formação profissional docente e como as correntes epistemológicas (hermenêutica e positivista) interferem nessa.

## **EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E OS DESAFIOS DO CONHECIMENTO**

No meio acadêmico o conhecimento é construído levando-se em consideração a experiência de quem pesquisa (seu aporte teórico, forma de apresentar e divulgar a informação) e o público alvo a ser apresentado essa pesquisa. Já no meio escolar o conhecimento também é construído através de leituras e pesquisas, além dessas, a experiência de vida que o aluno e professor trazem consigo fazem com que o conhecimento seja construído de forma coerente com sua realidade.

No que se refere ao desafio do conhecimento e as relações sujeito e objeto do conhecimento, Dalbosco (2014, p. 1030), ao conceituar a “[...]”

pesquisa educacional em seu sentido abrangente.”, sugere que a experiência formativa ocorra em um determinado contexto social e natural entre dois ou mais seres e acrescenta que a experiência humana se apresenta como essencial quando se trata de educação, independente da perspectiva teórico metodológica se tornar palavra chave no processo de construção do conhecimento.

Assim, a interpretação e a composição dos sentidos e dos relatos de experiência na prática educacional tornam-se objeto de investigação com objetivo de expandir o conceito de experiência, o qual se apresenta como importante no campo educacional.

Os conhecimentos empíricos captados do mundo subjetivo vêm “[...] provocando o enfraquecimento das próprias pretensões de validade do conhecimento educacional.” (DALBOSCO, 2014, p. 1030). Isso porque o empirismo em uma pesquisa nem sempre é considerado no meio acadêmico, depende da área e formação e de quem o acessa. Já na escola, no caso brasileiro, o conhecimento empírico vem perdendo cada vez mais adeptos, visto que os últimos governantes eleitos em 2018, no caso da presidência, não se preocupam com o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

Nesse contexto, no que se refere à educação, as pesquisas em sentido amplo têm como foco central investigar a experiência formativa não só dos docentes, mas também dos discentes. A seleção da epistemologia pode acarretar resultados de consensos ou contradições. Por isso, para que o cientista possa apresentar uma pesquisa coerente é preciso que o mesmo, através de sua experiência, selecione uma matriz teórica coerente com seu objeto de pesquisa.

Para esse capítulo, como já relatado na introdução, optamos por caracterizar e compreender o objeto do conhecimento levando em consi-

deração a hermenêutica e o positivismo.

## **OBJETO DO CONHECIMENTO NA HERMENÊUTICA E NO POSITIVISMO**

Consideramos que para se conhecer algo é preciso que tenhamos opiniões a respeito, além de entendermos que o conhecimento é uma construção pautada não só na reflexão de algo, mas também no aprofundamento de ideias a respeito de um determinado objeto de pesquisa.

Nesse sentido, comungamos com Grecco e Sosa (2012) onde os mesmos enfatizam que, conhecer algo nos coloca em uma posição acima de quem apresenta somente opiniões ou palpites ao refletir sobre as especificidades das experiências como suporte a uma crença.

Essa reflexão historicista e pragmática interpreta a verdade como acordo convencional, e a racionalidade como capacidade prática e auto-corretiva concebidas pela epistemologia como uma teoria sobre si mesma, a qual é denominada por hermenêutica, pois conduz a interpretação a uma reflexão sobre a natureza e os limites do conhecimento humano.

A partir desse ponto, apresentaremos sucintamente a compreensão sobre epistemologias e pesquisa científica em educação com algumas concepções. Tem-se o objetivo de discutir as principais questões do campo científico e como essas questões aparecem e se relacionam entre si.

A princípio, para se compreender a construção do conhecimento levando-se em consideração a racionalidade, destacamos que:

Ser racional envolve o uso da razão ao que se faz, ao que se pretende ou ao que se prefere (racionalidade prática), em relação ao que se aceita e como se raciocina (racionalidade teórica). [...] a racionalidade consiste inteiramente em raciocinar bem sobre os meios para atingir os fins. (GRECCO e SOSA, 2012. p. 38-39).

Para se raciocinar sobre algo deve-se levar em consideração não só a razão, mas também os processos empíricos. E é por meio da hermenêutica que podemos considerar que a pesquisa na área da educação pode acontecer e ter resultados concretos e realistas para serem colocados em prática.

Essa será a primeira concepção teórica do conhecimento que apresentaremos, a hermenêutica. Ela amplia a noção de experiência humana como temática principal das pesquisas educacionais, relacionadas ao conhecimento constituído empiricamente, como “[...] pontuado [...]” por Dalbosco (2014, p. 1033) e com uma fragilidade teórica da pesquisa no campo da pedagogia. De acordo com esse entendimento, o ponto principal está em promover a pesquisa educacional relacionada ao conhecimento empírico e, como resultado, esquecer questões epistemológicas, metodológicas, éticas e políticas distanciando-se de suas próprias intenções.

Nessa perspectiva, a capacidade de ouvir e observar o outro e ao mesmo tempo transformar a observação em escuta e ouvir em saber, torna-se impreterivelmente parte importante na formação do sujeito pesquisador e o torna capaz de observar criticamente os conceitos sobre a experiência humana. A hermenêutica consiste na explicação e interpretação de um pensamento literal ou de investigação do sentido das expressões usadas mediante análise linguística, contribuindo consideravelmente para a junção entre a teoria e a prática em um processo crítico e transformador.

Já Domingues (2004, p. 348), aponta que a hermenêutica opera como uma linguagem que pode restituir os sentidos do processo em análise. Vejamos:

Dizíamos que o elemento sobre o qual opera a hermenêutica é a linguagem. Desta ela toma como unidade elementar de sentido a proposição ou, melhor, a frase, mas pode muito bem operar com unidades maiores ou menores do que estas, como a palavra e o

discurso inteiro. A sua tarefa é articular ou restituir o sentido. Ainda que muitas vezes o sentido tenha sido confundido com a verdade e a tarefa da hermenêutica tenha sido identificada com a instalação da verdade [...].

Em Gamboa (1998, p. 123), a hermenêutica é considerada a ciência que se preocupa com a “[...] compreensão dos fenômenos em suas manifestações através de uma estrutura cognitiva.” Os fenômenos considerados como objetos da pesquisa são as palavras, gestos, ações, símbolos, sinais, textos, artefatos, obras e discursos. A hermenêutica é apreendida como investigação das hipóteses, da interpretação e da compreensão. A compreensão do sentido orienta-se em harmonia presumível entre o sujeito agente e aquele que busca compreender.

A teoria da epistemologia, nessa perspectiva, enfatiza a busca da compreensão simbólica de uma realidade a ser penetrada mais que uma simples expressão verbal do sujeito. Ela se apresenta como sendo o centro das investigações científicas. Nesse sentido, a hermenêutica visa transmitir a mensagem para entender a orientação e a modificação da ação (MINAYO, 2014).

Já no que se refere às ideias básicas da concepção positivista, Triviños (1987) destaca que:

[...] não aceita outra realidade que não sejam os fatos, fatos que possam ser observados. Para que determinados estudos sejam considerados ciência eles devem recair sobre fatos que conhecemos, que se realizem e sejam passíveis de observação. (TRIVIÑOS, 1987, p. 36).

Esse autor defende o conhecimento científico como única forma de conhecimento reconhecido. A partir dos saberes científicos pode-se explicar os acontecimentos dentro das relações sociais e da ética com fatos suscetíveis de comprovação. Nesse sentido, tal concepção considera que o conhecimento somente pode ser construído por meio científico não

levando em consideração crenças e conhecimentos empíricos e, então, todo conhecimento necessário à humanidade seria alcançado.

Entretanto, Minayo (2014) aponta que o próprio positivismo de August Comte busca “[...] trabalhar a qualidade do social, buscando substantivá-lo em variáveis, [...] focalizando os produtos da interação social como elementos funcionais da realidade e tratando-os como entidades passíveis de estudo.” (MINAYO, 2014, p. 11). Mas, diferentemente da concepção positivista, a experiência humana compreendida por Dalbosco (2014) enfatiza que o homem constrói seus direcionamentos dados aos atendimentos das suas necessidades imediatas e consumindo a maior parte de seu tempo. Veja no trecho a seguir:

O contexto pedagógico de sala de aula pode ser tomado como exemplo típico do procedimento habitualizado inerente à experiência ordinária. Mostra-se, nesse caso, por meio da postura do professor que habitualiza (rotiniza) obstinadamente sua própria prática pedagógica. Ao agir desse modo, credita enorme peso a sua experiência prática, adotando-a como referência inquestionável para transmitir o conhecimento que domina e para enfrentar os conflitos que emergem da relação mantida com seus alunos. (DALBOSCO, 2014, p. 1039).

Ao apoiar-se em sua prática pedagógica, o professor revela uma aliança não coerente entre o aspecto habitual da experiência ordinária (compreendida como o ato do fazer humano) e a prática pedagógica no dia a dia em sala de aula. Trata-se aqui de um saber apreendido de ações práticas e não constituídas em ambientes acadêmicos.

Portanto, a construção do conhecimento através da hermenêutica leva em consideração a lógica cognitiva e, na concepção positivista, leva-se em consideração os fatos históricos. Em sala de aula é possível que o professor aplique as duas concepções, desde que saiba qual objetivo deve ser alcançado ao aplicá-las.

## PESQUISA EDUCACIONAL E DESAFIO DO CONHECIMENTO

No contexto da pesquisa educacional o desafio do conhecimento e as relações sujeito e objeto se constituem por meio da interpretação e a compreensão dos elementos inerentes às necessidades de comunicação entre os seres humanos. Para que essa comunicação aconteça se faz necessário o conhecimento da realidade do outro.

Para Kosik (1976):

[...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito consciente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas - em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas - o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade. (KOSIK, 1976, p. 9-10).

Nas relações sujeito e objeto, no pensamento dialético de Kosik (1976), o indivíduo busca compreender o fato em si e, assim, o fato em si não se revela imediatamente ao homem. Então, cabe ao pensamento dialético não só a representação e o conceito do fato, mas a distinção das qualidades da práxis humana. É uma abordagem que corrobora para o entendimento de que a teoria seja constantemente desafiada pela prática e que nesse processo se estabeleça uma interpretação bem próxima da realidade.

Nesse caso, pensando em um diálogo próximo das correntes hermenêutica com a dialética de acordo com Minayo (2014), podemos compreender que o processo social e o objeto do conhecimento são frutos de múltiplas determinações com significados específicos. A representação de uma realidade vista pelo âmbito social é parte de um contexto ético-polí-

tico que existe ao mesmo tempo que as tensões sociais.

Para Dewey (1979), todos os movimentos sociais envolvem conflitos que se refletem em controvérsias intelectuais. Veja o trecho a seguir:

Não seria natural que o interesse social da importância da educação não se fizesse também arena de lutas, tanto na prática quanto na teoria. No que concerne à teoria, entretanto, pelo menos à teoria que é a tarefa da filosofia de educação formular, os conflitos práticos e as controvérsias que eles sustentam apenas levantam um problema. O problema é o de investigar e descobrir as causas dos conflitos existentes e, à luz dessas causas, elaborar-se teoria inteligente de educação pela qual, sem tomar partido por um ou outro lado, se indique plano de operações que, partindo de nível mais profundo e mais compreensivo que das práticas e ideias dos grupos de luta, resolva a controvérsia e concilie os oponentes. (DEWEY, 1979, p. 15).

A direção das experiências futuras é determinada ao compreender que a educação se dá em um processo social de reconstrução e de reorganização das experiências adquiridas durante os processos de conciliação entre oponentes. A escola, nesse cenário, é a instituição que transmite as experiências refletidas, reorganizadas e reconstruídas pelos alunos em si. Esses alunos participam, nas dependências da escola, do processo de reconstrução e reorganização das experiências dos professores e nesse processo contínuo de inter-relação é que se desenvolve o aprendizado.

Em relação às controvérsias entre a teoria e a prática, Santos (2000) concorda que existe a realidade, qualquer que seja o modo, e a teoria crítica a considera como possibilidade. A tarefa que se tem consiste em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. Sobre conhecimento teórico, em Santos (2000) concordamos que:

[...] com o passar do tempo a ciência acabou por se tornar uma forma de conhecimento superior, isolada e intocável. Como qualquer conhecimento especializado e institucionalizado, a ciência tem o poder de definir situações que ultrapassam o conhecimento que delas

detém. (SANTOS. 2000, p. 107).

Consideramos que a visão de mundo, ou cosmovisão de acordo com Goldman (1980 *apud* MINAYO, 2014), não é um todo empírico imediato, mas ao oposto. Essa visão é um instrumento conceitual de trabalho do pesquisador imprescindível para compreender as expressões adjacentes do pensamento dos seres humanos.

Pensando a educação como área de pesquisa, ressaltamos que essa investigação pode se mostrar com uma dialética considerável já que sabemos que a escola é controlada pelos interesses das classes dominantes. Gamboa (1998) afirma nossa ideia com precisão. Veja:

No caso específico da investigação dialética, esta surge questionando os métodos tradicionais de investigação e os “reduccionismos” das abordagens anteriores e propondo uma nova concepção de investigação a partir do materialismo histórico. Esta nova proposta justifica-se na necessidade de estudar a educação escolar, explicando as relações entre educação e sociedade, entre teoria e prática no exercício profissional dos educadores, e, revelando a problemática da ideologia, do poder e de uma escola controlada pelos interesses das classes dominantes. (GAMBOA, 1998, p. 97).

Minayo (2014) percebe também que as correntes de pensamento têm sua história diretamente ligada à cosmovisão e estão relacionadas com a realidade social determinante para o que ela tenta divulgar enquanto produto das necessidades historicamente constituídas. Mas é preciso deixar em evidência que a compreensão, seja ela feita em qualquer linha de pensamento, não se mostra como completa sobre a realidade e que os erros podem surgir em qualquer linha de pensamento selecionada.

Mas compreender significa também sempre estar exposto a erros e a antecipações de juízos. A compreensão só alcança sua verdadeira possibilidade quando as opiniões prévias com as quais se inicia uma relação não são arbitrárias. Existe realmente uma polaridade entre familiaridade e estranheza e nela se baseia a tarefa da hermenêutica, buscando esclarecer as condições sob as quais surge a fala. (MINAYO, 2014, p. 337).

Nesse sentido, através de Minayo (2014), Dewey (1979), Gamboa (1998), Santos (2000) e Kosik (1976), é possível compreender que o meio social interfere quase que completamente na produção não só de uma pesquisa, mas também no desenvolvimento da relação aluno-professor no meio escolar, pois a realidade desses podem interferir na compreensão efetiva dos fatos apresentados.

## **FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL DOCENTE**

Compreender a formação docente através do desafio do conhecimento não é uma tarefa fácil. Para isso iniciaremos pela construção do saber. A construção do saber deve se basear no ofício do professor. Para que isso seja feito é preciso questionar quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente na escola, levando em consideração seus diversos espaços a fim de realizar concretamente as suas tarefas.

A conceituação de Tardif (2014) merece destaque, pois nos orienta a entender que o saber docente não deve ser visto de forma fragmentada, mas de uma perspectiva ampla, de forma “holística” com a união de vários saberes. O autor cita saberes experienciais, curriculares, disciplinares, saberes adquiridos durante toda formação profissional e ainda os saberes culturais. Ao situar o professor holisticamente, Tardif diz que:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. [...] o ser e o agir, ou melhor, o que eu sou e o que eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar. As relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes

fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2014, p. 16).

A aquisição desses saberes ocorrem em instituições de formação através de contato com professores mais experientes e/ou em processo de formação continuada. Eles se constituem também durante o convívio pessoal com as percepções de uma prática baseada em ações e reflexões e, ao mesmo tempo, de reflexões e ações, tanto no ambiente profissional quanto pessoal, mediante a valorização das experiências.

Muitas vezes nos permitimos experimentar ações, práticas e sugestões teóricas apropriadas durante os cursos de formação como estudantes. Já enquanto professores, precisamos aplicar essa experiência com a intenção de reproduzir as práticas aprendidas nos cursos.

Com isso, a constituição dos saberes docentes está relacionada à transformação identitária ao longo da vida, ao convívio diário com alunos e a comunidade escolar que se estabelece em um processo contínuo e ininterrupto em constante transformação o que acarreta os saberes com seus pares uma situação de ação-reflexão e reflexão-ação.

Ser professor para Shon (1992) é não se contentar com “receitas” ou “aplicar” os conhecimentos teóricos anteriores à ação realizada, pois cada situação é singular e exige reflexão sobre a ação-prática autônoma. Uma atitude prática reflexiva na ação se instala em uma reflexão sobre essa. Nesse contexto, os professores reflexivos podem desempenhar seu papel com maior autonomia ao fazerem-se perguntas, ao tentarem compreender seus fracassos, ao projetarem o seu futuro e ao serem mais flexíveis. Enfim, ao buscarem o como e o porquê das coisas, através de um processo crítico e assim fazê-lo, contribuindo para a formação crítica e reflexiva dos seus alunos (SHON, 1992).

Dessa maneira, o autor concorda que a temática formação de

professores vai além do deslocamento conceitual para desenvolvimento profissional, pois tal trabalhador é envolvido socialmente como agente transformador e multiplicador de conceitos morais, críticos e reflexivos.

E, em relação à formação docente, baseamos na definição de Garcia (2009, p. 10) quando ele destaca que,

[...] entende o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola, por meio de múltiplas experiências tanto no contexto formal ou informal.

Assim, o desenvolvimento profissional é

[...] como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências. (GARCIA, 2009, p. 10).

Entendemos então que a formação de professores deve ser ao longo de sua atuação profissional, integrando processos de mudanças, de inovação, de desenvolvimento organizacional e curricular da escola, da articulação entre formação acadêmica, disciplinar, metodológica e a pedagógica dos professores, num processo em que se une teoria e prática. O compromisso e a responsabilidade com a autoformação também é um elemento importante no processo de desenvolvimento profissional e devem estar relacionados aos ideais formadores, que além de formar (os alunos), também os orienta para atuar no contexto em que vivem.

A formação profissional docente está inserida em uma realidade de diversos impasses, entre eles: a realidade de vivência do professor e aluno, os investimentos na educação, o interesse do governo em aprimorar o desenvolvimento docente e até mesmo a forma administrativa da escola.

Para Veiga e Viana (2021, p. 20), “[...] a formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político pedagógico”.

Não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade.”. Para essas autoras a nomenclatura do documento precisa ser entendida, onde “projeto” significa união de ações consistentes e possíveis de execução em um período pré-estabelecido, “político” sugere ações formadoras de cidadãos atuantes em coletividade socialmente e, “pedagógico” por ser um documento que norteia as atividades educativas necessárias ao processo de aprendizagem. Dessa forma, se apresenta também como um documento que deve ser organizado coletivamente e vivenciado no cotidiano escolar.

O projeto político pedagógico não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA e VIANA, 2021, p. 13).

Em relação ao desenvolvimento profissional docente, o professor precisa receber acolhimento institucional para fazer com que ele analise e discuta a prática educativa com seus colegas. Por isso se faz necessário que o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola seja coerente com a realidade vivida por ela.

A construção desse Projeto Político Pedagógico deve direcionar o professor, alunos e direção. Para isso, se espera que seja baseado na análise da prática educativa e nos problemas concretos de sala de aula e na escola, pois não é raro vermos professores que ainda estão sem preparação pedagógica.

Sendo assim, pensar na constituição dos saberes dos professores e na formação docente é essencial para que possamos entender que se trata de um processo contínuo, colaborativo e socialmente constituído e influenciado pelo contexto social ao qual o profissional está imerso e, ao mesmo tempo, regido pelos interesses, ideais, compromissos e res-

ponsabilidades individuais do professor enquanto agente e formador, ao interagir no grupo social, familiar e profissional onde influencia e é influenciado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pretendeu-se com esse capítulo abordar de maneira sucinta a organização dos conceitos de epistemologia ou teoria do conhecimento através de duas frentes (hermenêutica e positivista) utilizando certa dialética que pode ser encontrada em uma pesquisa científica na área de educação.

Foi observado que os desafios das pesquisas nas áreas das ciências humanas, no que tange a experiência profissional docente, atendem com uma vasta gama de teorias e concepções epistemológicas que orientam as análises de dados coletados no campo das experiências e práticas dos profissionais docentes. Tais dados são analisados e compreendidos sob as perspectivas teórico-epistemológicas selecionadas de acordo com o objetivo que o pesquisador pretende alcançar.

Muitas vezes as pesquisas educacionais científico-acadêmicas estão focadas em constatações ou descobertas importantes para melhorar a prática docente em diferentes níveis de ensino, mas essas contribuições muitas vezes ficam somente na academia e, ao invés de contribuírem para melhorar, inovar ou incrementar a prática profissional docente, recheiam pesquisas científicas nas teses e dissertações, artigos e capítulos de livros e não chegam em sua concretude ao ambiente escolar.

Concordamos que as pesquisas em educação poderiam ser bem avaliadas na medida em que os resultados se tornassem mais acessíveis aos professores das escolas e na compreensão dos fatos sociais no contexto aos quais estão inseridos. É necessário que essas pesquisas expliquem as relações sociais, contradições e anseios da prática profissional, pois os

docentes necessitam de formação continuada para desenvolver-se profissionalmente. Os meios de se utilizar as informações, desenvolver as razões e a percepção de mundo, estão totalmente relacionados às experiências do dia a dia em sala de aula.

Nessa vivência cotidiana em sala de aula o professor percebe que as propostas de ações sobre formação docente (na prática) muitas vezes não correspondem às necessidades imediatas de enfrentamento dos conflitos vivenciados no contexto de atuação. As práticas pedagógicas devem estar amparadas em atitudes refletidas, pois só assim é possível compreender a importância da busca do desenvolvimento profissional. Nesse procedimento há um deslocamento consciente do processo de formação para desenvolvimento profissional docente.

Concluimos assim, que a experiência diária, focada na reflexão da ação a partir do conhecimento produzido cientificamente, pode nos apresentar uma constante relação dialógica entre academia e ambiente escolar.

## **REFERÊNCIAS**

DALBOSCO, C. A. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1028-1051, out./dez. 2014.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Trad. G. Rangel; A. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DOMINGUES, I. **Epistemologia das ciências humanas**. São Paulo: Loyola, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora,

1994.336p.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**. n. 8, jan./abr, p. 136-145, 2009.

GRECCO, J.; SOSA, E. (Org.) **Compêndio de epistemologia**. Trad. Alessandra Siedschlag; Rogério Bettoni. São Paulo: Loyola, 2012.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MINAYO, M. C. de S. de. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

SANTOS, B. S. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. v.1. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-91.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Instrução por pares (Peer Instruction): uma técnica de ensino-aprendizagem no âmbito da metodologia participativa, colaborativa e problematizadora. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNAN-

DES, Rosana César de Arruda (Org). **Por uma Didática da Educação Superior**. Campinas, SP: Autores Associados. 2021. 381p.