

PARÂMETROS DE PESQUISA CIENTÍFICA DO PESQUISADOR DE SUA PRÁXIS DOCENTE – ARTICULANDO DIDÁTICA E EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA¹

JACQUES THERRIEN, UECE

O contexto de simpósio por ocasião do XVII ENDIPE incentiva a um debate em torno de questões que rondam o campo do ‘saber ensinar’ e que, contudo, parecem permanecer em espaços de periferia dos estudos científicos, embora fazem referências à dimensão da didática que articula a relação ensino e pesquisa. O ‘aprender a ensinar’, tanto na perspectiva da formação continuada como de estudos sobre a prática docente em contextos de sala de aula, tem seus fundamentos em referenciais teóricos e prático-empíricos que a ação reflexiva da racionalidade sistemática da pesquisa pode e deve identificar.

Esse axioma permite sustentar que o percurso de formação científica do profissional de ensino propicia o desenvolvimento de aptidões que o habilitam a identificar os suportes teóricos imprescindíveis para a compreensão, explicação e sustentação de sua prática, constantemente confrontada à diversidade de suas experiências cotidianas de trabalho pedagógico situado. Postula-se, portanto, que processos de prática de pesquisa são inerentes à profissionalidade docente constituída por uma racionalidade que articula dialeticamente teoria e prática.

Essas considerações pretendem explicitar o objeto dessa apresentação, a saber que a epistemologia da prática docente permeia os parâmetros da pesquisa científica do ‘pesquisador de sua práxis docente’, constituindo-se em referencial de análise e compreensão do saber ensinar, ou seja, do campo da didática. As reflexões a seguir não pretendem se fixar em sustentação de pressupostos ou hipóteses; situam-se nos caminhos do trabalho científico que incita a explicitação de dúvidas e ‘intuições’ que podem conduzir ao esclarecimento.

Essa apresentação procede por um breve percurso articulado em torno de três elementos formulados como indagações: que racionalidade estrutura a ação pedagógica em contexto de ensino; que tipo de reflexividade caracteriza uma práxis de ensino produtora de aprendizagem autônoma; e, como estes elementos perpassam os pilares pedagógicos do ser educador, consolidando a integração teoria e prática fundante do pesquisador de sua práxis docente nos contextos de ensino e aprendizagem?

¹ Trabalho apresentado em Simpósio sobre ‘Saberes da pesquisa nas práticas dos professores da escola básica’ - XVII ENDIPE, Fortaleza 2014. Texto publicado em e-book do evento.

A racionalidade estruturante da ação pedagógica em contexto de ensino

Dou início à minha apresentação com um aparente ‘jogo de palavras’ desenvolvido numa forma de raciocínio em torno de categorias recorrentes no campo da didática. A Didática trata do saber ensinar e do saber aprender. Essa relação contém múltiplos sentidos e significados que cabe a sujeitos singulares e sociais explicitar em conformidade com os contextos e os referenciais teóricos e práticos que lhes servem de suporte de interpretação.

Na lógica formal de Aristóteles, o formato de silogismos permite estabelecer que:

A didática trata do saber ensinar
 O saber ensinar trata do saber aprender
 Logo, a didática trata do saber aprender.

Outro paralelo possível pode também referir-se ao campo da didática:

A formação de professores abrange o aprender a ensinar
 O aprender a ensinar abrange o aprender a aprender
 Logo, a formação de professores abrange o aprender a aprender.

Seria pertinente, portanto, afirmar ainda que na didática:

O ‘saber ensinar’ requer o ‘aprender a ensinar’
 O ‘saber aprender’ requer o ‘aprender a aprender’

A racionalidade subjacente a esse modo de argumentação objetiva e formal é sujeita a críticas procedentes de interpretações hermenêuticas diversas em decorrência dos sentidos e significados que sujeitos diferentes lhe atribuem; entram em cena os confrontos de referenciais de análise que privilegiam, seja as relações intersubjetivas da razão comunicativa, seja as relações objetivas da razão instrumental. Outras lógicas podem ser igualmente identificadas, possibilitando outras compreensões de fatores de transformação e movimentos do mundo dos humanos em tensões com o mundo dos objetos.

A racionalidade que reconhece e articula as tensões dialéticas da relação teoria e prática, seus conflitos, contradições e negações, assim como as mediações nas compreensões e transformações do mundo da vida, é também constituinte do cotidiano da ação docente que ocorre em contextos situados e contextualizados.

Racionalidade prática, neste entendimento, refere inicialmente ao modo como todo sujeito munido de razão identifica e articula seus conhecimentos e saberes para tomar decisões de ação, tendo assim condições de justificar os motivos que o levam a agir. No contexto em apreço, estamos referindo a uma atividade de reflexão profissional decorrente de uma formação que inclui, por natureza, o potencial [capacidade, hábito] de análise sistemática e crítica do seu trabalho pedagógico situado em contexto de relações intersubjetivas de ensino e aprendizagem.

Em estudos anteriores, apresentados por ocasião do X ENDIPE, nos detivemos sobre aspectos da racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula (Therrien & Therrien, 2000). Tratávamos de resultados de pesquisas com observação e análise dos motivos e justificativas de docentes em relação aos seus modos de intervenções pedagógicas em contextos de ensino. A pesquisa, conduzida para compreender e caracterizar a racionalidade subjacente à reflexividade da ação pedagógica, identificou importantes subsídios fundantes da razão prática e das lógicas que estruturam os processos dessa ação. Ao reconhecer que o sujeito reflexivo tem condições de explicitar as premissas que sustentam sua ação, ele pode reconstruir e redirecionar criticamente sua práxis.

Fenstermacher (1988, 1994) referendado por Gauthier (1997) formula instigantes direções teóricas para caracterizar as premissas às quais os professores recorrem nos processos de decisão que estruturam a gestão pedagógica da sala de aula. Constitui-se o raciocínio prático que pode ser tomado como “um meio de compreender e explicar as ações”. Na concepção de Fenstermacher (1994:161) “o raciocínio prático designa atividades mais gerais e globalizantes como o pensamento, a definição de intenção e de ação, enquanto o argumento prático representa a elaboração formal do raciocínio prático”.

Em resumo, a estrutura formal do raciocínio prático é composta por premissas que lhe conferem uma forma específica articulando quatro tipos de argumentos, os quais conduzem a uma decisão de ação ou a uma intenção de agir. São estas: premissas de valores que descrevem objetivos, princípios ou fins valorizados; premissas condicionais que formulam uma fundamentação ou uma concepção teórica explícita; premissas empíricas que trazem uma prova oriunda da experiência de vida ou de resultados de pesquisa empírica; e, premissas de situação que expõem os condicionamentos do contexto onde ocorre a ação (Fenstermacher, 1994:165-167).

No raciocínio prático que fundamenta e estrutura a ação pedagógica do professor e seu discurso de ‘explicitação’ é possível discernir a expressão: de valores pedagógicos (de vida), de enunciados teóricos, de conhecimentos empíricos construídos na observação ou adquiridos na sua experiência pedagógica (passada e atual), e de considerações circunstanciais ligadas às peculiaridades da situação e do momento.

Assim se delineia parte do nosso referencial para fundamentar a epistemologia da prática como base de uma compreensão didática centrada numa práxis crítica e transformadora de ensino e aprendizagem, que mobiliza tanto o próprio sujeito mediador como o sujeito a quem se dirige a prática de ensino.

A reflexividade que caracteriza uma práxis de ensino produtora de aprendizagem autônoma

Entre os referenciais necessários para esclarecer e complementar dimensões fundantes da epistemologia da prática como abordagem de análise do saber ensinar, ou seja, de uma práxis crítica e transformadora por integrar teoria e prática em contexto situado, destacamos os estudos de Sacristã (1999) e Libâneo (2002), entre outros. São abordagens centradas particularmente em elementos referentes à formação docente para a reflexividade.

Ao passar do enfoque da racionalidade do professor pesquisador para a reflexividade imanente à sua ação pedagógica recorreremos a Zeichner (1993) que nos permite sustentar que o envolvimento sistemático, em atividades de pesquisa, favorece o desenvolvimento de racionalidades que dão suporte a práticas reflexivas. Estas são geradoras de questionamentos e argumentações, que conduzem à melhor compreensão dos significados dos saberes objetos do ensino, portanto, a aprendizagens mais significativas e autônomas.

A indagação sobre que tipo de racionalidade articula os saberes e conhecimentos que fundamentam a práxis, se desdobra em nova pergunta: que reflexividade dinamiza e dá forma à articulação desses saberes? Sacristã (1999) afirma que a formação para a reflexividade permite alcançar níveis mais altos de racionalidade na prática. Por sua vez, Libâneo (2002, p.138) observa que há sempre uma substantiva diferença e graus diversos de profundidade entre as reflexões que os seres humanos produzem.

Trabalhos desenvolvidos por Sacristã (1999), comentados em estudos de Therrien e Nóbrega-Therrien (2013), identificam um esquema teórico 'macro' que permite dar suporte à análise de tipos de conhecimento, portanto, de racionalidades que movem a dinâmica da relação teoria-prática na ação educativa. Sacristã (1999, p. 177) se debruça sobre o conceito e as dimensões da reflexão, assim como a definição de três níveis de reflexividade que caracterizam os agentes da educação.

Após estabelecer que o primeiro nível de reflexividade refira ao senso comum, esse autor reconhece que o segundo nível ocorre "como uma racionalidade mais depurada e elaborada, que se situa na interação recíproca entre o conhecimento científico e o conhecimento pessoal ou o compartilhado, sendo estes ligados à ação e às práticas sociais". Desse modo Sacristã deixa claro que existem certas misturas e alguma continuidade entre o senso comum e a ciência e vice-versa. Ao mesmo tempo, ele aponta que os fenômenos relacionados com a reflexividade de segundo nível são essenciais para compreender e orientar a educação e, nesse sentido, a prática docente.

Ao adentrar a reflexividade de terceiro nível, registrada sob o título de “pensar como e sobre quem pensamos a educação”, ele estabelece que é preciso entender o que realizamos no trabalho pedagógico. Neste sentido, devemos ser conscientes de nossas referências de ação como sujeitos que fazem teoria em contextos de educação que são contextos sociais: “o domínio da teoria não pode ser desligado das práticas sociais” (Sacristã, 1999, p. 25).

Libâneo (2002, p. 56-57), em estudo posterior ao de Sacristán, analisa a noção de reflexividade nos campos da Filosofia e da Pedagogia identificando, também, três níveis de reflexividade que conceitua como ‘três níveis de significados’. Para ele, é no terceiro significado (nível) que encontramos o que conceitua como reflexão dialética. “Há uma realidade dada, independente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão”. É uma realidade que ganha sentido com o agir humano, isto é, uma realidade em movimento que necessita da elaboração de uma explicação do real.

Compreender a ação educativa sob o ângulo da racionalidade prática e da reflexividade nos aproxima da epistemologia da prática como abordagem que reflete a integração teoria e prática dando sentido à uma práxis centrada na aprendizagem aos saberes no chão da sala de aula. São aportes de um movimento intrínseco ao cotidiano do professor pesquisador de sua práxis em transformação contínua e, portanto, de sua formação didática continuada no chão da sala de aula, ou seja, no seio de uma comunidade reflexiva e crítica.

Os pilares pedagógicos do ser educador - a integração teoria e prática na didática

Abordar a didática sob o enfoque da epistemologia da prática de ensino requer evidenciar as referências fundantes não somente de uma compreensão situada de práxis na intervenção pedagógica, como também da concepção da proposta curricular que contextualiza a ação docente. Em contexto de prática, o hábito reflexivo do professor pesquisador de sua práxis viabiliza a articulação de referenciais teórico-metodológicos que fundamentam os campos da *didática* e do *currículo* junto aos seus saberes experienciais de mediador de aprendizagem através de uma reflexividade crítica e transformadora.

O referencial fundante dessa ação pedagógica se encontra no plano ontológico da Educação: que concepção de educação perpassa e direciona o processo reflexivo que dinamiza a prática/ação didática do professor? Para além do ‘como ensinar’ e do ‘como educar’ de uma compreensão estreita de didática, surgem sempre outras indagações, antecedentes e subjacentes a estas primeiras: ‘para que ensinar’ e ‘para que educar’? Dúvidas que podem significar ‘porque educar’? Por fim, que concepções de educação movem o trabalho docente?

Ao nos referir ao 'hic et nunc' (o agora) da ação didática pelo ângulo da epistemologia da prática postulamos um conjunto de elementos que permeiam a ação mediadora aos saberes e conhecimentos, e que devem ser desvelados. Revelar a intencionalidade da ação docente e dos seus fundamentos, além da ética da intervenção profissional, é de responsabilidade do próprio sujeito pedagógico, ou seja, do professor pesquisador de sua prática docente. Reflexividade e ação investigativa sobre a prática e a didática são vetores em articulação necessária.

Nos focos anteriores desse ensaio abordei alguns elementos que explicitam a base de argumentação da relação entre didática, epistemologia da prática e o professor pesquisador de sua prática. Os fundamentos ontológicos e epistemológicos da práxis pedagógica, na dialética das tensões do movimento emancipatório do ser humano, necessitam de explicitação por parte do profissional de educação movido por uma reflexão científica.

No escopo dessa apresentação concebida como convite a um debate colaborativo, podemos nos limitar à formulação resumida de elementos e proposições essenciais. Vou me deter, portanto, em três dimensões da formação continuada em didática do profissional de docência, procurando ressaltar o que chamo de categorias constituintes de sua estrutura e que, portanto, nunca deixam de ser referências fundantes no seu percurso histórico. Constituem-se em pilares da formação do educador /professor /mediador:

- a ONTOLOGIA que configura o campo da Educação
- a EPISTEMOLOGIA constituinte da Pedagogia e suas delimitações no Currículo
- a PRÁXIS constituinte da Ação Pedagógica da mediação do professor educador

Articulada em enunciado de tese com o intento de incentivar o debate e a reflexão, essa trilogia pode ter a seguinte formulação: o contexto da **Educação** com a formação para o **Ensino** envolve o encontro da **Didática (Práxis Pedagógica)** com o **Currículo** constituindo a interface de um território delimitado pela epistemologia da **teoria** e da **prática**, na sombra ontológica do 'ser cognoscente'.

A compreensão dessa afirmação requer breves considerações sobre **ONTOLOGIA e Educação**. A ontologia tem por objeto o estudo do ser e seu sentido na sua totalidade, considerando suas múltiplas determinações. Nossas reflexões abordam o campo da educação cuja centralidade é o ser cognoscente movido pela busca do saber e da compreensão sobre o ser social na sua totalidade e complexidade. Nesta perspectiva o

termo educação deve ser abordado como um *construto*² porque refere a um campo das ciências humanas expressando uma dimensão de totalidade na plenitude do ser humano. O fenômeno da educação se caracteriza pela sua complexidade cuja compreensão vai sendo desvelada através de abordagens dos mais diversos campos disciplinares das ciências, incluindo análise multi, trans e interdisciplinares, bem como multirreferenciais por apresentar possibilidades quase inesgotáveis de facetas.

A **EPISTEMOLOGIA**, por sua vez, estuda de modo crítico o método científico, as formas lógicas e os raciocínios da ciência na elaboração dos postulados e das hipóteses sobre as quais os cientistas elaboram suas teorias. Esse campo científico constitui um pilar para a análise das **teorias construídas historicamente por cientistas ou autores de referência** com o objetivo de explicar ou compreender um fenômeno e os elementos que legitimam sua estrutura. A crítica epistemológica permite delimitar os quadros teóricos desvelando seus contornos e limites na totalidade que pretendem cercar, identificando a sua incompletude em relação a esta. Seu objetivo é avaliar a pertinência de um processo científico e seus limites.

A **Pedagogia** enquanto categoria abrangente da formação de sujeitos centrada no ensino e na aprendizagem abarca *as propostas curriculares* e sua centralidade nos processos de formação. Entendemos que no campo da pedagogia uma proposta curricular constitui uma determinada concepção de formação e gestão de saberes em vista à aprendizagem no mundo da vida, com abrangência maior ou menor de totalidade. As propostas curriculares, portanto, tornam-se objeto da análise epistemológica que identifica as determinadas abordagens e concepções que as estruturam, organizam e delinham; são partes do campo ontológico da educação visto na sua totalidade. A epistemologia permite identificar os elementos teóricos constitutivos das propostas curriculares na sua grande diversidade, complexidade e variedade de abordagens as quais expressam concepções e compreensões de conduções e direções dos processos educacionais. Delineia-se assim a epistemologia das teorias curriculares.

A **AÇÃO EDUCATIVA E PEDAGÓGICA** realizada em contexto 'situado' e prático de ensino/aprendizagem circunda o campo da **DIDÁTICA** no qual se manifesta a práxis de mediação. A ação pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem é moldada por concepções e técnicas com suporte teórico-metodológico. Constitui-se um espaço que permite observar o 'currículo na prática' com seus determinantes de ação. Essa afirmação requer considerar alguns elementos da prática educativa.

Inicialmente podemos destacar a racionalidade prática da intervenção educacional de ensino/aprendizagem movida e estruturada: seja pela razão

² Construto designa em [ciência](#) um conceito teórico não observável. Exemplos de construtos são: [personalidade](#), [amor](#), [medo](#). Tais conceitos são usados na [linguagem comum](#), mas para se tornarem construtos científicos necessitam de uma [definição](#) clara e de um embasamento empírico.

instrumental como interação objetiva e suas implicações de uma ciência manipuladora de objetos; seja pela razão comunicativa como interação de sujeitos (intersubjetiva) que considera as determinações sociais e individuais do ser humano em contexto de dialogicidade.

Um segundo elemento condicionante da intervenção educacional refere à formação do educador/professor. Considero que o profissional de educação, o professor, por ofício deve se tornar detentor de uma formação que o qualifica em dois campos científicos de atuação concomitante: a área disciplinar na qual domina os conhecimentos e saberes específicos de sua prática; e, a área de ensino e aprendizagem, referendada pela pedagogia, na qual domina o saber ensinar como mediador, nos moldes da proposta curricular do curso onde atua.

As reflexões desenvolvidas até esse ponto permitem desvelar elementos cuja dinâmica científica amplia os contornos de compreensão e desenvolvimento dos elementos em foco. Os desdobramentos decorrentes do enfrentamento científico da complexidade que caracteriza o campo da educação e conseqüentemente da pedagogia, particularmente em decorrência das abordagens da inter, trans e multidisciplinaridade, e da multirreferencialidade nas propostas curriculares e nas práticas didáticas, põem em relevo o papel da epistemologia na análise e compreensão dos fenômenos em foco: o Currículo e a Didática na formação do educador.

O Quadro a seguir ilustra a complexidade da articulação entre as categorias relacionadas à Educação e à formação do professor educador (mediador) discutidas anteriormente. A representação gráfica ilustra intersecções da unidade constituída pelo fenômeno da Educação abordado pelo ângulo da Pedagogia que articula o Currículo e a Didática. O Quadro estrutura o que consideramos os pilares de análise da formação e do trabalho docente: a ontologia, a epistemologia e a metodologia.

Os pilares da formação do educador/professor (mediador)

Ontológico	Epistemológico	Metodológico
<i>Educação</i>	Pedagogia / <i>Currículo</i>	Pedagogia/ <i>Didática</i>
As múltiplas determinações da totalidade do ser humano	Os constituintes da aprendizagem	A práxis de mediação no trabalho intersubjetivo de Ensino / Aprendizagem
Um construto teórico	<i>Epistemologia das teorias</i> curriculares de referência Campo teórico	<i>Epistemologia da prática</i> pedagógica 'situada' Dialética teoria/prática

O primeiro pilar, ontológico, refere à Educação cuja compreensão envolve múltiplas determinações da totalidade do ser humano; um fenômeno cuja complexidade e abrangência constituem um construto teórico de definição abrangente referente a um fenômeno com embasamento empírico.

O pilar epistemológico abriga a Pedagogia como campo científico que, portanto tem o suporte teórico de uma diversidade de abordagens e concepções passíveis de análise crítica em relação à racionalidade de seus fundamentos e à sua abrangência na totalidade do fenômeno da educação. O campo da pedagogia inclui o Currículo e os estudos para fundamentação e concepção de propostas curriculares e sua complexidade em vista à aprendizagem. Neste pilar a epistemologia se propõe a analisar e identificar as teorias curriculares de referência, subjacentes à multiplicidade de propostas que sustentam o desenvolvimento do campo da educação e da formação pedagógica. Os debates, as concepções e as análises sobre currículo e propostas curriculares permanecem no campo teórico, assegurando validade, sustentação e cientificidade às ações propostas.

O terceiro pilar, denominado de metodológico, põe em foco a integração teoria e prática em vista a uma práxis. Ao abordar a pedagogia na sua relação com a didática penetramos nas atividades de mediação no trabalho intersubjetivo de Ensino/Aprendizagem cujas abordagens teóricas são sujeitas à análise da ação situada e contextualizada de uma relação 'empírica' entre um mediador e um aprendiz. Neste espaço, a relação de interação tem possibilidades diversas de concepções e efetivação, como revela a configuração da razão objetiva distinta da razão comunicativa e dialógica. Neste pilar situamos o encontro das teorias emanadas do currículo junto às concepções teóricas que fundamentam as abordagens pedagógicas da didática, ou seja, da ação educativa realizada em contexto 'situado' e prático de ensino/aprendizagem. Constituem-se assim referenciais teóricos de base que a análise epistemológica crítica deve desvendar junto aos fatores que conferem cientificidade à articulação dos elementos em foco.

O contexto da ação, contudo, que caracteriza o campo da didática apresenta contornos próprios cuja estrutura e racionalidades tornam-se objetos que integrantes da análise epistemológica. Penetramos numa arena de debates que muitas vezes a priori reduzem a ação didática a fatores de análise da tradição analítico-pragmatista alheia ao rigor dos conhecimentos científicos consolidados em outras abordagens. A reflexividade crítica de ação situada não dispensa os substratos teóricos das racionalidades que fundamentam as propostas de intervenção didático-pedagógica.

As transformações observadas na pós-graduação em educação deram espaço a olhares metodológicos alternativos com status de cientificidade e de renovação.

Ademais, quando o contexto de ação pedagógica integra práticas de relações intersubjetivas dialógicas, os *saberes experienciais* do mediador de aprendizagem constituem elementos necessários e insubstituíveis para a análise crítica dos métodos, das intervenções e das práticas situadas. Completa-se assim o cenário de um contexto que expressa o movimento dialético da teoria e da prática em direção a uma práxis.

Constitui-se, portanto, a validade da epistemologia da prática docente como fator científico e fundante de análise crítica, situada e ética, da ação/intervenção pedagógica. Consideramos que aos poucos os novos contextos da Pós-Graduação em Educação vão propiciando a consolidação da epistemologia da prática na práxis pedagógica como dimensão integradora da relação teoria e prática no campo da Didática e da formação do educador.

Articulando educação, didática e epistemologia da prática pedagógica

Finalizando esse ensaio, algumas sínteses das categorias abordadas podem ser cunhadas no contexto dessa apresentação. O termo *Educação* constitui uma noção complexa expressa como um construto científico próprio à ontologia do ser na sua totalidade: é o processo de construção e de re-construção criativa do sujeito e do mundo social onde convive.

Esse fenômeno constitui um desafio para o Educador profissional cuja identidade se completa na Pedagogia que o qualifica para a compreensão das mediações necessárias na aprendizagem aos saberes e conhecimentos

Reconhecendo que o educador se forma educando (formação continuada), postula-se que a formação do formador de formadores torna-se contínua no cotidiano do seu trabalho pedagógico no qual ele aprimora sua práxis pela reflexão crítica que lhe proporciona a epistemologia da prática como análise permanente do seu modo de ser educador.

Nossa reflexão se deteve sobre a Didática que se manifesta e é vivenciada no trabalho pedagógico como práxis situada em relações intersubjetivas de ensino e aprendizagem. A dimensão técnica e metodológica da didática é inseparável da proposta curricular que integra compreensões epistemológicas de acesso aos conhecimentos e saberes científicos que a práxis viabiliza na sombra ontológica do ser humano e sua emancipação.

Insistimos em re-situar a compreensão da epistemologia da prática no contexto da didática. A produção científica sobre o tema registra uma disputa polêmica que articula duas áreas de conhecimento: a filosofia e a educação. Os pressupostos e argumentos que fundamentam as concepções possibilitam divergências de interpretações revelando um debate ainda incipiente em torno de uma temática

promissora nos quadros da pós-graduação em educação. Epistemologia da prática pedagógica, neste ensaio, refere à análise do conjunto de saberes oriundos tanto de teorias científicas do campo da educação, como da experiência profissional situada, com reflexividade crítica, dialógica e ética de sujeitos comprometidos no trabalho pedagógico. Essa análise implica o desafio da articulação crítica de parâmetros racionais constituídos de elementos teóricos e pragmáticos por sujeitos sociais únicos no campo da educação, ou seja, com autonomia profissional.

O texto intentou, ao mesmo tempo, destacar a importância e a consolidação da epistemologia da prática na práxis pedagógica como dimensão integradora da relação teoria e prática no campo da Didática. Tendo em vista os fins declarados de debates produtivos nos ‘Encontros de Didática e Práticas Educativas’ (ENDIPE’s), as proposições e reflexões apresentadas fazem parte do movimento sempre incompleto e inconcluso da pós-graduação em educação que os diálogos acadêmicos e profissionais aperfeiçoam.

Reformulo, portanto, a intencionalidade de minha intervenção nesse simpósio como um modo de evidenciar um enunciado. Ao desvelar e identificar os referenciais teórico-metodológicos que moldam seus saberes experienciais e fundamentam sua prática didática cotidiana, o profissional de educação com *hábitus* da reflexão sistemática e crítica proporcionada pelo exercício de pesquisar sua própria prática docente, adéqua constantemente suas intervenções pedagógica ao contexto de relações intersubjetivas de ensino e aprendizagem, proporcionando sentidos e significados aos conteúdos de sua ação.

Constitui-se o movimento da práxis educativa na aprendizagem aos saberes e conhecimentos no mundo da vida proporcionada pela dinâmica de transformação tanto do próprio educador mediador como do estudante/aprendiz. Sua mola propulsora repousa num processo de formação continuada ao saber ensinar, à didática fundada na epistemologia da prática.

Não podemos ignorar que o caminhar da ciência admite a ‘dúvida sistemática’ na busca do ‘esclarecimento’ pós Descartes:

“Dubito, ergo cogito, ergo sum”!
“Duvido, portanto penso, então existo!”

REFERÊNCIAS

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: Unijui, 2001.

- CRÈVECOEUR, J.J. Et si nous apprenions à douter de tout? *Néosanté*. #27, 2014. Consulta: <http://creer-une-meilleure-vie.com/neosante-27-et-si-nous-apprenions-a-douter-de-tout/>, em 24/08/14.
- FENSTERMACHER, G.D. The place of science and epistemology in Schon's conception of reflective practice. In: Grimmett, P.P. et Erickson, G.L. (ed) *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press. 1988. p.36-46.
- _____. & RICHARDSON, V. L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*. Vol.1, no.1, p.157-181, 1994
- HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa : complementos y estudios previos*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80.
- MONTEIRO, Silas Borges. Análise crítica do conceito de epistemologia da prática na produção teórica da educação. In: SILVA, Aínda M.M. ET AL. *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006, p. 15-32.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999
- SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TERRIEN, J. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: Dalben, A.; Diniz, J.; Santos, L. (Org). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.307-323.
- TERRIEN, J. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'Avila, C. e Veiga, I.P.A. (orgs). *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas: Papirus. 2012. p.109-132.
- TERRIEN, J.; CARVALHO, A. D. França. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada - elementos para a análise da práxis pedagógica. *Revista brasileira de formação de professores*. Vol. 1, n. 1, 2009, p.129-147.
- TERRIEN, J.; SOUZA TERRIEN, A.T. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.75-95.
- TERRIEN, J; NÓBREGA-TERRIEN, S.M. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. *Educação (UFSM)*, v. 38, p. 619-630, 2013.