



A construção do conhecimento e a relação teoria e prática na formação do pedagogo

Rosa Maria Barros Ribeiro¹, Luís Távora Furtado Ribeiro²



<https://doi.org/10.36557/2009-3578.2025v11n2p9844-9863>

Artigo recebido em 31 de Outubro e publicado em 31 de Dezembro de 2025

ARTIGO ORIGINAL

RESUMO

Este artigo aborda um tema voltado para a formação docente, a partir da sala de aula, visando identificar as concepções sobre o conhecimento de estudantes do curso de pedagogia e compreender como se dá a sua construção na prática. Busca-se contribuir com o processo de construção teórica dos estudantes e com a nossa própria prática no que diz respeito à forma de conduzir os processos de ensino e aprendizagem, à transmissão e à troca de conhecimentos a partir de uma perspectiva teórico-prática, considerando a possibilidade de que tanto docente quanto discentes possam elaborar ideias próprias. Trata-se de um estudo baseado nos princípios da pesquisa qualitativa, especificamente da pesquisa-ação, tendo em vista a finalidade de uma intervenção na prática docente no sentido de propiciar um olhar atento às necessidades concretas da sala de aula. Como instrumentos de pesquisa, usou-se a entrevista e a observação, visando uma complementação mútua dos dados. Os resultados apontam que os estudantes têm dificuldade em conceituar o conhecimento e o papel que ele ocupa na realidade, mas que, a partir do momento em que têm acesso à leitura e reflexões em sala de aula sobre o assunto, abre-se um horizonte de possibilidades no sentido de compreenderem o que é conhecimento, sua amplitude e o papel que ele ocupa nos espaços educativos, principalmente na escola e na universidade. Ao mesmo tempo, rompem com a ideia de conhecimento restrito às teorias científicas, não passíveis de críticas, com uma conotação meramente abstrata, sem um desdobramento concreto na prática.

Palavras-chave: conhecimento, práxis, Pedagogia.



The Construction of Knowledge and the Relationship Between Theory and Practice in the Training of Pedagogues

ABSTRACT

This article addresses a topic related to teacher education from the classroom perspective, aiming to identify the conceptions of knowledge held by students in a pedagogy program and to understand how knowledge is constructed in practice. It seeks to contribute to the students' process of theoretical construction as well as to our own teaching practice with regard to the ways of conducting teaching and learning processes, the transmission and exchange of knowledge from a theoretical–practical perspective, considering the possibility that both teachers and students may develop their own ideas. This study is based on the principles of qualitative research, specifically action research, with the purpose of intervening in teaching practice in order to foster a careful look at the concrete needs of the classroom. Interviews and observation were used as research instruments, aiming at the mutual complementarity of data. The results indicate that students have difficulty conceptualizing knowledge and understanding the role it plays in reality; however, once they have access to readings and classroom reflections on the subject, a horizon of possibilities opens up for understanding what knowledge is, its scope, and the role it plays in educational settings, especially in schools and universities. At the same time, they break with the idea of knowledge as restricted to scientific theories, immune to criticism, with a merely abstract connotation and without concrete unfolding in practice.

Keywords: knowledge, praxis, Pedagogy.

Instituição afiliada – Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Autor correspondente: Maria Anita Vieira Lustosa Kaczan anitallustosa@gmail.com

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a analisar a forma como o conhecimento tem sido abordado e compreendido no cotidiano acadêmico, a partir da sala de aula e como se dá a sua relação com a prática, considerando que o conhecimento teórico ocupa um papel central nesse contexto, uma vez que os processos de ensino e aprendizagem realizados em todos os níveis sempre levam em conta determinadas concepções epistemológicas que se manifestam ou ficam subentendidas.

A abordagem sobre o *conhecimento* pode ser realizada de diferentes concepções e práticas: o conhecimento restrito, tido como sinônimo de conhecimento científico, produzido por aqueles que se inserem no âmbito da pesquisa acadêmica; ou a partir de uma percepção mais ampla, que ultrapassa a dimensão científica e abrange saberes adquiridos em outros espaços, se constituindo numa transdisciplinaridade. Compreendido como definitivo, absoluto e inquestionável ou passível de crítica e mudança, que se realiza num processo de construção contínuo.

Dependendo da perspectiva que se abraça, alteram-se as percepções sobre o papel do professor e dos alunos e as formas de ensinar e aprender; os modos de se chegar aos seus resultados teóricos e o que se vai fazer com os mesmos, no conjunto das disciplinas a que se tem acesso. Esses diferentes aspectos mostram sua complexidade e a dificuldade para se chegar a um consenso. Portanto, nosso objeto de reflexão aqui são as formas de lidar com o conhecimento na formação docente dos estudantes do curso de pedagogia, tomando como referência a relação teoria e prática.

Para compreendermos essa problemática de modo mais aproximado, realizamos uma pesquisa com nove estudantes de duas disciplinas ministradas por nós, no Curso de Pedagogia de uma universidade pública estadual no Ceará, por meio de observação, realizada continuamente nas salas de aula das referidas disciplinas, e de um questionário com questões abertas, para que pudessem expressar livremente sua opinião, com a finalidade de complementar e aprofundar os dados adquiridos por meio da observação. A definição dos alunos para responder o questionário se deu por consequência daqueles que se mostraram disponíveis em participar da pesquisa, os quais não foram identificados.



A pesquisa teve como principais objetivos identificar as concepções dos referidos estudantes a respeito do conhecimento apreendido ou construído no decorrer do curso; analisar os desdobramentos dessas concepções para a sua formação teórica e prática; e redirecionar nossas próprias concepções e práticas acerca da concepção e do processo de construção do conhecimento em sala de aula.

A investigação vislumbrou a realização de uma pesquisa-ação em sala de aula no intuito de melhorar o desenvolvimento das disciplinas por nós ministradas e ao mesmo tempo redimensionar a formação dos estudantes a partir de uma maior compreensão sobre o modo como lidam com o conhecimento, a partir de um processo metacognitivo e no desenvolvimento de sua capacidade para construir o próprio conhecimento.

Este artigo é resultante de uma busca necessária e imprescindível de conhecermos o conhecer dos estudantes de pedagogia para podermos contribuir mais significativamente com sua formação teórico-prática acerca da compreensão e elaboração do conhecimento na universidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo, utilizamos o recurso metodológico da pesquisa-ação. Consideramos “[...] que o processo de pesquisa-ação envolve o estabelecimento de uma série de ações que devem ser planejadas e executadas pelos participantes e dever ser sistematicamente submetidos à observação, reflexão e mudança” (André, 2008, p. 32).

A escolha pela pesquisa-ação se deu pelo fato de estarmos interessados na relação mais dinâmica e concomitante entre teoria e prática visando criar, acumular e socializar saberes a respeito do conhecimento teórico, de modo que o ensino propicie uma boa formação aos estudantes e melhore ao mesmo tempo a nossa própria formação teórico-prática.

Em outras palavras, nossa preocupação refere-se à formação dos estudantes tendo em vista sua futura atuação docente, bem como nossa própria atuação junto aos mesmos. Nisto está implícita a ideia do professor como pesquisador e produtor de conhecimento, pois quando estamos refletindo sobre nossas atividades, estamos criando saberes.

Essa metodologia da investigação e análise se enquadra nos parâmetros da



pesquisa qualitativa (Minayo, 2021), considerada mais apropriada porque esse tipo de metodologia não visa a contagem das opiniões e as pessoas, mas compreender as opiniões e representações sociais sobre o tema a ser investigado.

Segundo Wolcott (1994), na *descrição* as opiniões dos informantes são apresentadas da maneira mais fiel possível, como se os dados falassem por si próprios, revelando o que os pesquisados pensam; na análise o propósito é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando relações entre as partes que foram decompostas. Assim, busca-se na *interpretação* os sentidos das falas para alcançar uma compreensão além do que foi descrito. É importante destacar que tanto a análise quanto a descrição dos dados vão ocorrendo ao longo da pesquisa, para que se possa redimensionar o que se mostrar necessário.

Os instrumentos de pesquisa foram a entrevista e a observação. A entrevista permite que o pesquisado se posicione de maneira mais livre no que diz respeito à sua maneira de pensar, ao mesmo tempo que possibilita ao pesquisador que intervenha, quando for necessário. Por outro lado, a observação complementa a entrevista e ao mesmo tempo ajuda a compreender melhor as falas dos entrevistados, identificando as lacunas, as contradições ou reforçando o que foi dito na entrevista.

Ressaltamos que, por envolver a participação de seres humanos, a pesquisa foi conduzida conforme as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). Os participantes aceitaram colaborar de maneira livre e espontânea. Para garantir a preservação de suas identidades, passaram a ser mencionados neste estudo como Aluna do Curso de Pedagogia 1, 2, 3... 9. Assim, não houve necessidade de submissão do trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO

O ato de conhecer é uma situação gnoseológica que concebe a pessoa como responsável por essa ação, portanto, sujeito no processo de descoberta do objeto do conhecimento, e participe na sua produção, e só possível de ser realizado se inferirmos que esse sujeito tenha uma autonomia de grau mais avançado (Ribeiro; Prata, Vieira; Quintela, 2012, p. 114).

A teoria do conhecimento estuda o valor do conhecimento das coisas e a importância que o conhecimento tem para o homem, devendo levar a termos a capacidade de exercer uma posição crítica, questionando seus fundamentos. É um



conhecimento reflexivo e crítico da origem, da natureza, dos limites e do valor do conhecimento, e uma investigação filosófica que examina as pretensões de verdade. Em síntese, a teoria do conhecimento é um estudo filosófico do conhecimento.

O estudo filosófico do conhecimento é relevante porque o próprio conhecimento tem valor. Buscar conhecimentos verdadeiros e evitar informações falsas, sobretudo em temas essenciais da vida, é uma tarefa constante dos sujeitos. Diante da grande quantidade de informações cotidianas, torna-se necessário distinguir o que é verdadeiro do que é falso, o que evidencia a complexidade da vida intelectual e prática (Moser; Mulder; Trout, 2008, p. 5).

Nossa proposição acerca do conhecimento se aproxima enormemente das ideias de Paulo Freire, destacadas por MacLaren, Leorard e Gadotti (1998), que destacam que o conhecimento o conhecimento é construído de forma dialógica e não se limita à simples transmissão de conteúdos. Conhecer significa criar e reinventar saberes, articulando as dimensões estética, epistemológica e social, atribuindo ao conhecimento um caráter sensível e transformador.

A concepção de conhecimento apresentada articula teoria e práxis, conforme Marx (2007), afastando-se de uma perspectiva contemplativa. O conhecimento assume papel central ao possibilitar a compreensão dos problemas da realidade e orientar ações transformadoras, não se restringindo a um saber especulativo, mas comprometido com a prática.

Nessa perspectiva, inspirada em Marx (2024), a produção do conhecimento deve voltar-se ao real em suas múltiplas determinações, buscando a inter-relação entre teoria e prática, de modo que o conhecimento fundamente a ação e a prática se sustente teoricamente.

CONHECIMENTO TEÓRICO E PRÁTICA DOCENTE

Quem ensina e quem aprende
A luz do conhecimento
Somos todos diferentes
No agir e no pensamento
O poeta traz ternura
A escola nos dá cultura
Caminhar com o rosto ao vento
(Ribeiro, 2023, p. 16)

Antes de abordarmos alguns elementos sobre a relação entre conhecimento



teórico e prática docente, faz-se necessário pontuar como compreendemos a relação teoria e prática. Para nós, não são duas dimensões separadas, mas inter-relacionadas e indissociáveis, na medida em que a teoria parte inicialmente de dados concretos que vão gerar as indagações da pesquisa, ou seja, a teoria se constrói situada em algum contexto real. Por outro lado, a prática baseia-se em alguma medida no conhecimento teórico, ainda que este não esteja devidamente explícito. Em outras palavras, a separação entre teoria e prática é relativa e provisória.

Segundo Vázquez (2011), a práxis consiste na unidade entre teoria e prática voltada à transformação da realidade. Quando separadas, essa transformação não se realiza. Para o autor, não há oposição absoluta entre ambas, mas uma diferenciação dentro de uma unidade. Assim, a teoria, quando permanece apenas no plano abstrato, não se configura como práxis, pois apenas a prática produz transformações concretas na realidade.

Um discurso que tem marcado a atualidade é que o professor deve refletir sobre sua prática, pois esse ato explicita a necessidade de melhorar *o que* e *como* se trabalha em sala de aula, como também, contribui para o desenvolvimento profissional docente, porque gera produção de saberes e autonomia. Por outro lado, há a defesa pelo ensino com pesquisa e articulação entre teoria e prática.

Nesse contexto, os conhecimentos teóricos e práticos articulam-se na chamada epistemologia da prática. Para Gimeno (*apud* Pimenta; Anastasiou, 2002), essa abordagem destaca a unidade entre teoria e prática na formação docente, na medida em que o conhecimento se constrói no diálogo entre ação e reflexão, sendo alimentado tanto pela experiência quanto pelas teorias educacionais, em um processo contínuo de reelaboração.

Para nós, faz-se necessário compreender a prática docente na perspectiva de uma formação humanizada dos alunos, considerando, ao longo de seu processo de formação docente, elementos que se refiram a reflexões filosóficas, que envolvam os princípios e as finalidades da sua atuação profissional como sujeitos sociais que interagem e influenciam no seu meio. Nesse sentido, é muito importante que adquiram conhecimentos teóricos, mas também capacidade de se posicionarem criticamente sobre as teorias e a realidade na qual estão inseridos.

Para Libâneo (2002), o professor deve superar a função de mero reprodutor de



teorias e desenvolver uma postura crítica e reflexiva, condição para a autonomia intelectual e a emancipação profissional. Essa reflexividade implica compreender a própria ação e transformá-la, a partir de quatro movimentos: descrever o que faz, atribuir significado à prática, confrontar suas origens e reconstruí-la de modo diferente.

Desse modo, ensinar implica repensar o que e como se ensina e se aprende, considerando a indissociabilidade entre esses processos. O foco do trabalho docente deve estar nas condições que possibilitam ao aluno desenvolver uma atividade intelectual significativa, mais do que na filiação a correntes pedagógicas. O essencial é compreender se o estudante aprende, qual o sentido atribuído à aprendizagem e o prazer envolvido na atividade intelectual, aspectos centrais para a prática pedagógica (Charlot, 2000; 2022).

Essa perspectiva fortalece o ensino, o papel do professor e a formação docente, consolidando a identidade profissional. Para Pimenta e Anastasiou (2002), a articulação entre conhecimento, ação e reflexão é fundamental, pois o diálogo entre prática e teoria possibilita a revisão das práticas e a produção de novos saberes. Nesse sentido, a formação docente deve integrar teoria e prática, valorizando o papel do professor e superando uma visão excessivamente formal do ensino, ao considerar também as dimensões éticas e sociais que orientam a ação educativa.

A prática docente revela-se complexa, marcada por dimensões culturais e subjetivas que influenciam suas interpretações e orientações. Para Fiorentine, Souza Jr. e Melo (1998), a forma como o professor concebe os conteúdos interfere diretamente na sua seleção, reelaboração didática e problematização em sala de aula.

A concepção de conhecimento do professor orienta suas práticas pedagógicas, já que conteúdo e forma são indissociáveis. Ter clareza dessas concepções é essencial, pois, segundo Freire, estudar exige uma postura ativa e crítica diante do objeto e de suas relações (Freire, 2021).

Conforme Charlot (2000), o saber resulta da relação do sujeito com o conhecimento e com o mundo, sendo marcado por dimensões cognitivas, afetivas e identitárias. Aprender depende da trajetória, das expectativas e das relações sociais do sujeito, configurando um processo subjetivo e profundamente ligado à construção de si.

A apropriação do conhecimento envolve dimensões objetivas e subjetivas, superando a ideia de simples assimilação de conteúdos e exigindo a atuação ativa do



sujeito e a compreensão de suas implicações sociais. Nesse processo, o professor exerce papel mediador, considerando a identidade do estudante de Pedagogia em formação. Assim, a formação construída no curso influencia diretamente o modo de conhecer e a futura prática docente.

A PROBLEMÁTICA DO CONHECIMENTO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Para ser bom professor
Três lições que apresento
Ser bom na sua matéria
Buscar o conhecimento
Metodologia do ensino
Pra menina e o menino
Estudo em todo momento
(Ribeiro, 2023, p. 30).

O ingresso no ensino superior é decisivo na trajetória do aluno, pois a universidade exige o desenvolvimento de autonomia e pensamento crítico para a construção do próprio conhecimento. Nesse contexto, questiona-se como a universidade tem preparado o estudante para assumir a responsabilidade por sua formação intelectual.

A ideia que persiste em nossa sociedade é que essa construção só começa, de fato, quando se ingressa no ensino superior, como podemos perceber na fala a seguir:

Bom, eu acho que, inicialmente, é pra mim é assim como se estivesse introduzindo no ensino superior, porque a partir daquele momento é que a gente iria construir o próprio conhecimento, que não era aquela coisa pronta e acabada do ensino médio (Aluno do Curso de Pedagogia 1).

A concepção de conhecimento como produto decorre de um ensino transmissivo, fundamentado em determinada visão de ciência (Paviane, 1988). Essa perspectiva explica as dificuldades enfrentadas por estudantes de Pedagogia da UECE no contexto acadêmico, especialmente na leitura de textos teóricos, bem como a permanência de práticas pouco transformadas ao longo do curso. Mantém-se, assim, um ciclo que limita o desenvolvimento do espírito científico, compreendido como curiosidade, questionamento e produção de ideias.

Alguns não demonstram grandes dificuldades na leitura e compreensão dos textos, mas outros apresentam enormes dificuldades, como mostra este depoimento: “A minha dificuldade é a questão dos textos que eram muito complexos, vocabulário



altíssimo, então tinha que correr atrás mesmo, ler dicionário, as palavras que eu não conhecia” (Aluno do Curso de Pedagogia 2).

Analisando a produção escrita dos alunos da disciplina de “Ética, Sociabilidade e Educação”, quando foram avaliados através da confecção de um dossiê, percebemos que a maioria deles apenas reproduziu os acontecimentos, seguindo um modelo pré-determinado, mostrando dificuldades de produzir algo próprio a partir do que foi explanado.

Contudo, outros alunos demonstraram, durante as atividades na disciplina mencionada acima, senso crítico e capacidade de elaborar um pensamento próprio:

Qual o real sentido do conhecimento que buscamos? Se não tiver significado, se esse conhecimento não nos diz algo ou não acrescenta nada, isso não faz sentido. Tem que haver sentido e temos que dá sentido à vida e compreender a nossa estada no mundo. Conhecimento é poder e pode ser controlado. É importante ativar as potencialidades, pois a alienação do conhecimento se dá na aceitação de tudo que nos é posto sem questionamento (Aluno do Curso de Pedagogia 3).

Percebemos na produção escrita do aluno 3 indagações a respeito do conhecimento, o que nos parece ser uma dimensão crítica dela, já que ela posteriormente faz uma reflexão acerca do conhecimento como algo pronto e acabado, considerando a reprodução sistemática de conhecimentos expostos a uma forma de alienação. Na sua percepção, a produção do conhecimento deverá acontecer a partir de questionamentos do que está posto para poder se criar o novo.

Com relação a concepções sobre o conhecimento e sua construção, por parte dos estudantes da pedagogia, vale a pena destacar algumas falas, resultantes de trabalhos desenvolvidos na disciplina “Introdução à educação”.

E o que seria o conhecimento? Bom, o conhecimento não se trata apenas de obter informações de algo, mas de entender sobre a realidade e saber como ela funciona a partir de elementos que a explicam. Por isso, o conhecimento é visto como instrumento de vivência e sobrevivência. Quando há apropriação do conhecimento elaborado, há também uma evolução cultural de quem o apropria, pois este irá produzir um novo conceito de seus entendimentos do mundo e da realidade. O indivíduo passa a ser outro quando ele elabora uma cultura e tende a romper sua situação cultural anterior (Aluno do Curso de Pedagogia 4).

O aluno compreende o conhecimento como instrumento para conhecer e intervir na realidade, promovendo mudanças culturais, superando a visão restrita à mera assimilação de conteúdos abstratos. Outro aluno amplia essa compreensão ao reconhecer que o conhecimento ultrapassa o espaço escolar, assumindo caráter



transdisciplinar, incluindo saberes informais. Também identifica que a fragmentação acadêmica limita a compreensão da complexidade da realidade e dificulta a produção do conhecimento de forma integrada. Essa busca de um ponto de encontro entre as diferentes disciplinas do conhecimento humano nos encaminha para a interdisciplinaridade e para a transdisciplinaridade, termo criado por Piaget ao falar de um estágio superior chamado “transdisciplinar” (Morais, 2018, p. 97).

O conhecimento está para além das escolas e dos espaços formais e institucionalizados, ele acontece sobretudo nas relações sociais, nos espaços de trocas de informações, se dá e se preserva através das tradições e dos costumes. Muitas vezes o conhecimento é confundido com decorar informações dos livros, e assim reproduzimos essa ação praticamente a vida inteira na escola, para passarmos nas provas. Muitas vezes acontece até de forma descontextualizada, onde pegamos apenas um aspecto e já fragmentamos, e inclusive dentro da universidade nós ainda temos o hábito de fragmentar o conhecimento (Aluno do Curso de Pedagogia 5).

Outro aluno destaca que, a partir da aquisição do conhecimento teórico pode-se avançar no sentido desenvolver a capacidade de exposição das próprias ideias baseadas em um posicionamento crítico, ou seja, o domínio do conhecimento teórico amplia a capacidade de se perceber como construtor do próprio conhecimento sobre a realidade.

É importante que saibamos nos posicionar, criticar e expor nossas ideias. Isso faz parte do processo de construção e reconstrução do conhecimento, mas para que isso aconteça é necessário manter a mente aberta para novos conceitos e aprendizagens. Através disso, pode-se ver que para construir conhecimentos elaborados e aprofundados, são necessários alguns critérios, com o compreender a realidade para a devida construção do conhecimento e retornar à realidade para auxiliá-la. Assim, é notório que o conhecimento parte do senso comum, mas não pode estagnar nele. É necessária a verificação, a análise, indagações e veracidade dos fatos (Aluno do Curso de Pedagogia 6).

Destacamos, ainda, as falas de dois alunos da disciplina de “Ética, sociabilidade e educação” que nos pareceram bastante interessantes quanto à percepção do processo de construção do conhecimento e sua finalidade social, ficando nítida em suas percepções que o conhecimento tem uma dimensão que vai além da produção acadêmica, perpassa outras áreas sociais e é elemento essencial para a vida cotidiana. Não se fecha em si mesmo, mas atravessa as diferentes dimensões do sujeito que conhece. Nesse sentido, o modo como se trabalha o conhecimento em sala de aula tem implicações bem concretas.

O conhecimento é resultado de uma busca, de uma pesquisa. Os processos para os quais o homem busca uma solução para seus entraves. Uma constante forma de o homem repensar seu modo de encarar a vida, sua história, compreender a si próprio e ao outro, compreender tudo que norteia



sua existência. Os processos de leitura, o debate acadêmico e os conceitos científicos devem servir como ponto central em uma mudança em nosso trato com o planeta, com o semelhante, com o social. Afinal, o que se articula é justamente a episteme com a realidade, nossas concepções de mundo recebendo o norte pelo que muito já foi discutido, é uma arma contra a existência de ações postas em prática sem a devida reflexão, sem o devido questionamento (Aluno do Curso de Pedagogia 7).

Percebo que a proposta pedagógica adotada pela professora me favoreceu na construção do meu conhecimento, pois ela utilizava em seus diálogos questionamentos que estimulavam o aluno a refletir, desse modo relacionava os temas dos textos com a nossa realidade. Além disso, notei que a realização dos registros de aulas pode ser vista como uma forma de arquivar todo o assunto abordado na disciplina, como também uma maneira de nós, alunos, criarmos o hábito de registrar assuntos importantes (Aluno do Curso de Pedagogia 8).

Analisando o relato descrito abaixo percebemos que o conhecimento explicitado nas produções científicas do nosso tempo é, muitas vezes, reduzido ao aspecto tecnológico. Este assume um papel de empoderamento sobre a vida das pessoas, e a forma como são utilizadas trazem mais malefícios do que benefícios.

Estamos a nos distanciar cada vez mais do caráter humano, do verdadeiro sentido de estar no mundo. Parece que quanto mais conhecimento temos, quanto mais nos aproximamos do saber, mais nos distanciamos do outro, do próximo. O conhecimento que deveria ser utilizado para o bem comum é utilizado como meio para acentuar as desigualdades e como instrumento de opressão. A tecnologia, personificação do conhecimento num sentido restrito, torna-nos reféns. Televisão, computador, geladeira, micro-ondas, celular, energia elétrica, não conseguimos imaginar nossa vida sem eles. Basta apenas faltar energia elétrica, por algumas horas, que identificamos o caos, congestionamentos quilométricos, paralização de nossas atividades, o caos na produção de fábricas e indústrias, entre outros problemas. O problema não reside no conhecimento, mas no que as pessoas fazem dele, utilizando-o como instrumento de opressão, de forma de acentuar as desigualdades sociais (Aluno do Curso de Pedagogia 9).

O aluno reconhece que o problema não reside nas tecnologias ou no conhecimento, mas no uso que deles se faz, o que pode gerar acomodação e perda da capacidade crítica. Defende que a produção do conhecimento universitário seja orientada pela interdisciplinaridade, em oposição à fragmentação e à superespecialização herdadas da ciência moderna.

De modo geral, os estudantes destacam a dimensão social do conhecimento, voltada ao bem coletivo e atravessada por aspectos éticos e políticos, embora também possa ser usada para dominação. O estudo analisa a relação entre metacognição, leitura e construção do conhecimento, buscando compreender dificuldades de leitura acadêmica e identificar estratégias metacognitivas que favoreçam a compreensão e a



aprendizagem.

A metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos. [...] as metacognições podem ser consideradas cognições de segunda ordem: pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos, reflexões sobre ações (Ribeiro, 2003, p. 110).

A metacognição é uma forma de observarmos como construímos o nosso próprio conhecimento e, conseqüentemente, permite-nos reavaliá-lo e reconstruí-lo. A metacognição foi um assunto suscitado por um dos participantes da pesquisa, conforme a seguir:

Quando eu faço a leitura dos textos aqui na universidade eu tento associar a leitura ao conhecimento, tento absorver o máximo do conhecimento possível daquele texto, mas eu penso, principalmente, em associar aquele texto à minha prática. Como é que eu vou utilizar isso quando eu tiver dentro da sala de aula? Aonde é que eu vou poder utilizar de alguma forma [...]? Eu sempre faço isso. Eu leio e fico pensando onde é que esse conhecimento que eu estou adquirindo aqui com essa leitura, eu posso encaixar na minha prática (Aluno do Curso de Pedagogia 7).

O desconhecimento ou falta de consciência por parte de determinados alunos de pedagogia sobre os seus processos metacognitivos de construção do conhecimento não permite que eles possam monitorá-los, de modo que se submetem a métodos pouco eficazes para uma real compreensão do texto científico. Tal constatação encontra respaldo em estudos que apontam para o caráter consciente e deliberado dos processos metacognitivos, o que explicaria, em parte, a dificuldade de muitos estudantes em compreender os textos acadêmicos, com sua estrutura e linguagem particular, que requerem “um conhecimento sobre o conhecimento” a fim de uma real compreensão leitora. Desse modo, Weinert (1987 *apud* Ribeiro, 2003) que:

[...] a metacognição abrange não só a tomada de consciência dos processos cognitivos, mas também o controle deliberado e consciente dos mesmos, e refere como atributos do pensamento metacognitivo: 1) o conhecimento sobre os próprios processos cognitivos; 2) a tomada de consciência desses processos; e 3) o seu controle (Weinert, 1987 *apud* Ribeiro, 2003, p. 113).

Dessa forma, procuramos investigar quais as estratégias metacognitivas dos alunos ao realizarem a leitura de textos acadêmicos, tendo em vista que a consciência desse processo esclarece o percurso individual de cada estudante em sua busca e construção do conhecimento, como nos mostra os relatos dos participantes:

Então, na primeira leitura eu já vou pegando algumas ideias, enxugando algumas palavras, colocando alguns conceitos-chave, marcando embaixo, aí depois é que eu vou fazer uma segunda leitura. No caso aqui é porque não



deu tempo, mas na segunda leitura é como se fosse passando o pente fino, até procurar saber o que é que o autor está querendo colocar, o que ele está querendo dizer, ou seja, seguindo aquela questão das ideias-chave [...] (Aluno do Curso de Pedagogia 5).

Eu leio uma vez só em voz alta, para eu escutar. Eu acabo pegando a informação assim. Leio em voz alta, me concentro mais, aí eu grifo as partes que eu acho mais interessantes e faço um pequeno resumo com as minhas palavras do lado do texto mesmo.

[...] Aí, quando eu perco a concentração, eu volto para a mesma parte. Se eu não entendi a parte, eu volto para ela (Aluno do Curso de Pedagogia 6).

A leitura envolveria, portanto, a interação entre o indivíduo e o texto. Na verdade, a leitura implicaria um nível de adequação entre as dimensões léxicas, sintáticas, semânticas e axiológicas do leitor e do texto, em que a apreensão do sentido pode ser consolidada a partir de estratégias de leitura que envolvem aspectos metacognitivos, porque são conscientes e sequenciais, deliberadamente seletivos de alguns aspectos textuais mais relevantes.

A metacognição na atividade de leitura consiste num conjunto de estratégias centradas no controle planejado e deliberado das atividades de compreensão que pode remeter a atividades de memória, aprendizagem, linguagem e atenção. A leitura centrada no conteúdo é uma atividade estritamente cognitiva, enquanto a detecção da necessidade de correções dos rumos de leitura se configura como atividade metacognitiva.

Eu nunca tinha pensado que a minha estratégia era outra antes. Na verdade, nem tinha estratégia, porque é tão mais simplificado estudar na escola [...]. Eu fazia a leitura para a prova e pegava o resumo do professor [...] eu só passei a fazer os meus depois que entrei na faculdade (Aluno do Curso de Pedagogia 3).

Resumo: sempre eu faço um resumo quando estou estudando para a prova ou então quando eu vou apresentar seminário. Eu não consigo! Eu só entendo, de fato, para falar ou pra escrever, quando eu leio com a minha letra. Tenho que escrever, como se fosse uma síntese do texto para que eu vá estudando através da minha letra, porque se eu vou estudar só no texto aqui, parece que não entra legal na minha mente (Aluno do Curso de Pedagogia 4).

Vale salientar que os bons leitores são capazes de discutir suas estratégias metacognitivas, avaliando sua compreensão, selecionando os procedimentos mais adequados: ler com atenção redobrada, reler, ler de modo seletivo, grifar, resumir, identificar e solucionar problemas de compreensão.

A metacognição da leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor em determinados de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no



que está lendo, mas no processo que, conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo (Leffa, 1996, p. 46).

Diante dos resultados obtidos, voltamos a refletir sobre o papel primordial da universidade em fomentar a construção do conhecimento e, consequentemente, da relação que se estabelece com a leitura e os processos metacognitivos. Numa perspectiva sociointeracionista, é essencial que o papel do professor seja de mediador entre o aluno e o conhecimento e não de mero reproduzidor de ideias alheias.

O corolário dessa perspectiva se traduz na ênfase da aprendizagem e da intervenção do adulto (mais experiente) para estabelecer situações interativas que, por meio da mediação semiótica, favoreçam o planejamento e a regulação das atividades de aprendizagem do aluno face à mediação do outro, tendo em vista que “[...] as situações mais efetivas da aprendizagem são aquelas em que os alunos são orientados por seus professores para facilitar-lhes a aquisição e desenvolvimento de auto-regulação” (Martín; Marchesi, 2004, p. 30).

Em síntese, a consideração da aprendizagem numa orientação metacognitiva apresenta diversas vantagens, de entre as quais a de salientar: 1) a auto-apreciação e o auto-controle cognitivos como formas de pensamento que o sujeito pode desenvolver e que lhe permitem ter um papel ativo e construtivo no seu próprio conhecimento o foco de atuação, no nível metacognitivo, é desenvolver nos alunos aquelas competências, tanto quanto o seu desenvolvimento e prontidão cognitivos lhe permitem; 2) a metacognição abre novas perspectivas para o estudo das diferenças individuais no rendimento escolar, uma vez que destaca o papel pessoal na avaliação e controle cognitivos alunos com idênticas capacidades intelectuais podem ter diferentes níveis de realização escolar, devido à forma como cada um atua sobre os seus próprios processos de aprendizagem; 3) a metacognição, apesar de estar dependente do desenvolvimento cognitivo, como já foi referido, também favorece e é o motor do próprio desenvolvimento, uma vez que permite ao sujeito ir mais longe no seu nível de realização (Ribeiro, 2003, p. 115).

A problemática da dificuldade dos alunos na universidade em relação à leitura de textos teóricos descrita pelos alunos não está relacionada apenas com o processo de leitura em si, mas também com o modo como o aluno vê e se identifica com o curso, com a capacidade de se inserir ou não na comunidade discursiva do meio acadêmico, com as experiências vividas anteriormente com a leitura e prática pedagógica e com os pressupostos epistemológicos que embasam a concepção de conhecimento, de ciência e, consequentemente, de leitura. Todas essas variáveis que estão relacionadas com a dificuldade de leitura acadêmica dos alunos interferem, direta ou indiretamente, em seu processo de construção do conhecimento, mas não podemos cair em um discurso



fatalista de que não existem outras possibilidades de se conceber o conhecimento na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para promover uma formação mais significativa, é necessário desenvolver práticas de ensino dialógicas e colaborativas, que considerem os limites e potencialidades dos alunos e compreendam o conhecimento como um processo em construção. Essa perspectiva possibilita transformar o “não saber” em um estado provisório e potencial, favorecendo a descoberta e a elaboração criativa do conhecimento (Esteban, 2001).

Para isso, torna-se fundamental a abertura ao diálogo e à troca de experiências, permitindo avaliações mais próximas do processo de aprendizagem. Nessa direção, o ensino deve ser orientado por uma perspectiva crítica, democrática e ética, articulando formação intelectual, ética e estética, conforme destaca Freire (2019).

Nessa mesma linha de pensamento, Freire (2021) nos chama a atenção para o fato de que ensinar não é transferência de conhecimento que resulte numa memorização mecânica por parte do aluno, mas é preciso que este passe pela experiência de apropriação, que demanda, necessariamente, um determinado nível de compreensão, que exige uma relação ativa com esse conhecimento.

O processo de construção de conhecimento implica o estudar, que é uma atividade exigente e complexa porque “estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria” (Freire, 2021, p. 33)

A construção do conhecimento exige o esforço do aluno, mas depende da mediação docente por meio de orientações claras e intencionais, envolvendo estratégias cognitivas e metacognitivas. No curso de Pedagogia, é fundamental superar a visão do conhecimento como definitivo, repensando a relação entre professor e aluno para que ambos se tornem sujeitos do processo, tendo a pesquisa como eixo formativo.

A fragmentação entre teoria e prática limita a compreensão da realidade, sendo necessário articulá-las de forma dinâmica, inclusive com a contribuição dos estudantes que possuem experiência profissional. Embora a universidade ainda reproduza a lógica



da ciência moderna, há iniciativas que reconhecem todos os sujeitos como produtores de conhecimento. Assim, o conhecimento adquire sentido quando deixa de ser privilégio de poucos e assume caráter coletivo, contribuindo para a transformação social.

Os dados da pesquisa revelam que o conhecimento é passível de sua construção, por parte de alunos, e de seus professores, ao compreendê-lo como apreensão teórica necessária para um posicionamento próprio, que propicie o campo da prática. Sendo assim, as teorias podem ser um ponto de partida para que, tanto discentes quanto docentes, possam elaborar seu próprio conhecimento, demonstrando assim, que essa é uma capacidade que não está restrita a alguns poucos, mas que, todos podemos ser sujeitos desse processo, possibilitando assim, ações práticas, seja no campo da pesquisa acadêmica, da sala de aula, seja no âmbito social.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

BRASIL. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: www.saude.gov.br. Acesso em: 01 set. 2025.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2022.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr. Arlindo José; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Coleção Leituras do Brasil. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.



LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2022.

MACLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: poder, desejo e memórias de libertação. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MARTÍN, Elena; MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento metacognitivo de aprendizagem. In: COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Introdução e Prefácio. São Paulo: Abril Cultural, 2024.

MINAYO, M. C. S. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 9, n. 22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2021.v.9.n.22.506>

MORAIS, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2018.

MOSER, Paul K.; MULDER, Dwayne H.; TROUT, J. D. **A teoria do conhecimento**: uma introdução temática. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

PAVIANE, Jayme. **Problemas de filosofia da educação**. São Paulo: EDUCs, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos (org.). **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2020.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100011>

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **Paulo Freire: vida, obra e cartas pedagógicas em literatura de cordel**. Fortaleza, 2023.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **Pedagogia do mundo em cordel**. Fortaleza, 2023.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros; PRATA, Helano Maciel Cavalcante; VIEIRA, Rafael



Rodrigues; QUINTELA, Edilane Domingos. Leitura de textos teóricos e construção de conhecimentos no curso de pedagogia. *In*: RIBEIRO, Rosa Maria Barros; PEIXOTO, Renata Castelo; COSTA, Expedito Wellington Chaves; PINHEIRO, Joserlene. (org.). **Leitura e construção do conhecimento na universidade**. Fortaleza: EdUECE/ABEU, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WOLCOTT, H. **Transforming qualitative data**: description, analysis, and interpretation. Londres: Sage, 1994.