

## O CONHECIMENTO EPISTÊMICO DOCENTE – REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA<sup>1</sup>

### TEACHER EPISTEMIC KNOWLEDGE – AUTOBIOGRAPHICAL REFLECTION

*Alexandra P. Carneiro<sup>2</sup>, José Matias Alves<sup>3</sup>*

**Resumo** Do desafio da investigação sobre o conhecimento dos professores emerge a necessidade do autoconhecimento como forma de recuperar a identidade e a intencionalidade pedagógica: reconhecer o que pensamos, acreditamos e, sobretudo, o que sabemos profissionalmente (Fenstermacher, 1994). Do conhecimento epistémico (quer científico, quer pedagógico), assim como da experiência prática, resulta o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, quando apoiado em momentos de reflexão e de trabalho colaborativo e ainda em aprendizagem e formação contínua. Tomando como objeto o próprio percurso de investigação e usando o estudo autobiográfico como instrumento de aprendizagem e construção do próprio investigador (Abrahão, 2003), parte-se da questão de Kelchtermans (2017):

---

1 O presente texto é produzido no âmbito do curso de doutoramento em Ciências da Educação realizado na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, formalmente concluído em setembro de 2023, e que investigou a problemática “Crenças, conhecimento e práticas dos professores sobre a avaliação pedagógica a partir de portefólios reflexivos”.

This text is produced as part of the PhD in Educational Sciences at the Faculty of Education and Psychology of the Portuguese Catholic University, formally concluded in September 2023, which investigated the problem “Teachers’ beliefs, knowledge and practices, based on reflective portfolios, about pedagogical assessment”.

2 Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e Educação, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

 0000-0002-3995-7489 ; [alxcarneiro@gmail.com](mailto:alxcarneiro@gmail.com) .

3 Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e Educação, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

 0000-0002-9490-9957 ; [josealves@ucp.pt](mailto:josealves@ucp.pt) .

“Porque é que os professores estão a fazer o que estão a fazer da forma como estão a fazer?” para abordar a complexidade do conceito de conhecimento epistémico docente. Narra-se o percurso marcado pelas incertezas mas também pela procura da autocompreensão e consciência de si mesmo na docência. A deslocação entre os tempos da narrativa – passado e presente – lança novas questões em direção ao futuro, já que o investigador-narrador toma consciência das transformações durante o seu exercício profissional. Conclui-se que a reflexão e o registo autobiográfico constituem processo de formação docente relevantes por favorecerem a metacognição da ação docente, servindo de referência metodológica para o trabalho curricular.

**Palavras-chave** conhecimento docente, estudo autobiográfico, narrativa autobiográfica, aprendizagem e formação contínua.

**Abstract** The challenge of research into teacher knowledge is the need for self-knowledge as a way of recovering pedagogical identity and intentionality: recognizing what we think, believe and, above all, what we know professionally (Fenstermacher, 1994). Epistemic knowledge (both scientific and pedagogical), as well as practical experience, results in the development of teachers' professional knowledge, when supported by moments of reflection and collaborative work, as well as continuous learning and training. Using the autobiographical study as a tool for learning and building the researcher's own knowledge (Abrahão, 2003), we start from Kelchtermans' (2017) question, “Why are teachers doing what they are doing in the way they are doing it?” to address the complexity of the concept of teacher epistemic knowledge. It recounts the journey marked by uncertainties but also by the search for self-understanding and self-awareness in teaching. The displacement between the times of the narrative – past and present – raises new questions for the future, as the researcher-narrator becomes aware of the transformations during his professional practice. The conclusion is that reflexive and autobiographical recording are a relevant process in teacher training as they encourage metacognition of teaching action and serve as a methodological reference for curricular work.

**Keywords** teaching knowledge, autobiographical study, autobiographical narrative, learning and continuous training:

## Introdução

O desafio da investigação sobre o conhecimento dos professores emerge da necessidade do autoconhecimento: “Conhece-te a ti próprio”, aprendemos nos bancos da escola e depois na formação inicial, ou seja, reconhecer o que pensamos, acreditamos e, sobretudo, o que sabemos profissionalmente (Fenstermacher, 1994) num processo permanente de construção de identidade e clarificação da intencionalidade docente. A procura pelo conhecimento epistémico (quer científico, quer pedagógico) traduziu-se, no nosso percurso profissional, na procura por formação contínua e graduada, mas também pela construção de ofertas de formação para outros docentes, estabelecendo ligações à prática, na convicção de que o desenvolvimento do conhecimento profissional é um exercício de descoberta continuado e permanente, apoiado em momentos de reflexão e de trabalho colaborativo – remetendo-nos para o facto de que ter uma experiência não é suficiente se não der lugar à reflexão e deliberação sobre o seu significado e nos levar a passar por uma mudança, ser afetado ou modificado pela experiência de alguma forma. A decisão de tomar como objeto o próprio percurso de investigação levou-nos a contactar com uma metodologia até então desconhecida, a do estudo autobiográfico como instrumento de aprendizagem e de construção do próprio investigador (Abrahão, 2003). A escolha pela questão de Kelchtermans (2017): “Porque é que os professores estão a fazer o que estão a fazer da forma como estão a fazer?” interpelou-nos para a compreensão do nosso próprio pensamento, de forma paralela ao trabalho formativo realizado com outros professores e no percurso de investigação doutoral. Desvendar a complexidade do conceito de conhecimento epistémico docente através desse trabalho com outros docentes levou-nos até ao autoestudo procurando aprofundamento da autocompreensão e consciência de si mesmo na docência de que se foi dando testemunho em textos já publicados. Agora, no momento cerimonial de finalização do processo doutoral, refletimos sobre os registos de campo (comentários, ideias, lembretes relativos a leituras...) realizados ao longo do percurso de investigação, revisitando os exercícios reflexivos e as dificuldades superadas, regressando ao questionamento – num movimento incessante de procura pelo conhecimento epistémico.

## O 'eu' como objeto e a descoberta do método autobiográfico

Como sabemos o que sabemos? Questionar o conhecimento implica evocar as condições em que ocorre. Epistemologicamente, todo o conhecimento começa por ser crença, ou seja, conteúdos que aceitamos sem requerer garantia de verdade; formar crenças é uma das características mais importantes da mente, já que estas estruturam-nos, permitindo interagir com o 'eu' e o que o rodeia. Mas acreditar é diferente de conhecer, já que este modo de relacionamento com a realidade exige que, à crença, se juntem as condições de verdade e de justificação ou garantia. A crença só se torna conhecimento quando a verdade de uma proposição é provada, se torna evidente, para aquele que acredita – daqui resulta a definição de conhecimento como crença verdadeira justificada. Estas são as condições necessárias para o conhecimento epistémico e aplicam-se a todos os enunciados de natureza científica, nos quais se incluem os enunciados de natureza pedagógica.

É neste enquadramento que Fenstermacher nos interpela para pensar o que sustenta o nosso conhecimento profissional docente: “O desafio para a investigação do conhecimento dos professores não é apenas mostrar-nos o que os professores pensam, acreditam ou que têm opiniões, mas que conhecem. E, ainda mais importante, que saibam que sabem” (1994, p. 51). A identificação desta inquietude orientou a construção do objeto de estudo – as crenças, conhecimentos e práticas pedagógicas pessoais, fixadas em registos de campo relativos aos papéis como formadora de uma oficina de formação de professores, como professora e como investigadora. A narrativa central deste texto respeita apenas à 'pessoa' do investigador, num relato de natureza autobiográfica (Nóvoa, 2014), dado que os registos não ocorrem arbitrariamente; quando analisados *a posteriori*, contêm e retratam crenças, valores e procedimentos que, no papel de investigador/formador, assumimos sobre nós próprios; um processo ideográfico, diz-nos Afonso (2014), pela recuperação e elaboração da memória que se quer transmitir e que reconfigura a realidade, pela atribuição de sentido e significado, mas também pela reconstrução das crenças pessoais sobre a docência, sobre as nossas práticas e sobre o conhecimento epistémico que possuímos e colocamos em uso.

Contar a história pessoal é narrar uma mundividência absolutamente individual e multideterminada a partir de conhecimentos, convicções, reflexão e experiência (Zeichner & Liston, 2013), pois enquanto pesquisador narrativo, a descrição, recolha e

escrita da história corresponde à versão transfigurada dos acontecimentos que se quer deixar para memória futura.

### Os registos de campo e a narrativa autobiográfica

Declaramos que, do olhar retrospectivo, resulta a convicção que a revisão narrativa da literatura, a permanente pesquisa de referências teóricas para a nossa prática e o exercício de pensar e repensar a oficina de formação que criamos e dinamizamos foram as condições determinantes para iniciarmos o projeto de doutoramento – por isso, este não é um texto objetivo e neutro em termos de valor, nem se trata de uma história de vida em sentido restrito (Alves-Mazzotti, 2015), mas está moldado pela visão do mundo enquanto investigadora, como aprendente consciente de como esta visão do mundo moldou a conceção e a condução da investigação (Abrahão, 2003). Esta consciência da irrepetibilidade do nosso ponto de partida parecia clara desde o início; por via da formação em Filosofia, duas crenças pessoais foram tomadas como primeiras: a de que o conhecimento é sempre conhecimento de si próprio e a de que o conhecimento é um prodígio necessário à sobrevivência. Mas estas crenças escondem naturezas diversas, ainda que ambas sejam sinónimo de desconforto pela exigência de reconhecimento da insegurança, da ignorância e da dúvida perante a realidade.

O encontro com o estudo autobiográfico proporcionou-nos a oportunidade de explorar a primeira crença – o conhecimento é sempre conhecimento de si próprio, e conduzir a investigação nesta dupla via: interpelar os professores que participavam na oficina de formação nas suas crenças, práticas e conhecimentos; e conduzir a metacognição da própria ação docente. Os registos de campo que realizámos relativos à nossa prática docente, ao percurso como investigadora e também ao longo das sessões de formação com os professores, levaram-nos numa autoaprendizagem que se traduziu no estabelecimento de pontes entre o processo realizado pelos docentes na duração da oficina de formação, quando interpelados para observar conscientemente as próprias aulas, e a auto-observação da nossa prática como formadora e, simultaneamente, como professora – num *continuum* autoformativo paralelo à investigação.

Assim, deixamo-nos invadir pela necessidade de reorganização, sistematização e diversificação de atividades a propor em contexto da oficina de formação, mas também pela maior acuidade na observação dos alunos nas nossas aulas, acompanhando

esse caminho que pedimos aos professores para fazerem, no ensejo de superar a fragmentação característica da prática docente (deles e nossa). No momento em que se fixa esta narrativa (início do ano letivo de 2023-2024), o nosso esforço continua, cada vez mais consciente e intencional, junto dos docentes com quem trabalhamos em grupo disciplinar, desenvolvendo ações que sejam, ao mesmo tempo, de inquietação e interpelação, redescoberta e consolidação de referenciais teóricos, convertendo o trabalho colaborativo em trabalho autoformativo e de auto-investigação para desencadear o processo de reflexão sobre as práticas, para aprendermos a compreender e a melhorar as respostas de ensino pela recuperação do planeamento e elaboração conjunta e articulada de estratégias, instrumentos e atividades, a favor da transparência do propósito das aprendizagens dos alunos e maior consciência de si enquanto docente. Viajemos ao passado e aos registos de campo de janeiro de 2023: “Desde o início deste percurso que a viagem tem sido em torno da minha sala de aula, o que prova que Xavier de Maistre (1794) continua atual! O caminho percorrido e os textos já escritos emergem da prática reflexiva como auto-estudo no qual consideramos alternativas às nossas próprias ações e os nossos próprios preconceitos sobre o ensino, sobre nós mesmos e sobre os nossos alunos. O ensino reflexivo não é superficial, momentâneo, fugaz: ‘A aula correu bem’, ‘Os alunos não estavam a entender’ ou ‘Os alunos estiveram distraídos hoje.’; é um processo sistemático de recolha, registo e análise dos pensamentos e decisões, observações sobre as nossas práticas, bem como dos nossos alunos – que depois devem dar lugar a alterações. Uma prática reflexiva enfatiza a consciência do próprio conhecimento, experiências e crenças passadas, estando por isso, no centro do desenvolvimento profissional. Se os alunos não entenderam ou estão distraídos, devemos dedicar algum tempo a pensar sobre o que fizemos. Melhorar a nossa prática de ensino exige um enquadramento de suporte, um modelo de reflexão que estruture a análise pessoal e situacional e nos guie no aprofundamento da compreensão das práticas bem-sucedidas/mal-sucedidas, apoiando o processo de melhoria. Este (auto) propósito há de conduzir a elaboração do próximo texto, talvez procurando os modelos de reflexão como os de Kolb (1984), Schon (1987), Calderhead (1989) ou Atkins e Murphy (1993), de modo a clarificar a nossa abordagem ao ensino.”

A procura comprometida e isenta de julgamento acerca de evidências sobre nós próprios reconduziu-nos à segunda crença – o conhecimento é um prodígio necessário

à sobrevivência. Da formação inicial e da vivência como docente emerge, de um registo de julho de 2021, o nome de Edgar Morin, numa convocatória para a urgência, não de rever doutrinas e métodos, mas elaborar uma nova conceção do próprio conhecimento. Como sabemos o que sabemos? Ou seja, como é que a nossa ação e prática docente está fundada e explicada em saberes científicos, pedagógicos e didáticos? Como é que o conhecimento epistémico docente emerge no quotidiano das aulas? No caso da ação ou prática docente, a procura de conhecimento deveria constituir um processo sistemático, focado e ponderado para compreensão da ligação entre o que conhecemos (de modo verdadeiro e comprovado factual ou conceptualmente) e as nossas intenções e ações pedagógicas, que desenvolvemos para que os alunos aprendam. Em registo de campo de fevereiro de 2021 questionamos: “Poderemos nós, professores, preparar para a mudança sem nos mudarmos e à nossa prática?” e a referência ao paradigma da complexidade de Morin e como se impôs a necessidade de mudança na educação, como permanece e prevalece o apelo à capacitação dos estudantes para a adaptação e integração mas também para o risco e para a incerteza... como somos professores? Se o domínio de conteúdo pedagógico – conhecimento do conteúdo/assunto; teoria e métodos pedagógicos e currículo – não pode estar alheado do conhecimento das características dos alunos nem dos contextos de ensino, e dos propósitos, fins e objetivos educativos, como temos, individualmente, feito esse caminho, essa intencionalização? Neste quadro de questionamento pessoal, todo o conhecimento emerge na sua essência epistémica como tradução (da realidade) e reconstrução (de significado e explicação). O estudo autobiográfico serviu-nos com eficácia, ao chegarmos a esta questão em fevereiro de 2023: Será que o meu discurso enquanto professora apresenta claramente a intencionalidade pedagógica das minhas opções e ações, assim como as razões teóricas e práticas para escolher esta ou aquela estratégia/instrumento? Novamente recorremos aos registos de campo, desta vez sem data ou contexto: “There is no happiness if the things we believe in are different than the things we do”, remetendo a autoria para Freya Stark. A profissão docente é um itinerário de exploração permanente e do exemplo de Freya Stark ficam as interrogações e incertezas que a moviam nas descrições autobiográficas de pessoas, viagens e aventuras. Pensar sobre os alunos, os contextos de ensino e os propósitos educacionais, fins e objetivos parecem escapar a uma reflexão, ao mesmo tempo ampla e profunda, que

vá para além do operatório e funcional e aceda ao processo teórico de compreensão do trabalho docente, ao questionamento do pensamento e da prática com vista à realização de mudança e/ou melhorias das práticas para lá da superficialidade, lançando luz sobre o confronto entre o que acreditamos estar a fazer e o que fazemos efetivamente. Ao constituirmos a nossa prática como formadora e como docente em objeto de investigação, convertemos a sala de aula num laboratório vivo para o estudo do nosso raciocínio pedagógico. Este foco continuado no tempo acabou por resultar, conforme testemunham os registos de campo: “desta leitura, apanho boleia para outra: a nossa prática na sala de aula, frequentemente, não alinha muito perto da representação dos valores que pregamos, diz Jane Tompkins (*Pedagogy of the Distressed*, 1990). É das relações de poder que fala (remetendo para a pedagogia do oprimido). E do medo. O medo de falhar, de ficar exposto, de se mostrar uma fraude... que nos leva ao excesso, à sobrepreparação, ao desaparecimento do aluno. É de(ste) poder que eu quero escrever? Poder que anula o outro? “Teaching, like sex, is something you do alone, although you’re always with another person/other people when you do it”, diz Tompkins, criticando essa ideia feita que reduz o outro... a quê? O conhecimento devia ser liberdade – só a liberdade é poder. Talvez seja; no sentido de que o conhecimento é o poder do professor, a sua base e fundação. Mas que poder é este? Interessa-me esta abordagem mais política? Não; ando à procura da autoridade epistémica.”

A deslocação ao passado, a distância (temporal) entre essas notas que estamos a reler e o momento presente provocam, na condição de investigadora, novas questões – ficarão para outros caminhos. Ainda é a certeza da opção feita que ocupa o pensamento e as ações – reforçados por registos como este “Começo este parágrafo marcando a distância com o anterior – distante nos dias e sobretudo nas ideias. Encontrei um rumo. Estava imanente nos textos já escritos mas precisava de suporte, que esteve sempre à vista – o que confirma que o óbvio é o mais difícil de encontrar... O conceito que procurava é o conhecimento epistémico; só assim fará sentido explorar as crenças, o conhecimento e as práticas e as dissonâncias entre os vértices deste triângulo. Parece um bom prenúncio para o semestre que se avizinha. Curiosamente, a citação que encerra esta coluna (e que ficou cá no momento em que escrevi o primeiro parágrafo) alinha a bússola para este rumo: “I’ve come to realize that the classroom is a microcosm of the world; it is the chance we have to practice whatever ideals we may cherish” (Jane Tompkins).



Não se trata, então, de ‘pensar sobre’ de forma sincrónica mas antes o processo recorrente, diacrónico, que envolve ações (experiência) e reações (reflexão), depois ação (experiência), de novo reflexão, que nos permita adquirir novos conhecimentos a partir de situações peculiares e incertas no ensino e que são transformadoras no sentido da nossa maior consciência crítica tendo em vista uma prática pessoal de ensino mais equitativa – o que leva tempo e prática, o autodesenvolvimento é uma maratona cujo fim se encontra na linha do horizonte.

### Considerações finais

Dos registos de abril de 2022 importamos a nota “Investigar em educação é descobrir contradições e debatê-las”. Hoje queremos reescrevê-la: investigar em educação é descobrir as nossas dúvidas, tensões, paradoxos e contradições e debatermo-nos com elas. Combinamos este exercício com a questão de saber se ser investigador de si mesmo ajuda o professor a tornar-se melhor. Queremos pensar que sim. Passamos a perguntar aos alunos se sim. E eles respondem com honestidade por vezes dolorosa, mas que temos de aceitar. Porque nem sempre somos os melhores professores, e esses momentos devem servir-nos como referência metodológica e ética para ajudar a decidir como agir em situações imprevisíveis futuras com a necessária humildade, como recomendava Paulo Freire.

O acolhimento cíclico de novos alunos e novos professores (na escola e nas ações de formação) e a necessidade de continuar a investigar, tornam a profissão docente um exercício permanente de aprendizagem. A deslocação entre os tempos da narrativa – passado e presente – que deixamos nestas páginas anuncia um regresso ao futuro, já que o investigador-narrador toma consciência das transformações durante o exercício profissional docente e como formador em paralelo com o projeto de investigação. Os registos de campo, que continuaremos a elaborar, dada a sua natureza reflexiva e autobiográfica, constituem parte essencial do processo de autoformação, favorecendo a metacognição da ação docente e a perceção dos caminhos que se abrem doravante. Começamos o novo ano letivo a discutir a construção do ensino, como aprender, que conteúdos, como avaliar... não apenas com os nossos pares, mas também com os nossos alunos, na esperança de transformar esses termos em instrumentos que permitam extrair sentido da sala de aula e, por essa via, em conhecimento epistémico para todos.

## Referências

- Abrahão, M.H. (2003). Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *História da Educação*, 14, pp. 79-95. ASPHE/FaE/UFPeL. <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223>.
- Alves, J. M. (2022). *Nos labirintos do ser professor. Os professores que nunca morrem – Narrativas sobre o meu melhor professor*. Porto. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 3-13. Acedido em: <https://www.researchgate.net/publication/359826554>.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2015). Histórias de vida de professores, formação e representações sociais: uma proposta de articulação. *Revista Educação Pública*, 24 (55), pp. 81-10. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2089>.
- Amado, J. (coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://bit.ly/2XvadMa>.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, pp. 3-56. <https://doi.org/10.2307/1167381> [artigo em revista].
- Kelchtermans, G. (2017). Studying Teachers' Lives as an Educational Issue: Autobiographical Reflections from a Scholarly Journey. *Teacher Education Quarterly*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157424.pdf> [artigo em revista].
- Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: the foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching*, 25 (5), pp. 523-535. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2019.1633294>.
- Nóvoa, A. (2014). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. In António Nóvoa & Matthias Finger (Org.), *O método (auto)biográfico e a formação*. 2.<sup>a</sup> ed. EDUFRRN, pp. 143-175.
- Roldão, M.C. (2017). Conhecimento, didáctica e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166) pp. 1134-1149. <https://www.scielo.br/j/cp/a/wVK93BqYkRg5dcjwHrmwt7g/?lang=pt&format=pdf> [artigo em revista].
- Zeichner, K., & Liston, D. (2013). *Reflective Teaching: An Introduction* (2nd ed). Routledge.

Article received on 17/09/2023 and accepted on 02/12/2023.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.