

EPISTEMOLOGIAS, FRAGMENTOS, REFLEXIVIDADE E FORMAÇÃO, TECENDO RELAÇÕES COM A AUTOCONFRONTAÇÃO DE PRÁTICAS

Patrícia Ap. Bioto¹

RESUMO: O presente ensaio resulta das reflexões, diálogos e aprendizagens desenvolvidos no âmbito da disciplina Educação e Epistemologias, articulando contribuições filosóficas, científicas, literárias e experienciais para compreender os processos formativos na educação. A partir do diálogo entre o *Mênon*, de Platão, a obra *Epistemologia: implicações para o ensino de ciências*, de Ostermann e Cavalcanti, os fragmentos de *Trívia*, de Marco Lucchesi, e as pesquisas de mestrado e doutorado das autoras, o texto problematiza diferentes concepções de conhecimento, formação e aprendizagem. A metáfora do fragmento constitui o eixo articulador das reflexões, permitindo compreender a formação docente como um processo dinâmico, inacabado e permanentemente reconstruído. Nesse contexto, destaca-se a autoconfrontação como estratégia metodológica e formativa capaz de promover a reflexão crítica sobre a prática profissional, favorecendo a produção de novos saberes a partir da experiência vivida. As discussões evidenciam a importância de perspectivas epistemológicas que reconheçam a complexidade, a pluralidade dos saberes e o caráter coletivo da construção do conhecimento, defendendo processos formativos contextualizados, dialógicos e comprometidos com a transformação das práticas educativas.

1

Palavras-chave: Epistemologia. Formação docente. Autoconfrontação.

ABSTRACT: This essay emerges from reflections, dialogues, and learning experiences developed within the course *Education and Epistemologies*, bringing together philosophical, scientific, literary, and experiential contributions to understand educational and formative processes. By establishing a dialogue among Plato's *Meno*, Ostermann and Cavalcanti's *Epistemology: Implications for Science Teaching*, Marco Lucchesi's *Trívia*, and the authors' master's and doctoral research projects, the text discusses different conceptions of knowledge, learning, and teacher education. The metaphor of the fragment serves as the central analytical framework, enabling an understanding of teacher education as a dynamic, unfinished, and continuously reconstructed process. Within this perspective, self-confrontation is highlighted as a methodological and formative strategy capable of fostering critical reflection on professional practice and promoting the construction of new knowledge grounded in lived experience. The discussions underscore the importance of epistemological perspectives that recognize complexity, the plurality of knowledge, and the collective nature of knowledge production, advocating contextualized, dialogical, and transformative approaches to teacher education.

Keywords: Epistemology. Teacher Education. Self-Confrontation.

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho.

TECENDO DIÁLOGOS

O ensaio que apresentamos a seguir é parte de momentos de reflexões, diálogos, leituras e aprendizados que tem se constituído de fragmentos de escutas e de experiências vividas no contexto da disciplina Educação e Epistemologias, que compõe o rol das obrigatórias de um programa de doutorado profissional numa universidade paulista. Assim como nas reflexões que desenvolvemos ao longo de nossa pesquisa para a dissertação de mestrado e que agora aprofundamos na construção de tese de doutorado, compreendemos que pensar o conhecimento e suas formas de produção é, antes de tudo, um exercício de reconhecimento da complexidade, da incompletude e da pluralidade que caracterizam os processos formativos.

Ao longo da disciplina, fomos constantemente provocados a interrogar as certezas e conclusões com as quais muitas vezes nos relacionamos com a ciência e a educação. Dialogando com o que já havíamos construído em nossos trabalhos anteriores, reconhecemos que as epistemologias, longe de serem apenas um campo de estudo abstrato, se materializam como posicionamento ético, político, estético e existencial diante do mundo e dos outros.

A epistemologia que se coloca neste processo formativo da disciplina não é rígida, inflexível sem espaço de mudanças e articulação, pelo contrário reconhece a complexidade, com espaços para as mudanças, para a interlocução com outras áreas, com outras linguagens como a visual, poética, metafórica e abrangente, presentes na obra de Lucchesi (2025) por exemplo, bem como outros diálogos que foram estabelecidos com diferentes autores e pensadores e que evidenciam esta complexidade.

As leituras e debates nos permitiram perceber que cada conceito, cada autor e cada encontro em sala de aula se constituiu como um estilhaço de sentido, uma pequena parte que, articulada às demais, amplia nossa capacidade de compreender os processos de ensinar e aprender.

Lidar com a apropriação de novos referenciais teóricos que a disciplina propôs, gera estranhamento, inquietude e acima de tudo a necessidade de buscar aprofundamentos, novos saberes antes desconhecidos e rememorar outros já estudados anteriormente.

Assim como observamos nas análises de autoconfrontação (processo que explicarei posteriormente) realizadas com os professores em nossa pesquisa de mestrado, percebemos em nossa própria experiência acadêmica o quanto é produtivo revisitar, questionar e reconstruir concepções.

Este texto, portanto, não tem a pretensão de oferecer sínteses conclusivas. Antes, busca registrar os rastros de um percurso ainda em construção, onde a incompletude não é uma falha, mas uma condição constitutiva de todo processo de pesquisa e formação.

Refletir sobre como aprendemos, especialmente no campo da educação, é aceitar a complexidade, a incompletude e a diversidade que caracterizam os processos formativos. Entre as certezas da ciência positivista e as lacunas da experiência vivida na escola, identificamos um espaço potente para o pensamento reflexivo e fragmentário.

Neste texto, propomos estabelecer uma interlocução entre cinco produções que, embora distintas em forma e contexto, dialogam profundamente sobre o fazer educativo e sobre os processos formativos: o diálogo *Mênon* de Platão (2001), a obra *Epistemologia: implicações para o ensino de ciências*, de Ostermann e Cavalcanti (2011), a parte *Trívia* do livro *Paisagem Lunar* de Marco Lucchesi (2025), e nossas pesquisas de mestrado (dissertação) e doutorado (tese em construção).

FRAGMENTOS DO SABER: EPISTEMOLOGIAS, MEMÓRIA E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

A metáfora do fragmento, explorada poeticamente por Lucchesi, serve para nós como eixo condutor ao pensarmos a formação docente como um processo de construção, desconstrução e reconstrução constante, no qual cada parte é importante para visualizarmos as profundezas do todo e enxergarmos as sutilezas dos detalhes.

Para refletirmos neste processo sobre a epistemologia e como se dá os saberes, foi proporcionado a nós uma interlocução com os escritos de Sócrates, sobre o diálogo de Platão e *Menon*.

Ao revisitar o diálogo *Mênon*, escrito por Platão no século IV a.C., deparamo-nos com uma das mais profundas discussões sobre a natureza do conhecimento. Quando Sócrates afirma que "não há ensino, mas sim rememoração" (PLATÃO, 2001, 82a), sentimos o desafio às noções tradicionais de aprendizagem.

A maiêutica socrática, que entendemos como uma arte de fazer nascer ideias, por intermédio dos diálogos, e de boas perguntas, nos propõe que o saber é resultado de um processo de investigação interna, mediado por um outro que questiona. O saber não é nato, mas construído e aprofundado pelas relações que estabelecemos.

Reconhecemos que o saber se dá não por situações estanques, mas pela relação entre o vivido, o contexto, as memórias, os saberes já produzidos e aqueles que continuam sendo

construídos por meio das interlocuções cotidianas. Essa perspectiva filosófica tem ressonâncias diretas em nossa prática de formação docente, especialmente quando utilizamos a autoconfrontação como método para provocar os sujeitos a olharem para si, para seu fazer e para suas contradições.

Assim como Sócrates conduziu Mênon e o escravo a confrontarem suas certezas, percebemos, em nossa experiência com a autoconfrontação simples (SILVA, 2023), que conseguimos instigar os professores participantes da pesquisa a revisitarem suas práticas e reconstruírem sentidos e compreensões.

O processo de Autoconfrontação que nos referimos neste texto é uma metodologia que surge advinda de uma inquietação de alguns trabalhadores, que buscam soluções para problemas no trabalho cotidiano, estes trabalhadores percebem, que por intermédio da observação destas situações reais de trabalho, seria possível resolver alguns destes problemas, assim, passam a observar suas próprias práticas para entenderem suas escolhas, o caminho traçado e repensarem em como solucionar os problemas observados. Tal procedimento de coleta de dados foi sistematizado por Clot (2007; 2010), denominado autoconfrontação, o qual é o principal instrumento de intervenção utilizado na clínica da atividade profissional. Esta metodologia tem, em sua base, a junção da perspectiva dialógica bakhtiniana com os problemas da análise do trabalho.

4

Clot (2007) explica, a autoconfrontação, dizendo ser uma via diferente de análise, onde não é apenas uma pessoa que está de fora falando sobre o que vê (pesquisador) ou um descritor (a própria pessoa descrevendo o vivido). A autoconfrontação trata-se de uma outra forma, em que associa a compreensão e explicação, a partir da colaboração entre pesquisador e trabalhadores, e disto gera-se uma redescrição (novas reflexões) das situações de trabalho.

A autoconfrontação na pesquisa se revela com grande potencial formativo de professores e passa a fazer parte da construção de tese que esta metodologia pode vir a ser um instrumento, potente na formação de professores e gestores.

No projeto de doutorado, propõe-se ampliar a autoconfrontação para além da versão simples, implementando a cruzada. “O coordenador precisa ver sentido no seu processo de formação no dia a dia da escola, é preciso considerar seus saberes, sua subjetividade, sua identidade, suas fragilidades e potencialidades”. (SILVA, 2023)

A proposta é que coordenadores possam não apenas rever suas próprias ações, mas também assistir e comentar as práticas de colegas. Essa horizontalização do olhar, longe de configurar julgamento externo, constitui um campo de co-formação, um espelho coletivo, onde

cada um dos participantes poderá ter múltiplos olhares, cada coordenador poderá dialogar partindo do seu vivido, das experiências e saberes que possui e da sua perspectiva e neste dialogo estabelecer e construir novos saberes.

Ao estudarmos a obra de Ostermann e Cavalcanti (2011), compreendemos que a ciência não pode ser vista como um corpo de verdades definitivas, mas sim como um campo em constante movimento, permeado por crises, rupturas e reconstruções. Thomas Kuhn, um dos autores de referência no livro, nos lembra que "as revoluções científicas ocorrem quando o paradigma vigente já não consegue explicar as anomalias acumuladas" (p. 56).

A partir dessa leitura, aproximamos tal conceito da "crise paradigmática" à experiência formativa vivida pelos professores em Diadema, durante nossa pesquisa de mestrado, em que professores foram convidados a terem suas aulas filmadas e posteriormente assistidas, analisadas e refletidas junto com o pesquisador.

Os momentos de análise de vídeo, a escuta de suas próprias ações e a problematização de suas práticas se configuraram, para nós, como pequenas revoluções epistemológicas cotidianas.

Ostermann e Cavalcanti (2011) também sublinham que toda observação é teórica, mediada por valores, pressupostos e interesses. Essa afirmação reforçou, em nosso entendimento, a importância de metodologias formativas que levem os sujeitos a reconhecerem, observarem e refletirem sobre os filtros pelos quais interpretam suas próprias práticas.

Ao mergulharmos na leitura de Trívia, de Marco Lucchesi, fomos provocadas a olhar para o fragmento como unidade mínima de sentido e como fenda pela qual o magma do pensamento pode escapar. Quando lemos que "a insubmissão constitui a primeira credencial do fragmento" (LUCCHESI, 2025, p.18), reconhecemos que há força e resistência naquilo que é aparentemente incompleto.

Passamos a entender que a prática de autoconfrontação simples, pode ser lida como um processo fragmentário de leitura da ação docente. Cada vídeo analisado, cada momento recortado da prática cotidiana dos professores funcionou para nós como um estilhaço de realidade carregado de sentido.

A metáfora de Lucchesi sobre o espelho partido também se aplicou à formação docente que promovemos: "O fragmento se divide em muitas partes, cada uma delas espelhada, a refletir, imponderável, a utopia do Todo, pelo qual suspiram as partes" (LUCCHESI, 2025, p.18). Assim, vimos que, ao se observarem nos vídeos, os professores puderam reconhecer-se

em partes, em pedaços de si mesmos, identificando tanto as potências quanto as lacunas de suas ações.

Na dissertação de mestrado (SILVA, 2023) a autoconfrontação simples emergiu para nós como uma metodologia potente, capaz de permitir ao professor, estabelecer um primeiro vínculo com a reflexão sobre sua prática. Durante as sessões, observamos que os participantes, ao assistirem suas próprias atuações, foram provocados a responder perguntas que os inquietaram: "Por que fiz isso?", "O que motivou essa escolha?", "Como meu fazer impacta o coletivo escolar?".

Vivenciamos com eles uma experiência inicial de análise individual, mediada por nós enquanto pesquisadoras, o que representou, para todos, um movimento de transição entre a naturalização da prática e a construção de uma consciência crítica. Como destaca Faita (2010), "o trabalho de reflexão e de formalização permite à pessoa tomar consciência de seu potencial, da maneira como se investe em sua atividade" (p. 178).

Ao avançarmos para o projeto de doutorado (SILVA, 2024), percebemos a necessidade de aprofundar nossa proposta metodológica, ampliando a experiência para a autoconfrontação cruzada. Agora, passamos a envolver os sujeitos da pesquisa num processo de análise não apenas de suas próprias práticas, mas também das práticas de seus pares.

Reconhecemos aqui uma mudança importante de foco: do olhar introspectivo ao olhar dialógico. Essa transição metodológica reforçou, para nós, a crítica de Ostermann e Cavalcanti (2011) à ideia de ciência neutra e individualizada. Assim como na ciência, onde o conhecimento é validado e construído em comunidades científicas, passamos a compreender que, na escola, a formação de formadores também precisa ser um processo coletivo, dialógico e situado.

Geralmente, os coordenadores são sujeitos que se encontram na escola num processo solitário e a interlocução com os pares é uma ferramenta potente para o desenvolvimento profissional. Ao retomarmos Lucchesi (2025), sentimos este olhar quando ele faz a metáfora das cordas vocais "Dá cordas vocais a quem perdeu a linha de canto. Produz um coro transversal de vozes dissonantes" (p.18) descreve com exatidão o que vivenciamos: um espaço onde diferentes vozes, experiências e perspectivas se encontram, se tensionam e, justamente por isso, geram novos saberes.

Ao analisar os textos que nos acompanharam nesta trajetória, ficou evidente para nós a limitação dos métodos tradicionais de formação docente, ainda muito presentes nos processos formativos e nas políticas públicas de formação de professores e gestores. Formações compradas em pacotes, sendo replicadas, descontextualizadas, que visam apenas a reprodução.

A linearidade, a padronização e a centralização dos saberes pouco dialogam com a complexidade das práticas pedagógicas que acompanhamos. E das necessidades reais que se apresentam no contexto escolar, de formações contextualizadas, que dialoguem com teoria e prática, que sejam significativas para os docentes.

Ao utilizarmos a autoconfrontação como estratégia formativa, propusemos o que ousadamente podemos chamar de uma “epistemologia da formação”: uma epistemologia situada, baseada no vivido e nas rupturas, que reconhece o conhecimento como um processo sempre inacabado, que não se dá somente por uma perspectiva ou por um tipo de saber, precisa ser transpassada pelos diferentes campos do saber: ciência, filosofia, literatura e experiência entre outras.

Concordamos com Paulo Freire (1996) quando afirma que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (p. 30). Esta pluralidade de saberes, também valorizada por Lucchesi, ao, olharmos para o texto que se reporta aos naufragos, “Assim, tudo não passa de glorioso naufrágio. O capitão é o último a deixar o navio, ocupado em salvar a realidade implicada. E, como velho marinheiro, desde ao abismo sem temor, dotado apenas de seu múnus: quase fênix renasce da cesura interlíngua” (LUCCHESI, 2025, p. 30) de cada profissional da educação: fragmentos de histórias, experiências, erros e acertos que precisam ser lidos e significados no coletivo.

7

O professor bem como o coordenador pedagógicos são atores no contexto escolar, que geralmente estão focados nas questões cotidianas, nas urgências do dia a dia, quando o processo formativo não dialoga com este contexto, se dá de forma descontextualizada, a escola é como navio em constante perigo de naufrágio, onde os capitães estão ali lutando e remando com os saberes que possuem, sem estabelecer relação com a prática ou com a teoria.

Paulo Freire desta que, “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1996, p. 25). Pensar os processos formativos precisa ter este elo tão importante, unindo teoria e prática, a escola e a vida.

Ao articularmos o diálogo entre Mênon, Trívia, a Epistemologia de Ostermann e Cavalcanti e nossas experiências de pesquisa, é possível dizer que a formação docente, quando realizada de forma reflexiva e situada, se transforma num potente exercício de epistemologia prática.

O olhar sobre o fragmento, o acolhimento da dúvida, a valorização da crise e a escuta do outro tornaram-se, para nós, pilares de uma formação que respeita o humano em sua

complexidade e inacabamento. A formação de professores, nos moldes que vivenciamos e pesquisamos, tem sido uma travessia entre perguntas, reflexões e novos sentidos. Uma formação em fragmentos, mas que, ao final, compõe uma constelação rica de possibilidades educativas, que nos conduz a construção da tese de doutorado.

A tese de doutorado (SILVA, 2024) que estamos construindo amplia a experiência vivida no mestrado propondo a autoconfrontação cruzada, que, diferentemente da simples, envolve o diálogo entre pares, com trocas de observações, reflexões e sugestões entre diferentes coordenadores pedagógicos.

Essa nova perspectiva de foco, do individual para o coletivo, insere-se em uma perspectiva epistemológica que reconhecemos como fundamental: o conhecimento é uma construção social.

Para nós, a referência a Bioto (2021) nesse contexto complementa os diálogos aqui propostos, pois reafirma que o processo formativo em equipe constitui um campo fértil para o desenvolvimento profissional.

Bioto também afirma: “O que, em suma, caracteriza a colaboração profissional é o estar inserido, fazer parte e contribuir com um grupo de profissionais que mutuamente trocam experiências, saberes, estratégias, que estão abertos ao diálogo, à exposição de sucessos e fracassos” (BIOTO, 2021, p. 32). É a partir dessa compreensão que passamos a olhar para a escola como uma escola aprendente e reflexiva, na qual nós, junto aos demais sujeitos, compartilhamos nossos paradigmas, expomos nossas incoerências e, por meio da reflexão dialógica, produzimos novos saberes sobre a prática.

FORMAÇÃO EM TRAVESSIA: APRENDIZAGENS, INACABAMENTO E NOVOS HORIZONTES

Encerrando esse percurso que vivemos na disciplina "Educação e Epistemologias", fica difícil falar em fim, em conclusões fechadas. O que fica mesmo é a sensação de continuidade, de que o processo formativo é um caminho que se faz aos poucos, com muitas perguntas e poucas certezas.

Assim como nos fragmentos, no conhecimento como inacabado, que o acaso está fora do tempo, ao ocorrer mais de uma vez vira lei e tudo quanto discutimos nas aulas, cada encontro, cada leitura e cada debate foi, para nós, uma peça que vai se juntando a outras, formando um mosaico que ainda está longe de estar completo. E que pode até não se completar, pois somos incompletudes...

O mais importante dessa caminhada foi perceber que a formação não acontece de forma linear ou dentro de um único modelo de saber. Ela é feita de atravessamentos: da filosofia à ciência, da literatura à prática vivida na escola.

A disciplina nos provocou a sair do lugar confortável das respostas prontas e nos colocou diante de novos questionamentos, com leituras desafiadoras, mas potentes. Revisitar Mênnon, ler Lucchesi, dialogar com Ostermann e Cavalcanti entre outros, principalmente, olhar para nossas próprias pesquisas foi como passar por um processo de autoconfrontação enquanto estudantes e profissionais da educação.

Compreendemos que pensar sobre os processos formativos exige coragem para olhar para as nossas próprias práticas, reconhecer as lacunas, aceitar as dúvidas e, ainda assim, seguir em frente. É como diz Freire (data): teoria e prática precisam caminhar juntas, numa relação de mão dupla, onde uma alimenta a outra. Se a teoria nos provoca a pensar, a prática nos mostra o chão onde pisamos e as realidades que enfrentamos todos os dias.

A disciplina, ao nos oferecer esse espaço de reflexão, nos lembrou que o conhecimento não é algo pronto, acabado. Ele é construção coletiva, ele é diálogo, é escuta, é erro e acerto, é desconstrução e reconstrução. E, acima de tudo, é movimento. Um movimento que, agora, segue junto com os caminhos que escolhemos para nossas pesquisas, para a construção da tese de doutorado e para nossas práticas como formadoras de professores.

9

Mais do que um conteúdo a ser aprendido, essa experiência foi, para nós, um convite: o convite a olhar para a formação como um processo vivo, feito de fragmentos que, mesmo sem formar um todo definitivo, carregam em si potências de transformação.

Finalizamos este ensaio destacando os diálogos potentes realizados na disciplina que nos provocou a enxergar que não existe um único modo de saber, de aprender, nem uma única epistemologia, nos apresentando um olhar mais crítico, aprofundado e reflexivo quanto às hierarquias e normas hegemônicas do saber, destacando uma epistemologia insurgente e reflexiva.

REFERÊNCIAS

BIOTO, Patrícia Aparecida. **Formação colaborativa de professores**. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

CLOT, Yves et al. **Clínica do trabalho, clínica do real**. Tradução de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. Le journal des psychologues, n. 185, mar., 2001.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira

e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrecatum, 2010.

FAÍTA, Daniel. A linguagem como atividade. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). **Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Niterói: EdUFF, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

LUCCHESI, Marco. **Paisagem Lunar: Trívia**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2025.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Epistemologia: implicações para o ensino de ciências**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

PLATÃO. **Mênon**. Tradução de Maura Iglesias. São Paulo: Edições Loyola/PUC-SP, 2001.

SILVA, Leila Cilene da. **O coordenador pedagógico em Diadema** – uma experiência de autoconfrontação em uma escola de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

SILVA, Leila Cilene da. **Uma nova experiência**: a autoconfrontação como estratégia formativa de coordenadores pedagógicos na rede municipal de Diadema. Projeto de doutorado em andamento – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2024.