

## As contribuições da epistemologia da prática para a pesquisa na ANPEd sobre formação de professores nos últimos 10 anos

Adilson de Souza Borges<sup>i</sup>

Ana Cristina Coll Delgado<sup>ii</sup>

### Resumo

Este estudo teve o objetivo de compreender quais são as contribuições da *epistemologia da prática profissional* de Maurice Tardif para a pesquisa na ANPEd sobre formação docente presentes em pesquisas publicadas nos últimos 10 anos. Para tanto, por meio da abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) realizamos em primeiro momento uma discussão relacionada a pesquisa sobre formação docente no Brasil. Em seguida, apresentamos as perspectivas teóricas e metodológicas decorrentes da *epistemologia da prática profissional*. Por fim, com base na análise de conteúdo (Bardin, 1977), expomos o processo de constituição e análise do material empírico. Os resultados apontaram que a *epistemologia da prática profissional* tem contribuições significativas para a pesquisa sobre formação docente, especialmente quando se trata de estudos com foco nos saberes docentes e trabalho docente, na construção da identidade profissional, na profissionalização e profissão docente etc.

**Palavras-chave:** formação docente; Maurice Tardif; epistemologia da prática profissional; saberes docentes; ANPEd.

*The contributions of the epistemology of practice to research at ANPEd on teacher education in the past 10 years*

### Abstract

*This study aims to understand the contributions of Maurice Tardif's epistemology of professional practice to research at ANPEd on teacher education published in the last 10 years. Through a qualitative approach (Bogdan; Biklen, 1994), we first discuss research on teacher education in Brazil. Next, we present the theoretical and methodological perspectives arising from the epistemology of professional practice. Finally, based on content analysis (Bardin, 1977), we expose the process of constitution and analysis of the empirical material. The results shows that the epistemology of professional practice contributes significantly to research on teacher education, especially when it comes to studies focusing on teaching knowledge and teaching work, the construction of professional identity, professionalization and the teaching profession, etc.*

**Keywords:** teacher training; Maurice Tardif; epistemology of professional practice; teaching knowledge; ANPEd.

<sup>i</sup> Doutor em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Bolsista (FUMDES/UNIEDU), Professor de Artes/Música na Prefeitura Municipal de Faxinal dos Guedes-SC. E-mail: [adilsonsb@hotmail.com](mailto:adilsonsb@hotmail.com) - ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-5649-9248>.

<sup>ii</sup> Doutora em Educação (Universidade Federal Fluminense); Professora visitante da Universidade Federal do Rio Grande (FURG/PPGEDU) e professora aposentada da UFPEL. E-mail: [anacoll@uol.com.br](mailto:anacoll@uol.com.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9898-8453>.

*Las contribuciones de la epistemología de la práctica para la investigación en la ANPEd acerca de la formación de profesores en los últimos 10 años*

**Resumen**

*El presente estudio tuvo el objetivo de comprender cuales son las contribuciones de la epistemología de la práctica profesional de Maurice Tardif para la investigación en la ANPEd acerca de la formación docente presentes en trabajos publicados en los últimos 10 años. Para eso, realizamos, primeramente, una discusión relacionada a la investigación acerca de la formación docente en Brasil por medio del abordaje cualitativo (Bodgan; Biklen, 1994). En seguida, presentamos las perspectivas teóricas y metodológicas derivadas de la epistemología de la práctica profesional. Por fin, con base en el análisis de contenido (Bardin, 1977), expusimos el proceso de constitución y análisis del material empírico. Los resultados apuntan que la epistemología de la práctica profesional tiene contribuciones significativas para la investigación acerca de la formación docente, especialmente cuando se trata de estudios con enfoque en los saberes docentes y trabajo docente, en la construcción de la identidad profesional, en la profesionalización y profesión docente, etc.*

**Palabras clave:** *formación docente; Maurice Tardif; epistemología de la práctica profesional; saberes docentes; ANPEd.*

## **1 A PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA TRAMA COMPLEXA E INDECLINÁVEL**

Já faz algum tempo que estudiosos vêm debatendo sobre aspectos da pesquisa educacional relacionados ao descompasso existente entre a investigação e a realidade escolar e/ou do trabalho docente. Isto é, eles têm observado que um dos deveres da pesquisa, o de responder as demandas sociais e profissionais, por vezes vem sendo negligenciado em boa parte das produções acadêmicas (Tardif, 2002; Pimenta, 2005; Gauthier, 2013; Gatti, 2012).

Gatti corrobora o exposto pontuando que na pesquisa “há uma grande complexidade de discursos e de explorações em relação à educação e à formação” (Gatti, 2012, p. 20-21), pois há diferentes maneiras de construí-la, mas há, também, uma necessidade de relação com a demanda social. Isso significa dizer que mesmo que a pesquisa não se limite às demandas sociais (que podem ser encomendadas, ou servir de recursos de dominação), ela tem como um de seus compromissos e objetivos responder a essas demandas, seja em relação aos legisladores e gestores, seja em relação à mídia e agentes diversos, seja relacionada à acumulação do conhecimento ou à realidade escolar e à formação dos professores.

Cabe, aqui, ressaltar que realizar uma pesquisa é uma tarefa extremamente complexa e que requer um amplo estofo de saberes de diferentes fontes e naturezas. Já que, nesse processo, é fundamental o conhecimento sobre: as perspectivas teóricas e metodológicas; a realidade social e contexto da investigação; e os limites e potencialidades do método de investigação, das técnicas de obtenção de dados, da problemática de pesquisa, dentre outras questões. Portanto, é o domínio desses fatores que dão consistência a um estudo.

É neste sentido que Gatti (2001) pontua que embora existam muitas produções consistentes no movimento de construção da pesquisa em educação no Brasil que demonstram os avanços da pesquisa nesse campo, há também diversos trabalhos que prejudicam e/ou retardam esses avanços, caracterizados por hipóteses mal colocadas, modelos estatísticos inadequados para as medidas escolhidas, descrição do óbvio, interpretações empobrecidas teoricamente, dentre outras inconveniências. Ademais, outro entrave que prejudica esse avanço, é o desencaixe entre a teorização e o que a sucede, despontando em insuficiências na produção do conhecimento.

Nessa perspectiva, assim como em décadas anteriores, a qualidade da produção de alguns trabalhos, especialmente sobre a formação docente, revela-se muito desigual em relação ao embasamento teórico e à utilização de alguns procedimentos de constituição e análise de dados, em relação à discussão teórica e à atividade docente. Conseqüentemente, isso apresenta dificuldades na construção de categorias mais sólidas “que abarquem a complexidade das questões educacionais” (Gatti, 2001, p. 69), da formação e do trabalho docente.

Ao encontro disso, Tardif (2002) considera um absurdo as pesquisas sobre formação docente que se propõem a investigar os saberes e conhecimentos dos professores sem levar em conta a sua atividade profissional, “sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino” (Tardif, 2002, p. 257). Ao assumir tal posição, o autor defende que é preciso que as pesquisas voltem ao contexto real de trabalho do professor e às situações concretas da atividade docente.

Ora, isso não significa dizer que Tardif esteja construindo “o discurso do prático” sobre o qual se refere Charlot: aquele “que acredita saber porque tem uma prática. Ele opõe sua prática às teorias, com o argumento de que ele pode apresentar resultados enquanto o teórico só pode falar” (Charlot, 2006, p. 11). Diferentemente disso, Tardif se volta ao discurso da valorização

da prática por meio da teoria e, desse jeito, “a teoria ilumina e conduz a prática, mas só quando a própria prática a deslocou para a situação a que deve servir e produzir” (Marques, 2006, p. 30).

Logo, essa realidade que emerge da pesquisa educacional, especialmente voltada para a formação de professores, em conformidade com Gatti (2001, p. 77), gera “uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações do sistema de ensino”. Por conseguinte, engendrando uma certa resistência por parte dos gestores e professores que apontam, dentre outros aspectos, a pouca utilização das pesquisas sobre formação docente na realidade escolar e de sala de aula, e o distanciamento entre universidade e escola.

Em decorrência disso, ressaltamos que não estamos defendendo que a pesquisa sobre a formação de professores precisa necessariamente responder a uma situação de trabalho, nem ser imediatista, pois é evidente que o conhecimento não é algo acabado, imediato ou pleno (Bachelard, 1996), e que, de um modo geral, os tempos dos caminhos da investigação científica não são os mesmos da docência e/ou da gestão educacional. Enquanto o professor e a escola precisam de uma resposta imediata para o seu problema, a pesquisa demanda de um tempo maior de maturação (Gatti, 2001). Pelo contrário, o que afirmamos é que as pesquisas que se propõem a investigar os conhecimentos e saberes profissionais, bem como o trabalho docente, não podem ignorar a prática profissional como categoria de investigação, tendo em vista que o trabalho da pesquisa é compreender de forma global as categorias mobilizadas pela investigação no sentido de entender a realidade e atuar sobre ela (Zanten, 2008).

Portanto, considerando que a crise do profissionalismo docente é também uma crise do descompasso entre a pesquisa sobre a formação e a realidade do trabalho, das práticas e atividade em sala de aula (Tardif, 2000), é evidente que a pesquisa possui um papel fundamental para responder a questões sobre “Como tornar o professor um profissional competente em um momento em que a formação docente vivencia uma crise”? A natureza de tal papel se instaura desde que a pesquisa se debruce sobre o saber-fazer, sobre o saber-ser dos professores em seu trabalho, desde que ela tenha a realidade da prática docente como ponto de chegada e de partida, desde que por meio da teoria ela construa uma discussão profunda sobre a formação docente,

desde que ela se interesse um pouco menos pelo que os professores deveriam ser e mais pelo que eles são, fazem e sabem (Tardif, 2002).

Nessa perspectiva, buscamos compreender quais são as contribuições da *epistemologia da prática profissional* de Maurice Tardif para a pesquisa na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) sobre formação docente presente em estudos publicados nos últimos 10 anos. Para tal, em um primeiro momento observamos como essa epistemologia olha o seu objeto de estudo, como o representa, como o descreve e explica e, sobretudo, quais são as suas preocupações, critérios de validação do conhecimento produzido e método percorrido para compreender o seu objeto (Zavaglia, 2008), a saber, os professores. Em um segundo momento, mostramos como se desenvolveu o processo de constituição do material empírico de análise, as características desta pesquisa, bem como a discussão dos dados, constituídos a partir do referencial teórico com base em Tardif (2002). Por fim, registramos as considerações finais relativas aos achados desta pesquisa.

Em suma, esta investigação possui abordagem qualitativa, valendo-se da análise de conteúdo como método investigativo. Neste sentido, guiados pelos pressupostos dessa modalidade de pesquisa, constituímos nosso material empírico por meio de artigos oriundos das reuniões científicas nacionais nos periódicos da ANPEd, procurando a incidência de citações e referências de Maurice Tardif, bem como da “*Epistemologia da prática profissional*” nos trabalhos disponíveis entre os anos de 2010 e 2020.

## **2 A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL DE MAURICE TARDIF**

Maurice Tardif não entra em uma discussão profunda sobre a noção de epistemologia. Contudo, aponta que após a “dissolução kantiana das teorias filosóficas metafísicas do conhecimento, no século XIX, e da ascensão do positivismo, a epistemologia passa progressivamente de teoria do conhecimento a teoria da ciência”, sobretudo das ciências da natureza, tornando-se uma norma para estabelecer critérios sobre o que é ou não ciência. Neste sentido, o referido autor manifesta que alguns pensadores (como Karl Popper e Thomas Kuhn) caminharam em um sentido diferente, distanciando-se desta concepção mais positivista, buscando propor uma concepção capaz de dar conta da atividade científica real, isto é, do

“contexto de descoberta, mudanças sociais que afetam as transformações de paradigmas científicos, etc.” (Tardif, 2002, p. 254).

Nessa ótica, de acordo com Tardif

Desde a década de 1960, pode-se dizer que assistimos a um certo esfacelamento do campo tradicional da epistemologia (as ciências psicomatemáticas) e sua abertura a diferentes “objetos epistêmicos”, especialmente o estudo dos saberes cotidianos, do senso comum, dos jogos de linguagem e dos sistemas de ação por meio dos quais a realidade social e individual é constituída. O conhecimento dos profissionais (médicos, psicólogos, trabalhadores sociais, professores, etc.) faz parte desses objetos epistemológicos, e é nesse âmbito que nos situamos (Tardif, 2002, p. 255).

Deste modo, Tardif (2002) propõe uma definição que não está relacionada com os significados de “palavras ou de coisas”, mas com uma definição de pesquisa, isto é, “uma proposta com o fim de construir e delimitar um objeto de pesquisa”, comprometida com certas posturas teóricas e metodológicas no sentido de descobrir a realidade sob a qual sem elas não seria possível descobri-la. Assim, Tardif (2002, p. 255) define a *epistemologia da prática profissional* como “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”.

Nessa perspectiva, o sentido de “saber” sempre estará associado aos conhecimentos e às atitudes, às competências e às habilidades, ao saber-fazer e ao saber-ser dos profissionais. Desse modo, o objetivo da *epistemologia da prática profissional* é o de “revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como esses o incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (Tardif, 2002, p. 256). Além disso, a *epistemologia da prática profissional* busca compreender a natureza dos saberes e o papel que desempenham no processo do trabalho docente e na constituição da identidade profissional dos professores.

Tardif chama a atenção sobre algumas consequências teóricas e metodológicas presentes na pesquisa universitária em decorrência do desenvolvimento de estudos desconexos às práticas de ensino e ao trabalho docente. Dessa forma, aponta como a *epistemologia da prática profissional* pode contribuir e modificar algumas concepções atuais a respeito do ensino, presentes na pesquisa universitária. De ora em diante, resgatamos seis apontamentos propostos pelo autor.

1. Tardif propõe que é preciso voltar à realidade do trabalho docente, isto é, a pesquisa precisa ser realizada no contexto real do trabalho onde ocorre a atividade profissional. Já que os saberes profissionais são saberes da ação, saberes do trabalho docente, saberes no trabalho docente. Desta forma, é preciso compreender que

os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. *O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos* (Tardif, 2002, p. 256-257).

Portanto, desenvolver estudos sobre os saberes docentes desconexos das práticas e situações de ensino, bem como do professor, e ainda, estudar o professor sem estudar o seu trabalho e seus saberes são dois absurdos denunciados por Tardif.

2. Outra consequência dessa definição da *epistemologia da prática profissional* nas concepções sobre a pesquisa universitária é que os saberes profissionais não devem ser confundidos com os saberes universitários. Noutras palavras, a prática profissional é um processo que dilui os conhecimentos universitários e os transforma de acordo com as exigências do trabalho docente. Desta forma, o trabalho docente não é apenas um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários, mas, por vezes, de seleção, ruptura e rejeição daqueles conhecimentos considerados inúteis e “sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente” (Tardif, 2002, p. 257).

3. Relativamente ao ponto de vista metodológico, a *epistemologia da prática profissional* orienta que os pesquisadores saiam dos seus laboratórios e diferentes locais de pesquisa e mergulhem nos ambientes de trabalho onde os profissionais de ensino estão, “para ver como eles pensam e falam, como trabalham em sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas” (Tardif, 2002, p. 258), como enfrentam e superam desafios, como se organizam em relação a jornada de trabalho, dentre outros aspectos.

4. A *epistemologia da prática profissional* também propõe que se considere o professor um profissional que possui saberes e um saber-fazer, isto é, um ator provido de competências significativas diante do seu contexto de trabalho, que tem condições para atuar e atingir seus

objetivos diante das consequências de sua atividade docente. Destarte, “É preciso, portanto, que a pesquisa universitária se apóie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores” (Tardif, 2002, p. 258).

5. Tardif sustenta que essa definição é não-normativa. Isso significa dizer que a pesquisa universitária precisa interessar-se mais pelo que os professores são, pelo que eles fazem e pelo que eles sabem realmente, e não por abordar (apenas) o que eles deveriam ser, saber e fazer. Portanto, para garantir legitimidade é essencial que a pesquisa em educação aproxime o seu discurso “dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar e compreender” (Tardif, 2002, p. 259).

6. Por fim, é sustentado pela *epistemologia da prática profissional* que a pesquisa universitária deve estudar o conjunto de saberes construídos/mobilizados/utilizados pelos professores no seu trabalho. Tardif nomeia essa perspectiva como “ecológica” ou “ecológica integral”, sinalizando que “O estudo do ensino numa perspectiva ecológica deveria fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano” (Tardif, 2002, p. 260). Noutras palavras, é preciso ampliar e ultrapassar o enfoque tradicional da pesquisa em formação docente apenas na didática e na pedagogia (ou psicopedagogia). Isso não significa desconsiderar esses conhecimentos ou diminuir a sua importância, mas buscar abranger todos os saberes dos professores em seu trabalho.

A partir da *epistemologia da prática profissional*, Maurice Tardif demonstra, por meio de alguns estudos desenvolvidos com professores dos Estados Unidos, “como ela se aplica à análise do saber dos professores e que tipos de resultados de pesquisa é suscetível de produzir” (Tardif, 2002, p. 260). Esse processo é organizado pelo autor a partir de constatações que oportunizaram a caracterização dos saberes docentes dos professores.

Nesse sentido, Tardif defende que a *epistemologia da prática profissional* propiciou a compreensão de que os saberes dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, além de carregarem marcas do ser humano.

**São temporais** porque são adquiridos através do tempo. São temporais em pelo menos três sentidos:

- Em primeiro lugar, **grande parte do que os professores sabem sobre a sua função e sobre o processo de ensino e aprendizagem, os problemas e desafios, vem da sua história familiar e escolar.** Isso deve-se ao fato de os professores serem trabalhadores que foram mergulhados em seu trabalho por vários anos (como alunos) e, conseqüentemente, “Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis através do tempo” e, por vezes, nem mesmo a formação inicial consegue mudá-los ou abalá-los (Tardif, 2002, p. 261).

- Em segundo lugar, os saberes profissionais dos professores são temporais,

no sentido de que **os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho,** ou seja, na estrutura da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É a fase dita de exploração (Huberman, 1989; Huberman *et alii*, 1989), caracterizada pela aprendizagem intensa do ofício (Tardif, 2002, p. 261, negrito acrescentado pelo autor).

Tardif preconiza que essa fase da exploração caracterizada pela aprendizagem do ofício é uma fase da aprendizagem ligada à sobrevivência profissional, onde o professor precisa demonstrar a sua competência e dar provas da sua capacidade e, por conseguinte, desenvolve diferentes saberes experienciais que tornar-se-ão em certezas profissionais, em rotinas, em truques docentes, em modelos de gestão de classe e transmissão dos conteúdos curriculares.

- Em terceiro lugar, são temporais porque **são constituídos e utilizados no espaço-tempo de uma carreira,** ou seja, “de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases de mudanças” (Tardif, 2002, p. 262).

De acordo com essa perspectiva epistemológica, os saberes dos professores também são plurais e heterogêneos, em três sentidos:

- Em primeiro lugar, **eles são oriundos de diversas/diferentes fontes,** pois no cotidiano do trabalho docente, o professor se serve do seu saber cultural que provém da sua história particular de vida e da educação escolar. Além disso, apoia-se nos conhecimentos disciplinares da universidade, na sua experiência docente (saber experiencial), em conhecimentos didáticos

e pedagógicos constituídos ao longo da sua formação profissional, nos conhecimentos do programa do currículo escolar, dentre outros conhecimentos.

- Em segundo lugar, os saberes dos professores são plurais e heterogêneos porque **não são unificados em torno de uma única disciplina (ou assunto), de uma única tecnologia, bem como de uma única perspectiva de ensino**. Diante disso, eles são antes de tudo, ecléticos e sincréticos, já que o professor não possui uma visão unitária do conhecimento ou da sua prática profissional e utiliza várias teorias e técnicas, recursos e concepções, de acordo com a sua necessidade e objetivos docente.

- Em terceiro lugar, os saberes profissionais são plurais e heterogêneos **porque na atividade do trabalho docente o professor precisa atingir diferentes objetivos** que exigem diferentes tipos de conhecimento, de competências e de aptidão. Dito de outro modo, são plurais e heterogêneos devido aos objetivos internos/subjetivos da ação e aos saberes mobilizados na ação.

Por exemplo, quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar numa tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam, etc. Ora, esse conjunto de tarefas evolui durante o tempo da aula de acordo com uma trama dinâmica de interações humanas entre professores e alunos (Tardif, 2002, p. 263).

Essa trama mobiliza um vasto cabedal de saberes distintos e variados oriundos de diferentes fontes, já que na atividade docente os objetivos podem ser constituídos e percorridos nos sentidos de motivar os alunos, gerir a turma, propor disciplina e estar ligados à aprendizagem dos conteúdos curriculares, dentre outras questões.

Por fim, Tardif sustenta que os saberes dos professores, embora sincréticos e ecléticos, **possuem uma certa unidade**, não teórica ou conceitual, mas pragmática. Em outras palavras, os saberes docentes são como ferramentas de um artesão no exercício de seu ofício. Eles fazem parte de um repertório integrado servindo de recursos concretos de trabalho, constituindo um arsenal de ferramentas específicas que servem de recursos para a ação, “e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade” (Tardif, 2002, p. 264).

Através da *epistemologia da prática profissional*, Tardif também sustenta que os saberes profissionais **são personalizados e situados**.

Para Tardif (2002, p. 264-265), “o estudo dos saberes profissionais não pode ser reduzido ao estudo da cognição ou do pensamento dos professores”, pois eles são profissionais que possuem uma história de vida, emoções, uma personalidade, um corpo, poderes, são atores sociais inseridos em um contexto cultural. Neste sentido, a pesquisa sobre os saberes profissionais dos professores, constituída na perspectiva da *epistemologia da prática profissional*, demonstra que eles são fortemente personalizados, já que é difícil dissociá-los dos professores, de sua experiência e situação de trabalho, pois são saberes apropriados, incorporados e subjetivados.

Ademais, o professor, isto é, a sua pessoa, constitui um elemento fundamental no trabalho e na interação com os alunos, pois a sua personalidade também é absorvida nesse processo, constituindo-se, inclusive, a principal mediação nessa interação. Deste modo, é possível compreender por que os professores quando “interrogados sobre suas próprias competências profissionais, falam, muitas vezes, primeiro de sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais, como fatores importantes de êxito em seu trabalho” (Tardif, 2002, p. 265).

Os saberes profissionais dos professores, além de personalizados, são também situados, haja vista que são construídos e mobilizados em função de uma **situação de trabalho** à qual lhes dá sentido e à qual precisam atender. Nesse viés, é possível compreender que eles são carregados de contextualidade e de significância, pois “estão ancorados, situados nas situações que ajudam a definir”, e “são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho” (Tardif, 2002, p. 266).

Por fim, o quarto e, também, o último resultado da pesquisa de Tardif, segundo a definição da *epistemologia da prática profissional*, aponta que os saberes dos professores **carregam marcas do ser humano**. Ora, o objeto de trabalho dos professores são os seres humanos e, por conseguinte, seus saberes trazem consigo as variadas marcas de seu objeto de trabalho.

De acordo com Tardif, essa proposição acarreta pelo menos duas consequências quanto a prática docente:

- A primeira é que os seres humanos possuem particularidades como indivíduos. Nesse sentido, embora os professores trabalhem com um grupo de alunos ou com uma coletividade, eles precisam conhecer e atingir esses indivíduos na sua individualidade. Em outras palavras, o professor precisa conhecê-los e compreendê-los em suas especificidades individuais e situacionais, bem como as suas situações de aprendizagem em sala de aula para poder ensinar.

Esta particularidade profissional exige que o professor desenvolva a sensibilidade para com o aluno, para com a sua aprendizagem, para com o seu contexto social e situação na qual está inserido, contribuindo para evitar generalizações e comparações ou, ainda, projetar no aluno “os interesses e motivações característicos de suas próprias histórias” (Tardif, 2002, p. 267), de seu próprio contexto e trajetória escolar.

De acordo com Tardif, o desenvolvimento da sensibilidade para com as diferenças entre os alunos é uma das “principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência” (Tardif, 2002, p. 267).

- A segunda consequência dessa proposição é que o saber profissional sempre é constituído por um componente ético e emocional. Em primeira instância, porque o ensino é um processo que produz emoções e mudanças emocionais no professor. Deste modo, o seu trabalho no contexto da interação com os alunos contribui para o conhecimento de si, de suas próprias emoções e valores, das consequências emocionais, dos objetos, dentre outros aspectos.

Em segunda instância, “os alunos são seres humanos cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelos outros” (Tardif, 2002, p. 268). Nesse sentido, não se pode obrigá-los a aprender, diferentemente disso, os próprios estudantes precisam aceitar entrar no processo de aprendizagem. Assim, cabe ao professor essa atividade emocional e social de motivá-los. Essa não é uma mediação simples da interação humana, pois envolve persuasão, sedução, autoridade, recompensas, retórica, dentre outros movimentos comunicativos. Tais mediações podem levantar “vários tipos de problemas éticos, principalmente problemas de abuso, mas também problemas de negligência ou de indiferença em relação a certos alunos” (Tardif, 2002, p. 269).

Enfim, essa perspectiva epistemológica e ecológica permite construir uma postura de pesquisa que conduz ao estudo dos saberes docentes desenvolvidos e mobilizados em situações de trabalho. Portanto, “Os trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam consigo as marcas de seu objeto, que é o ser humano” (Tardif, 2002, p. 269).

### 3 A PESQUISA NA ANPEd CONVOCANDO MAURICE TARDIF

Esta investigação possui uma abordagem qualitativa, valendo-se da análise de conteúdo como método investigativo. Deste modo, compreendemos por pesquisa qualitativa aquela que por meio de símbolos e/ou significados atribuídos a eles visa compreender um fenômeno. Como análise de conteúdo, destacamos a técnica de manipulação e tratamento de dados que busca compreender, interpretar e descrever o conteúdo de textos e documentos de maneira sistemática e objetiva.

De acordo com Bogdan e Biklen, a investigação qualitativa possui algumas características principais, tais como: o investigador é o instrumento principal nesse processo e o ambiente natural é a fonte direta dos dados, a pesquisa qualitativa é descritiva, a ênfase dos investigadores está mais centrada no processo do que simplesmente nos resultados, bem como “tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50).

No que se refere à análise de conteúdo, baseamo-nos nas orientações de Bardin (1977, p. 31), que preconiza que esse método reúne um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” que buscam ultrapassar as incertezas, enriquecer e esclarecer o conteúdo sobre os “elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não detínhamos a compreensão” (Bardin, 1977, p. 29).

Guiados por esses pressupostos, iniciamos a busca pelos artigos do GT08 (Grupo de Trabalho) “Formação de Professores” das reuniões científicas nacionais nos periódicos da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no dia dois de agosto de 2020 (02/08/2020), procurando a incidência de citações e referências de Maurice Tardif, bem como da “*Epistemologia da prática profissional*” nos trabalhos disponíveis entre os anos de 2010 e 2020 (os trabalhos referentes ao ano de 2019 não estavam disponíveis até a

presente data de consulta). Assim, após a busca pelas citações e/ou referências do autor nos estudos baixados, excluimos os trabalhos em que não havia a incidência de citações ou referências ao autor, Maurice Tardif, bem como de sua “*Epistemologia da prática profissional*”, consequentemente, resultando em uma seleção de um total de 49 trabalhos, conforme exposto no quadro seguinte.

**Quadro 1** - Trabalhos publicados nas reuniões entre 2010 e 2017

| Trabalhos                               | Caxambu 2010 | Natal 2011  | Porto de Galinhas 2012 | Goiás 2013 | Florianópolis 2015 | São Luis 2017  | Total |
|---|--------------|---|------------------------|------------|--------------------|--|-------|
| Total de trabalhos GT08                 | 21           | 22  | 22                     | 18         | 36                 | 23   | 142   |
| Total de trabalhos referenciando Tardif | 9            | 2   | 12                     | 6          | 13                 | 7  | 49    |
|   |              | <b>OBS: 4 trabalhos não estavam disponíveis para baixar</b> |                        |            |                    | <b>OBS: 1 trabalho não estava disponível para baixar</b> | 5     |

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com as informações do Quadro 1, é possível compreender que de um total de 142 trabalhos, apenas 137 estavam disponíveis para acesso aos usuários. Desses, 49 convocaram os estudos de Maurice Tardif para embasar as pesquisas, totalizando 35,76% de todas as pesquisas disponíveis para acesso no GT08 da ANPEd, entre os anos de 2010 e 2017.

### 3.1 Para que tipos de discussões os autores estão convocando Tardif?

Após a leitura dos títulos, palavras chaves, resumos, citações e contextos de discussões convocando Tardif, bem como do referencial teórico utilizado pelos autores, foi possível constatar a predominância de discussões voltadas para os “saberes docentes”, o “trabalho docente”, a “identidade profissional/docente”, a “profissionalização ou desenvolvimento

profissional”, a “profissão docente” e a “Epistemologia da Prática Profissional”, conforme demonstrado no Quadro 2.

**Quadro 2** - Categorização dos assuntos discutidos nos trabalhos da ANPEd

| Assuntos discutidos = Quantidade de trabalhos   |              |
|---|--------------|
| Saberes docentes                                | 28 trabalhos |
| Trabalho docente                                | 22 trabalhos |
| Identidade profissional/docente                 | 10 trabalhos |
| Profissionalização/desenvolvimento profissional | 6 trabalhos  |
| Profissão docente                               | 6 trabalhos  |
| Epistemologia da Prática Profissional           | 3 trabalhos  |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Sobre os “saberes docentes”, 28 dos trabalhos produzidos na ANPEd nos últimos dez anos construíram discussões relacionadas à/ao: natureza dos saberes docentes e suas características; tipos de saberes; pragmatização dos saberes docentes e como se dá a sua construção; categorias de saberes, sobretudo, sobre os saberes experienciais; saberes profissionais; saberes da prática/ação e escolares/didática (André *et al.*, 2010; Alves; Cunha, 2011; Rodrigues, 2012; Deimling; Reali, 2015; entre outros autores). Além disso, a análise dos trabalhos também identificou discussões voltadas para a contribuição da formação inicial e continuada na construção de saberes (Leite *et al.*, 2010), bem como da relação entre teoria e prática na constituição desse processo (Rodrigues; Baptista; Silva, 2015).

Relativamente ao “trabalho docente”, 22 pesquisas abordaram em seus estudos discussões relacionadas à/ao: prática docente e/ou à docência; ensino; interações humanas; condições e contexto de trabalho; natureza do trabalho docente e a precarização do trabalho; discursos depreciativos; avaliação; e planejamento do trabalho (Arnosti; Souza Neto, 2017; André *et al.*, 2010, Gentil, 2010; Powaczuk; Bolzan, 2011, entre outros autores).

No que se refere à “identidade profissional/docente”, 10 estudos debateram especialmente sobre a constituição da identidade docente e sobre a socialização profissional do professor (Slavez, 2012; Oliveira, 2013; Queiroz, 2015; entre outros).

Já no que se refere à/ao “profissionalização/desenvolvimento profissional”, 6 estudos dialogaram com Tardif para debater a formação universitária, a aprendizagem docente, os processos formativos, a profissionalidade docente e o individualismo profissional (Mussi; Almeida, 2015; Laudares, 2010; Oliveira; Araújo, 2012; entre outros autores).

Quanto à “profissão docente”, pelo menos 6 estudos apontaram discussões relacionadas com a carreira/trajetória profissional, com a iniciação à docência, bem como com os primeiros anos de magistério (Duarte, 2015; Slavez, 2012; Oliveira, 2013; Gariglio, 2015; entre outros).

Por fim, dos 49 trabalhos que se embasaram ou dialogaram com Tardif em seus estudos, apenas 3 pesquisas (Gentil, 2010; Alves; Cunha, 2011; Arnosti; Souza Neto, 2017) abordaram de forma direta a *Epistemologia da Prática Profissional*. Não obstante, 7 trabalhos propuseram discussões bastante consistentes que se fundamentaram nessa perspectiva de estudo, discutindo paralelamente sobre a profissionalização e desenvolvimento profissional, os fundamentos epistemológicos nas atividades formativas, os saberes profissionais, sobre a teoria da ação, entre outras questões, as quais veremos mais adiante.

É importante destacar que os assuntos elencados nas pesquisas em que Maurice Tardif é convocado para o diálogo e/ou embasamento das discussões, estão inseridos, sobretudo, no contexto da formação docente dos cursos de Pedagogia ou do pedagogo. Além disso, em contextos da formação nas licenciaturas diversas, do professor formador, de Arte-Educadores, de Engenheiros-professores, de professores da Educação Básica, de professores universitários ou que atuam no Ensino Superior, da formação inicial e continuada, da formação no estágio, da pós-graduação, do professor de História, de Educação Física, de Matemática, de Sociologia, do professor alfabetizador, professor que atua em ambiente hospitalar, em anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto da escola como espaço de formação, do PNAIC, do PIBID, do professor iniciante, do Coordenador pedagógico e na relação da escola com a universidade.

### 3.2 Trabalhos sobre a *epistemologia da prática profissional*

Por meio da constituição do material empírico, identificamos 7 trabalhos que de forma direta e/ou indireta desenvolveram seus estudos tendo um forte embasamento teórico na *epistemologia da prática profissional* e uma abordagem que discute os diferentes aspectos dos saberes dos professores revelados por essa perspectiva epistemológica, conforme apresentado no Quadro 3.

**Quadro 3** - Trabalhos com base na *epistemologia da prática profissional*

| <b>Autor</b>   | <b>Ano</b> | <b>Título</b>   |
|--|------------|---|
| Luciana Ribolli de Oliveira – USP  | 2013       | Educação continuada: um estudo sobre participantes dos programas letra e vida e ler e escrever                                |
| Wanderson Ferreira Alves – UFG<br>Daisy Moreira Cunha – UFMG   | 2011       | Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores E trabalho docente   |
| Marli Eliza Dalmazo Afonso de André – PUC-SP<br>Laurizete Ferragut Passos – UNESP E PUC-SP<br>Márcia de Souza Hobold – UNIVILLE<br>Neusa Banhara Ambrosetti – UNITAU<br>Patrícia Cristina Albieri de Almeida – UNICAMP | 2010       | Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças  |
| Heloisa Salles Gentil – UNEMAT   | 2010       | Formação de professores na perspectiva de docentes dos cursos de pedagogia da UNEMAT/Cáceres e Sinop                          |
| Rebeca Possobom Arnosti – UNESP<br>Samuel de Souza Neto – UNESP  | 2017       | Diálogos entre escola, universidade e literatura de Autoajuda – que professor pretendem formar?                               |
| Amali de Angelis Mussi – UEFS–NEPPU<br>Elisa Carneiro Santos de Almeida – UEFS–NEPPU   | 2015       | Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior |
| Marcelle Pereira Rodrigues – FEBF/UERJ<br>Alessandra Ribeiro Baptista – PUC<br>Cristiane Domingues da Silva – FEBF/UERJ  | 2015       | Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades                                    |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Oliveira (2013) analisou como as professoras alfabetizadoras da rede pública estadual de São Paulo “lidam com o modo de alfabetizar proposto pelos programas de formação

continuada *Letra e Vida e Ler e Escrever*” (Oliveira, 2013, p. 1). Para tanto, em seu trabalho de campo, a pesquisadora realizou a aplicação de questionários e entrevistas com dez professoras alfabetizadoras participantes do programa. Assim, constatou que algumas professoras priorizaram as sondagens para verificar a escrita de seus alunos, outras o uso da leitura em voz alta, outras, ainda, o uso de textos que não eram escolarizados embora sendo de uso social e algumas utilizaram alguns jogos de leitura e escrita.

A análise do estudo apontou que Oliveira (2013) realizou uma discussão consistente com base na *epistemologia da prática profissional*. A autora, além de abordar aspectos relacionados à natureza dos saberes docentes, suas características, categorias e como se constituem, também procurou “associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino” (Tardif, 2002, p. 257), a um contexto de trabalho e a uma trajetória profissional e de formação profissional. Além disso, por meio da teoria, Oliveira (2013) destaca a importância dos saberes dos professores, isto é, do seu saber-fazer próprio, da sua cultura própria, que também determina a sua identidade profissional.

Alves e Cunha (2011, p. 1), por sua vez, analisaram “as abordagens do campo de estudos sobre os saberes dos professores” sinalizando as contribuições que a noção de *atividade* permite para a compreensão do trabalho docente e nele intervir. Nesse sentido, os autores construíram uma excelente discussão teórica problematizando o âmbito dos estudos sobre os saberes docentes, apresentando as abordagens presentes nas pesquisas sobre os saberes, sublinhando as teorias da ação como aspectos recorrentes em parte dessas pesquisas para a compreensão do trabalho docente e, por fim, apresentando duas perspectivas que destacam a importância de abordar o trabalho docente com base na noção de atividade. Assim, sustentam que “A ergonomia da atividade e a abordagem ergológica do trabalho podem aportar contribuições ao debate e possibilitar novas perspectivas de análise abertas a partir da noção de *atividade humana*” (Alves; Cunha, 2011, p. 13).

Constatamos que Alves e Cunha (2011) desenvolveram um trabalho muito profícuo sobre a temática relacionada aos saberes dos professores, abordando dentre outros estudos, a *epistemologia da prática profissional* de Maurice Tardif. Imediatamente, os autores destacam que Tardif desenvolveu um quadro analítico mais amplo do que as demais pesquisas sobre os saberes docentes, apontando que é a *epistemologia da prática profissional*, como teoria da ação,

que dá sustentação para o autor em relação aos saberes docentes em função dos tipos de ação pertencentes à sua prática profissional. Além disso, os autores identificaram alguns nuances na teoria de Tardif, como o uso de teorizações e abordagens que estudam o trabalho, “como sociologia do trabalho, das profissões, ergonomia, etc.”, inclinando-se em direção a uma teorização que priorize a interação, tendo fundamentalmente a ação como sua ferramenta heurística (Alves; Cunha, 2011, p. 4).

André *et al.* (2010) discutiram dados de uma pesquisa, com foco no trabalho docente de professores dos cursos de licenciatura, com base em dois principais questionamentos: “Quem é o professor formador? Em que condições tem exercido seu papel de formador? (André *et al.*, 2010, p. 1). Desse modo, realizaram quatro estudos de caso, os quais lhes permitiram conhecer uma instância em particular, bem como o contexto de trabalho, complexidade, cultura institucional, suas ações, linguagens e outras formas de comunicações dos sujeitos envolvidos no processo de formação e as normas que os regem nas formas de organização de seus trabalhos.

Nesse processo investigativo, é possível identificar que as orientações de Tardif, através da *epistemologia da prática profissional*, incentivaram as autoras a pesquisarem os saberes docentes em conexão com as condições de trabalho dos professores formadores. Paralelamente a isso, dentre outras discussões, a pesquisa problematizou sobre a prática dos professores e sobre os diferentes saberes que a integram e as diferentes relações que os professores mantêm com esses saberes. Além disso, outro aspecto importante levantado foi que “esses saberes são produzidos e modelados no e pelo trabalho e só podem ser compreendidos em íntima relação com as situações condicionantes desse trabalho” (André *et al.*, 2010, p. 8-9), concepção abordada por Maurice Tardif como pressuposto metodológico decorrente desta teoria.

No que tange à Gentil (2010), seu estudo teve o objetivo de “investigar e compreender as concepções e as perspectivas dos professores universitários em relação à formação e ao currículo, nos cursos de Matemática e Pedagogia” (Gentil, 2010, p. 2). Para tanto, dentre os pressupostos assumidos, a autora afirma à docência como uma prática que se modifica continuamente, situada na concepção de que a formação também ocorre em grade parte no exercício em sala de aula, e de que ao praticá-la, o professor universitário constrói e reconstrói suas concepções de docência e de suas práticas. O material empírico foi constituído por meio

de questionários, análise documental, entrevistas, observações participantes, encontros e discussões.

Gentil (2010) convoca Tardif na fundamentação da sua discussão sobre formação de professores no contexto da constituição de saberes e conhecimentos por meio do ofício, isto é, da atividade da prática docente no magistério. Nesse viés, aponta que através da *epistemologia da prática profissional* o autor revela as principais características dos saberes profissionais, ou seja, eles são “temporais; plurais e heterogêneos: personalizados e situados, raramente formalizados; saberes que carregam marcas do ser humano” (Gentil, 2010, p. 3). Além disso, a pesquisadora realça o forte caráter de interação humana que caracteriza a mediação da aprendizagem no trabalho docente, bem como a constituição de saberes docentes como consequência da ação.

O estudo de Gentil (2010), tendo por base a epistemologia da prática profissional, assume posição notória, sobretudo, no aspecto metodológico, visto que desenvolve uma investigação que também se preocupou em constituir dados por meio da observação do professor atuando em sala de aula. Indo, dessa maneira, ao encontro das orientações teóricas de Tardif, que propõe uma volta à realidade do trabalho docente. Noutras palavras, a “um processo centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação” (Tardif, 2002, p. 256).

Já a pesquisa de Arnosti e Neto (2017, p. 1), buscaram “identificar relações, contribuições e desafios que a literatura de autoajuda (LA) gera à formação e ao trabalho docente e; relacionar as contribuições da LA aos projetos de identidade veiculados pela escola e pela universidade”. Para tanto, esses autores elaboraram um questionário, o qual foi respondido por 272 professores, dentre os quais 12 participaram de grupos focais. Além disso, realizaram uma análise documental de dois livros de autoajuda e utilizaram no tratamento dos dados a análise de prosa. Assim, apontam que embora a universidade busque formar um professor profissional, ainda existe o enfrentamento de alguns entraves que dificultam a concretização de tal proposta e, por conseguinte, a escola acaba sendo influenciada por tais entraves (mercado, mídia, organizações internacionais).

Outrossim, Arnosti e Neto (2017) dialogam com Maurice Tardif ao longo de toda a pesquisa, inclusive abordando de forma direta sobre a *epistemologia da prática profissional*.

Nesse viés, convocam Tardif para discussões relacionadas ao contexto do trabalho docente, às condições de trabalho, à constituição da identidade profissional do professor e à dislexia existente nas pesquisas centradas apenas no discurso, que não são capazes de contribuir para a transformação das “práticas realizadas pelos professores na escola e na universidade... e não oferecem grandes impactos às atuações pedagógicas” (Arnosti; Neto, 2017, p. 6).

Além disso, Arnosti e Neto (2017) também discorrem sobre o descompasso entre os saberes produzidos na universidade e os saberes da prática, sobre a necessidade de compreender a prática docente como espaço de construção e mobilização de saberes profissionais, bem como a sua centralidade nos processos formativos, tendo em vista que a prática profissional está para além de aplicação de conhecimentos: “Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do seu trabalho” (Tardif, 2002, p. 257). Do mesmo modo, os autores em cena dialogam com Tardif sobre a dimensão da interação humana, que é outro fator preponderante do trabalho docente, já que o “objeto do trabalho docente são os seres humanos” (Tardif, 2002, p. 266).

A pesquisa de Mussi e Almeida (2015, p. 1), teve como foco “A constituição da profissionalidade de professores do Ensino Superior no contexto de atuação”. O objetivo do trabalho foi o de “compreender as repercussões das relações dos docentes com a instituição de ensino para a produção de saberes docentes”. Desse modo, as autoras utilizaram questionários para a constituição do material empírico de análise, identificando que a profissionalidade docente é resultado “de um movimento dinâmico e complexo entre os saberes específicos e a ação dos professores, individual e coletiva na condução das suas práticas e as disposições dos contextos das instituições de ensino superior em que essas práticas se materializam” (Mussi; Almeida, 2015, p. 1).

Nessa perspectiva, Mussi e Almeida (2015) debatem sobre o contexto do trabalho docente, da identidade profissional, dos saberes que se constituem no cotidiano e da relação existente entre essas categorias, recorrendo aos estudos de Maurice Tardif sistematicamente. Dessa forma, destacam as principais características dos saberes docentes, “Reconhecendo o seu caráter polissêmico” (Mussi; Almeida, 2015, p. 4) plural e contextual. Do mesmo modo, discorrem sobre a natureza dos saberes docentes a partir da tipologia apresentada nos estudos de Tardif (disciplinares, curriculares, experienciais e da formação profissional).

Outro fator discutido pelas autoras (e que também foi evidenciado anteriormente), é a questão da individualidade como uma das características presentes no trabalho docente. Dito de outro modo, Mussi e Almeida (2015) salientam que embora possa haver colaboração entre os professores durante o seu trabalho, o essencial desse processo é desenvolvido individualmente. Além disso, as autoras situam-se em Tardif e sua *epistemologia da prática profissional* para interpretarem os dados constituídos e discuti-los à luz dessa teoria.

Por fim, analisamos o estudo de Rodrigues, Baptista e Silva (2015) sobre os saberes experienciais no contexto dos discursos dos professores. Essas pesquisadoras mapearam “os elementos que constituem os discursos dos professores sobre os saberes da experiência”. Deste modo, investigaram, a partir do ponto de vista dos professores, “como, quando e porque os saberes experienciais emergem e de que forma se inscrevem nos processos de (auto) formação docente”. Essas autoras utilizaram a entrevista e o questionário para a constituição dos dados da pesquisa e as contribuições teóricas de Tardif (2000; 2012) para subsidiá-las, teoricamente. A análise revelou que os saberes experienciais “ora se apresentam como eixos estruturadores da ação pedagógica, ora como elementos que atuam junto a outros saberes” (Rodrigues; Baptista; Silva, 2015, p. 1).

Ao longo do estudo, as autoras dialogaram continuamente com Maurice Tardif, tendo como enfoque o saber-fazer do professor em sua prática, enfatizando os saberes de sua experiência. Nesse viés, construíram, com base no autor, a noção de saber experiencial, destacando que “a experiência é muito mais que uma categoria” (Rodrigues; Baptista; Silva, 2015, p. 3), é um núcleo vital que serve de alicerce para a atividade docente (Tardif, 2002).

Além disso, evidenciaram outra questão apontada na *epistemologia da prática profissional*, que é a temporalidade do saber, “enquanto um fator importante na construção da profissão docente”, na estruturação da prática e na construção de um sentimento de competência profissional (Rodrigues; Baptista; Silva, 2015, p. 7).

Em síntese, o estudo além de discutir esses aspectos constituintes do saber, e/ou do saber experiencial, por conseguinte destacou aspectos que são decorrentes e estão relacionados com a *epistemologia da prática profissional*, descortinando, por meio dessa teoria, as percepções sobre “os elementos que constituem os discursos dos professores sobre os saberes da

experiência”, que “ora se apresentam como eixos estruturadores da ação pedagógica, ora como elementos que atuam junto a outros saberes (Rodrigues; Baptista; Silva, 2015, p. 1).

Portanto, cabe aqui evidenciar que dentre os 49 trabalhos (que utilizaram Tardif em suas bases teóricas), os quais representam aproximadamente 35% das pesquisas desenvolvidas no GT08 da ANPEd, entre os anos de 2010 e 2017, um total de 7, isto é, 14,28% delas, convocaram Tardif de forma contínua para embasar as suas investigações. Isso significa que a definição de pesquisa proposta pela *epistemologia da prática profissional* contribuiu sistematicamente para delimitar os objetos de pesquisa, para a afirmação de um compromisso com certas posturas teóricas e metodológicas, “assim como um vetor para a descoberta de realidades que sem ela não veríamos” (Tardif, 2002, p. 255).

Por sua vez, é imprescindível evidenciar que um aspecto fundamental da teoria da *epistemologia da prática profissional*, isto é, o da constituição/análise de dados na/da prática profissional, não foi priorizado na maioria das pesquisas. Dos 7 artigos, apenas um realizou observação do trabalho docente.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo consiste em um estudo sobre as contribuições da *epistemologia da prática profissional* de Maurice Tardif para a pesquisa sobre formação docente da ANPEd entre os anos 2010 e 2020. Deste modo, reiteramos que, em primeiro lugar, realizamos uma discussão inicial sobre o contexto da pesquisa sobre formação docente, abordando aspectos relacionados à consistência dos trabalhos acadêmicos, bem como seus limites e avanços. Em seguida, apresentamos os pressupostos da *epistemologia da prática profissional* como definição de pesquisa, isto é, de proposta com o fim de delimitação de objeto de pesquisa. Enfim, revelamos os encaminhamentos metodológicos para a constituição do material empírico, bem como as categorias de discussão, os dados e a análise do conteúdo.

Na primeira parte do estudo, discutimos a trama complexa e indeclinável na qual se constitui a pesquisa sobre formação docente, abordando aspectos sobre: o descompasso entre a pesquisa e os desafios profissionais e demandas sociais existentes; a (in)consistência da pesquisa educacional; a formação de professores; a porosidade existente “entre o que se produz

nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações do sistema de ensino” (Gatti, 2001, p. 77); e a necessidade de construções de pesquisas que tenham na atividade profissional docente seu ponto de partida e de chegada. Assim, assumimos a posição de que a pesquisa sobre formação de professores que se propõe a investigar os conhecimentos e saberes profissionais, bem como o trabalho docente, não pode ignorar a prática profissional como categoria preponderante de investigação.

Posteriormente, desenvolvemos um estudo sobre a *epistemologia da prática profissional* de Maurice Tardif, no qual buscamos definir do que se trata, suas principais características e finalidades, bem como consequências teóricas e metodológicas decorrentes. Nesse viés, evidenciamos que essa epistemologia busca revelar os saberes profissionais dos professores, compreender como são integrados na prática docente, como são mobilizados, construídos e transformados, dentre outros aspectos.

Em um terceiro momento, apresentamos os assuntos candentes, em que a *epistemologia da prática profissional* tem contribuído para construção da pesquisa sobre formação de professores do GT08 da ANPEd nos últimos 10 anos. Os resultados demonstraram que as pesquisas convocaram Tardif para construções relacionadas aos saberes docentes, ao trabalho docente, à identidade profissional, à profissionalização e à profissão docente, bem como a *epistemologia da prática profissional*, em aproximadamente 35% dos estudos. Além disso, 7 trabalhos, que representam aproximadamente 14% desses estudos, têm um forte embasamento na *epistemologia da prática profissional*, assumindo uma postura a favor dessa perspectiva teórico-metodológica.

Dentre as principais discussões, os trabalhos revelaram os saberes dos professores, como eles são integrados na atividade profissional, como os professores os utilizam e aplicam em sua prática pedagógica. Além disso, discutem sobre a natureza dos saberes, suas características, o contexto de trabalho docente no qual são construídos e mobilizados, a construção da identidade profissional, entre outras questões.

Embora os estudos ofereçam grandes contribuições para o acúmulo do conhecimento, embora sejam resultantes de diferentes investigações com dinâmicas metodológicas e intervalos de tempos distintos, apenas alguns trabalhos priorizaram em suas definições metodológicas a

constituição de material empírico sobre os saberes docentes dos professores em seu espaço de atividade profissional, isto é, nas situações reais de ensino em sala de aula.

Pouquíssimas pesquisas se dispuseram a constituir dados por observação da atividade docente em espaço de trabalho, sendo que Tardif propõe que é preciso voltar a essa realidade. Em outras palavras, a pesquisa precisa ser realizada no contexto real onde ocorre a atividade profissional, considerando que os saberes profissionais são saberes da ação, saberes do trabalho docente, saberes no trabalho docente. Portanto, se essa orientação for desprezada, podem decorrer sérios problemas teórico/epistemológicos nos estudos desconexos a uma prática de ensino.

Finalmente, este artigo buscou contribuir para situar os leitores sobre o papel da *epistemologia da prática profissional* de Tardif na pesquisa da ANPEd nos últimos anos. Entretanto, compreendemos que não esgotamos o assunto, mas que apresentamos “**uma das possíveis Histórias**, construída a partir da leitura” e análise do material empírico. Nesse cenário, esperamos que por meio de novas abordagens e dinâmicas de pesquisa seja possível constituir achados produzidos “em determinadas condições de produção e de leitura, que pressupõe outro leitor, outra finalidade” (Ferreira, 2002, p. 269). Diante disso, sugerimos a continuidade e aprofundamento de alguns tópicos, aqui elencados, sobre os quais não discutimos em razão das limitações espaciais e, também, do foco deste estudo, por exemplo, a precarização do trabalho docente, a individualização do trabalho, os entraves e desafios na construção dos saberes docentes, dentre outros tópicos.

## REFERÊNCIAS

Alves, Wanderson Ferreira; Cunha, Daisy Moreira. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. In: **34ª Reunião Anual da ANPEd**. 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-217%20int.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; Passos, Laurizete Ferragut; Hobold, Márcia de Souza; Ambrosetti, Neusa Banhara; Almeida, Patrícia Cristina Albieri de. Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças. In: **33ª Reunião Anual da ANPEd**. 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6743--Int.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

Arnosti, Rebeca Possobom; Souza Neto, Samuel de. Diálogos entre escola, universidade e literatura de autoajuda: que professor pretendem formar? *In: 38ª Reunião Anual da ANPEd*. 2017. Disponível em:

[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT08\\_1149.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1149.pdf). Acesso em: 2 ago. 2020.

Bachelard, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

Bogdan, Robert C; Biklen, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução as teorias e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

Borges, Adilson de Souza; Richit, Adriana. Desenvolvimento de saberes docentes para o ensino de música nos anos iniciais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 555-574, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146782>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Charlot, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2020.

Deimling, Natalia Neves Macedo; Reali, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: possibilidades, limites e desafios para o estreitamento da relação entre universidade e escola. *In: 37ª Reunião Anual da ANPEd*. 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3755.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

Duarte, Stephanie Marina Cardoso Araújo. Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente. *In: 37ª Reunião Anual da ANPEd*. 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4548.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

Ferreira, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas estado da arte. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Gariglio, José Angelo. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física. *In: 37ª Reunião Anual da ANPEd*. 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3524.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

Gatti, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 65-81, julho/2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbzwLwSL6M9b/?format=pdf&lang=pt>.  
Acesso em: 2 ago. 2020.

Gatti, Bernardete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 15 jan. 2021.

Gentil, Heloisa Salles. Formação de professores na perspectiva de docentes dos cursos de pedagogia da UNEMAT/Cáceres e Sinop. In: **33ª Reunião Anual da ANPEd**. 2010. Disponível em:  
<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6969--Int.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

Laudares, João Bosco. A descoberta da docência por engenheiros-professores e suas representações. In: **33ª Reunião Anual da ANPEd**. 2010. Disponível em:  
<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6188--Int.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

Leite, Yoshie Ussami Ferrari; Morelatti, Maria Raquel Miotto; Di Giorgi, Cristiano Amaral Garboggini; Lima, Vanda Moreira Machado; Mendonça, Naiara Costa Gomes de. Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino. In: **33ª Reunião Anual da ANPEd**. 2010. Disponível em:  
<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543--Int.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

Mussi, Amali de Angelis; Almeida, Elisa Carneiro Santos de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior. In: **37ª Reunião Anual da ANPEd**. 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4324.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

Oliveira, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; Araújo, Clarissa Martins de. A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador. In: **35ª Reunião Anual da ANPEd**. 2012. Disponível em:  
[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2263\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2263_int.pdf). Acesso em: 2 ago. 2020.

Oliveira, Luciana Ribolli de. Educação continuada: um estudo sobre participantes dos programas letra e vida e ler e escrever. In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd**. 2013. Disponível em:  
[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt08\\_trabalhos\\_pdfs/gt08\\_2848\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2848_texto.pdf). Acesso em: 2 ago. 2020.

Powaczuk, Ana Carla Hollweg; Bolzan, Doris Pires Vargas. Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária. In: **34ª Reunião Nacional da ANPEd**. 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-809%20int.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

Queiroz, Paulo Pires de. A formação do professor de sociologia da escola básica: problematizando algumas questões a partir da pesquisa e prática de ensino de ciências sociais. *In: 37ª Reunião Anual da ANPEd*. 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3931.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

Rodrigues, Marcelle Pereira; Baptista, Alessandra Ribeiro; Silva, Cristiane Domingues da. Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades. *In: 37ª Reunião Anual da ANPEd*. 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4398.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

Rodrigues, Priscila Andrade Magalhães. Anatomia e fisiologia de um estágio. *In: 35ª Reunião Anual da ANPEd*. 2012. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1566\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1566_int.pdf). Acesso em: 2 ago. 2020.

Slavez, Milka Helena Carrilho. A identidade das professoras alfabetizadoras: entre as diferenças e o pertencimento comum. *In: 35ª Reunião Anual da ANPEd*. 2012. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2435\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2435_int.pdf). Acesso em: 2 ago. 2020.

Zanten, Agnès Van. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10098>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Zavaglia, Tércia. Critérios de validade científica nas ciências humanas. *Educação*, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 469-480, set./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/85/59>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Recebido em: 01/12/2020

Aprovado em: 13/06/2022

Publicado em: 31/10/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.