UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

AS AÇÕES DOCENTES EM AULAS DE MATEMÁTICA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

André Tarcísio Carneiro

Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
PRPGEM

União da Vitória,
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - PRPGEM

AS AÇÕES DOCENTES EM AULAS DE MATEMÁTICA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

André Tarcísio Carneiro

Orientador: Prof. Dr. Wellington Hermann
Coorientador: Prof. Dr. João Henrique Lorin

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual do Paraná, linha de pesquisa *Conhecimento, linguagens e práticas formativas em educação matemática*, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

União da Vitória
Outubro de 2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP
e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Carneiro, André Tarcisio
As ações docentes em aulas de matemática sob a perspectiva da teoria da ação comunicativa / André Tarcisio Carneiro. -- União da Vitória-PR,2024.
68 f.

Orientador: Wellington Hermann.
Coorientador: João Henrique Lorin.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação Matemática) -- Universidade Estadual do Paraná, 2024.

1. Ação docente. 2. Trabalho docente. 3. Ação Comunicativa. 4. Educação Matemática. I - Hermann, Wellington (orient). II - Lorin, João Henrique (coorient). III - Título.

André Tarcísio Carneiro

AS AÇÕES DOCENTES EM AULAS DE MATEMÁTICA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

Comissão Examinadora:

Wellington Hermann

Prof. Dr. Wellington Hermann – Presidente da Comissão Examinadora
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Prof. Dr. João Henrique Lorin - Membro da Banca
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Prof. Dr. Amauri Jersi Ceolim - Membro da Banca
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

gov.br Documento assinado digitalmente
SERGIO DE MELLO ARRUDA
Data: 02/12/2024 18:30:48-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Sérgio de Mello Arruda - Membro da Banca
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Resultado: Aprovado

União da Vitória - PR
Outubro de 2024

AGRADECIMENTO

Agradeço aos meus pais, Alceu e Vilmair, que sempre acreditaram em mim e me incentivaram a seguir meus sonhos. Suas palavras de encorajamento e amor incondicional foram fundamentais para minha jornada.

Ao meu esposo, Alcemar, pelos diálogos enriquecedores, conselhos sábios e por ter escutado com paciência meus devaneios metodológicos. Sua compreensão e apoio foram essenciais para que eu pudesse me dedicar plenamente a esta pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Wellington Hermann, e ao meu coorientador, Professor João Henrique Lorin, pela paciência, dedicação e pelo apoio inestimável nas orientações. Seus conhecimentos e orientações foram cruciais para a realização deste trabalho.

Agradeço à Secretaria de Educação de Irineópolis e a todos os funcionários envolvidos - principalmente o professor de Matemática - por possibilitarem a realização desta pesquisa. Sem a colaboração e suporte de vocês, este trabalho não seria possível.

Ao Caio Juvanelli, pelas valiosas dicas e provocações durante a fase de qualificação e desenvolvimento da dissertação. Suas contribuições foram essenciais para o aprimoramento deste estudo.

Aos membros da banca de qualificação, pelo tempo dedicado, pelas observações e sugestões que enriqueceram significativamente este trabalho. Suas contribuições foram fundamentais para a melhoria e finalização da dissertação.

Aos meus colegas do PRPGEM, pelos conselhos, momentos de conforto e pela cumplicidade nas lamúrias da vida acadêmica. A partilha de experiências e o apoio mútuo tornaram este percurso mais leve e significativo.

A todos, o meu sincero agradecimento.

“A visão do mundo depende da janela pela qual olhamos”.
Autor desconhecido

RESUMO

Esta pesquisa busca embasar suas discussões conceituais na teoria do trabalho docente de Maurice Tardif e Claude Lessard, bem como na teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. Esses referenciais teóricos são fundamentais para compreender as práticas pedagógicas e a interação comunicativa no contexto educacional. Tardif e Lessard destacam a importância da interação e comunicação na prática docente, enquanto Habermas enfatiza a comunicação como um meio de formar consensos e promover uma sociedade mais justa e democrática. Essas teorias convergem ao reconhecerem o papel crucial da comunicação na construção do conhecimento. A investigação do tipo observação-participante adota o termo "ação docente" para se referir às ações e práticas realizadas pelos professores, coordenadas pelo intercambio de atos comunicativos, por meio do código linguístico, sonoro, icônico e cinético. O objetivo geral da pesquisa é a análise das ações docentes de um professor de matemática, identificado como P1, selecionado com base em critérios específicos, como sua experiência no magistério e aceitação em participar do estudo em uma escola pública em Irineópolis – SC. A coleta de dados foi realizada em duas etapas, utilizando gravações em vídeo e áudio das aulas de matemática de P1. Além disso, o pesquisador acompanhou remotamente as ações do professor por meio das câmeras de segurança da sala de aula. Os dados coletados foram submetidos a uma Análise Textual Discursiva (ATD), que envolveu a transcrição das gravações e a identificação de unidades de significado relevantes para a pesquisa. Essas unidades foram categorizadas de acordo com os princípios da ATD, permitindo uma análise detalhada das ações de P1. Na etapa final da pesquisa, as ações docentes de P1 foram confrontadas com os conceitos de Habermas sobre agir comunicativo, agir normativo e agir instrumental. Isso permitiu identificar padrões e relações entre as dimensões do agir do professor e as categorias de ação definidas na pesquisa. Ao longo do processo, foram identificadas 13 categorias de ação docente, que incluíram desde estratégias de ensino até interações em sala de aula e aplicação de normas. Essas categorias foram analisadas à luz dos referenciais teóricos adotados, proporcionando uma compreensão mais profunda das práticas educacionais de P1. Os dados revelam que P1 adotou uma postura predominantemente normativa, evidenciando o enfoque significativo na manutenção da disciplina e da ordem na sala de aula. A pesquisa ainda contribuiu para a compreensão das práticas pedagógicas em matemática, oferecendo caminhos para novas investigações que levem em consideração a comunicação e a interação.

Palavras-chave: Ação docente; Trabalho docente; Educação Matemática; Ação Comunicativa

ABSTRACT

The research seeks to base its conceptual discussions on the theory of "Trabalho docente" by Maurice Tardif and Claude Lessard, as well as on the “Teoria da Ação Comunicativa” by Jürgen Habermas. These theoretical references are fundamental to understanding pedagogical practices and communicative interaction in the educational context. Tardif and Lessard highlight the importance of interaction and communication in teaching practice, while Habermas emphasizes communication as a means of forming consensus and promoting a more just and democratic society. These theories converge by recognizing the crucial role of communication in the construction of knowledge. Participant-observation research adopts the term "teaching action" to refer to the actions and practices carried out by teachers, coordinated by the exchange of communicative acts, through the linguistic, sound, iconic and kinetic code. The general objective of the research is to analyze the teaching actions of a mathematics teacher, identified as P1, selected based on specific criteria, such as his experience in teaching and acceptance to participate in the study at a public school in Irineópolis – SC. Data collection was carried out in two stages, using video and audio recordings of P1's mathematics classes. Furthermore, the researcher remotely monitored the teacher's actions through the classroom's security cameras. The collected data was subjected in Análise Textual Discursiva (ATD), which involved the transcription of the recordings and the identification of units of meaning relevant to the research. These units were categorized according to ATD principles, allowing a detailed analysis of P1's actions. In the final stage of the research, P1's teaching actions were compared with Habermas' concepts about communicative acting, normative acting and instrumental acting. This made it possible to identify patterns and relationships between the dimensions of teacher action and the categories of action defined in the research. Throughout the process, 13 categories of teaching action were identified, which ranged from teaching strategies to classroom interactions and application of standards. These categories were analyzed in light of the theoretical references adopted, providing a deeper understanding of P1's educational practices. The data reveal that P1 adopted a predominantly normative stance, highlighting the significant focus on maintaining discipline and order in the classroom. The research also contributed to the understanding of pedagogical practices in mathematics, offering paths for new investigations that take communication and interaction into account.

Keywords: Teaching action; Teaching work; Mathematics Education; Communicative Action

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação geral entre o Trabalho docente e a Ação Comunicativa.....29
Quadro 2 – Fases e etapas da pesquisa.....37
Quadro 3 – Informação a respeito da constituição de dados.....38
Quadro 4 – Categorias da ação, *a priori*, de acordo com Tardif e Lessard.....40
Quadro 5 – Quantitativo de ações docentes agregadas nas categorias.....43
Quadro 6 – Categorias da ação docente observada.....44
Quadro 7 – Dimensões do agir.....55

LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
EDUCIM	Grupo de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática
P1	Professor 1
PROAÇÃO	Programa de Pesquisa sobre a Ação Docente, Ação Discente e suas conexões
PROUNI	Programa Universidade para Todos
ReSEMAT	Grupo de Pesquisas sobre a Relação com o saber e a Educação Matemática
SC	Santa Catarina
TAC	Teoria da Ação Comunicativa
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **12**
1 INTRODUÇÃO **14**
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA **17**
2.1 Considerações da Teoria acerca do Trabalho Docente de Tardif e Lessard **17**
2.2 Considerações da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas **21**
2.2.1 As dimensões do agir 22
2.2.1.1 *Agir comunicativo* 22
2.2.1.2 *Agir normativo* 23
2.2.1.3 *Agir Instrumental* 24
2.3 Os modelos de racionalidade **25**
2.3.1 Paradigmas da racionalidade 27
2.4 Relação entre as teorias **28**
2.5 Uma concepção para a ação docente **30**
2.5.1 A ação docente e o programa PROAÇÃO 32
2.5.1.1 *Pesquisas do grupo EDUCIM vinculadas ao PROAÇÃO* 33
2.6 Ação docente e a comunicação pedagógica: desdobramento e perspectivas **34**
3 METODOLOGIA DA PESQUISA **36**
3.1 Contexto e a Caracterização do participante de pesquisa **36**
3.2 Procedimento metodológicos **37**
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS **42**
4.1 Categorias de ação: delimitando uma organização **42**
4.2 Explorando as categorias de ações externalizadas **47**
4.3 A racionalidade no âmbito da sala de aula **56**
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS **59**
REFERÊNCIAS **63**

APRESENTAÇÃO

É com grande entusiasmo que compartilho um pouco da minha trajetória de vida até este momento, assim como minhas perspectivas futuras. Nasci na acolhedora cidade de Matos Costa - SC onde desde cedo aprendi a valorizar a simplicidade e a perseverança. Oriundo de uma família simples, proveniente da escola pública, desde cedo compreendi o valor da educação como um caminho para transformar realidades.

Minha jornada acadêmica teve início com a graduação em Biomedicina, oportunidade que surgiu graças à bolsa do Programa Federal Universidade para Todos (PROUNI). Durante esse período, além de me dedicar aos estudos, fui convidado para contribuir de forma voluntária na escola, oferecendo aulas de reforço para alunos com dificuldades. Foi uma experiência enriquecedora que despertou em mim o desejo de fazer a diferença na educação.

No entanto, na metade da graduação em Biomedicina, surgiu a oportunidade de realizar uma licenciatura em Física na Universidade Positivo. Essa possibilidade abriu meus olhos para o universo da didática e das oportunidades dentro da carreira do magistério. Apesar do desafio, decidi seguir em frente e concluir a graduação em Biomedicina para então, iniciar a licenciatura em Física.

Logo em seguida, conheci o Programa de Pós-graduação em Engenharia Biomédica da Universidade Tecnológica do Paraná! Era a chance de alinhar a física com a Biomedicina em uma pesquisa que trabalharia com o cultivo celular em aço estriado para próteses e órteses.

Apesar do entusiasmo com a área, algo me incomodava: a distância cada vez maior da Educação. Esse desconforto me levou a questionar minhas escolhas e a refletir sobre o meu verdadeiro propósito profissional. Lembro-me vividamente que, enquanto “miúdo”, montava um pequeno quadro negro improvisado, escrevia algumas "lições" com giz colorido e explicava temas imaginários com entusiasmo e dedicação. Era uma verdadeira aventura educacional, onde em que eu me sentia no controle do conhecimento e da aprendizagem, mesmo que fosse apenas uma brincadeira. Esses momentos de brincadeira de professor foram fundamentais para despertar em mim o interesse pela educação e pelo ensino. Eu gostava de imaginar que estava ajudando meus amigos a entenderem novos conceitos, mesmo que fossem apenas fantasia. Essa paixão pela educação foi crescendo ao longo do tempo.

Decidido a explorar essa inquietação, *tranquei* a matrícula na Pós-graduação em Engenharia Biomédica e iniciei uma nova licenciatura, desta vez em Pedagogia.

Essa decisão foi um marco em minha jornada, pois o mundo da Educação, que outrora havia vislumbrado, voltou à tona com força total. Questões sobre o fazer pedagógico, o papel

do professor e os desafios dos alunos passaram a me instigar de forma profunda. Foi então que conheci o Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESPAR, onde fui selecionado para ingressar.

Ao ingressar no Grupo de Pesquisas sobre a Relação com o Saber e Educação Matemática (ReSEMAT), sob a orientação do Prof. Wellington Hermann e coorientação do Prof. João Henrique Lorin, encontrei um ambiente acolhedor e estimulante para o desenvolvimento.

Nesse grupo, tive o privilégio de ser apresentado a uma ampla gama de autores e vertentes da didática e da teoria histórico-critica que enriqueceram a minha compreensão sobre os mais diversos aspectos da educação matemática. Foi um período de intensa aprendizagem, no qual pude explorar diferentes abordagens teóricas e metodológicas, ampliando assim minha visão sobre o campo de estudo.

Foi nesse contexto que pude desenvolver e aprimorar a ideia central desta dissertação. Paralelamente, também fui aprovado para a vaga de Supervisor de Ensino em uma rede municipal, o que me proporcionou uma imersão ainda maior no universo educacional. Essa nova etapa da minha vida estava repleta de desafios, mas também de oportunidades de crescimento e aprendizado.

Para minha surpresa, fui convocado para assumir a mencionada vaga logo no início do segundo ano de integração no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática. Após completar todos os créditos das disciplinas, aceitei este desafio e transferi toda a pesquisa para uma nova instituição, o que se revelou extremamente benéfico tanto do ponto de vista acadêmico quanto profissional.

Logo essa dissertação é fruto do meu amadurecimento como pesquisador, como biomédico, como físico, como pedagogo, como supervisor, mas principalmente como ser humano. Nesse enovelado de títulos, faço da minha inspiração, minha melhor motivação: que este trabalho possa contribuir de forma significativa para o avanço do conhecimento no campo da educação.

1 INTRODUÇÃO

Os professores representam um dos principais agentes no processo de desenvolvimento da aprendizagem discente (Nóvoa, 1999). Constituem um dos segmentos profissionais com maiores dificuldades para identificar ou definir os pressupostos básicos a partir dos quais compreendem e justificam suas ações coletivas e individuais (Boufleuer, 2001).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) inferem que para o exercício docente, espera-se que o professor possua a capacidade de abranger o domínio de conhecimentos científicos, as definições normativas de caráter político-ideológico, os saberes curriculares e os das disciplinas, bem como os de sua própria atitude pedagógica.

Para Schön (1995), a formação profissional docente, deve possibilitar a interação da teoria e da prática, em um ensino reflexivo, tendo como base o processo de reflexão *na* e *sobre a* ação. O autor não tece críticas ao conhecimento docente, porém enfatiza a constante reflexão e revisão das ações que levam ao conhecimento. Isto, em linhas gerais, nos levou à nossa primeira provocação: O que pode ser considerado uma ação docente?

Na perspectiva de Vygotsky (1993), a construção de conhecimentos ocorre na interação entre o sujeito e o meio, sendo ambos históricos, sociais e culturais. Para Habermas:

> Como tradição cultural, a linguagem entra na ação [...]; pois só as significações intersubjectivamente válidas e constantes, que se obtêm da tradição, facultam orientações com reciprocidade, isto é, expectativas complementares de comportamento. Assim, **a interação** depende das comunicações linguísticas que se tornam familiares (Habermas, 2012, p. 31, **grifo nosso**).

Nossa segunda provocação foi então constituída como: Uma reflexão filosófica preparada como uma tentativa de compreender o agir humano em sociedade é, por si só, observável no contexto de uma sala de aula?

Cabe aqui, destacar que a literatura enfatiza uma questão singular e ao mesmo tempo complexa e fundamental para o processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis e modalidades educacionais: a comunicação e o entendimento mútuo entre professor e aluno (Barboza, 2008; Bertoncello, 2008; Belotti, 2010; Cruz, 2012; Busquets, 2022).

A partir disso, chegamos em nossa terceira e última provocação: É possível associar uma corrente filosófica abrangente para compreender a sociedade, a comunicação e a racionalidade das ações do trabalho docente?

De modo geral, essas provocações nos conduzem a duas perguntas essenciais: O que ocorre quando o professor de matemática fecha a porta da sala e inicia sua aula? Que ações docentes são observáveis no contexto das aulas deste professor?

Foram estas questões – apresentadas de forma tão impregnada e na maioria das vezes velada em nosso cotidiano, que nos levaram a formular nosso objetivo geral de pesquisa: Identificar, descrever e analisar as ações docentes (verbais e não verbais) de um professor de matemática da rede pública, sob a perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas.

Por meio da mediação e da inspiração dos pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas e da obra "O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas", de Maurice Tardif e Claude Lessard, buscamos reconstruir os caminhos da racionalidade pedagógica, visando alcançar uma compreensão do agir do professor durante as aulas de matemática.

Apresentamos a seguir, no Capítulo 2, nossa fundamentação teórica, na qual dissertamos a respeito da abordagem teórica nos enunciados de Tardif e Lessard (2014) e Habermas (2012).

Em seguida na segunda parte do capítulo, estabelecemos uma relação direta entre os teóricos, além de definirmos o conceito de ação docente usada por nós. Confrontamos nossa definição em paralelo às pesquisas existentes do programa PROAÇÃO[1], e finalizando nossa fundamentação, sugerimos alguns desdobramentos e perspectivas pertinentes à pesquisa.

No Capítulo 3, tratamos da metodologia de nossa investigação, caracterizando nosso participante de pesquisa e o contexto investigado. Discorremos acerca da natureza qualitativa da pesquisa e da Análise Textual Discursiva.

No Capítulo 4, analisamos os resultados da pesquisa e das categorias das ações docentes identificadas, com base nos "Objetivos e Motivos da ação docente". Alocamos nesta etapa estas categorias conforme as dimensões do Agir, predispostas na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas.

No Capítulo 5, manifestamos nossas considerações finais da pesquisa realizada.

[1] O termo se refere ao programa de pesquisa em ação docente, vinculado ao grupo de pesquisas do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para embasar as posteriores discussões conceituais desta pesquisa, nos ancoramos na teoria acerca do Trabalho Docente de Maurice Tardif e de Claude Lessard e na Teoria da Ação Comunicativa de Jünger Habermas. Nesse sentido, listamos nas seções subsequentes as principais características distintivas de cada teórico, para posteriormente relacioná-las a um ponto central.

2.1 Considerações da Teoria acerca do Trabalho Docente de Tardif e Lessard

Embora o foco deste trecho seja principalmente as considerações apresentadas por Maurice Tardif e Claude Lessard (2014), consideramos oportuno iniciar com a seguinte reflexão de António Nóvoa:

> A afirmação de Jennifer Nias (1991) não prima pela originalidade, mas hoje ela merece ser de novo escutada: "o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor". Estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor (Nóvoa, 1992, p. 15).

Reconhecer a constituição da pessoa no professor é então, essencial para uma discussão coerente sobre o trabalho docente. Portanto, a referência feita por Nóvoa e mencionada em um evento pedagógico intitulado "Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa" é particularmente relevante, afinal, em uma visão simplista, o ensino pode descrever o professor.

Para Tardif e Lessard (2014) o ato de ensinar deve ser compreendido como:

> Ensinar é **agir** na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios fins do ensino escolar; isso requer necessariamente a autonomia e a responsabilidade dos professores, que, de certo modo, precisam construir os objetivos antes de realizá-los. Essa autonomia, porém, também é uma tarefa dupla, na medida em que os objetivos escolares podem parecer ilusórios e irrealistas, engendrando assim, um sentimento de impotência ou de derrota. Além disso, os professores dificilmente podem medir e avaliar os resultados de seu trabalho e saber com certeza se realizam seus objetivos (Tardif; Lessard, 2014, p. 206, **Grifo nosso**).

Em face de tanta incerteza na prática de ensinar (e avaliar), como podemos definir com precisão a figura do professor? Infelizmente (ou não), essa definição segura não é viável. No entanto, podemos destacar elementos cruciais do trabalho docente que contribuem de forma significativa para a formação da identidade dos professores, uma vez que a atividade de ensinar pode ser vista como "uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade

em que o trabalhador se dedica ao seu "objeto" de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana" (Tardif; Lessard, 2014, p. 08).

Nesse sentido, Maurice Tardif e Claude Lessard, dois destacados pesquisadores do Canadá que tiveram uma influência significativa no campo da educação, apresentam bases para "uma teoria da docência compreendida como trabalho interativo, trabalho com e sobre o outro" (Tardif; Lessard, 2014, p.11).

Dessa forma, os estudiosos tiveram como foco de análise o exercício docente, em uma pesquisa abrangente, originalmente publicada em francês em 1999, sustentada por entrevistas realizadas com educadores, diretores escolares, funcionários, coordenadores pedagógicos e outros profissionais, bem como por observações nas aulas e no ambiente escolar em diferentes períodos do ano letivo. Portanto, como resultados de um estudo tão vasto, os pesquisadores conseguem avaliar que: O ensino é um trabalho cujo objeto não é composto de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com indivíduos capazes de iniciativa e dotados de uma certa capacidade de resistência ou de participação na ação dos professores [...] esse tipo de objeto possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente. O fato de trabalhar com seres humanos [...] trata-se "do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os trabalhados que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do métier" (Tardif; Lessard, 2014, p. 35).

A obra "O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas", ainda aborda questões fundamentais relacionadas ao exercício da profissão docente, considerando não apenas os aspectos técnicos, mas também os aspectos humanos e sociais. Elencamos alguns pontos importantes explorados na obra, que nos trazem apreço e interesse pelo conteúdo: I) Tardif e Lessard (2014) destacam a importância de compreender o trabalho docente não apenas como uma atividade técnica, mas como uma prática social[2]. Eles examinam as interações humanas no contexto da sala de aula e como essas interações influenciam o trabalho do professor; II) Os autores discutem a ideia de desenvolvimento profissional contínuo para os professores, abordando como a experiência prática e a reflexão constante são cruciais para o aprimoramento da prática docente ao longo do tempo; III) A obra destaca a importância das relações interpessoais na educação, tanto entre professores e alunos quanto entre professores e colegas. Essas relações desempenham um papel

[2] Para Tardif e Lessard (2014), a prática social refere-se à compreensão do ensino como uma atividade moldada por interações sociais e culturais, na qual significados e valores influenciam as ações. Desta forma o trabalho docente é visto como parte de um contexto social mais amplo, não apenas como uma aplicação técnica de métodos.

fundamental no êxito do ensino; IV) Na obra, é explorada de maneira abrangente o enfrentamento dos desafios pelos professores, abrangendo desde as exigências emocionais até as pressões sociais.

Os autores analisam como esses fatores exercem impacto direto na prática docente. Além disso, a obra proporciona uma visão mais aprofundada da complexidade do trabalho docente, indo além das abordagens estritamente técnicas. Ao invés disso, destaca as dimensões sociais e humanas inerentes à profissão, proporcionando uma compreensão mais completa do papel do educador no contexto educacional.

Em face da vastidão dessa análise, percebe-se que a obra aborda questões cruciais para uma melhor compreensão do trabalho docente, que merecem destaque. No entanto, julgamos pertinentes e oportunas as observações feitas pelos autores em relação às três dimensões interdependentes presentes no trabalho dos professores: o status, a atividade e as experiências.

No que diz respeito ao status, Tardif e Lessard (2014) sustentam que este está intimamente ligado à identidade dos professores, a qual é entendida como "um construto moldado por diversas interações com os demais participantes educacionais" (p. 281) e inserida em uma "rede intrincada das existências codificadas de seu trabalho" (p. 282). Enquanto em certos momentos a identidade do professor se fundamenta em uma postura rígida (ao exigir disciplina dos alunos), em outras circunstâncias demanda leveza (ao estimular esses mesmos alunos). Esse panorama revela uma série de paradoxos e manifesta a docência como uma atividade de construção identitária com papéis variados: "como funcionário, como profissional, como ser humano em relação aos alunos, como especialista em pedagogia, como vendedor e motivador, etc." (Derouet, 1992, p. 32 apud Tardif e Lessard, 2014, p. 284). Essas múltiplas identidades configuram diferentes formas de trabalho, como trabalho colaborativo, trabalho complexo, trabalho feminino, entre outros, que exigem do "trabalhador variadas posturas, atitudes, habilidades e conhecimentos diversos (Tardif e Lessard, 2014, p. 285).

No que diz respeito à atividade, Tardif e Lessard (2014) sustentam que ela pode ser examinada conforme sua organização – o espaço sociofísico da célula-classe, onde tudo ocorre e onde se preserva "um território intocável de autonomia do professor" (p. 277), mas que integra uma estrutura maior da instituição escolar – e segundo seu desenvolvimento – o denominado "processo interacional de realização", que "abrange um extenso leque de relações com o outro, neste caso, os alunos, tanto como indivíduos quanto como grupo" (p. 279).

Além disso, a atividade se relaciona com as questões práticas do professor para atingir os resultados e considera uma dimensão coletiva, uma vez que há a "presença de múltiplos

outros agentes e participantes escolares tanto dentro quanto fora da escola”." (Tardif e Lessard, 2014, p. 281).

Por fim, no que tange à experiência, está refere-se, de maneira geral, “à percepção de verdade de sua vivência prática”. Assim, o aprendizado para a docência ocorre durante a prática docente, frequentemente de forma isolada (no que se refere ao suporte de outros profissionais da educação), sendo consolidado nas ações da própria rotina estabelecida pela docência, “que possibilitam ao professor dominar as situações diárias e alcançar seus objetivos” (Tardif; Lessard, 2014, p. 286).

É esta seara, originada de visões multidimensionais (conhecimento, identidade, crítica e domínio), que constituem o sujeito hermenêutico, denominado professor. Desta forma, os autores ressaltam que

> [...] a relação entre experiência de trabalho e identidade do trabalhador cobre inúmeros aspectos cognitivos a experiência nunca é apenas uma fonte de conhecimentos, mas é também um recurso estruturador da personalidade do ator, de seu “eu profissional”, e graças a isso ele encara, suporta e dá um sentido às situações de trabalho [...] Este recurso é mais importante por ser adquirido e mobilizado por e na história do trabalhador, que vai se tornando, progressivamente, aquilo que faz (Tardif; Lessard, 2014, p. 288).

Ao evidenciar a essencialidade do reconhecimento de elementos adquiridos e mobilizados pela trajetória docente, Tardif e Lessard (2014) destacam também a necessidade de reconhecer os chamados saberes docentes (experimentais e teóricos) para a compreensão do trabalho docente.

Para prosseguirmos com nossa revisão teórica, e fazendo jus ao postulado na obra “O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas” recorremos à obra publicada posteriormente por Maurice Tardif, intitulada “Saberes docentes e formação profissional”, da qual, destacamos os saberes experimentais, como aqueles referentes aos conhecimentos adquiridos diretamente pela prática e pela experiência cotidiana do professor.

Esses saberes são desenvolvidos através da vivência e da experiência prática no campo da docência. São conhecimentos empíricos, muitas vezes informais e tácitos, que se consolidam através da experiência direta com o ensino e com a interação com os alunos. Eles incluem habilidades práticas, técnicas e estratégias que os professores desenvolvem e aprimoram ao longo de sua carreira. A habilidade de manejar uma sala de aula, as estratégias de motivação dos alunos e as técnicas de gerenciamento de comportamento são exemplos de saberes experimentais.

Por outro lado, os saberes teóricos são os conhecimentos sistematizados e formalizados, provenientes de estudos acadêmicos e pesquisas teóricas. Esses saberes são desenvolvidos através do estudo e da reflexão sobre teorias educacionais, princípios pedagógicos e fundamentos científicos. São conhecimentos explícitos, frequentemente codificados em literatura acadêmica, currículos e programas de formação. Eles fornecem uma base conceitual para a prática docente e ajudam a entender e analisar a prática a partir de uma perspectiva teórica. As teorias da aprendizagem, os modelos pedagógicos e as estratégias de ensino baseadas em pesquisas científicas são exemplos de saberes teóricos (Tardif, 2002).

Tardif e Lessard (2014) o trabalho docente exitoso requer a integração desses dois tipos de saberes. Os saberes experimentais fornecem a base prática e a experiência necessária para enfrentar os desafios diários do ensino, enquanto os saberes teóricos oferecem uma compreensão mais ampla e fundamentada dos princípios pedagógicos e das práticas educativas. A combinação desses saberes permite aos professores adaptar e melhorar o seu agir, de forma reflexiva e bem fundamentada.

2.2 Considerações da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas

Jürgen Habermas é um filósofo e sociólogo alemão, conhecido por suas contribuições significativas para a Teoria Crítica e para a Filosofia Política. Habermas é um dos principais representantes da Escola de Frankfurt, um grupo de pensadores que desempenhou um papel crucial na formulação da teoria crítica. Suas obras abrangem diversos temas, incluindo teoria social, filosofia política, ética, epistemologia e linguagem. Entre suas obras mais influentes estão "A Mudança Estrutural da Esfera Pública" ("*The Structural Transformation of the Public Sphere*"), "Conhecimento e Interesse" ("*Knowledge and Human Interests*") e "A Teoria do Ação Comunicativa" ("*The Theory of Communicative Action*").

A teoria da ação comunicativa (TAC) é uma das contribuições mais significativas de Habermas para a filosofia e a teoria social. Parte da premissa de que a linguagem é uma forma fundamental de interação social, e a comunicação desempenha um papel central na construção do entendimento mútuo entre as pessoas. Habermas (2012) argumenta que a ação comunicativa é o meio primordial pelo qual os seres humanos coordenam suas atividades sociais e chegam a um entendimento compartilhado.

Analisando os principais conceitos expressos na Teoria da Ação Comunicativa, destacamos: I) Na esfera ideal da comunicação, a verdade de uma afirmação é determinada pela força dos argumentos apresentados, em vez de por fatores como poder ou coerção; II) Habermas

introduz o conceito de "Mundo da Vida" para descrever o contexto no qual as interações sociais e a comunicação ocorrem. Esse mundo da vida inclui as experiências, tradições e compreensões compartilhadas pelos membros de uma sociedade; III) O autor propõe uma forma de razão comunicativa como um modo de chegar a consensos racionais por meio do diálogo e da argumentação; IV) O autor emprega o termo agir, como meio viável para edificar a felicidade, a liberdade e a democracia tanto a nível individual quanto social. Esta viabilidade se manifesta durante o processo, estando presente na trajetória histórica, do próprio contexto da vida e não devendo ser interpretada como uma mera promessa futura (Habermas, 2012b).

2.2.1 *As dimensões do agir*

A partir da classificação não-oficial weberiana[3], na qual se identificam e se separam as ações sociais, segundo as orientações básicas fornecidas pela coordenação das ações por acordo normativo e por conflitos de interesses (Weber, 1978), Habermas (2012) concebeu um modelo próprio, no qual cunhava o termo "agir" como referência ao ato de realizar ações ou tomar decisões, baseadas na comunicação racional e no entendimento mútuo.

> O agir baseia-se num processo cooperativo de interpretação nos quais os participantes se referem simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo mesmo quando em suas manifestações somente se sobressaia tematicamente apenas um destes três componentes (Habermas, 1987, p. 171).

Dissertando sobre esta temática, Habermas (2012) considera três dimensões do tipo de agir: o agir comunicativo, o agir instrumental e o agir normativo (também conhecido por estratégico).

2.2.1.1 *Agir comunicativo*

Esta dimensão é caracterizada pela busca da compreensão bilateral (mútua) entre os participantes do processo comunicativo. Nesta dimensão a troca de informações, perspectivas e opiniões acontecem de forma aberta e inclusiva, na qual os participantes se envolvem em um diálogo que busca o consenso sobre valores, objetivos compartilhados e normas.

[3] Para Weber, a ação social não-oficial, também chamada de não legítima, é aquela que ocorre fora dos limites de normas pré-estabelecidas em um sistema, podendo incluir comportamentos que desafiam normas, leis ou autoridades. Sua principal diferença com a classificação oficial, reside na relação com as estruturas sócias e as derivadas normas estabelecidas. Enquanto a ação social oficial acompanha normas sancionadas dentro de um sistema social, a ação social não-oficial acaba por desviar destas normas (Weber, 2004).

O agir comunicativo acaba por ser orientado para a construção de significados por meio da comunicação, como uma discussão em grupo, no qual várias pessoas compartilham ideias e tentam compreender o ponto de vista uma das outras (Habermas, 2012).

Na educação, inúmeras ações promovem o agir comunicativo. Entre elas estão as apresentações, os debates, os projetos de trabalho em equipe, a adoção de metodologias ativas como a aprendizagem baseada em problemas, e até mesmo a resolução de conflitos.

> Sob o aspecto funcional do entendimento o agir comunicativo auxilia a tradição e a renovação do saber cultural. Sob o aspecto da coordenação do agir auxilia na integração social e na criação da solidariedade. E, finalmente, sob o aspecto da socialização auxilia na formação da identidade pessoal. (Habermas, 1987, p.196)

Essas atividades incentivam a troca de ideias, a colaboração e o desenvolvimento das habilidades de comunicação dos alunos. (Matielo; Artmann, 2023; Meireles *et al*., 2017; Claudino, 2010; Conte; Habowski, 2019; Batista; Oliveira; Carneiro, 2019; Sausen *et al*., 2018).

2.2.1.2 *Agir normativo*

Esta dimensão (também conhecida como estratégica) faz referência a aplicação de normas e regras sociais que regulam e coordenam o comportamento dos indivíduos inseridos em uma comunidade. Essas normas podem ser caracterizadas como formais (leis e regulamentos estabelecidos por governos e autoridades competentes, regras e políticas estabelecidas por organizações ou instituições, dentre elas a educacional) e informais (práticas e comportamentos socialmente aceitos dentro de uma comunidade ou cultura, convenções sociais que ditam comportamentos apropriados em determinadas situações e até mesmo regras não escritas que governam o comportamento dentro de grupos específicos). Para Habermas (2012), as normas que fundamentam o agir normativo são aqueles que emergem da deliberação racional entre os membros de uma sociedade e do diálogo envolto e disseminado nesta sociedade (Habermas, 2012).

Assim como o agir comunicativo, o agir normativo está presente em inúmeras ações do ambiente educacional. No contexto escolar, a aplicação da dimensão normativa de Habermas (2012), envolve a promoção de um ambiente no qual normas e valores são determinados e seguidos através de um processo de comunicação racional, como o desenvolvimento de um código de conduta escolar, na promoção democrática de assembleias e conselhos escolares, no currículo de educação moral e cívica, bem como na implementação de programas de mediação de conflitos (Gonçalves; Piovesan, 2006; Martins; Machado; Furlanetto, 2016; Moya, 2020).

Longhi (2005, p. 140) salienta que “esta dimensão ocorre em ações nas quais, durante o processo de interação com o aluno, o professor busca o entendimento e, como fim, persegue a consensuada definição das normas de convivência para a sala de aula”. Para o autor, ainda é possível realizar nessa dimensão, a análise crítica, com fins educativos, da situação normativa existente na sociedade na qual a escola está inserida, possibilitando que os alunos e os professores critiquem os conteúdos éticos e morais, analisando se uma determinada norma é justa para o indivíduo ou para a sociedade.

2.2.1.3 *Agir Instrumental*

Esta dimensão, é orientada com a finalidade de alcançar objetivos específicos e atingir resultados práticos. Para tal, faz uso de meios e recursos para alcançar esses fins desejados de maneira eficaz e eficiente. Nesta dimensão da ação, os participantes agem de acordo com seus interesses próprios, a fim de maximizar os benefícios e minimizar os custos (Habermas, 2012).

Longhi (2005) descreve que o agir instrumental, observado frequentemente nas escolas, refere-se às ações direcionadas para o sucesso na aprendizagem prática e funcional, como aquelas associadas ao ensino de habilidades básicas de alfabetização, tais como escrita, leitura, regras ortográficas, bem como hábitos e comportamentos. Para o autor, nesse tipo de ação, o professor estabelece metas específicas, incluindo a relação com o aluno, com o objetivo que ele adquira determinadas competências. Isso se evidencia quando o professor define um objetivo particular e procura os recursos adequados para alcançar o resultado planejado, como, por exemplo, ao ensinar uma criança a ler dentro de um prazo específico. Assim, o professor busca os materiais e estratégias didáticas necessárias para cumprir o planejamento previamente estabelecido, garantindo a efetividade da ação.

> Essa forma específica de “instrumentalização”, realizada pelo agir estratégico, consiste em influenciar as decisões ou comportamentos do outro de forma que, inconscientemente, contribua para os fins que pretende o primeiro [...] Exemplo desse tipo de ação encontra-se nas interações que são produzidas durante uma reunião de professores quando um dos membros do grupo busca um fim que não foi explicitado para os demais e, mediante coações veladas ou estratégias predeterminadas, busca influenciar nas decisões dos demais com a finalidade de atingir seus próprios fins [...]; O êxito dessa ação reside no sucesso da influência velada sobre os outros (Longhi, 2005, p. 140).

Reforçando a presença desta dimensão no ambiente escolar, Longhi (2005), denota a frequência de ações característica do agir instrumental, nas dinâmicas escolares entre as relações entre professores, ou entre professores e pais, ainda que também se produzam entre os alunos, quando esses indivíduos se instrumentalizam entre si, para a obtenção de um fim.

Contudo, uma vez aceita por nós, que as dimensões do agir, propostas na TAC de Habermas, interagem na vida social de indivíduos, moldando as interações e comportamento em diferentes contextos, empreendemos nossa investigação sob a perspectiva de que estas dimensões atuam como lentes, através das quais observamos as ações docente.

Salientamos que são poucos os textos de Habermas, que abordam de forma direta a questão da educação. Destacamos, que somente ao investigar as características de protestos iniciados na década de 1960, por movimentos estudantis insatisfeitos com a sistemática educacional francesa, o autor escreveu alguns textos voltados à educação (Habermas, 2000; Habermas, 2002; Habermas 2003).

A seguir continuamos a expor nossa base teórica, em busca do alinhamento e do preenchimento desta lacuna. Discorremos na sequência a respeito da relação da TAC de Habermas (2012) e do Trabalho Docente de Tardif e Lessard (2014), a fim de obter uma visão mais ampla da sala de aula, considerando tanto as dimensões do agir quanto as questões práticas e organizacionais.

2.3 Os modelos de racionalidade

Os modelos de racionalidade discutidos por Habermas, remontam às duas relações fundamentais que o homem se envolve ao realizar as suas ações: as relações com a natureza e as relações com outros homens. Com a natureza a relação é de conhecimento e de domínio; com os outros homens a relação tem a característica básica de uma interação simbolicamente mediada (Bonfleuer, 2001).

A noção de racionalidade cognitivo-instrumental e de racionalidade comunicativa emerge exatamente dessa capacidade, do ser humano agir sobre a natureza e de interagir (simbolicamente) com os outros. No caso de uma ação sobre a natureza a racionalidade reside na capacidade do agente em dar garantias, a um possível observador crítico, de que sua intervenção alcançará o êxito esperado, isto é, que será eficaz. Já no caso de uma manifestação simbólica, a racionalidade reside na capacidade, demonstrada pelo falante, ao justificar, caso seja questionado por algum interlocutor, a afirmação de que sua opinião é verdadeira, justa ou sincera. (Habermas, 2012a).

Ao partirmos do pressuposto que as manifestações simbólicas com pretensões justificadas de validade e ações sobre a natureza com pretensões fundamentadas de eficiência são sinais de racionalidade que podem ser atribuídos aos sujeitos capazes de linguagem e ação (Boufleuer, 2001), em um primeiro momento, a impressão é a de que a racionalidade possa ser

intimamente dependente do tipo de saber que a fala expressa ou que a ação desempenha. De fato, há uma estreita relação entre o saber e a racionalidade, mas Habermas argumenta que "a racionalidade diz respeito nem tanto ao saber em si ou à sua aquisição, e sim à forma como os sujeitos capazes de linguagem e ação fazem uso desse saber" (Habermas, 2012, p.24). Um pesquisador, por exemplo, não pode ser chamado de irracional por ter trabalhado com uma teoria que mais tarde se tenha mostrado não-confiável. Da mesma forma, não podemos dizer que uma pessoa tenha tido um comportamento irracional por ter manifestado uma opinião não confirmada pelos fatos posteriores.

Para Habermas (2012b), a racionalidade cognitivo-instrumental é orientada para o sucesso e a eficiência, concentrando-se nos meios para alcançar fins específicos. Essa forma de racionalidade envolve uma relação com o mundo objetivo, na qual o conhecimento e as ações são organizados com base na eficácia, controle e previsibilidade. Exemplos de ações guiadas por essa racionalidade incluem decisões administrativas, científicas ou tecnológicas, nas quais a principal preocupação é encontrar a melhor forma de atingir um objetivo previamente definido. Por outro lado, Habermas define a racionalidade comunicativa como aquela que se centra na busca pelo entendimento mútuo entre os indivíduos. Ela ocorre no âmbito do discurso, visando à coordenação das ações por meio do diálogo, onde os participantes buscam alcançar um consenso sem imposições. Aqui, o objetivo não é o sucesso instrumental, mas o entendimento compartilhado, sustentado por argumentos racionais. Essa forma de racionalidade é fundamental para interações em que as ações são legitimadas por meio de acordos entre os envolvidos (Habermas, 2012b).

No campo educacional, Longhi (2005) observa que essas duas formas de racionalidade podem ser identificadas nas práticas pedagógicas. O ensino instrumental preocupa-se com a transmissão eficiente de conteúdos, focado nos meios e fins, enquanto o ensino baseado na racionalidade comunicativa valoriza a construção conjunta do conhecimento, promovendo discussões e o entendimento mútuo entre professores e alunos.

Segundo Boufleur (2001), a racionalidade se define pela maneira como os sujeitos utilizam o conhecimento incorporado em suas ações e manifestações simbólicas. Nesse sentido, considera-se racional o sujeito que é capaz de justificar a convicção que impulsiona sua ação ou discurso, e que, em princípio, está sempre aberto a críticas.

Assim, tanto nas suas ações sobre a natureza quanto nas suas expressões simbólicas, um sujeito pode ser considerado racional na medida em que age de forma intencional, ou seja, buscando um propósito que seja motivado e fundamentado dentro de um paradigma (Habermas, 2012a).

2.3.1 *Paradigmas da racionalidade*

Tematizar a questão paradigmática é explorar o próprio caminho do pensamento, colocando em discussão convicções que, à primeira vista, parecem inquestionáveis. Nesse sentido, os paradigmas filosóficos se diferenciam com base nas diversas relações que o ser humano estabelece ao realizar suas ações.

> É a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo, que pode ser representado e manipulado [...] é a relação intersubjetiva que estabelecem os sujeitos capazes de linguagem e de ação quando se entendem entre si sobre algo (Habermas, 2012a, p. 499).

Nesta seara, Habermas (2012a) identifica na concepção positivista de ciência, fundamentada em um reducionismo empírico-instrumental, a raiz de um processo que se arroga como detentor exclusivo da racionalidade, relegando questões de valores, ética e justiça ao campo da irracionalidade científica. Para enfrentar essa visão limitada, ele propõe a construção de uma teoria mais ampla de racionalidade, capaz de criticar a concepção positivista e abordar de maneira adequada as questões práticas da convivência humana.

Em sua busca por uma teoria crítica de maior alcance, Habermas (2012b) propõe uma mudança de paradigma: o critério de racionalidade e de crítica deixa de se centrar no sujeito cognoscente[4] que interage com os objetos para conhecê-los e manipulá-los, e passa a se basear na relação intersubjetiva que os sujeitos constroem entre si com o propósito de alcançar um entendimento mútuo.

Para Boufleuer (2001, p. 33), "a crítica genuína à noção de racionalidade de Habermas e o diagnóstico adequado das patologias da modernidade só podem ser realizados a partir de um paradigma alternativo". Neste contexto, Habermas, defende a superação do paradigma centrado em um sujeito que representa os objetos e se desenvolve enfrentando-os por meio da ação, dando lugar ao paradigma da filosofia da linguagem[5], que enfatiza o entendimento intersubjetivo ou a comunicação. Nesse novo modelo, o aspecto cognitivo-instrumental é incorporado a um conceito mais amplo de racionalidade comunicativa (Habermas, 2012b).

---

[4] Optamos por o usar o termo como referência para descrever o sujeito que conhece ou está envolvido no ato de conhecer. No contexto filosófico, especialmente na epistemologia, o sujeito cognoscente é aquele que se relaciona com os objetos do mundo com o propósito de compreendê-los, investigá-los ou manipulá-los (Gonçalves, 2017).

[5] O paradigma da filosofia da linguagem refere-se a uma abordagem filosófica que coloca a linguagem no centro da investigação sobre questões fundamentais da filosofia, como o significado, a verdade, o conhecimento e a realidade. Ele surge como uma mudança de foco dentro da tradição filosófica, especialmente a partir do século XX, quando os filósofos começaram a tratar a linguagem não apenas como um meio de comunicação, mas como o elemento essencial para entender como concebemos o mundo e as relações entre pensamento, fala e realidade (Libâneo, 2003).

2.4 Relação entre as teorias

As duas teorias podem ser relacionadas de modo complementar no contexto educacional, principalmente ao considerarmos a importância da comunicação e do diálogo na construção do saber e na prática docente. Ao confrontarmos os autores, observamos que Tardif e Lessard (2014) e Habermas (2012) enfatizam em suas teorias a importância da interação e da comunicação na construção do conhecimento e para a formação de consensos de uma sociedade mais justa e democrática. Enquanto Habermas (2012) destaca a importância da comunicação para a formação de consensos e a busca por uma sociedade mais justa e democrática, Tardif e Lessard (2014) abordam a dimensão comunicativa do trabalho docente, destacando a interação e a comunicação como elementos centrais na prática pedagógica.

A construção do conhecimento e da aprendizagem para Habermas (2012) é ancorada pela linguagem e pela comunicação, destacando a importância do entendimento mútuo. Tardif e Lessard (2014), acabam por explorar como os professores constroem seu conhecimento profissional ao longo do tempo, enfatizando a aprendizagem contínua no exercício do trabalho docente.

Se considerarmos a democratização do saber e a democratização do ensino, como fator preponderante, verificamos que Habermas (2012b) tem implicações políticas relacionadas à esta democracia, buscando uma participação aberta e igualitária na tomada de decisões. Para Tardif e Lessard (2014), a democratização do ensino está diretamente ligada ao desenvolvimento profissional dos professores para melhorar a qualidade do ensino e garantir equidade na educação.

Ao verificarmos a perspectiva do trabalho docente, do desenvolvimento profissional e da reflexividade, sob a ótica da TAC, constatamos que embora Habermas (2012) não trate especificamente do desenvolvimento profissional e o trabalho docente, a ênfase dada pelo autor a partir da teoria, pode ser relacionada à necessidade de reflexividade e aprendizagem constante na prática educacional, quando o autor discute as dimensões comunicativas e participativas na esfera educacional (agir comunicativo, agir normativo e agir instrumental).

Como referência principal acerca da perspectiva do trabalho docente, Tardif e Lessard (2014) abordam diretamente o desenvolvimento profissional dos professores, destacando a importância da reflexividade para aprimorar a prática e adaptar-se às mudanças no contexto educacional. Ao mesmo tempo que discutem o conhecimento docente como algo contextualizado e moldado pelas experiências únicas dos professores, exploram como os professores mobilizam seu conhecimento na tomada de decisões pedagógicas.

Segundo Tardif e Lessard (2014) no contexto educacional, o diálogo entre alunos e professores pode facilitar o processo de prática docente e promover uma compreensão mais profunda dos conteúdos. A compreensão da relação dos alunos com o saber pode auxiliar os professores na adaptação do ensino e na elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades individuais e coletivas dos alunos, desde que o professor admita que ensinar, é uma ação interativa e de significação.

É consenso nosso, que os professores que compreendem a diversidade de perspectivas em relação ao conhecimento e as suas ações, podem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e motivadores e que essas duas teorias têm relevância para o contexto educacional e que sua intersecção pode oferecer *insights*[6] valiosos sobre como promover uma educação mais significativa, centrada na comunicação, no diálogo e na compreensão das relações individuais com o saber. Assumimos, portanto, que a relação geral entre as duas teorias, possibilita perspectivas complementares para compreensão do trabalho dos professores, conforme expresso no quadro 1.

Quadro 1 – Relação geral entre o Trabalho Docente e a Ação Comunicativa

Teoria	Autor	Abordagem
Trabalho docente	Tardif e Lessard (2014)	Os autores oferecem uma visão aprofundada sobre as complexidades da prática docente, incluindo as tarefas prescritas, as ações reais dos professores em sala de aula e a imagem social do docente. Essa perspectiva pode ser enriquecida pela consideração das diferentes formas de relação com o saber dos alunos.
Ação Comunicativa	Habermas (2012)	O autor enfatiza a importância da comunicação como meio para alcançar entendimento e consenso. Na educação, essa perspectiva pode ser aplicada nas interações entre professores e alunos, incentivando o diálogo, a argumentação racional e a criação de um ambiente propício para a construção do conhecimento.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Este aporte teórico, nos permitiu uma compreensão mais holística e interconectada do cenário educacional, destacando a importância da comunicação, da ética, da reflexividade, da contextualização e da singularidade na ação docente e na construção do conhecimento.

[6] Optamos por usar o termo como referência a compreensão profunda ou uma percepção clara sobre o problema apresentado, situação ou conceito, permitindo a construção de uma nova abordagem (Michaelis, 2024).

2.5 Uma concepção para a ação docente

A ideia de que a autonomia profissional dos professores se desenvolve por meio da reflexão sobre sua prática pedagógica e a partir dos contextos nos quais estão inseridos é amplamente reconhecida e defendida no campo da formação de professores (Freire, 1967; Apple, 2001; Dewey, 1971; Schön, 1992). A autonomia profissional refere-se à capacidade do professor de tomar decisões independentes e responsáveis em relação ao seu trabalho, adaptando-se às necessidades específicas dos alunos e às características do ambiente educacional.

A formação do professor reflexivo, conforme abordada por autores como, Schön (1992), Alarcão (2003) e Zeichner (2010), destaca a importância da reflexão na prática docente. Nessa perspectiva, o professor é incentivado a refletir sobre suas ações enquanto as realiza, possibilitando uma revisão constante e uma transformação de sua prática educacional.

A reflexão na ação envolve a capacidade do professor de analisar e interpretar o que está acontecendo em sala de aula enquanto as atividades ocorrem. Isso permite uma compreensão mais profunda dos processos de ensino e aprendizagem, bem como uma resposta mais rápida e ajustada às necessidades dos alunos (Schön, 1992).

As questões geradas por elementos significativos, como reflexão, construção do conhecimento, interesse do aluno, relações afetivas e aprendizagem significativa, são fundamentais nesse contexto. A reflexão contínua sobre esses aspectos contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais exitosa e alinhada às necessidades e características dos alunos (Kolb, 1984).

A reflexão sobre a prática pedagógica é considerada uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da autonomia profissional. Ela envolve a análise crítica das experiências de ensino, a identificação de desafios e a busca por soluções inovadoras (Mezirow, 2000).

Sob a ótica de Tardif e Lessard (2014), a ação profissional do professor, é ancorada sob duas séries de condicionantes que influenciam o trabalho docente. A primeira série está relacionada à transmissão de conteúdos, abrangendo questões como tempo, organização sequencial dos conteúdos, alcance de objetivos, aprendizagem dos alunos e avaliações. A segunda série diz respeito à gestão das interações com os alunos, envolvendo disciplina, ações desencadeadas pelos alunos e motivação da turma.

Segundo Habermas (2012), a ação comunicativa representa a modalidade de interação social na qual os planos de ação de diferentes participantes são coordenados por meio da troca de atos comunicativos. Isso implica o uso da linguagem (ou de manifestações extra verbais

correspondentes) direcionada à busca de entendimento. Ao priorizar a comunicação como meio para alcançar compreensão, em vez de simplesmente exercer influências mútuas, ela desempenha o papel de um mecanismo de coordenação das ações nas interações.

O conhecimento se constrói sempre sobre a base de um novelo de ações, e é sobre a lógica racional desse entremeado de ações que é preciso agir para poder, justamente, abri-lo para a flexibilidade e a transformação (Assmann, 2012).

Habermas (2012b) defende por meio da TAC, o resgate do potencial de racionalidade que emerge de contextos interativos, nos quais são fundamentais as relações comunicativas verbais e não verbais, entre os sujeitos.

Para tal, assumimos a expressão "ação docente" como sendo a referência às ações e práticas realizadas pelos professores no contexto educacional, coordenadas pelo intercambio de atos comunicativos, através do código linguístico, sonoro, icônico e cinético.

Recorremos ao campo da Semiótica e nos voltamos aos paradigmas pedagógicos da aprendizagem de Galliani (2008), compreendendo o código linguístico, como sendo aquele que engloba a linguagem empregada pelo comunicador – o diálogo entre um professor e um aluno durante uma aula, por exemplo-; O código sonoro, como aquele que engloba os sons utilizados para expressar emoções ou ideias – a surpresa do professor pelo aluno já ter terminado a tarefa -; O código icônico, como aquele que diz respeito às representações visuais de objetos, através de desenhos e fotografias – como a projeção de um sólido geométrico na lousa-; E o código cinético que compreende signos que envolvem movimentos (gestos) – como o sinal positivo feito com as mãos em referência à pergunta do aluno.

Nesta perspectiva, elencamos alguns elementos-chave da ação docente, presentes no ambiente escolar, visto que não precisamente, as ações necessitem estar contidas em uma sala de aula: I) Planejamento de aulas - preparação de planos de aula, seleção de materiais didáticos e definição de estratégias de ensino; II) Aplicação de métodos pedagógicos - utilização de abordagens pedagógicas eficazes para transmitir conceitos e facilitar a compreensão dos alunos; III) Gestão de sala de aula - manutenção da ordem e disciplina, criação de um ambiente positivo e inclusivo; IV) Avaliação - Desenvolvimento e aplicação de instrumentos de avaliação para medir o progresso e compreensão dos alunos; V) Adaptação às necessidades dos alunos - consideração das diferentes necessidades, estilos de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento dos alunos; VI) Comunicação - estabelecimento de uma comunicação eficaz com os alunos, colegas e pais para apoiar o processo educacional (Tardif e Lessard, 2014).

Para Arruda, Lima e Passos (2011) a ação docente é entendida como o gerenciamento das relações com o conteúdo, com o ensino e com o aprendizado. Seguindo esta perspectiva, a

ação docente revela-se dinâmica e multifacetada, na qual se abrange uma variedade de atividades que os professores executam para facilitar o ensino e promover a aprendizagem dos alunos. Na sequência, alinhamos esta discussão com a análise da ação docente no contexto do programa PROAÇÃO.

2.5.1 *A ação docente e o programa PROAÇÃO*

Discorrendo sobre a temática, Arruda (2001), em sua tese, observou que embora alguns professores de Física do Ensino Médio expressassem o desejo de mudar sua abordagem de ensino, suas práticas não refletiam tal intenção. Persistia uma resistência em abandonar as aulas expositivas tradicionais, o que ele denominou de "inércia do professor".

Passos (2009) por sua vez, foi outra precursora do referido programa, cuja pesquisa revelou o discurso prescritivo na formação de professores de Matemática. Ao analisar publicações em periódicos de Educação Matemática de 1976 a 2007, ela notou que muitos artigos destacavam os deveres do professor, prescrevendo suas ações, como ser um agente de transformação, ser acessível, reflexivo, entre outros (Passos, 2009).

Ambas as pesquisas ofereceram *insights* importantes sobre a prática docente, destacando as lacunas entre as intenções dos professores e suas ações efetivas. Enquanto Arruda (2001) abordou o fenômeno da inércia do professor na mudança de práticas de ensino, Passos (2009) examinou o discurso prescritivo na formação de professores de Matemática.

O Programa de Pesquisa sobre a Ação Docente, Ação Discente e suas Conexões (PROAÇÃO), em desenvolvimento há uma década, tem como foco investigar as ações de professores e alunos por meio de observações diretas em sala de aula.

Tem como objetivo identificar as diversas ações realizadas tanto por professores quanto por alunos durante as aulas de Ciências e Matemática, tanto no ensino básico quanto no ensino superior. Além disso, procura compreender como essas ações podem ser interpretadas e analisadas em relação umas às outras, buscando estabelecer conexões e padrões que possam influenciar o processo de ensino e aprendizagem dessas disciplinas. Ademais, visa extrair implicações destes resultados, para o processo de ensino, aprendizagem e formação de professores. (Arruda; Passos; Broietti, 2021).

Neste contexto, Arruda, Passos e Broietti (2021) oferecem algumas opções teóricas para pesquisas no âmbito do Programa PROAÇÃO, incluindo abordagens que analisam a ação sob uma perspectiva sociológica. Os autores discutem as teorias sociais da ação de Weber (1978), Coleman (1994), Bourdieu (1997) e Lahire (2002), com a seguinte síntese:

> [...] em Weber (1978) encontramos que a ação é determinada pelos fins racionalmente calculados pelo ator, por valores como um fim em si mesmo, por afetos e sentimentos, pelas tradições; para Coleman (1994), a ação é dirigida para maximizar a utilidade (máximo de resultados favoráveis/mínimo de custos), sendo que quase todas as ações podem ser consideradas racionais com relação a fins; Bourdieu (1997) enfatiza a ação determinada pelo habitus (esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada); e para Lahire (2002), as ações humanas se aproximam de um puro senso prático nas situações rotineiras e da racionalidade quanto àquilo que é novo (Arruda; Passos; Broietti, 2021, p. 225).

A fim de discutir este viés, apresentamos na próxima seção, sínteses de algumas pesquisas, desenvolvidas dentro do grupo EDUCIM, vinculadas ao Programa PROAÇÃO, que analisaram a ação docente pela observação direta durante as aulas de matemática de professores da rede pública.

2.5.1.1 *Pesquisas do grupo EDUCIM vinculadas ao PROAÇÃO*

Andrade (2016), investigou as ações dos professores, identificando quatro categorias: Burocrático-administrativa, Espera, Explica e Escreve. A autora concluiu que as ações docentes frequentemente se resumiam a atividades burocráticas, esperar o aluno copiar, explicar o conteúdo e escrever no quadro. Argumentou que cada ação do professor revela um conhecimento subjacente e uma intenção específica, sugerindo que ao esperar o aluno copiar, o professor pode aproveitar para interagir, esclarecer dúvidas e discutir o conteúdo (Andrade, 2016).

Concentrado na análise das ações dos alunos durante aulas de Matemática, Física e Química, Benício (2018) identificou e descreveu diversas categorias de ação discente, incluindo: Organiza, Interage, Pratica, Dispersa, Espera e Outras Ações. Destacando importância dessas ações para o processo de aprendizagem e ressaltando que o tempo dedicado pelos alunos em cada categoria está relacionado às interações estabelecidas da própria sala de aula.

Borges, Broietti e Arruda (2021) investigaram e descreveram as ações dos professores em aulas de química, especialmente durante atividades experimentais, por meio de gravações em áudio e vídeo, bem como anotações em caderno de campo de aulas de dois professores. Os resultados revelaram a identificação de 15 categorias de ação para o Professor 1 e igualmente 15 categorias de ação para o Professor 2. Para o Professor 1, as ações mais frequentes foram Orienta, Espera, Pergunta, Explica, Supervisiona e Desloca. Enquanto para o Professor 2, as ações predominantes foram Espera, Orienta, Supervisiona, Organiza, Explica e Distribui.

Juvanelli (2023) investigou as ações de uma professora e de seus alunos em atividades de Modelagem Matemática durante aulas remotas de um curso de licenciatura em matemática. O autor identificou cinco momentos distintos, abrangendo duas categorias gerais de ação docente (perguntar e explicar), além de nove subcategorias complementares.

2.6 Ação docente e a comunicação pedagógica: desdobramento e perspectivas

Segundo Assmann (2012), toda ação se baseia na manifestação de uma convicção ou de um saber, exteriorizando o conhecimento da história da ação humana e das práticas recorrentes de modo factual. O sentido que permeia e se troca na sala de aula, as significações comunicadas, reconhecidas e compartilhadas, tornam-se o meio de interação pedagógica. Sob a perspectiva da ação comunicativa, ensinar não consiste apenas em realizar uma atividade, mas sim em realizar algo com sentido, em colaboração com outros (Habermas, 2012).

Para Tardif e Lessard (2014), a pedagogia escolar está centrada primariamente no outro, através da atividade de um sujeito que se expressa, cujas ações são dotadas de sentido, e que se esforça de diversas maneiras para obter a colaboração do outro. Ao explorar esse aspecto, podemos inferir que a atribuição de sentido a uma ação é inerente à natureza intrínseca da própria ação que a originou.

Para Assmann (2012), Tardif e Lessard (2014) e Patrão *et al.* (2016) o professor desempenha o papel de interpretar e impor sentidos, mas também de falar e compartilhar, assumindo uma perspectiva que vai além do modelo linear tradicional, no qual o emissor comunica algo a um receptor, através de um canal ou meio.

Todavia, Tardif e Lessard (2014, p. 253) reforçam que o modelo dito orquestral[7], no qual "a abordagem educacional se baseia na analogia com a dinâmica de uma orquestra, se assemelha mais à realidade de uma sala de aula, se comparado com o modelo tradicional linear". Para os autores: I) a comunicação, não é unívoca, pois os alunos também se comunicam com os professores, decifrando muitas vezes mensagens não explicitamente formuladas; II) os alunos também se comunicam entre si, seja em pares ou em grupos maiores, envolvendo toda a coletividade discente; III) o professor precisa controlar essa comunicação periférica em relação ao que deseja impor ao grupo.

[7] Nesse contexto, sugere-se que o processo de ensino e aprendizagem se assemelha à coordenação de diferentes elementos (como instrumentos em uma orquestra) para criar uma experiência educativa harmoniosa e exitosa. Pode implicar a ideia de colaboração, interação e sincronização entre alunos, professores e outros elementos do ambiente educacional, buscando uma integração fluida e produtiva (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991).

Desta forma, as mensagens transmitidas são frequentemente racionais e polissêmicas, abrangendo não apenas o conteúdo a ser aprendido, mas também as diferentes maneiras de aprender e entender. A palavra, o discurso em geral, é apenas um meio de comunicação, acompanhado de gestos, olhares, mímicas, movimentos do professor, silêncios etc. (Assmann, 2012; Charlot, 2000; Patrão *et al*., 2016).

Habermas (2012) discute a educação principalmente em relação ao conceito de aprendizagem, integrando-o em sua teoria como um meio fundamental de desenvolvimento social e evolutivo. Ele vê a aprendizagem como essencial para que os indivíduos alcancem níveis mais elevados de autonomia e de modelos de racionalidade, dentro de uma perspectiva evolutiva influenciada pelo estruturalismo genético de Piaget, confiando na capacidade humana de aprender e evoluir, no qual "a educação desempenha um papel crucial, com a instituição escolar sendo vista como um meio fundamental para garantir a aprendizagem da racionalidade comunicativa" (Habermas, 2012, p. 49).

Para o autor, a racionalidade não se limita apenas à capacidade de realizar cálculos lógicos ou análises cognitivas, mas também envolve a habilidade de engajar-se em diálogos e debates que visam à compreensão mútua e à resolução de problemas coletivos. Nesse sentido, a racionalidade dentro de uma sala de aula pode ser entendida como uma qualidade intrinsecamente ligada à capacidade do professor e dos alunos, de se comunicarem de forma crítica e reflexiva.

Para tal, assumimos nesta investigação que a racionalidade não apenas encontra expressão nas habilidades individuais, mas floresce em um contexto de interação e colaboração, enriquecendo não apenas o processo educacional, mas também a própria sociedade em que estamos inseridos (Assmann, 2012).

Foi então, *linkando*[8] estas abordagens referenciais, que esta pesquisa, visou compor as dimensões copresentes nas ações docentes, expressas nos excertos que extraímos das transcrições de vídeos e áudios, durante as aulas de matemática de um professor da rede pública. Os detalhes desse processo serão elucidados na seção subsequente, na qual apresentamos os procedimentos metodológicos que orientaram a investigação.

[8] Optamos por usar o termo, compreendendo este neologismo como o ato de colocar ou criar links que, por meio de hiperligações, conectam e redirecionam o leitor para outro lugar, a fim de aprofundar e ampliar conhecimentos (Filho, 2003; Pretto, 2010; Dias, 2022)

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa possui caráter qualitativo, sendo considerado de observação participante. Esta categoria de pesquisa, possui origem na pesquisa etnográfica tradicional, da década de 1920, quando foi usada por Bronisław Kasper Malinowski, um antropólogo social enquanto pesquisava nativos na Nova Guiné. Sua otimização se deu mais tarde, na década de 1930, na então Escola de Chicago, sob o comando de Robert Park e Howard Becker (Given, 2008).

Neste contexto, o uso desta abordagem permite ao pesquisador, utilizar-se da conjuntura sociocultural do ambiente observado, e a partir dela, compreender padrões observados de atividade humana. Consiste sobretudo, na inclusão do pesquisador, como parte integrante no grupo a ser observado, possibilitando a partilha do cotidiano e de todas as significações presentes naquela situação.

Queiroz, Vall e Vieira (2007), descrevem que:

> O processo de observação participante segue algumas etapas essenciais. Na primeira delas, há a aproximação do pesquisador ao grupo social em estudo [...] na segunda etapa, há o esforço do pesquisador em possuir uma visão de conjunto da comunidade objeto de estudo [...] na terceira fase, é preciso sistematizar e organizar os dados, o que corresponde a uma etapa difícil e delicada [...] Se todas essas etapas forem seguidas adequadamente, pode-se afirmar que o trabalho terá êxito, favorecendo o conhecimento da realidade social, bem como estimulando o crescimento do grupo de estudo por meio da auto organização e consequente desenvolvimento de ações conscientes e criativas para a mudança social (Queiroz; Vall; Vieira, 2007, p. 279).

Os autores ainda reiteram que:

> Na observação participante, é preciso atentar para o aspecto ético e para o perfil íntimo das relações sociais, ao lado das tradições e costumes, o tom e a importância que lhes são atribuídos, as ideias, os motivos e os sentimentos do grupo na compreensão da totalidade de sua vida, verbalizados por eles próprios, mediante suas categorias de pensamento (Queiroz; Vall; Vieira, 2007, p. 279).

3.1 Contexto e a Caracterização do participante de pesquisa

Decidimos conduzir esta pesquisa em uma escola pública localizada em Irineópolis, no Norte do Estado de Santa Catarina. A instituição conta com aproximadamente 400 alunos distribuídos em turmas de Ensino Fundamental – anos iniciais e Ensino Fundamental – anos finais.

A seleção do participante de pesquisa, foi feita após diálogo entre o pesquisador, a direção da escola e o Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Usamos como

requisitos: I) A necessidade de lecionar o componente curricular de matemática; II) A necessidade de ser professor efetivo na rede; III) O aceite do professor; IV) A disponibilidade para diálogos com o pesquisador. Observadas estas condicionalidades, denominamos e codificamos P1, como o participante de pesquisa.

P1 é um professor responsável pela disciplina de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental nessa escola. Ele possui Licenciatura Plena em Matemática, concluída em 2018, e Licenciatura Plena em Física, concluída em 2022. O professor atua no magistério desde 2014 e é efetivo na rede municipal de Irineópolis desde 2022.

Após obtermos a aprovação da escola e do professor, providenciamos os termos necessários para inclusão da instituição na Plataforma Brasil, bem como os termos de aceite e de consentimento livre e esclarecido. Todas as etapas da pesquisa foram comunicadas previamente ao professor, à direção escolar e ao Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação para evitar constrangimentos durante a coleta de dados.

Identificamos que a turma do 9º ano 01, composta por 30 alunos, apresentava uma organização de horários e condições de iluminação e sonorização mais adequadas para a realização da pesquisa. Por isso, optamos por priorizar a realização das aulas geminadas[9] no início do turno letivo, com duração de 60 minutos cada uma. Foi sugerido pelo professor e pela direção da escola o uso das imagens das câmeras de segurança da sala de aula, para o qual encaminhamos um pedido à Secretaria Municipal de Educação, sendo posteriormente autorizado pelo Conselho Municipal de Educação.

3.2 Procedimento metodológicos

Os procedimentos metodológicos expressos nessa investigação, foram separados de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 2 – Fases e etapas da pesquisa

Fase	Etapa
Coleta de dados	“A”
Análise de dados	“B”
	“C”
	“D”

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

[9] Refere-se a duas aulas consecutivas, do mesmo assunto ou disciplina, obrigatoriamente ministradas pelo mesmo professor. Acreditamos que este arranjo permita uma extensão do tempo de aprendizado contínua, sobre determinada temática, aprofundando conceitos e/ou explorando diferentes aspectos desta temática.

A escolha, desta nomenclatura, visou tornar compreensível os procedimentos metodológicos adotados, para o participante de pesquisa e para a instituição de ensino, a qual o professor pertencia.

Na etapa "A", a coleta de dados se deu por meio de gravações de vídeo e áudios das aulas de matemática de P1 caracterizado na sessão anterior, que gentilmente aceitou participar do estudo. Foram gravadas em torno de 24 horas (1.440 minutos) de vídeo em alta definição e áudio estéreo. Nas primeiras 06 horas de gravação, a câmera filmadora e o gravador digital foram posicionados no fundo da sala de aula, antes da entrada dos alunos e do professor[10], a fim de garantir a melhor angulação de imagem. Permanecemos dentro da sala de aula, durante o período observado, assumindo um diário de bordo, como auxiliar na coleta de dados.

Quando sugestionados pela gestão escolar e por P1, da possibilidade e autorização para acesso às câmeras de segurança e o consecutivo monitoramento remoto, passamos a acompanhar as ações do professor de forma remota, ainda fazendo uso do diário de bordo.

No Quadro 3, a seguir trazemos diversas informações sobre as aulas que acompanhamos e destacamos as que não tiveram o acompanhamento presencial do pesquisado.

Quadro 3 – Informações a respeito da constituição dos dados

Participante da pesquisa	Data da coleta de dados da etapa "A"	Horário das aulas	Aulas	Períodos de coleta	Instrumento de coleta de dados
P1	04/04/2023	07h30 – 09h30	Aula 1*	121'24"	Gravação em vídeo de alta definição, captura de áudio estéreo e diário de bordo.
	11/04/2023	07h30 – 09h30	Aula 2	123'54"	
	18/04/2023	07h30 – 09h30	Aula 3	118'13"	
	25/04/2023	07h30 – 09h30	Aula 4	121'01"	
	09/05/2023	07h30 – 09h30	Aula 5	125'30"	
	16/05/2023	07h30 – 09h30	Aula 6	119'45"	
	23/05/2023	07h30 – 09h30	Aula 7	122'22"	
	22/08/2023	07h30 – 09h30	Aula 8*	117'58"	

[10] Optou-se por analisar as aulas geminadas do professor distribuídas nos primeiros horários da grade diária da instituição de ensino, para que a sala estivesse vazia e os testes de acústica e iluminação pudessem acontecer.

	29/08/2023	07h30 – 09h30	Aula 9	124'12"	
	05/09/2023	07h30 – 09h30	Aula 10	120'45"	
	12/09/2023	07h30 – 09h30	Aula 11	116'37"	
	26/09/2023	07h30 – 09h30	Aula 12	123'09"	
	∑ Tempo de Coleta			1464'10"	**≅ 24, 4 horas**

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Nesta fase, registrou-se as ações expressadas por P1, alinhadas com a natureza de cada atividade. A Aula 1 foi dedicada ao teste dos equipamentos e à implementação do plano de ação do pesquisador para uma coleta de dados eficaz. Contrariamente, na Aula 8, não houve captação de áudio em um formato que fosse audível por nós e em ambos os cenários, as informações recolhidas nessas datas foram descartadas pelos pesquisadores. Os períodos de coleta foram compreendidos pelos pesquisadores, como sendo o intervalo entre o início da gravação e a conclusão da observação, presencialmente (Aulas 1, 2 e 3) ou remotamente (Aulas 4 [...] 12).

De posse dos dados e tendo finalizado a etapa "A" conforme o quadro 02, nossa investigação adotou a Análise Textual Discursiva (ATD) como abordagem analítica para examinar as observações de P1 em sala de aula. A ATD, conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2016), oferece uma estrutura metodológica robusta para desmontar e categorizar os dados textuais, possibilitando uma análise detalhada e significativa das práticas educacionais.

Na etapa "B", os dados foram transcritos para garantir fidelidade ao conteúdo original, capturando não apenas as falas do professor, mas também as interações gestuais com alunos e os contextos situacionais. Neste momento, as anotações do diário de bordo foram usadas a fim de enriquecer as informações coletadas.

Após a transcrição, o corpus foi submetido a um processo de desmontagem, no qual foram fragmentados em unidades de significado relevantes para a investigação. Essa etapa permitiu uma análise minuciosa do conteúdo, identificando padrões, temas recorrentes e elementos-chave presentes nas observações em sala de aula.

Em seguida, as unidades de significado foram categorizadas de acordo com os princípios da ATD. Isso envolveu agrupar os dados em categorias que refletissem os diferentes aspectos da prática pedagógica de P1, tais como estratégias de ensino, interações em sala de aula,

abordagens metodológicas e desafios enfrentados. Por fim, os resultados da análise foram interpretados, fornecendo *insights* significativos sobre as ações externalizadas[11] por P1.

Iniciada a etapa "C" e tendo como base os "Objetivos e Motivos da ação docente" (Tardif e Lessard, 2014, p. 237) fizemos uso das categorias *a priori* expressas no Quadro 4, para alocar as ações emergentes do processo de transcrição. Para cada categoria descrevemos nossa compreensão para alocação das referidas ações, descrevendo exemplos dos contextos nos quais ela foi observada.

Quadro 4 – Categorias da ação, *a priori*, de acordo com Tardif e Lessard

Categorias da ação
Ordem ao grupo
Questão ao grupo
Chamada à ordem
Supervisão dos exercícios e correção
Perguntar
Escrever na lousa digital
Olhar o grupo
Responder o aluno
Avaliação/Instrução do trabalho do aluno
Pedido à aluno

Fonte: Adaptado de Tardif e Lessard (2014, p. 237)

Como forma de revisitarmos nossos dados básicos, sempre que necessário, optamos por descrever os momentos nos quais eles foram observados. Codificamos no quadro 04 cada ação como A$n^{[tempo]}$ (sendo n o número da aula observada e tempo como sendo o momento expresso em minutos no qual a ação foi observada). Não foi nosso objetivo, analisar a duração das ações de P1, tampouco a intermitência delas. Nosso foco nesta etapa foi identificar a presença das ações dentro do contexto analisado.

Constituído o quadro de categorias, iniciamos nossa discussão em torno de cada categoria de ação, pautada sob a ótica de Tardif e Lessard (2014) através da obra "O Trabalho Docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas e de Habermas (2012), através da Teoria da Ação Comunicativa – TAC.

Por fim, após analisarmos cada categoria de ação, confrontamos na etapa "D", as ações de P1, buscando identificar padrões e relações entre as dimensões do agir da TAC e as categorias de ação baseadas em Tardif e Lessard (2014). Por exemplo, categorias de ação relacionadas ao cumprimento de objetivos específicos e resultados práticos foram associados

[11] Usamos o termo, como referência ao processo intrínseco de externalização de ações, no qual o professor envolve a incorporação de recursos, funcionalidades e processos, recursos ou funcionalidades diretamente dentro do sistema ou estrutura existente, ao invés de depender de fontes externas para realizar essas ações.

ao agir instrumental. Da mesma forma, categorias que envolviam a promoção ao diálogo e compreensão mútua entre alunos e professores foram associadas ao agir comunicativo, enquanto aquelas focadas na aplicação de normas e regras foram relacionadas ao agir normativo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Dedicamos este capitulo, à análise e discussão dos dados coletados ao longo da pesquisa, com o objetivo de compreender as ações docentes de um professor de matemática (P1) à luz da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas. A partir da metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD), foram categorizadas as ações observadas durante as aulas de P1, permitindo uma reflexão detalhada sobre como essas ações se manifestam e influenciam a dinâmica pedagógica em sala de aula.

Este capítulo busca não apenas descrever as ações do professor, mas também interpretar as implicações dessas práticas no contexto do ensino de matemática, destacando a interação entre as dimensões do agir comunicativo, normativo e instrumental. A partir disso, são revelados padrões de comportamento que oferecem subsídios para uma análise crítica e construtiva da prática docente.

4.1 Categorias de ação: delimitando uma organização

Com base nos procedimentos da Análise Textual Discursiva, conforme descritos por Moraes e Galiazzi (2016) e a partir da transcrição realizada, obtivemos o montante de 522 ações durante as observações em sala de aula. Nelas, observamos uma variedade de estratégias pedagógicas empregadas por P1, desde métodos expositivos tradicionais até abordagens mais interativas e participativas.

Entre as categorias identificadas, destacaram-se: instrução do trabalho do aluno, a discussão em grupo, as atividades práticas, uso de recursos audiovisuais, entre outras. Além disso, identificamos uma parcela significativa de ações relacionadas à gestão da sala de aula e ao controle disciplinar, indicando um foco considerável na manutenção da ordem em detrimento da promoção da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Inicialmente, desenvolvemos categorias mais específicas, associadas às descrições e exemplos das ações, utilizando como referência o quadro de objetivos e motivos da ação proposto por Tardif e Lessard (2014, p. 237). À medida que refinamos o processo com análises mais detalhadas, buscamos criar categorias mais abrangentes, agrupando aquelas que apresentavam similaridades, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Quantitativo de ações docentes agregadas nas categorias

Categorias da ação	nº de ações agregadas na categoria
Ordem ao grupo	*51*
Questão ao grupo	*31*
Chamada à ordem	*72*
Supervisão dos exercícios e correção	*53*
Perguntar	*35*
Escrever na lousa digital	*55*
Olhar o grupo	*27*
Responder o aluno	*39*
Sentar-se durante a aula	*15*
Pedido à aluno	*13*
Avaliação/ Instrução do trabalho do aluno	*50*
Aceno positivo ou negativo	*20*
Explicação	*61*

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Durante o processo de transcrição e análise dos dados, emergiram algumas categorias de ação *a posteriori*, como "Sentar-se durante a aula", "Aceno Positivo ou Negativo" e "Explicação do Conteúdo". Essas categorias, inicialmente não previstas, foram identificadas ao longo das interações em sala de aula. Em uma primeira interpretação, conseguimos identificar um total de 19 categorias de ação docente, sendo 10 estabelecidas *a priori*, isto é, com base na revisão teórica e nos objetivos de pesquisa previamente definidos, e 9 *a posteriori*, que surgiram espontaneamente do material empírico.

À medida que o processo analítico avançou, sentimos a necessidade de revisar e consolidar essas categorias, buscando maior clareza e coesão entre elas. Assim, foi possível sintetizar as 19 categorias iniciais em um conjunto mais conciso de 13 categorias de ações docentes. Dessas, 10 mantiveram-se como categorias *a priori*, sustentando-se nos pressupostos teóricos, enquanto 3 foram consolidadas como categorias *a posteriori*, originadas diretamente da observação e análise das práticas docentes.

O Quadro 6 apresenta essa consolidação de forma detalhada, organizando as categorias de maneira a refletir a complexidade e diversidade das ações docentes observadas e oferecendo mais detalhes sobre o processo analítico, com base na origem das categorias e do raciocínio por trás da sua síntese.

Quadro 6 – Categorias da ação docente observada

Categoria da ação	Descrição da categoria	Exemplos: falas do professor (entre aspas) ou comentário do pesquisador	Momentos Aula [tempo]
1. Ordem ao grupo	Esta categoria envolve a comunicação de instruções ou diretrizes para o grupo como um todo. No contexto da sala de aula, isso pode ser a orientação sobre o que será feito em sala de aula. Incluir instruções sobre como proceder com uma atividade, como organizar os materiais, ou mesmo direcionamentos sobre o comportamento esperado durante a aula.	"Se acomodem em seus lugares". "Peguem o caderno de vocês". "Façam uso do lápis nesse caso". "Abram as janelas aí no fundo". "Olhem no livro".	A2[01']; A2[12']; A2[29']; A2[40']; A2[89']; A2[117']; A3[15']; A3[27']; A3[45']; A3[67']; A3[82']; A4[05']; A4[18']; A4[100']; A4[118']; A5[23']; A5[61']; A5[87']; A5[105']; A6[16']; A6[40']; A6[53']; A6[106']; A7[19']; A7[21']; A7[76']; A9[05']; A9[16']; A9[80']; A9[96']; A9[106']; A9[108']; A9[109']; A10[10']; A10[16']; A10[40']; A10[51']; A10[113']; A11[01']; A11[09']; A11[23']; A11[45']; A11[63']; A11[90']; A11[110']; A12[04']; A12[13']; A12[26']; A12[60']; A12[82']; A12[110'];
2. Questão ao grupo	Esta categoria é verificada quando o professor coloca uma questão ao grupo, buscando uma resposta coletiva por parte dos alunos.	"Quem conseguiu fazer o desafio da última aula?". "Seguiram os passos do livro?". "O que aconteceu que vocês estão revoltados?".	A2[04']; A2[06']; A2[96']; A3[12']; A3[33']; A3[39']; A3[70']; A3[77']; A3[101']; A4[35']; A4[80']; A5[47']; A5[58']; A6[08']; A6[12']; A6[19']; A6[71']; A7[18']; A9[08']; A9[19']; A9[35']; A9[50']; A9[56']; A10[21']; A10[53']; A10[57']; A11[12']; A11[91']; A12[04']; A12[07']; A12[90'];
3. Chamada à ordem	Nesta categoria o professor direciona sua comunicação a um aluno específico, buscando corrigir um comportamento inadequado ou redirecionar a atenção para a atividade em questão.	"Matheus, sente no seu lugar". "Karin o papo está bom ai né?". "Silêncio para a chamada". "Geovana, copie rapidinho e pare de conversar". "Lucas volte na carteira da sua fila".	A2[05']; A2[20']; A2[37']; A2[69']; A2[98']; A2[116]; A3[10']; A3[16']; A3[20']; A3[27']; A3[60']; A3[90']; A3[107']; A4[10']; A4[12']; A4[17']; A4[70']; A4[120']; A5[17']; A5[25']; A5[50']; A5[85']; A5[42']; A5[110']; A6[05']; A6[10']; A6[17']; A6[21']; A6[104']; A6[110']; A6[112']; A7[06']; A7[56']; A7[110']; A7[115']; A9[07']; A9[19']; A9[36']; A9[45']; A9[56']; A9[88']; A9[90']; A9[102']; A9[110']; A10[12']; A10[22']; A10[45']; A10[45']; A10[70']; A10[81']; A10[111']; A11[02']; A11[10']; A11[16']; A11[21']; A11[35']; A11[40']; A11[43']; A11[60']; A11[68']; A11[71']; A11[79']; A11[84']; A11[89']; A11[96']; A11[110']; A12[06']; A12[19']; A12[34']; A12[69']; A12[75']; A12[120'];
4. Supervisão dos exercícios e correção	Esta categoria envolve a revisão e correção do trabalho dos alunos pelo professor. É fundamentada na supervisão de dificuldades ou estratégias errôneas do grande grupo.	O professor caminha entre as carteiras, olhando os exercícios dos alunos.	A2[39']; A2[76']; A2[102']; A2[109']; A3[24']; A3[53']; A3[59']; A3[70']; A3[91']; A3[100']; A4[36']; A4 [78']; A4[102']; A5[45']; A5[90']; A5[120']; A6[32']; A6[55']; A6[73']; A6[91']; A6[96']; A6[117']; A7[03'];

			A7[09']; A7[71']; A7[92']; A7[104']; A7[106']; A9[17']; A9[25']; A9[54']; A9[80']; A9[91']; A9[99']; A10[06']; A10[09']; A10[30']; A10[42']; A10[52']; A10[76']; A10[100']; A11[20']; A11[16']; A11[30']; A11[41']; A11[61']; A11[70']; A11[96']; A12[36']; A12[60']; A12[105']; A12[109'];
5. Perguntar	Esta categoria engloba atos nos quais o professor questiona os alunos, acerca do conhecimento e da compreensão sobre um determinado tema.	"Geovana, você conseguiu chegar [no resultado]?". "Pedro, você achou no seu livro?'.	A2[31']; A2[56']; A3[09']; A3[30']; A3[37']; A3 [64']; A4[44']; A4[80']; A5[55']; A5[72']; A5[96']; A6[03']; A6[08']; A6[79']; A7[21']; A9[27']; A9[37']; A9[92']; A10[30']; A10[37']; A11[14']; A11[21']; A11[35']; A12[22']; A12[50'];
6. Escrever na lousa digital	Esta ação do professor envolve a comunicação de códigos icônicos para a classe, como notas, esquemas ou exemplos.	Professor projeta a sua aula. Professor faz setas de referência na tela da lousa. Professor abre a versão digital do livro didático.	A2[15']; A2[25']; A2[56']; A2[100']; A2[103']; A3[13']; A3[45']; A3[56']; A3[84']; A3[90']; A3[110']; A4[19']; A4[31']; A4[57']; A4[80']; A4[91']; A4[103']; A5[42']; A5[64']; A5[75']; A5[88']; A5[110']; A6[12']; A6[16']; A6[84']; A7[10']; A7[17']; A7[54']; A7[62']; A7[100']; A7[107']; A7[109']; A9[10']; A9[18']; A9[21']; A9[40']; A9[48']; A9[51']; A9[80']; A9[97']; A9[109']; A10[12']; A10[31']; A10[39']; A10[60']; A10[74']; A10[95']; A11[06']; A11[80']; A11[95']; A12[12']; A12[20']; A12[52']; A12[100']; A12[107'];
7. Olhar o grupo	A ação Olhar o Grupo é caracterizada por momentos nos quais o professor observa os alunos durante a aula, monitorando o comportamento e a participação da classe.	Professor fica parado na frente da lousa, enquanto observa os alunos fazendo o exercício. Professor se encosta na parede do fundo da sala e observa os alunos.	A2[40']; A2[78]; A2[103']; A3[37']; A3[80']; A3[102']; A4[28']; A4[40']; A4[88']; A4[104']; A5[55']; A5[72']; A5[96']; A6[03']; A6[115']; A7[12']; A7[23']; A7[31']; A9[41']; A10[83']; A10[98']; A11[91']; A11[112']; A12[16']; A12[40']; A12[77']; A12[99'];
8. Responder o aluno	Quando o professor responde a uma pergunta ou comentário de um aluno, engajando-se em uma interação comunicativa direta. A ação pode ser *externalizada* como uma resposta direta a uma pergunta feita pelo aluno, um esclarecimento sobre um conceito apresentado em sala de aula, ou até mesmo uma reação a um comentário feito pelo aluno durante a discussão.	"Sim Fernando! Você deve copiar o enunciado!". "Não! Faça uso de lápis! "Verifique se você esta na página correta!". "Não lancei as notas ainda!".	A2[26']; A2[57']; A2[100']; A3[20']; A3[50']; A3[77']; A4[29']; A4[84']; A4[109']; A5[47']; A5[66']; A5[91']; A6[13']; A6[19']; A6[26']; A6[51']; A6[74']; A6[79']; A7[50']; A7[55']; A7[56']; A9[51']; A9[60']; A9[72']; A9[90']; A9[96']; A9[104']; A10[99']; A10[115']; A11[15']; A11[20']; A11[31']; A11[41']; A11[62']; A11[70']; A11[96']; A12[19']; A12[50']; A12[87'];

09. Sentar-se durante a aula*	A ação não verbal e aparentemente física “Sentar-se durante a aula”, refere-se aos atos nos quais o professor escolhe sentar-se no decorrer da aula.	Professor senta-se na cadeira de sua mesa; Professor senta-se na carteira não-ocupada enquanto observa o caderno do aluno.	A2[02']; A2[119']; A3[03']; A3[05']; A3[117']; A4[05']; A4[45']; A5[11']; A5[25']; A5[119']; A6[02']; A6[116']; A7[18']; A10[101']; A12[03'];
10. Pedido à aluno	Esta ação refere-se a atos nos quais o professor faz um pedido específico a um aluno, buscando que ele realize uma determinada ação	“Pegue o controle do ar [condicionado] lá na secretaria para nós!”. “Elizandra, empurre a sua carteira um pouquinho para trás!”.	A2[03']; A2[10']; A3[06']; A3[105']; A4[90']; A5[76']; A5[79']; A6[04']; A6[18']; A10[22']; A10[46']; A12[05']; A12[11'];
11. Avaliação/ Instrução do trabalho do aluno.	Essa categoria envolve a análise e feedback sobre o trabalho do aluno, visando orientá-lo no processo de aprendizagem sobre os pontos fortes e fracos do trabalho e identificando áreas que precisam de melhoria.	“Maiara, tem que refazer dessa parte em diante”. “Lucas você está errando no início do cálculo”. “Geovana, observe a vírgula! ”. Professor pega o lápis/caneta do aluno e corrige manualmente na carteira do aluno.	A2[41']; A2[78']; A2[103']; A3[25']; A3[39']; A3[106']; A4[48']; A4[89']; A4[90']; A4[94']; A4[102']; A5[48']; A5[80']; A5[93']; A5[97']; A5[102']; A6[33']; A6[52']; A6[76']; A6[93']; A6[110']; A7[04']; A7[10']; A7[73']; A7[93']; A9[19']; A9[27']; A9[56']; A9[75']; A9[89']; A9[93']; A9[98']; A10[07']; A10[11']; A10[33']; A10[46']; A10[55']; A10[79']; A10[106']; A11[17']; A11[20']; A11[32']; A11[44']; A11[63']; A11[77']; A11[100']; A12[40']; A12[56']; A12[101']; A12[105'];
12. Aceno positivo ou negativo*	Essa ação refere-se a forma de comunicação gestual não verbal, usada pelo professor para fornecer feedback imediato sobre o desempenho dos alunos.	Professor acena confirmando um questionamento do aluno; Professor acena confirmando um pedido do aluno;	A2[36']; A2[75']; A2[110']; A3[51']; A3[108']; A4[60']; A6[12']; A6[20']; A6[26']; A9[19']; A9[114']; A10[75']; A10[84']; A10[91']; A10[112']; A11[15']; A11[34']; A11[115']; A12[71']; A12[77'];
13. Explicação*	A categoria "Explicação" pode ser representada por explicações tanto sobre a tarefa em si e suas etapas, quanto sobre o conteúdo específico abordado durante a aula.	“Esse número que esta multiplicando passa dividindo”. “Após terminarem o cálculo, pulem duas linhas e escrevam isso aqui”. “Notação científica é uma forma simplificada de representar números reais muito grandes ou muito pequenos [...]”.	A2[29']; A2[39']; A2[16']; A3[14']; A3[49']; A3[59']; A3[87']; A3[99']; A3[110']; A4[20']; A4[34']; A4[60']; A4[85']; A4[99']; A4[108']; A4[112']; A4[118']; A5[19']; A5[36']; A5[57']; A5[75']; A5[83']; A5[101']; A5[110']; A5[116']; A6[04']; A6[08']; A6[15']; A6[27']; A6[30']; A6[61']; A6[80']; A6[87']; A7[11]; A7[18]; A7[55']; A7[66']; A7[105']; A7[110']; A9[12']; A9[20']; A9[43']; A9[50']; A9[82']; A9[99']; A9[111']; A10[14']; A10[35']; A10[47']; A10[80']; A10[97']; A10[116']; A11[03']; A11[06']; A11[81']; A11[96']; A12[10']; A12[18']; A12[48']; A12[88']; A12[118'];
* Categoria a *posteriori*, emergente do processo de transcrição e das etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, conforme descrito na ATD (Moraes; Galiazzi, 2016).			

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

4.2 Explorando as categorias de ações externalizadas

Constituídos os quadros 5 e 6, analisamos e dialogamos *com* e *por meio* da fundamentação teórica construída nesta investigação, a fim de compreendermos e suscitarmos informações das categorias de ação obtidas.

Habermas (2012) propõe que a comunicação é essencialmente uma ação voltada para o entendimento mútuo e a construção de consensos. Dentro desse contexto, quando um professor emite uma ordem aos alunos (categoria de ação 1), ele está realizando uma ação comunicativa com o objetivo de coordenar as atividades do grupo em direção a um objetivo comum. Essa ordem não é imposta arbitrariamente, mas é destinada a estabelecer uma estrutura organizada que facilite a realização das atividades educacionais. Portanto, a ordem ao grupo pode ser vista como uma forma de comunicação que busca promover a colaboração e a eficiência na sala de aula.

Tardif e Lessard (2014) destacam a importância da autoridade do professor para organizar e dirigir as atividades de sala de aula. Nesse sentido, a ordem ao grupo pode ser vista como uma manifestação da autoridade do professor, na medida em que ele exerce controle sobre o ambiente de aprendizagem e orienta as atividades dos alunos.

Portanto, ao considerar a ação *Ordem ao grupo* à luz da teoria de Habermas (2012) e dos postulados de Tardif e Lessard (2014), podemos compreender a ordem ao grupo como uma forma de comunicação que busca promover a coordenação e a eficiência nas atividades educacionais, ao mesmo tempo em que reflete a autoridade do professor na sala de aula. Essa ordem não é apenas uma imposição unilateral, mas sim uma tentativa de estabelecer uma estrutura organizada que facilite a interação e o aprendizado dos alunos.

Quando um professor faz uma *Questão ao grupo* (categoria de ação 2) está promovendo uma interação comunicativa que busca engajar os alunos, estimular o pensamento crítico e promover o diálogo. Essa prática se encaixa na dimensão do agir comunicativo, em que a comunicação é orientada para a troca de ideias e informações de forma colaborativa.

Tardif e Lessard (2014) descrevem que ao fazer uma pergunta ao grupo, o professor está demonstrando sua habilidade de promover a participação dos alunos e estimular o pensamento crítico. Essa prática também reflete a capacidade do professor de adaptar suas estratégias de ensino às necessidades e características específicas de seus alunos. O mesmo pode ser visto, quando a pergunta é voltada especificamente à um aluno (*Perguntar*).

Para os autores, ao formular perguntas, o professor demonstra interesse nas perspectivas dos alunos e os encoraja a participar ativamente da construção do conhecimento. As mesmas perguntas podem ser utilizadas para explorar conceitos, verificar o entendimento dos alunos e incentivar o debate construtivo, o que pode promover o engajamento dos alunos, mas também o fortalecimento da relação entre o professor e os alunos.

Ao considerar as duas ações (*Questão ao grupo* e *Perguntar*) à luz da teoria de Habermas (2012) e do trabalho de Tardif e Lessard (2014), podemos entender que fazer uma pergunta é mais do que simplesmente buscar uma resposta correta. É uma forma de comunicação que visa promover a interação, o engajamento dos alunos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Essa prática reflete a visão do professor como um facilitador do aprendizado, capaz de criar um ambiente de sala de aula dinâmico e estimulante.

Compreendida como uma interação direta entre o professor e um aluno específico, a *Chamada à ordem* (categoria de ação 3) tem como finalidade principal, ordenar o comportamento desse aluno de acordo com as normas estabelecidas na sala de aula. Sob a perspectiva de Habermas (2012), a chamada à ordem representa uma forma de comunicação que visa restaurar a ordem e a harmonia dentro do ambiente educacional, garantindo que todos os participantes respeitem as regras e contribuam para um ambiente propício ao aprendizado mútuo. No trabalho de Tardif e Lessard (2014), essa prática reflete o papel do professor como um facilitador do ambiente de aprendizagem, capaz de gerenciar eficazmente o comportamento dos alunos e criar um ambiente seguro e respeitoso para todos.

Dessa forma, a *Chamada à ordem* é compreendida por nós, como sendo uma manifestação da autoridade do professor e de sua responsabilidade em garantir um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

Se levarmos em consideração a *Supervisão e correção dos exercícios* (categoria de ação 4) sob a ótica habermasiana, notamos que possuem o objetivo de promover a compreensão e a construção do conhecimento através da prática e do *feedback*. O professor neste caso, executa o papel de um guia durante o processo de aprendizagem, ajudando os alunos a realizarem as tarefas e oferecendo correções e orientações construtivas para melhorar o desempenho e a compreensão.

Ao externalizar esta categoria de ação, o professor não apenas contribui para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também fortalece a sua relação com os alunos, uma vez que, crie um ambiente de aprendizagem colaborativo e centrado no aluno, onde todos se sentem valorizados e encorajados a participar ativamente. Para Tardif e Lessard (2014) a supervisão e correção dos exercícios são fundamentais para o processo de aprendizagem, pois

permitem que os alunos recebam orientação individualizada, melhorem seu desempenho e desenvolvam suas habilidades. Além disso, essa prática também cria um senso de comunidade na sala de aula, onde todos trabalham juntos em prol do sucesso de cada aluno.

Logo, do ponto de vista de Habermas (2012), a comunicação vai além de apenas trocar palavras e informações. Ela também envolve formas de expressão não verbais. Um exemplo disso é *Escrever na lousa digital* (categoria de ação 6), uma maneira visual de se comunicar e que pode ajudar os alunos a entender melhor o conteúdo apresentado em sala de aula. Quando o professor utiliza a lousa digital, ele pode destacar conceitos importantes, criar diagramas ou gráficos e mostrar exemplos visuais que complementem o que ele está falando. Isso torna a comunicação mais clara e abrangente, facilitando o entendimento dos alunos.

No trabalho de Tardif e Lessard (2014), o professor é visto como um profissional que usa diferentes estratégias para tornar o aprendizado dos alunos mais fácil. Uma dessas estratégias é escrever no quadro negro[12]

Se adaptarmos a evolução de métodos e aplicabilidade de tecnologia nas salas de aulas contemporâneas[13], isso pode ajudar os alunos a se concentrarem, organizar o material de forma clara e fornecer uma referência visual enquanto o conteúdo é explicado. Além disso, a lousa digital também pode tornar a sala de aula mais interativa, permitindo que os alunos participem ativamente da construção do conhecimento. Eles podem trabalhar juntos escrevendo ou resolvendo problemas em grupo.

Sob a perspectiva de Habermas (2012), a comunicação não verbal é uma parte essencial da interação humana. Por exemplo, o ato de *Olhar para o grupo* (categoria de ação 7) pode ser uma forma de comunicação não verbal que transmite algumas mensagens. Ao olhar para o grupo, o professor pode sinalizar seu interesse, atenção e envolvimento com aquilo que os alunos estão fazendo. Além disso, o contato visual pode criar o conceito de "eu vejo você", o que constitui uma relação de comunicação criativa.

Quando o professor observa os alunos durante sua aula de matemática, esta monitorando a participação e comportamento da classe. Esse ato, portanto, pode ter diferentes finalidades, dependendo do contexto a ser analisado e pode portanto, relacionar-se com as três dimensões

[12] Mantivemos o termo quadro negro, conforme o texto original de Tardif e Lessard (2014). Partimos da prerrogativa, que tanto o quadro negro, quanto a lousa digital, têm a função principal de fornecer um espaço onde informações podem ser apresentadas durante uma aula ou apresentação.

[13] Compreendemos como uma sala de aula contemporânea, o ambiente educacional que incorpora tecnologia, métodos de ensino inovadores e abordagens pedagógicas modernas para promover um ambiente de aprendizado mais dinâmico, colaborativo e centrado no aluno. Essas salas de aula são projetadas para atender às necessidades dos alunos do século XXI e prepará-los para um mundo em constante mudança, onde o acesso à informação e as habilidades tecnológicas são cada vez mais importantes (Silva, 2017).

propostas por Habermas (2012). O agir é por sua vez, instrumental quando o professor observa os alunos com a finalidade de monitorar o comportamento, garantindo – *ou não* – que as atividades planejadas sejam realizadas de maneira eficiente e eficaz; normativo, quando o objetivo é da ação é manter a disciplina e assegurar que os alunos sigam normas e regras estabelecidas, tendo o olhar do professor, um reforço normativo de aprovação ou desaprovação; comunicativo, quando a observação é utilizada para compreender as necessidades dos alunos, identificando as dificuldades ou avaliando a compreensão de certo conteúdo.

Ao confrontarmos esta ação com a perspectiva de Tardif e Lessard (2014), reconhecemos o trabalho docente como multifacetado e complexo, envolvendo não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a interação com os alunos e a gestão de ambientes de aprendizagem. Nesse contexto, o ato de olhar para o grupo exemplifica essa complexidade, pois o professor deve ser capaz de interpretar sinais verbais, identificando problemas e adaptando suas estratégias pedagógicas em tempo real.

Tardif (2002, p.134), salienta a importância dos saberes adquiridos ao longo da prática docente.

> A habilidade de observar e interpretar o comportamento dos alunos é desenvolvida através da experiência e do trabalho docente, permitindo-lhe ajustar essa abordagem para atender melhor às necessidades da turma [...] A observação dos alunos está intimamente ligada à construção de uma relação pedagógica baseada na confiança e no respeito [...] O docente utiliza essa observação para ajustar seu ensino e responder de forma adequada às demandas dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

Assim, a categoria da ação *Olhar o grupo* é compreendida por nós, como sendo uma prática essencial no contexto do ensino de P1, logo que represente a manifestação de múltiplas dimensões do agir de Habermas (2012) e dos saberes descritos por Tardif e Lessard (2014).

Logo, somente com as informações obtidas a partir da observação em sala de aula, não foi possível categorizar a ação "Olhar o grupo" em uma única dimensão do agir prevista na TAC. Para tanto, nos pareceu pertinente considerar a *intencionalidade*[14] atribuída por P1, a fim de compreender o contexto em que essa ação foi observada, o que se distanciou de nossa capacidade metodológica. Mesmo assim, destacamos que a compreensão multidimensional desta ação, possibilitou à P1, ajustar suas estratégias pedagógicas, dentro de um ambiente

[14] Compreendemos a intencionalidade como referência à consciência e ao planejamento que o professor deve ter ao conduzir uma aula. Agir com intencionalidade significa que o professor deve ter clareza sobre o que está fazendo e por que está fazendo, evitando improvisos desnecessários e buscando sempre um diálogo formativo e proativo, afim de compreender sentidos do trabalho docente (Negri, 2008).

disciplinado e responsivo, destacando a importância de habilidades interpessoais e reflexivas[15] no trabalho docente.

Como destaque das habilidades interpessoais dentro da sala de aula, destacamos a interação na qual o professor promove um diálogo com o aluno, respondendo-o sempre que solicitado (categoria de ação 8). Denotando de muito cuidado, para não confundir esta categoria de ação, com ações caracterizadas pelo agir instrumental, Habermas (2014) destaca que a comunicação deve ser baseada na sinceridade, verdade, correção normativa e compreensibilidade. Ao *Responder o aluno*, na perspectiva habermasiana, o professor garante que sua resposta seja verdadeira - baseada em conhecimento válido; compreensível – quando expressa de forma clara; sincera – se demonstra genuíno interesse pelo tema; e normativamente correto – quando respeita as normas e valores solicitados no ambiente escolar.

Se para Tardif e Lessard (2014), o trabalho docente trata-se de uma combinação de saberes experimentais (conhecimento prático adquirido ao longo da carreira) e saberes teóricos (conhecimento formal e acadêmico). Ao responder aos alunos, os professores utilizam saberes experimentais para adaptar suas respostas ao contexto específico da sala de aula, bem como seus saberes teóricos para fornecer informações fundamentais e corretas.

Para os autores, a resposta do professor ao aluno é um componente crucial da relação pedagógica, demonstrando respeito, confiança e reciprocidade, bem como atua como mediação didática, na qual o professor é o intermediário entre o conhecimento e o aluno.

Esta análise reforçou nossa impressão, de que a categoria de ação 8, externalizada por P1, é central para o processo de ensino aprendizagem, quando permissiva a troca de informações e ao desenvolvimento de relações interpessoais, alicerçadas na confiança e no respeito.

Quando o professor *Senta-se durante a aula* (categoria de ação 9), pode parecer uma ação simples, senão apenas física. Porém esta categoria de ação possuí implicações comunicativas e pedagógicas significativas, tanto à luz da TAC de Habermas (2012), quanto sob a ótica de Tardif e Lessard (2014).

No contexto da TAC, *Sentar-se durante a aula*, pode ser visto como um componente do agir comunicativo, logo que professor usufrua desta postura, afim de promover um ambiente

[15]Partimos da prerrogativa que as habilidades interpessoais referem-se à capacidade do professor de interagir eficazmente com alunos e colegas, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo. Já as habilidades reflexivas envolvem a capacidade de autoavaliação e análise crítica da própria prática pedagógica para promover melhorias contínuas no ensino (TARDIF, 2002).

de diálogo e interação. Visto como uma expressão não verbal, a mensagem transmitida pode demonstrar engajamento, autoridade, acessibilidade ou até mesmo desinteresse.

Ao consideramos o trabalho docente multifacetado, proposto por Tardif e Lessard (2014), e confrontarmos a categoria de ação 9, com as estratégias da gestão do ambiente de aprendizagem e com a relação dos saberes experimentais de P1, verificamos que a compreensão da ação *Sentar-se durante a aula*, pode representar uma estratégia para gerenciar a dinâmica da sala de aula, demonstrando flexibilidade e adaptabilidade do professor, ao mesmo tempo que pode ser baseada nos saberes experimentais do professor através da prática e da observação ao longo do tempo, auxiliando na interação e na dinâmica da sala de aula. Pode até mesmo, representar uma estratégia pedagógica, para estreitar a relação com os alunos e o conhecimento.

Esta análise também pode ser atribuída ao *Pedido à aluno* (categoria de ação 10), que por sua vez, tem como cerne principal a busca do professor, para que o aluno realize uma determinada ação. Verificamos que apesar das observações das aulas de P1 terem caracterizado esta categoria de ação mais próxima da dimensão do agir instrumental, por exemplo, nos pedidos feitos ao aluno para que lesse em voz alta um texto ou resolvesse um problema matemático na lousa, esta categoria de ação, pode, sob a ótica de Habermas (2012) e Tardif e Lessard (2014), ser multifacetada e apresentar várias finalidades.

Assumimos para tal, que os saberes experimentais dos professores, adquiridos ao longo da prática, influenciam quando e como eles realizam pedidos aos alunos. Neste contexto, a experiência do professor, permite-o adaptar seus pedidos ao contexto e às necessidades individuais dos seus alunos, o que torna a ação, parte da construção da relação pedagógica.

Para Tardif (2002), os pedidos feitos com respeito e clareza estabelecem uma relação de confiança e colaboração, o que é fundamental para o sucesso do processo educativo. Revisitando os trechos de áudio e vídeo, dos quais a categoria de ação 9 emergiu, verificamos que os pedidos realizados por P1, tem por finalidade, alcançar objetivos práticos, como tarefas específicas ou comportamentos desejados, para a gestão da sala de aula.

Para Tardif e Lessard (2014) a *Avaliação e/ou instrução do trabalho do aluno* envolve a análise e o feedback sobre o trabalho dos alunos, com o objetivo de orientá-los no processo de aprendizagem. Essa prática por vez, é fundamental e estruturante no contexto educacional e tem implicações tanto na aprendizagem quanto no trabalho docente.

Discorremos nesta seara, assumindo que *Avaliação e/ou instrução do trabalho do aluno* (categoria de ação 11), se enquadraram na dimensão do agir normativo de Habermas (2012), pois envolveram a aplicação e reforço de critérios, normas e expectativas. A avaliação e a

instrução foram neste caso, utilizadas por P1 para medir o desempenho dos alunos, em relação a padrões pré-estabelecidos na metodologia e no planejamento do professor de matemática.

Tardif e Lessard (2014) enfatizaram a importância do professor fornecer um feedback construtivo aos alunos, durante e após o ato de avaliação e instrução. Os autores reforçaram que os atos *avaliar* e *instruir* são concomitantes no processo de ensino aprendizagem, e que ambos, demonstram o investimento docente no progresso e sucesso do aluno.

Quando o professor faz um *Aceno positivo ou negativo* com a mão (categoria de ação 12) ele está utilizando uma forma de comunicação não verbal para reforçar normas e comportamentos desejados na sala de aula. Um aceno positivo pode indicar aprovação ou encorajamento, sinalizando ao aluno que ele está no caminho certo em relação às expectativas do professor. Por outro lado, um aceno negativo serve como uma correção imediata, indicando que o comportamento ou a resposta do aluno não está alinhada com as normas estabelecidas.

Essa forma de agir normativo é eficaz porque proporciona feedback instantâneo e claro, ajudando a manter a disciplina e a ordem na sala de aula. A comunicação não verbal é uma ferramenta poderosa na interação educacional, pois permite que o professor transmita mensagens de maneira rápida e discreta, sem interromper o fluxo da aula.

Tardif e Lessard (2014) em sua perspectiva sobre o trabalho docente, enfatizou a importância dos saberes experienciais na prática educativa. Os professores desenvolvem, ao longo do tempo, um repertório de gestos e sinais não verbais que utilizam para gerenciar a sala de aula e comunicar-se de forma eficaz com os alunos. O uso de acenos é um exemplo desses saberes experienciais, onde a experiência prática do professor informa quando e como utilizar esses gestos para maximizar seu impacto pedagógico. Para o autor, a utilização de gestos como acenos positivos ou negativos contribui para a construção da relação pedagógica, pois permite uma comunicação contínua e bidirecional entre professor e aluno. Ao reconhecer positivamente os esforços dos alunos ou corrigir comportamentos indesejados de maneira respeitosa, o professor fortalece a relação de confiança e respeito, essencial para um ambiente de aprendizagem saudável.

Portanto, ao admitirmos que a dimensão do agir normativo envolve a utilização de normas e expectativas sociais para orientar a interação dos sujeitos (Longhi, 2005), a categoria de ação 12, foi por nós, incluída na dimensão do agir normativo, conforme a teoria de Habermas (2012), ao reforçar normas e expectativas na sala de aula. Simultaneamente, ela reflete os saberes experienciais e a importância da relação pedagógica destacada por Tardif (2002), demonstrando como essas teorias podem ser integradas para compreender melhor o trabalho docente e sua eficácia na comunicação e na gestão da sala de aula.

Logo, ao analisarmos a décima terceira categoria de ação *Explicação do conteúdo* (categoria de ação 13), observamos que esta categoria se caracterizou pela utilização de estratégias pedagógicas e didáticas por P1, para apresentar conceitos de forma clara e acessível. Isso incluiu o uso de exemplos práticos, esquemas visuais, analogias, entre outros recursos que facilitaram a compreensão dos assuntos trabalhados. Assumimos, quando desta análise, que o objetivo principal da externalização desta ação por P1, foi assegurar que os alunos entendessem o material e pudessem aplicá-lo em contextos relevantes, o que caracterizamos como sendo uma ação de dimensão instrumental, na qual a comunicação foi direcionada para a obtenção de um fim específico.

Por fim, observamos esta categoria de ação na perspectiva do trabalho docente, verificando que a explicação do conteúdo foi concebida como uma prática central que combina saberes teóricos e experienciais. Esta ótica exigiu que o professor fosse capaz de interpretar as reações dos alunos em tempo real, ajustando sua abordagem conforme necessário para garantir a compreensão. Neste processo dinâmico de adaptação, foram fundamentais o manejo da complexidade e a adaptabilidade envolvidas no trabalho docente (Tardif e Lessard, 2014).

A complexidade no trabalho docente refere-se à variedade de tarefas e responsabilidades que os professores devem gerenciar simultaneamente, incluindo a gestão de conteúdo, interação com alunos, atendimento à diversidade de alunos, planejamento e avaliação, e navegação no contexto institucional. Adaptabilidade, por sua vez, é a capacidade dos professores de ajustar suas práticas e abordagens de ensino em resposta às condições e necessidades mutáveis do ambiente de aprendizagem, incorporando feedback, novas tecnologias, e lidando com imprevistos de maneira eficaz, além de serem culturalmente sensíveis e inclusivos (Tardif, 2002).

Verificamos nesta categoria de ação, que a dinâmica da gestão de sala de aula, dos saberes experimentais e teóricos e da relação pedagógica, associados ao manejo da complexidade e da adaptabilidade por P1, contribuiu significativamente para o desenvolvimento das a aulas e refletiu a habilidade do professor de operar dentro da dimensão do agir instrumental de forma eficiente.

Quando observamos os pressupostos de Habermas (2012) na TAC, o agir comunicativo, o agir normativo e o agir instrumental, se tornaram conceitos fundamentais, que nos auxiliaram na análise de aspectos da interação social e da comunicação de P1. Ao alinharmos estes conceitos aos elementos do trabalho docente de Tardif e Lessard (2014), pudemos expressar as características de cada categoria de ação analisada, confrontando a corrente filosófica habermasiana, ora enquadrada na filosofia crítica e na teoria social, com a comunicação e a

racionalidade das ações docentes. Este exercício, resultou no Quadro 7, no qual demonstramos as categorias de ação observadas, as dimensões do agir conforme a TAC, e a relação entre ambas no contexto escolar, para que em seguida pudéssemos sistematizar nossas considerações.

Quadro 7 – Dimensões do Agir

Categoria de Ação	Dimensões do Agir	Explicação /Relação	%
Questão ao grupo	Comunicativo	A comunicação é direcionada para alcançar a compreensão mútua e facilitar a troca de informações.	120 ações observadas (22,98%)
Perguntar	Comunicativo	A comunicação é direcionada para alcançar a compreensão mútua e facilitar a troca de informações.	
Responder ao aluno	Comunicativo	A comunicação é direcionada para alcançar a compreensão mútua e facilitar a troca de informações.	
Sentar-se durante a aula	Comunicativo	A categoria de ação tem implicações comunicativas, especialmente no que diz respeito à expressão não verbal, uma vez que possa indicar engajamento ou desinteresse.	
Olhar o grupo	Comunicativo Normativo Instrumental	Dependendo do contexto em que ocorre pode ser compreendida como instrumental, normativo (se usado para manter a disciplina) ou comunicativo (se usado para entender as necessidades dos alunos).	27 ações observadas (5,19%)
Ordem ao grupo	Instrumental	A comunicação é voltada para coordenar ações visando atingir objetivos específicos.	119 ações observadas (22,79%)
Escrever na lousa digital	Instrumental	A comunicação é usada para transmitir conhecimento ou orientações práticas.	
Pedido ao aluno	Instrumental	A comunicação é voltada para coordenar ações visando atingir objetivos específicos.	
Explicação do conteúdo.	Instrumental	A comunicação é usada para transmitir conhecimento ou habilidades específicas.	
Chamada à ordem individual	Normativo	A comunicação busca estabelecer normas e regras para a interação social.	256 ações observadas (49,04%)
Supervisão dos exercícios e correção	Normativo	A comunicação implica a aplicação de critérios e padrões para avaliar o desempenho dos alunos de acordo com as expectativas estabelecidas.	
Avaliação e/ou instrução do trabalho do aluno	Normativo	A comunicação é usada para estabelecer critérios de desempenho e fornecer orientações para melhorias.	
Aceno positivo ou negativo com a mão	Normativo	A comunicação não-verbal através de gestos e expressões é usada para reforçar normas e comportamentos desejados.	
		Σ de ações	522

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

4.3 A racionalidade no âmbito da sala de aula

É na sala de aula que se desenrola um processo fundamental pelo qual as novas gerações são socializadas por meio da relação pedagógica estabelecida com as gerações adultas (Perrenoud, 2002). Socializar os indivíduos mais jovens significa capacitá-los a desenvolver as habilidades necessárias para participarem ativamente da vida social. Assim, a educação se configura como uma ação social, humanizadora e formadora de sujeitos racionais, sustentada por pressupostos antropológicos que podem ser claramente explicitados (Bonfleuer, 2001).

No contexto escolar, as manifestações simbólicas de P1 desempenharam um papel fundamental na dinâmica da sala de aula. Elas auxiliaram na definição das relações de poder, da estruturação da comunicação e na maneira como o conhecimento é transmitido e compreendido. Por exemplo ações como *Ordem ao grupo* podem ser consideradas simbólicas de controle e organização, enquanto gestos como *Acenos positivos e negativos*, podem funcionar como *feedback* não verbal que comunica aprovação ou desaprovação. Para Perrenoud:

> Para maximizar a eficácia da prática docente sob a perspectiva da racionalidade, é importante que os professores não apenas executem ações, mas também se engajem em diálogos abertos com os alunos, buscando construir significados compartilhados e promover um ambiente educacional colaborativo e inclusivo (Perrenoud, 2002, p. 13).

A reflexão sobre a racionalidade apontou portanto, para duas direções distintas que podem ser tomadas por P1. Se tomarmos como modelo as ações do homem sobre a natureza, em que há a utilização de um saber (convicção) não-comunicativo, estaremos optando por um conceito de racionalidade cognitivo-instrumental que tem a conotação de uma auto-afirmação com êxito no mundo objetivo, possibilitada pela capacidade de manipular informadamente e de adaptar-se inteligentemente às condições de um entorno (Habermas, 2012b).

Porém, se tomarmos como modelo as manifestações simbólicas, que encarnam saberes (convicções) intersubjetivamente partilhados, estaremos optando por um conceito de racionalidade comunicativa. Esse conceito aponta para a capacidade de agir sem coações e de produzir consensos mediante a fala argumentativa, com o que os sujeitos de comunicação "asseguram a unidade do mundo objetivo, a intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas" (Habermas, 2012b, p. 301).

Ao identificar estas manifestações simbólicas, observamos que as ações podem frequentemente se sobrepor entre as duas racionalidades, dependendo do contexto específico e da intenção subjacente de P1. Por exemplo ao realizar a *Explicação do conteúdo* (categoria de

ação 09), o ato comunicativo evocado através do código linguístico, sonoro, icônico e cinético, pode ser tanto comunicativo, quanto cognitivo-instrumental, dependendo de como foi realizada a explicação. Quando visa engajar e garantir que o aluno compreenda o conteúdo, ela se alinha com a racionalidade comunicativa, porém quando focada no controle do processo de ensino-aprendizagem e na transmissão de conteúdo de forma direta, a categoria de ação é alinhada a racionalidade cognitivo-instrumental.

Ao consideramos que as ações enquadradas na racionalidade comunicativa são aquelas orientadas de modo a construir um espaço onde as trocas verbais são valorizadas, e o aprendizado é visto como um processo intersubjetivo[16] e que as ações enquadradas dentro da racionalidade cognitivo-instrumental são aquelas orientadas pela eficiência, controle e execução de tarefas onde o foco está em alcançar resultados específicos de maneira sistemática (Boufleuer, 2001), podemos suscitar uma nova perspectiva acerca da ação docente.

Apesar de não ser nosso objetivo central, explicitar a natureza da racionalidade das ações observadas, mas fazendo uso do empoderamento de nossa percepção enquanto pesquisadores, frente aos nossos dados, podemos inferir que as categorias de ação *Questão ao grupo* (categoria de ação 01), *Responder ao aluno* (categoria de ação 03), o *Aceno positivo ou negativo* (categoria de ação 13), e o *Olhar o grupo* (categoria de ação 05), estão alinhadas a perspectiva da racionalidade comunicativa, quando P1 estimula a discussão e o pensamento coletivo, engajando os alunos em um diálogo, fomentando a motivação e reconhecendo respostas de maneira interativa. Da mesma forma, as categorias de ação *Ordem ao grupo* (categoria de ação 01), *Chamada à ordem* (categoria de ação 03), *Supervisão dos exercícios e correção* (categoria de ação 04), *Perguntar* (categoria de ação 05), *Escrever na lousa digital* (categoria de ação 06), *Sentar-se durante a aula* (categoria de ação 09), *Pedido ao aluno* (categoria de ação 10) e *Avaliação/Instrução do trabalho do aluno* (categoria de ação 11), podem ser alinhadas à racionalidade cognitivo-instrumental, quando dispostas em uma relação de controle de comportamento ou de organização de conteúdo.

Logo é consenso nosso que a Teoria da Ação Comunicativa constitui uma reconstrução teórica das condições e pressuposições de uma comunicação que visa ao entendimento dentro da sala de aula. Assim sendo, ela não se ocupa, propriamente, dos pressupostos filosofico-

[16]Consideramos um processo subjetivo, como aquele que envolve as percepções, pensamentos e sentimentos individuais de uma pessoa, centrados em experiências pessoais e internas. Já um processo intersubjetivo envolve a interação entre duas ou mais pessoas, onde esses significados individuais são compartilhados, negociados e ajustados para criar um entendimento comum. A diferença principal é que o subjetivo é interno e pessoal, enquanto o intersubjetivo é relacional e coletivo (Ribeiro, 2015).

antropológicos das dimensões do agir, mas das suas condições de racionalidade. Isso não significa que o agir de P1 não expresse uma certa concepção antropológica, isto é, um certo modo de encarar o ser humano e a vida em sociedade. Em suma, mesmo que P1 não esteja conscientemente agindo com base em uma teoria ou visão antropológica específica, suas ações inevitavelmente refletem suas crenças e perspectivas sobre a humanidade e a vida em comunidade. Ou seja, a forma como alguém age revela, ainda que implicitamente, como essa pessoa vê o mundo e os outros.

Para os objetivos da nossa investigação, isso sinaliza que há a possibilidade de dialogarmos acerca de atitudes e comportamentos que, numa perspectiva do agir, fazem-se presentes na sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi compreender as dimensões presentes nas ações docentes de um professor de matemática em uma escola pública, utilizando como referencial teórico as teorias de Maurice Tardif, Claude Lessard (2014) e Jürgen Habermas (2012). Os procedimentos envolveram a observação participante das aulas do professor, a coleta de dados por meio de gravações de vídeo e áudio, e a análise textual discursiva (ATD) para examinar as observações em sala de aula.

A pesquisa foi conduzida em uma escola pública em Irineópolis - SC, com um professor (P1), que ministra a disciplina de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. Os critérios de seleção incluíram a necessidade de lecionar matemática, ser professor efetivo na rede municipal e aceitar participar do estudo.

A investigação foi dividida em 2 fases (Coleta de dados e Análise de Dados) e 4 etapas (“A”, “B”, “C” e “D”). Na etapa "A", foram realizadas gravações das aulas de P1, tanto presencialmente quanto por monitoramento remoto, quando autorizado. Na etapa "B", os dados foram transcritos, fragmentados em unidades de significado relevantes para a pesquisa e categorizados de acordo com os princípios da ATD.

Na etapa "C", as ações observadas foram confrontadas com os objetivos e motivos da ação docente propostos por Tardif e Lessard, utilizando categorias a *priori* (*Ordem ao grupo; Questão ao grupo; Chamada à ordem; Supervisão dos exercícios e correção; Perguntar; Escrever na lousa digital; Olhar o grupo; Responder o aluno* e *Pedido à aluno*) e a *posteriori* (*Sentar-se durante a aula*; *Aceno positivo ou negativo* e *Explicação*). Na etapa "D", as ações de P1 foram relacionadas aos conceitos de agir comunicativo, agir normativo e agir instrumental de Habermas, buscando identificar padrões e relações entre as dimensões do agir e as categorias de ação docente.

Ao longo da pesquisa, identificamos 13 categorias de ação docente, que variaram desde estratégias de ensino até interações em sala de aula e aplicação de normas. Aprofundando nossa análise, acabamos por observar ações em que o P1 organizou e direcionou os alunos para realizar tarefas específicas (Ordem ao grupo), ações que em que P1 fez perguntas ao grupo, afim de estimular o pensamento e a discussão (Questão ao grupo), ações de controle do comportamento dos alunos, afim de manter a disciplina na sala de aula (Chamada à ordem), ações de monitoramento e correção dos exercícios realizados pelos alunos (Supervisão dos exercícios e correção), ações em que o P1 fez perguntas individuais aos alunos para avaliar o entendimento (Perguntar), ações em que P1 utilizou a lousa digital para escrever e apresentar

informações (Escrever na lousa digital), ações de observação do comportamento e das reações dos alunos (Olhar o grupo), ações de resposta às perguntas ou comentários dos alunos (Responder ao aluno), ações em que P1 se sentou durante a aula, geralmente para observar ou para momentos de reflexão e da própria burocracia[17] do trabalho docente (Sentar-se durante a aula), ações em que p1 fez pedidos ou deu instruções específicas a um aluno (Pedido ao aluno), ações de avaliação e orientação sobre o trabalho realizado pelos alunos (Avaliação/instrução do trabalho docente), ações de feedback gestual, com acenos de aprovação ou desaprovação (Aceno positivo ou negativo) e ações de explicação de conceitos ou conteúdos específicos para os alunos (Explicação).

Com base em nossa análise e observando o contexto da pesquisa, concluímos que as ações de P1 podem ser caracterizadas como predominantemente na dimensão normativa, conforme a teoria de Jünger Habermas (2012). Para tal, dialogamos com as razões detalhadas que justificaram essa caracterização.

Frequentemente P1 realizou ações para manter a disciplina na sala de aula, chamando os alunos à ordem quando necessário. Esse comportamento evidenciou a preocupação com a manutenção de um ambiente organizado e disciplinado de aprendizado, alinhado às normas institucionais e educacionais.

Os pedidos e instruções específicas aos alunos, reforçaram no contexto analisado, a conformidade com as expectativas e normas da sala de aula. Isso incluiu desde a solicitação para que os alunos se comportassem de certa maneira até a exigência de cumprimento de tarefas de acordo com padrões específicos. A adesão às normas pedagógicas também ficou expressa nas ações, quando da avaliação e orientação dos trabalhos dos alunos. O *feedback* estruturado e normativamente guiado por P1, teve como objetivo principal, a garantia que os alunos cumprissem as metas educacionais esperadas.

Se adentrarmos a seara da promoção de um ambiente de aprendizagem estruturado, observamos que P1 organizou e direcionou os grupos de alunos, como forma de promover um ambiente de aprendizagem ordeiro e focado. Através de comandos claros e questões direcionadas aos grupos de alunos, P1 manteve a estrutura e a coesão durante as atividades de ensino. A utilização de gestos como acenos de aprovação ou desaprovação, serviram como

[17]Compreendemos o termo, como referência ao conjunto de processos administrativos, regulamentos e procedimentos que os professores devem seguir (tarefas como preenchimento de relatórios, cumprimento de normas e procedimentos administrativos, etc.) que podem desviar o foco das práticas pedagógicas e impactar a eficácia do ensino (Tardif, 2002).

feedback imediato, afim de guiar os comportamentos dos alunos de acordo com as expectativas normativas.

Salientamos que, sob a nossa perspectiva, os gestos de *feedback* rápido e visual, foram fundamentais para a manutenção da ordem e do controle da sala de aula. Aliados as outras ações externalizadas por P1, evidenciaram o enfoque significativo na manutenção da ordem e da conformidade das regras estabelecidas.

Ao dialogarmos sobre as potencialidades de uma postura normativa, mencionamos a possibilidade da clareza, da estrutura, da disciplina e da ordem das aulas de matemática observadas. Ao partir destas perspectivas, P1 possibilitou aos alunos, uma compreensão clara das expectativas e normas alinhadas a manutenção da disciplina – o que nos pareceu durante as nossas analises, se tratar de uma estratégia capaz de reduzir a ansiedade e aumentar a segurança no ambiente de aprendizagem, uma vez que facilite a gestão da sala de aula e garanta que o tempo de ensino seja utilizado de maneira eficaz.

No entanto, também consideramos que existem potenciais limitações, quando P1 operou na dimensão do agir normativo, ao assumirmos que a ênfase excessiva em normas pode ter conduzido o trabalho docente a um ambiente de aprendizagem menos flexível, onde a inovação pedagógica e a adaptação às necessidades individuais dos alunos foram limitadas.

Ao confrontarmos a metodologia desta pesquisa e os resultados obtidos, podemos concluir que a mesma apresenta limitações significativas. Utilizar um único professor como participante de pesquisa trouxe tanto ônus quanto bônus. Por um lado, permitiu uma análise profunda e detalhada das ações de P1, oferecendo *insights* valiosos sobre seu trabalho docente. Por outro lado, a generalização dos resultados acabou por limitar-se, pois as ações de um único professor podem não representar a diversidade de práticas docentes existentes. Essa abordagem também pode omitir variáveis contextuais que influenciam as ações docentes em diferentes ambientes escolares.

Para futuras pesquisas, recomendamos a ampliação do número de participantes, incluindo uma variedade maior de professores de diferentes contextos e regiões. Isso permitiria uma compreensão mais abrangente das práticas docentes e a identificação de padrões mais generalizáveis. Além disso, a investigação de mais aspectos da ação docente, como a influência de fatores externos (políticas educacionais, suporte institucional, etc.) e a percepção dos alunos sobre o trabalho docente, pode enriquecer ainda mais os resultados.

Contudo, as conclusões desta pesquisa possuem importantes implicações para a área da Educação Matemática. A aplicação das teorias de Habermas (2012) e Tardif e Lessard (2014)

oferecem um *framework*[18] robusto para analisar e entender as práticas docentes, destacando a importância da comunicação e da interação no processo de ensino-aprendizagem. Isso poderá influenciar programas de formação de professores, sugerindo a necessidade de desenvolver habilidades comunicativas e reflexivas que permitam aos docentes melhor gerenciar suas salas de aula e promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

Por fim, esta pesquisa contribui para a compreensão das práticas pedagógicas em matemática, oferecendo caminhos para aprimoramentos na formação e atuação dos professores e sugerindo novas direções para investigações futuras na área.

[18] Optamos por usar o termo como referência a um modelo teórico ou conceitual para entender, organizar e abordar um problema ou tarefa (Michaelis, 2024).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRADE, Edelaine Cristina de. **Um estudo das ações de professores de matemática em sala de aula**. 2016. 189 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

APPLE, Michael. **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARRUDA, Sergio de Mello. **Entre a inércia e a busca: reflexões sobre a formação em serviço de professores de Física do ensino médio**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ARRUDA, Sergio de Mello; LIMA, Joao Paulo Camargo de; PASSOS, Marinez Meneghello. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Minas Gerais, v. 11, n. 2, p. 139-160, nov. 2011.

ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias. O Programa de Pesquisa sobre a Ação Docente, Ação Discente e suas Conexões (PROAÇÃO): fundamentos e abordagens metodológicas. **REPPE**: Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino, Cornélio Procópio, v. 5, n. 1, p. 215-246, 2021.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo a sociedade aprendente. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBOZA, Luciana Caixeta. **O diálogo professor-aluno em interações mediadas pela internet:** contribuições para a gênese de um processo de tutoria dialógico. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BATISTA, Marizete; OLIVEIRA, Paloma Breckenfeld Alexandre de; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Agir comunicativo na escola e as competências socioemocionais da BNCC. In: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 6., 2019, Fortaleza. **Anais VI Conedu**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. p. 1-9.

BELOTTI, Salua Helena Abdalla; FARIA, Moacir Alves de. Relação Professor/aluno. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**: São Paulo, v.1, n. 1, p. 14-19, jan. 2010.

BENICIO, Marily Aparecida. **Um olhar sobre as ações discentes em sala de aula em um IFPR**. 2018. 300 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

BERTONCELLO, Ludhiana; ROSSETE, Silvana Regina. A importância do diálogo na relação professor-aluno e o paradigma da complexidade. **Revista Cesumar – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**: Maringá, v.13, n. 2, p. 177-190, dez. 2008.

BONFLEUER, José P.**Pedagogia e ação comunicativa**: uma leitura em Habermas. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

BORGES, Larissa Caroline da Silva; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; ARRUDA, Sergio de Mello. Ações docentes em aulas expositivas dialogadas de química do Ensino Médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 53-69, 30 abr. 2021.

BOURDIEU, Pierre. ANEXO: Espacio social y campo del poder. In: BOURDIEU, Pierre. **Razones prácticas**: Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama, 1997. p. 47-51.

BUSQUETS, Monise Vieira; COSTA, Rafaele; CORDOVA, Cleriston. Comunicação virtual e ensino: diálogos e experiências docentes no contexto educacional remoto. **Revista Docência e Cibercultura**: Rio de Janeiro, v. 6, n.5, p. 128-153, dez. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. 96 p.

CLAUDINO, Marlise Clorinda Suman. A importancia das atividades lúdicas como estratégia de ensino no curso de formação de docentes: sob o enfoque da teoria do agir comunicativo de Jurgën Habermas**. O Professor PDE e Os Desafios da Escola Pública Paranaense**: Produção Didático-pedagógica, Curitiba, v. 2, n. 01, p. 02-49, jan. 2009.

COLEMAN, James Samuel. **Foundations of social theory**. Cambridge: Harvard University Press, 1994.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. O agir comunicativo na educação como dispositivo e autoridade epistêmica à práxis tecnológica**. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, n. 1, p. 1-16, nov. 2019.

CRUZ, Dária Gabriela Andrade da. **Relação professor/aluno: a comunicação na sala de aula**: Fatores que influenciam a comunicação na sala de aula. 2012. 267 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DIAS, Maria Eduarda da Costa. **Relação entre a participação em atividades extracurriculares e o uso dos meios de comunicação eletrônicos**: um estudo exploratório. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Saúde) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2022.

FILHO, Durval Lara. O fio de Ariadne e a arquitetura da informação na WWW. **Datagramazero - Revista de Ciência da Informação**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 1-13, dez. 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como pratica da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GALLIANI, Luciano. Tecnología, Aprendizaje, Intercultura. Paradigmas pedagógicos de la transición. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 12, n. 3, p. 1-33, jan. 2008.

GIVEN, Lisa M.**The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. 2. ed. Melbourne, Australia: Sage Publications, Inc, 2008.

GONÇALVES, Maria; PIOVESAN, Orene. Processo de construção de normas na escola e formação para a cidadania. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 210-219, 18 jun. 2006.

HABERMAS, Jünger. **El futuro de la naturaliza humana**: hacia una eugenesia liberal. Barcelona: Paidós, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Era das Transições**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. 220 p. Tradução e introdução de Flávio Beno Siebeneichler.

HABERMAS, Jürgen. **La Constelación Posnacional**: ensayos políticos. Barcelona: Paidós, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa**: da racionalidade da ação a racionalização social. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2012a. v. 1.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2012b. v. 2.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**: Racionalidade de la acción e racionalización social. 4. ed. Madrid: Taurus Humanidades, 1987. 517 p.

JUVANELLI, Caio. **Ações docentes e discentes em atividades de modelagem matemática no ensino superior**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

KOLB, David Allen. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LONGHI, Armindo José. **A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas**: uma abordagem reflexiva. 2005. 165 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecleide Cunico; Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 566-592, set. 2016.

MATIELO, Etel; ARTMANN, Elizabeth. Educação para a democracia: edição especial - anais do xix colóquio habermas e x colóquio de filosofia da informação**. Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 296-313, 30 nov. 2023.

MEIRELES, Damiana Santos de Lima; MEIRELES, Rodrigo Fernandes; TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; A teoria do agir comunicativo e sua contribuição para a relação professor-aluno no ensino superior. **Revista de Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 97-112, jul. 2017.

MEZIROW, Jack. **Learning as Transformation**: Critical Perspectives on a Theory in Progress. São Francisco: Jossey-bass, 2000.

MICHAELIS, Editora (Ed.). Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Online. 2024. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/. Acesso em: 12 jun. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p.

MOYA, Jonathan Andrades. Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión bibliográfica. **Revista Electrónica Educare**, Talca - Chile, v. 24, n. 2, p. 1-23, 2 abr. 2020.

NEGRI, Paulo Sérgio. **Comunicação Didática:** a intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino. Laboratório de Tecnologia Educacional: Londrina, v.1, n. 1, 2008.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PASSOS, Marinez Meneghello. **O professor de matemática e sua formação**: análise de três décadas da produção bibliográfica em periódicos na área de 68 Educação Matemática no Brasil. 2009. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

PATRÃO, Ivone; REIS. João; MADEIRA, Luis; PAULINO, Marta Croca Sofia; BARANDAS, Rita; SAMPAIO, Daniel; MOURA, Bernardo; GONÇALVES, João; CARMENATES; Sérgio. Avaliação e intervenção terapêutica na utilização problemática da internet (UPI) em jovens: revisão da literatura. **Journal Of Child And Adolescent Psychology**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 221-243, jan. 2016.

PERRENEOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRETTO, Nelson. Rede Colaborativas, ética hacker e educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 305-316, dez. 2010.

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; SOUZA. Angela Maria Alves; VIEIRA; Neiva Francenely Cunha. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista de Enfermagem**: UFRJ, Rio de Janeiro, v. 2, n. 15, p. 276-283, nov. 2007.

RIBEIRO, Osvaldo Marba. Intersubjetividade ou inter-relação. **Revistar Brasileira de Psicanálise**: São Paulo, v. 49, n.1, p. 207-220, dez. 2015.

SAUSEN, Juliana da Fonseca Capssa Lima et al. Contribuições do agir comunicativo para a construção do conhecimento: uma análise das experiências pedagógicas de uma disciplina de pós-graduação em uma instituição de ensino. In: VIII Seminário de Iniciação Científica (FAPERGS e CNPQ), 9., 2018, Cruz Alta. **Anais do seminário**. Porto Alegre: Editora Unicruz, 2018. p. 46-59.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. Cap. 3. p. 77-92.

SILVA, Valdir; FERNANDES, Fernanda Surubi; SILVA, Rodrigo Santanna. Afinal, o que é, no contemporâneo, uma sala de aula? **Hipertextus Revista Digital**, Recife, v. 16, n. 1, p. 5-30, jun. 217.

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber:** esboço de uma problemática do saber docente.. 4. ed. Porto Alegre: Teoria & Educação, 1991.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: Fundamentos da sociologia compreensiva. 2. ed. São Paulo: Editora Unb, 2004.

WEBER, Max. **Economy and Society**: an outline of interpretive sociology. Los Angeles: University Of California Press, 1978.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de pr. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 23 nov. 2010.