

**O QUE O PROFESSOR FAZ DE FATO EM SALA DE AULA? ANÁLISE DE PESQUISAS
SOBRE A AÇÃO DOCENTE**

**WHAT DOES A TEACHER ACTUALLY DO IN THE CLASSROOM? ANALYSIS OF
RESEARCH ON TEACHING ACTION**

**¿QUÉ HACE REALMENTE UN DOCENTE EN EL AULA? ANÁLISIS DE LA
INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA-ACCIÓN**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n7-319>

Data de submissão: 25/06/2025

Data de publicação: 25/07/2025

Daniele Bremm

Doutoranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática

Instituição: Universidade Estadual de Londrina

E-mail: bremm.daniele@gmail.com

Sergio de Mello Arruda

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Londrina

E-mail: sergioarruda@uel.br

Marinez Meneghelli Passos

Doutora em Educação para a Ciência

Instituição: Universidade Estadual de Londrina

E-mail: marinezpassos@uel.br

RESUMO

Este artigo apresenta um mapeamento de teses e dissertações elaboradas por um grupo de pesquisa que investiga há mais de dez anos a Ação Docente, por meio de diferentes perspectivas. A coleta foi realizada no repositório do programa de pós-graduação ao qual o grupo de pesquisa faz parte. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, seguiu os procedimentos da Análise Textual Discursiva para a organização e interpretação dos dados coletados. Teve por objetivos identificar diferentes contextos, abordagens investigativas e fundamentações teóricas utilizados pelos pesquisadores, bem como analisar e buscar novas compreensões em relação às categorias de Ação Docente encontradas nas teses e dissertações. O processo de análise das categorias de Ação Docente resultou em nove categorias finais, que expressam o que de fato o professor faz em sala de aula: ensinar sobre o conteúdo; gerenciar a aula e o tempo; chamar a atenção dos alunos; utilizar diferentes recursos tecnológicos; supervisionar a realização de atividades; socializar sobre diversos assuntos; atribuir atividades; incentivar os alunos em relação à realização de atividades e avaliar atividades desenvolvidas pelos alunos.

Palavras-chave: Ação Docente. Ensino de Ciências. Formação de Professores.

ABSTRACT

This article presents a mapping of theses and dissertations prepared by a research group that has been investigating Teaching Action for over ten years, from different perspectives. The data collection was conducted in the repository of the graduate program to which the research group belongs. The research,

which adopted a qualitative and exploratory approach, followed the procedures of Discursive Textual Analysis to organize and interpret the collected data. Its objectives were to identify different contexts, investigative approaches, and theoretical foundations used by the researchers, as well as to analyze and seek new understandings regarding the categories of Teaching Action found in the theses and dissertations. The process of analyzing the categories of Teaching Action resulted in nine final categories, which express what the teacher actually does in the classroom: teach about the content; manage the class and time; engage students' attention; use different technological resources; supervise the completion of activities; socialize on various topics; assign activities; encourage students to complete activities; and evaluate activities developed by students.

Keywords: Teaching Action. Science Teaching. Teacher Training.

RESUMEN

Este artículo presenta un mapeo de tesis y disertaciones elaboradas por un grupo de investigación que ha investigado la Acción Docente durante más de diez años, desde diferentes perspectivas. La recolección de datos se realizó en el repositorio del programa de posgrado al que pertenece el grupo de investigación. La investigación, que adoptó un enfoque cualitativo y exploratorio, siguió los procedimientos del Análisis Textual Discursivo para organizar e interpretar los datos recopilados. Sus objetivos fueron identificar diferentes contextos, enfoques investigativos y fundamentos teóricos utilizados por los investigadores, así como analizar y buscar nuevas interpretaciones de las categorías de la Acción Docente presentes en las tesis y disertaciones. El proceso de análisis de las categorías de la Acción Docente resultó en nueve categorías finales, que expresan lo que el docente realmente hace en el aula: enseñar sobre el contenido; gestionar la clase y el tiempo; captar la atención del alumnado; utilizar diferentes recursos tecnológicos; supervisar la realización de actividades; socializar sobre diversos temas; asignar actividades; animar al alumnado a realizarlas; y evaluar las actividades desarrolladas por el alumnado.

Palabras clave: Acción Docente. Enseñanza de las Ciencias. Formación Docente.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O desenvolvimento e aumento do número de Programas de Pós-Graduação da área de Educação e Ensino tem gerado crescente repertório científico. Deste modo, acreditamos que artigos que tenham em vista a revisão bibliográfica tornam-se relevantes, pois permitem analisar o estado do conhecimento, bem como as contribuições e diferentes frentes de pesquisa que estão sendo assumidas por estes programas.

Diante disso, a presente pesquisa foi desenvolvida com o intuito de colocar em pauta as discussões teóricas, metodológicas e alguns resultados que vêm sendo construídos pelo Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIM)¹ em relação à Ação Docente, salientando possíveis desafios para estudos futuros. Esta linha de pesquisa, que está em desenvolvimento há mais de dez anos, procura investigar a Ação Docente e Discente por meio da observação direta dos eventos que ocorrem em sala de aula.

Os membros deste grupo de pesquisa vêm tecendo compreensões sobre os conceitos de Ação Docente e Discente, a partir de perspectivas que ainda não haviam sido exploradas em outras produções. Tais perspectivas surgiram da inquietação gerada diante de pesquisas com caráter normativo “que se interessam antes de tudo pelo que os professores deveriam ou não fazer” (Tardif; Lessard, 2008, p. 36), propondo assim reformas que não acontecem ou que não chegam a se firmar no universo das práticas cotidianas dos profissionais do ensino, pois deixam de lado o que o professor realmente é e faz. Concebidas fora da prática pedagógica contribuem para a criação de uma visão abstrata do trabalho docente (Tardif; Lessard, 2008).

Deste modo, o grupo de pesquisa tem deixado sua marca ao voltar suas investigações para o que de fato ocorre em sala de aula, sem desenvolver prescrições e julgamentos. O estímulo ao movimento de análise direta da Ação Docente em sala de aula deu origem a novos instrumentos, que permitiram compreender as relações com o saber que ocorrem em salas de aula.

O crescente de investigações voltadas para análise ativa da Ação Docente fez com que o grupo de pesquisa conseguisse atingir diversos níveis e modalidades de ensino, bem como áreas de formação. No entanto, tem-se desencadeado a necessidade de alinhamento, de modo a evitar a produção de categorias dispersas em relação à perspectiva Descritiva da Ação Docente (Arruda; Passos; Broietti, 2021). Deste modo, na presente pesquisa procuramos evidenciar a possibilidade de agrupamentos entre algumas categorias emergentes de acordo com o contexto por trás destas ações, de modo que elas possam vir a ser empregadas em pesquisas futuras, evitando a dispersão de novas categorias de ações que tenham sentidos já existentes.

¹ <http://educim.com.br/>

Consideramos que estudos de revisão sejam pertinentes para o direcionamento de novas pesquisas. Compreender o que já se produziu clarifica a trajetória intelectual e facilita o trabalho científico de forma significativa, auxiliando na elaboração de problemas de pesquisa mediante a identificação de lacunas a serem preenchidas, contribuindo, consequentemente, com o avanço do conhecimento científico (Jacomini; Penna; Bello, 2019).

Diante da perspectiva investigativa, tencionamos responder às seguintes questões de pesquisa: Qual o contexto das aulas que estão sendo analisadas? Que abordagens investigativas e fundamentações teóricas foram empregadas para a análise das aulas? Quais categorias de Ação Docente emergiram destas pesquisas? Tendo em vista responder a estes questionamentos, o presente artigo tem como objetivos principais identificar diferentes contextos, abordagens investigativas e fundamentações teóricas utilizados pelos pesquisadores, bem como analisar e buscar novas compreensões em relação às categorias de Ação Docente encontradas nas teses e dissertações produzidas pelo grupo de pesquisa.

Na próxima seção apresentamos as bases teórico-metodológicas que norteiam as pesquisas desenvolvidas pelo grupo.

2 UM OLHAR PARA A AÇÃO DOCENTE E DISCENTE MEDIANTE DIFERENTES FUNDAMENTOS E ABORDAGENS INVESTIGATIVAS

De modo geral, as investigações do grupo estão sustentadas por duas questões de pesquisa: 1) Que Ações Docentes e Discentes podem ser identificadas por meio da observação direta de aulas de Ciências e Matemática na educação básica e superior, como podem ser interpretadas, e de que modo estão conectadas? 2) Que implicações podem ser extraídas dos resultados encontrados no que tange ao ensino, à aprendizagem e à formação de professores? (Arruda; Passos; Broietti, 2021).

Estas perguntas gerais de pesquisa (especialmente a primeira delas) já foram esmiuçadas e deram origem a novos questionamentos durante as investigações que se sucederam. No intuito de respondê-las o grupo tem buscado articular suas pesquisas com outros campos, o primeiro deles sendo a formação de professores, em particular as práticas e intencionalidades que os docentes manifestam em suas aulas. Também se explorou, em algumas investigações realizadas pelo grupo, a articulação com as principais teorias que abordam a ação do ponto de vista da sociologia. Por fim, o grupo tem explorado as possibilidades oferecidas pela Teoria Ator-Rede (ANT) como base teórico-metodológica em suas investigações mais recentes (Arruda; Passos; Broietti, 2021).

Dentre os principais autores que estão sendo utilizados para a fundamentação teórica em relação à formação de professores e a prática pedagógica podemos citar: Schön (1997); Pimenta e Lima

(2004); Gauthier *et al.* (2006); Tardif e Lessard (2008); Altet (2011) e Tardif (2014). Autores estes que por vezes também pontuam sobre a necessidade da observação direta do fazer docente, como destacado por Schön (1997, p. 90):

[...] temos que checar o que os professores fazem na observação direta e registrada que permita uma descrição detalhada do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégia e pressupostos. A confrontação com os dados diretamente observáveis produz muitas vezes um choque educacional, à medida que os professores vão descobrindo que atuam segundo teorias de ação diferentes daquelas que professam.

Com relação às Teorias Sociais da Ação, o grupo de pesquisa tem se fundamentado em autores como: Weber (1978); Coleman (1994); Bourdieu (1997) e Lahire (2002). Em Weber (1978) encontra-se que a ação é determinada por fins que são calculados racionalmente pelo sujeito que comete a ação, com base em valores, afetos, sentimentos e tradições. Coleman (1994) considera que quase todas as ações são racionais com relação aos fins, a ação se dirige à maximização de utilidades. Bourdieu (1997) considera que a ação é orientada pela percepção da situação e da resposta adequada a cada situação. Para Lahire (2002), as ações são fruto do senso prático, das situações rotineiras e de racionalidade quando o sujeito se defronta com algo novo. Podemos compreender mediante estes referenciais que existem ações conscientes, planejadas e ações automáticas.

O conceito de ação docente também pode ser fundamentado na Teoria Ator-Rede, tendo como principal referencial Latour (2012). Ao se contrapor com a sociologia tradicional e defender uma nova sociologia baseada em associações, Latour (2012) apresenta uma série de pontos controversos, dentre os quais dois possuem vínculo com os estudos que o grupo de pesquisa vem desenvolvendo em relação à Ação Docente: a) O questionamento sobre o que seja “ação”; b) A possibilidade de atribuir ação a não humanos, diante da compreensão de que os objetos também interferem no curso das ações humanas.

Além disso, de acordo com o grupo de pesquisa, diferentes abordagens metodológicas podem ser empregadas para a análise direta da Ação Docente. A primeira trata de descrever a Ação Docente (Abordagem Descritiva), tendo como foco analisar o que de fato os professores fazem em sala de aula, quais são as suas ações durante o processo de ensino (Arruda; Passos; Broietti, 2021). Tardif e Lessard (2008, p. 237) têm denominado esse processo como identificar a “Natureza da Ação”. Diante desta abordagem os pesquisadores não têm medido esforços para gravar, transcrever e analisar as Ações Docentes (verbais e não verbais), o que tem gerado grande repertório de categorias para as Ações Docentes, visto que se têm utilizado de verbos de ação para tal processo de categorização.

Este tem sido um processo minucioso e exaustivo, mas que tem produzido bons resultados quanto à análise do trabalho e do ser professor. As pesquisas apresentam a complexidade da Ação Docente por meio da análise do número de ações distintas que são realizadas em curtos períodos, bem como a quantidade de Ações Docentes que são realizadas de modo conjunto, ao mesmo tempo (Arruda; Passos; Broietti, 2021).

A segunda baseia-se na explicação dada pelos sujeitos acerca das ações realizadas (Abordagem Explicativa) (Arruda; Passos; Broietti, 2021). Essa perspectiva de análise tem sido desenvolvida por meio de entrevistas com perguntas voltadas para categorias de Ações Docentes emergentes durante o processo de ensino em sala de aula, tendo como objetivo investigar a existência de intencionalidades que desencadeiem tais ações, ou seja, o “objetivo ou motivo da ação” (Tardif; Lessard, 2008, p. 237). Além das entrevistas, os pesquisadores também têm desenvolvido movimentos de autoscopia, que facilitam a rememoração em relação às ações desenvolvidas. Neste processo o professor assiste a alguns trechos de sua aula e procura explicar suas ações, de acordo com as perguntas feitas pelo pesquisador, tendo como base as categorias Descritivas que emergiram na análise destes trechos.

A Abordagem Explicativa busca fundamentação tanto em temas da formação de professores como nas teorias sociais da ação, da mesma forma que em trabalhos que tratem sobre a intencionalidade. A partir dos pressupostos de Tomasello *et al.* (2005), comprehende-se que toda intenção possui um plano de ação, tendo em vista atingir um objetivo: “[...] uma intenção é um plano de ação que o organismo escolhe e com o qual se compromete na busca de um objetivo. Uma intenção, portanto, inclui os meios (plano de ação), bem como um objetivo” (Tomasello *et al.*, 2005, p. 677).

Deste modo, a análise descritiva de uma aula indica qual é o plano de ação do professor; já as explicações dadas pelo docente durante entrevistas em que o pesquisador questiona os motivos pelos quais realizou tais ações, indicam os objetivos de cada ação e assim é traçado um panorama geral sobre a intencionalidade da Ação Docente. Conforme Romanzini, Arruda e Passos (2025, p. 17.097): “A eficácia das ações docentes está diretamente relacionada à intencionalidade desses atos, à capacidade do professor de refletir sobre sua prática, o constante aprimoramento de suas habilidades pedagógicas, e à adaptação, conforme as necessidades de cada contexto”.

Portanto, a perspectiva explicativa não deixa de lado a necessidade da descrição da Ação Docente, mas vai além, buscando por respostas no tocante à intencionalidade do professor, permitindo análises que articulam o pensar e o fazer docente. “Colocando em evidência os processos mentais que regem o pensamento do professor em diversas situações, por exemplo, durante a gestão da classe, no momento da transposição didática da matéria, nas interações com os alunos” (Tardif, 2014, p. 231).

A terceira abordagem investigativa busca identificar Conexões entre as categorias de Ações Docentes e/ou as categorias de Ações Discentes, sendo por isso denominada de Abordagem Conexiva (Arruda; Passos; Broietti, 2021). Por meio desta, analisa-se como as Ações Docentes podem estar relacionadas a ações de outros atores em sala de aula, em particular as ações dos estudantes, as quais, podem convergir para um mesmo objetivo. Esta aproximação tem sido feita com base em Tardif e Lessard (2008), que apresentam três formas de interação: Convergentes; Paralelas e Divergentes.

Compreende-se como Interações Convergentes, portanto Conexão, quando a Ação Docente em questão converge e está alinhada com a Ação Docente e/ou Discente identificada na sequência ou anteriormente. “Perifericamente, encontram-se os comportamentos perturbadores (desviantes ou divergentes em relação à tarefa principal e às tarefas afins” (Tardif; Lessard, 2008, p. 247). Conclui-se que Interações Paralelas e Divergentes levam à Desconexão.

A abordagem Conexiva também tem sido fundamentada com base na Teoria Ator-Rede (Latour, 2012), que defende a existência de conexões entre as ações e salienta a necessidade de que o investigador “siga as conexões, siga os próprios atores” (Latour, 2012, p. 259), na busca por compreender como os elementos se relacionam e como um ator (humano ou objeto) pode influenciar as ações de outros. Segundo Latour (2012, p. 251),

[...] temos apenas de estabelecer conexões contínuas entre uma interação local e outros lugares, tempos e agências por meio do qual um lugar é levado a fazer coisas [...]. Se fizermos isso, tornaremos visíveis as longas cadeias de atores que ligam os lugares entre si sem perder um único passo.

Podemos observar que as abordagens podem ser empregadas simultaneamente, no entanto, a abordagem Descritiva, voltada para a Natureza da Ação, é essencial para o alcance das demais abordagens (Explicativa e Conexiva). Avanços em relação à compreensão dos motivos que levam à ocorrência de determinadas ações são necessários e relevantes, bem como o estudo aprofundado da conexão entre as ações desenvolvidas pelo professor, no entanto, nenhuma destas duas perspectivas podem ser atingidas sem que se faça uma correta descrição da Ação Docente.

Tendo sido a abordagem Descritiva a que deu início às pesquisas do grupo, e considerando a sua relevância quanto às demais abordagens, no presente artigo voltaremos o nosso olhar para as teses e dissertações que se utilizaram desta abordagem, bem como para as categorias em relação à Ação Docente que emergiram do processo. Salientamos que embora o grupo venha desenvolvendo descrições no que se refere à Ação Discente, as categorias emergentes deste processo não farão parte da presente análise.

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa e foi desenvolvida com base em princípios de estudos de revisão do tipo estado do conhecimento, pois “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado [desta forma]” (Romanowski; Ens, 2006, p. 40).

No intuito de responder às perguntas de pesquisa, elencadas na introdução do artigo, realizamos a coleta de dados no banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM) ao qual o grupo de pesquisa EDUCIM está interligado. Por meio da ferramenta de buscas e com a utilização dos seguintes descritores “AÇÃO” e “AÇÕES”, chegamos inicialmente ao quantitativo de 367 teses e dissertações. Em seguida, pela leitura preliminar dos títulos e resumos, bem como pela análise da autoria das teses e dissertações, selecionamos somente aquelas que pertenciam aos membros do grupo de pesquisa e que analisavam a Ação Docente por meio da abordagem Descritiva, ou seja, descrevendo categorias de ação.

Chegamos assim, ao quantitativo de doze teses e nove dissertações, totalizando 21 investigações que compõem o *corpus* desta pesquisa. A coleta de dados no banco de teses e dissertações ocorreu até dezembro de 2024, ou seja, somente foram coletadas as teses e dissertações disponíveis no repositório até esse período.

As 21 teses e dissertações foram analisadas com base nos procedimentos descritos pela Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzzi, 2011), que contempla três etapas cíclicas: Unitarização; Categorização; Produção de Metatexto.

Por meio da leitura detalhada do *corpus* de pesquisa, iniciamos a Unitarização que consiste na fragmentação das teses e dissertações em busca de Unidades de Significado (US), que foram “identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos de pesquisa” (Moraes; Galiazzzi, 2011, p. 19). Deste modo destacamos Unidades de Significado para as três questões que norteiam a pesquisa, dando ênfase às categorias de Ações Docentes evidenciadas pelas teses e dissertações, estruturando assim nosso *corpus* de análise.

Visando organizar a análise dos dados, elaboramos códigos de identificação para as teses (T) e dissertações (D). Deste modo, o código “T1, 2016”, por exemplo, representa a primeira tese que foi analisada, seguida de seu ano de defesa. Por fim, a sigla “US” foi empregada acrescida de um número para identificar a ordem de coleta das Unidades de Significado em cada tese ou dissertação. As Unidades de Significado formam os elementos necessários para o estabelecimento de relações e a possibilidade de representar compreensões em relação aos fenômenos investigados (Moraes; Galiazzzi, 2011).

A imersão do pesquisador com as Unidades de Significado, por meio de leituras e releituras, permite a identificação de similaridades e divergências entre elas; o agrupamento das Unidades de Significado, de acordo com as suas semelhanças, resulta em um sistema de categorias (Moraes; Galiazzi, 2011). Com a finalização do processo de agrupamento em categorias, é possível iniciar a Produção de um Metatexto que representa o esforço do pesquisador para apresentar suas compreensões, por meio de argumentos que justifiquem o agrupamento das Unidades de Significado em tais categorias (Moraes; Galiazzi, 2011).

Na próxima seção buscaremos nos aprofundar na análise e apresentar os resultados e discussões com base no movimento analítico e nos dados obtidos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para responder à primeira e à terceira questão que norteiam a pesquisa, em relação ao contexto e às Ações Docentes que caracterizam as aulas analisadas, utilizamos o método indutivo. Ao analisarmos o *corpus* da pesquisa, pela identificação do tema, objetivos, metodologia e resultados buscamos descrever as áreas de conhecimento, níveis de ensino, estratégias de ensino e Ações Docentes. A segunda pergunta que norteia a pesquisa será respondida com base na categorização das teses e dissertações, de acordo com as abordagens investigativas e fundamentações teóricas apresentadas na segunda seção deste artigo.

4.1 CONTEXTO DAS AULAS ANALISADAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES

As aulas que foram analisadas pelos pesquisadores para a produção dos dados de suas pesquisas podem ser agrupadas de acordo com a área de conhecimento. Dessa forma, observamos que a maioria das pesquisas analisadas se concentrou nas aulas de Matemática e Química, com sete estudos em cada uma dessas áreas. As investigações voltadas para a Matemática incluem os trabalhos T1 (2016), D1 (2018), T7 (2022), T8 (2022), T9 (2022), T10 (2022) e D7 (2023). No que se refere à Química, destacam-se os estudos D2 (2019), T3 (2019), T6 (2019), D3 (2020), T11 (2024), T12 (2024) e D9 (2024). Na sequência, encontram-se cinco pesquisas dedicadas ao ensino de Ciências, a saber: T2 (2018), T5 (2019), D4 (2020), D6 (2021) e D8 (2023). Por fim, com menor frequência, foram identificadas investigações nas áreas de Física, representada por um único estudo (T4, 2019), e Biologia, também com apenas um trabalho (D5, 2021).

Além da diversidade em relação às áreas do conhecimento, podemos verificar que as aulas analisadas estão distribuídas em três níveis de Ensino. A maior parte das pesquisas analisadas (12) concentrou-se em aulas realizadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Especificamente, foram

identificados nove estudos voltados para o Ensino Fundamental: T1 (2016), D1 (2018), T2 (2018), T5 (2019), D4 (2020), D6 (2021), T7 (2022), T9 (2022) e D8 (2023). Apenas duas pesquisas abordaram exclusivamente aulas do Ensino Médio, correspondentes aos trabalhos D3 (2020) e T11 (2024). Além disso, um estudo (T10, 2022) analisou simultaneamente aulas ministradas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

No que se refere ao Ensino Superior, foram identificadas nove pesquisas: D2 (2019), T3 (2019), T4 (2019), T6 (2019), T8 (2022), D5 (2021), D7 (2023), D9 (2024) e T12 (2024). Dentre essas, seis estudos investigaram a ação docente de professores formadores: T6 (2019), D5 (2021), T8 (2022), D7 (2023), D9 (2024) e T12 (2024). As outras três pesquisas concentraram-se na análise da ação docente de Licenciandos, com foco no planejamento e na realização de aulas simuladas no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado: T4 (2019), T3 (2019) e D2 (2019). Portanto, o grupo de pesquisa tem se empenhado em investigar a ação docente em diferentes níveis de ensino. No entanto, até o momento, não foram desenvolvidos estudos que explorem a atuação de Professores Formadores em contextos de formação continuada.

O grupo de pesquisa também tem analisado aulas que foram desenvolvidas mediante diferentes estratégias de ensino, como podemos evidenciar pelo Quadro 1 a seguir.

Quadro 1. Estratégias de ensino que caracterizam as aulas investigadas.

<i>Estratégias de Ensino</i>	<i>Teses e Dissertações</i>	<i>Total de pesquisas</i>
<i>Expositivas Dialogadas</i>	D3, 2020; D4, 2020; D5, 2021; D6, 2021; T2, 2018; T7, 2022; D8, 2023; T12, 2024; D9, 2024	9
<i>Experimental no laboratório</i>	D3, 2020; D4, 2020; D5, 2021; T3, 2019; T5, 2019; T11, 2024; D9, 2024	7
<i>Expositivas Tradicionais</i>	T1, 2016; D2, 2018; T4, 2019; T5, 2019; T6, 2019	5
<i>Expositivas Dialogadas com Modelagem Matemática e Tecnologias Digitais</i>	T9, 2022; D7, 2023	2
<i>Expositivas Dialogadas com Jogos e Materiais Manipuláveis</i>	D1, 2018	1
<i>Expositivas Dialogadas com Jogo Quizz</i>	T3, 2019	1
<i>Expositivas Dialogadas com Júri Químico</i>	T11, 2024	1
<i>Expositivas Dialogadas com Exploração de objetos de aprendizagem na lousa interativa</i>	T10, 2022	1
<i>Expositivas em Ambiente Remoto</i>	T8, 2022	1

Fonte: Os autores.

Pela análise do Quadro 1 podemos verificar que a maioria dos trabalhos analisou aulas expositivas dialogadas, aulas tradicionais e aulas com a realização de experimentos. Além disso, algumas pesquisas analisaram aulas desenvolvidas mediante apenas uma estratégia de ensino, como é o caso de T1 (2016), uma das primeiras pesquisas descritivas desenvolvidas pelo grupo, que esteve centrada somente em aulas Expositivas Tradicionais. Outras pesquisas tiveram como foco analisar

aulas com estratégias diferenciadas, como é o caso de D3 (2020), que analisou aulas Expositivas Dialogadas e Aulas Experimentais, com o objetivo de comparar as categorias de Ação Docente emergentes.

Na intenção de clarificar o que está exposto acima, trazemos um compilado de categorias, que representam as Ações Docentes em aulas que se configuram por determinada estratégia de ensino:

1. Expositivas tradicionais – Representada aqui pela pesquisa T1 (2016), culminou em quatro macrocategorias de ações docentes: Burocrático-Administrativa; Espera; Explica; Escreve.
2. Experimentais no laboratório – Representada aqui pela pesquisa D3 (2020), culminou em 15 categorias de ações docentes: Orienta; Espera; Pergunta; Explica; Supervisiona; Desloca; Organiza; Responde; Informa; Demonstra; Atividades Burocrático-Avaliativas; Discute; Distribui; Adverte; Retoma.
3. Expositivas dialogadas – Representada aqui pela pesquisa D4 (2020), culminou em 17 categorias de ações docentes: Combina; Informa; Pergunta; Chama atenção; Conversa; Entra; Sai; Organiza; Realiza chamada; Apaga; Atende; Desloca-se; Espera; Questiona; Responde; Explica; Escreve.
4. Expositivas dialogadas com Jogos e Materiais Manipuláveis – Representada aqui pela pesquisa D1 (2018), culminou em 20 categorias de ações docentes: Agradecer; Ameaçar; Argumentar; Chamar a atenção; Comentar; Conferir; Deslocar; Escrever; Esperar; Executar; Explicar; Negociar; Organizar; Parabenizar; Pedir; Perguntar; Providenciar; Reprovar; Responder; Supervisionar.

As pesquisas têm demonstrado que diferentes estratégias de ensino alteram as Ações Docentes e a frequência de ações durante uma aula (D3, 2020; T9, 2022). A pesquisa descrita em T10 (2022) também destaca que, além das diferentes estratégias de ensino, os Conteúdos das aulas podem atuar como elementos que alteram o número e as Ações Docentes de uma aula. Outros fatores elencados pelos pesquisadores são: as características dos alunos, o perfil do docente e a intencionalidade do professor (T2, 2018; D2, 2019; D4, 2020). Pela análise das pesquisas fica evidente que o contexto da aula, como um todo, pode influenciar diretamente a Ação Docente.

4.2 ABORDAGENS INVESTIGATIVAS E FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS

Conforme descrito na segunda seção deste artigo, o grupo de pesquisa tem assumido três possibilidades de Abordagem Investigativa (descritiva, explicativa e conexiva) e Fundamentação Teórica (Formação de Professores; Teorias Sociais; Teoria Ator-Rede) (Arruda; Passos; Broietti,

2021). Passaremos agora a apresentar as escolhas feitas pelos pesquisadores do grupo de pesquisa, diante de suas possibilidades, no momento de fundamentar e analisar a Ação Docente. Para isso, elaboramos o Quadro 2, que permite a visualização de tais escolhas.

Quadro 2. Abordagens Investigativas e Fundamentações Teóricas adotadas.

Códigos	Abordagem Investigativa			Fundamentações Teóricas		
	Descriativa	Explicativa	Conexiva	Formação de Professores	Teorias Sociais	Teoria Ator-Rede
T1, 2016	X			X		
T2, 2018	X	X		X	X	
D1, 2018	X			X	X	
T3, 2019	X		X		X	
T4, 2019	X			X	X	
T5, 2019	X		X		X	
T6, 2019	X			X	X	
D2, 2019	X			X		
D3, 2020	X			X	X	
D4, 2020	X			X	X	
D5, 2021	X			X	X	
D6, 2021	X				X	
D7, 2023	X			X		
D8, 2023	X	X		X		
D9, 2024	X		X	X		
T7, 2022	X				X	
T8, 2022	X			X		
T9, 2022	X			X	X	
T10, 2022	X		X		X	
T11, 2024	X		X	X		
T12, 2024	X			X		

Fonte: Os autores.

Podemos observar que a maioria das teses e dissertações presentes no repositório até 2024 utilizou-se da abordagem Descritiva, e somente cinco buscaram trazer para além das descrições, possíveis conexões entre a Ação Docente e Discente. Verificamos também que até o momento a abordagem Explicativa é a que vem sendo menos explorada. Com relação à Fundamentação teórica, podemos evidenciar que a Formação de Professores e as Teorias Sociais têm sido as escolhas mais predominantes, muitos pesquisadores optaram inclusive por utilizar as duas vertentes em suas pesquisas. A Teoria Ator-Rede, embora mencionada pelo grupo de pesquisa como uma possível vertente de fundamentação, principalmente em relação à abordagem Conexiva, não foi contemplada em nenhuma das 21 teses e dissertações presentes no repositório até 2024.

Cabe ressaltar que, conforme o grupo de pesquisa, qualquer uma das abordagens investigativas e Fundamentações Teóricas elencadas é capaz de dar suporte aos resultados das pesquisas em relação à Ação Docente (Arruda; Passos; Broietti, 2021). A escolha pela articulação com uma determinada abordagem ou fundamentação teórica, ocorre principalmente em função dos objetivos e problemáticas de cada pesquisa.

Alguns pesquisadores, de acordo com seus objetivos, optaram por fundamentar suas pesquisas, somente pelo viés da Formação de Professores, como fica evidente em D2 (2019, p. 27): “Procuramos referências que nos auxiliassem no processo de intervenção e em sua avaliação, tendo em vista que pretendemos direcionar a pesquisa para a formação de professores mais reflexivos”. Outras pesquisas apresentam seções em suas fundamentações teóricas que estão baseadas em duas abordagens teóricas, mas especificam o seu embasamento de acordo com apenas uma delas: “Nesta pesquisa somos influenciados pelas teorias sociais da ação, sobretudo para não negligenciarmos ações racionais e ações do senso prático” (T7, 2022, p. 30).

No entanto, a maioria dos pesquisadores tem interpretado a ação do professor através de teorias sociais da ação, atrelando estas a autores do âmbito educacional, mediante as quais buscam definir suas compreensões acerca da Ação Docente. Por exemplo, T2 (2018) salienta a necessidade de delinear de modo inicial algumas definições conceituais para Ação Docente, ressaltando que isso só foi possível “por meio de referenciais teóricos fundamentados na Sociologia e a partir das relações desse campo com a área educacional” (T2, 2018, p. 9). Deste modo, a tese está fundamentada em ambas as teorias.

Verificamos que, inicialmente, as teses e dissertações do grupo de pesquisa debruçavam-se exclusivamente em categorizações para as Ações Docentes, de acordo com a Abordagem Descritiva, ancoradas, principalmente, em Teorias Sociais da Ação que foram atreladas ao campo da Formação de Professores. Acreditamos que o grupo de pesquisa teve como intuito estabelecer uma base sólida, que permitirá propostas de investigações futuras, voltadas para as abordagens menos exploradas até o momento (Conexiva e Explicativa).

4.3 CATEGORIAS DA AÇÃO DOCENTE: AGRUPAMENTOS POSSÍVEIS

Como mencionado anteriormente, um dos objetivos deste artigo consiste em identificar possibilidades de agrupamentos entre algumas das categorias de Ações Docentes presentes nas teses e dissertações produzidas pelo grupo de pesquisa, tendo em vista evitar a criação de novas categorias que tenham o mesmo sentido de outras já existentes.

As categorias descritas pelos pesquisadores em suas teses e dissertações são representadas por verbos que indicam ações, no entanto, por vezes estas categorias aparecem no indicativo (Espera; Explica; Escreve), outras vezes no infinitivo (Esperar; Explicar; Escrever), o que demonstra certa dispersão no processo de padronização das categorias. Além disso, o crescente número de categorias identificadas nas pesquisas, é indicativo de que possa haver mais de um verbo sendo empregado para o mesmo sentido e contexto de Ação Docente.

Quadro 3. Número de ações docentes evidenciadas em cada pesquisa.

<i>Tese e Dissertações</i>	<i>Quantitativo de Ações Docentes</i>
T1, 2016	4
T2, 2018	78
D1, 2018	20
T3, 2019	24
T4, 2019	8
T5, 2019	22
T6, 2019	33
D2, 2019	4
D3, 2020	15
D4, 2020	17
D5, 2021	10
D6, 2021	36
D7, 2023	2
D8, 2023	11
D9, 2023	13
T7, 2022	15
T8, 2022	6
T9, 2022	6
T10, 2022	22
T11, 2024	22
T12, 2024	7

Fonte: Os autores.

Durante o processo de Unitarização, observou-se que as pesquisas com menor número de categorias de Ações Docentes já haviam buscado realizar aproximações entre suas categorias, a fim de evitar dispersões e a criação de categorias com significados semelhantes (T1, 2016; T4, 2019; D5, 2021; T9, 2022). É importante destacar que D2 (2019) e D8 (2023) optaram por utilizar categorias definidas *a priori*, uma vez que sua investigação possuía enfoque na abordagem explicativa. A pesquisa de T8 (2022), que analisou o contexto remoto, também apresentou um número reduzido de categorias, o que pode ser atribuído às especificidades do contexto investigado. No caso de D7 (2023), foram utilizadas apenas duas categorias, uma vez que o pesquisador optou por aprofundar-se nas ações de “Perguntar” e “Explicar”, sem contemplar outras ações docentes. Já as pesquisas de T7 (2022) e T12 (2024) concentraram-se, exclusivamente, nas ações avaliativas e argumentativas, o que também pode explicar o menor número de categorias identificadas.

Durante o processo de agrupamento das categorias de Ações Docentes, representadas nas pesquisas por verbos de ação, sentimos a necessidade de olhar também para os fragmentos de transcrições das aulas analisadas, visando identificar o contexto de cada uma das categorias. Foi mediante estes contextos que evidenciamos algumas possibilidades de aproximações e chegamos a nove categorias finais, a saber: 1) Ensinar sobre o conteúdo; 2) Gerenciar a aula e o tempo; 3) Chamar a atenção dos alunos; 4) Utilizar diferentes recursos tecnológicos; 5) Supervisionar a realização de

atividades; 6) Socializar sobre diversos assuntos; 7) Atribuir atividades; 8) Incentivar os alunos em relação à realização de atividades; 9) Avaliar atividades desenvolvidas pelos alunos.

Como forma de apresentar as categorias finais, elaboramos alguns quadros que demonstram o processo de categorização, que se deu com base no contexto das Ações Docentes.

Quadro 4. Categoria Final: Ensinar o conteúdo.

<i>Ações</i>	<i>Contexto das Ações</i>
Ensinar	<u>Ensinar</u> sobre o conteúdo (D1, 2018, US7)
Explicar	<u>Explicar</u> sobre a análise do vinagre (D2, 2019, US10)
Argumentar	<u>Argumentar</u> sobre o questionamento dos alunos em relação aos conteúdos (D5, 2021, US5)
Comentar	<u>Comentar</u> sobre os conteúdos da atividade (D1, 2018, US12)
Expor	<u>Expor</u> o conteúdo (D4, 2020, US8)
Correlacionar	<u>Correlacionar</u> as aulas de laboratório com as aulas em sala de aula (D6, 2021, US9)
Instruir	<u>Instruir</u> sobre o conteúdo da atividade (T4, 2019, US 10)
Sugerir	<u>Sugerir</u> que realizem o cálculo antes de arriscar uma resposta para a atividade do AO (T10, 2022, US15)
Discutir	<u>Discutir</u> os resultados obtidos com o experimento (T10, 2022, US20)
Exemplificar	<u>Exemplificar</u> sobre o movimento de um paraquedas (T5, 2019, US16)
Representar	<u>Representar</u> explicação no quadro (T5, 2019, US17)
Corrigir	<u>Corrigir</u> falas equivocadas dos alunos sobre o conteúdo (T2, 2018, US35)
Perceber	<u>Perceber</u> o próprio erro conceitual (T2, 2018, US21)
Relembrar	<u>Relembrar</u> sobre os conteúdos já estudados (T6, 2019, US8)
Retomar	<u>Retomar</u> conteúdo da aula passada (D3, 2020, US5)
Retrospecto	<u>Retrospecto</u> de aulas anteriores (T2, 2018, US6)
Demonstrar	<u>Demonstrar</u> o experimento (T3, 2019, US14)
Mostrar	<u>Mostrar</u> o conteúdo por meio do jogo (D1, 2018, US7)
Executar	<u>Executar</u> o experimento (D3, 2020, US12)
Indicar	<u>Indicar</u> com as mãos para demonstrar o conteúdo (T2, 2018, US 20)
Apresentar	<u>Apresentar</u> os materiais/ingredientes para os alunos (T2, 2018, US 19)
Manusear	<u>Manusear</u> e explicar sobre o procedimento (D5, 2021, US20)
Responder	<u>Responder</u> a perguntas dos alunos sobre o conteúdo (D1, 2018, US9)
Orientar	<u>Orientar</u> sobre o procedimento experimental (T5, 2019, US23)
Auxiliar	<u>Auxiliar</u> na resolução de atividades (D3, 2020, US21)
Salientar	<u>Salientar</u> sobre a precisão do fator de correção (T6, 2019, US8)
Refletir	<u>Refletir</u> sobre as condições de realização dos experimentos (T6, 2019, US13)
Ditar	<u>Ditar</u> o conteúdo (T3, 2019, U25)
Escrever	<u>Escrever</u> sobre as características dos padrões primários das substâncias (T5, 2019, US15)
Ler	<u>Ler</u> exercícios (D3, 2020, US17)
Comunicar	<u>Comunicar</u> oralmente o conteúdo presente no quadro ou livro didático (T3, 2019, US28)
Perguntar	<u>Perguntar</u> sobre o conteúdo de química analítica ministrado (T5, 2019, US32)
Questionar	<u>Questionar</u> sobre o conteúdo (T3, 2019, US29)
Arguir	<u>Arguir</u> sobre o conteúdo (T2, 2018, US29)
Problematizar	<u>Problematizar</u> sobre a discussão do texto em relação à pesquisa na formação inicial do professor (T6, 2019, US10)
Ouvir	<u>Ouvir</u> a resposta ou explicação ou leitura sobre conteúdo e tarefas do(s) aluno(s) (D2, 2019, US4)
Entender	A professora ouve e tenta <u>entender</u> as ideias (respostas) dos alunos (D8, 2023, US21)
Esperar	<u>Esperar</u> o aluno responder ou explicar resultado de tarefa (T10, 2022, US20)
Aceitar	<u>Aceitar</u> respostas sobre o conteúdo (T3, 2019, US10)
Ajuizar	Reconstrói as respostas a partir de reafirmação das opiniões dos alunos (T12, 2024, US5)

Fonte: Os autores.

Todos os verbos de ação que denotam em seu contexto as abordagens adotadas pelo professor em relação às atividades realizadas, tendo em vista o objetivo de Ensinar o Conteúdo aos seus alunos, foram agrupados e constituem essa categoria. Ela compreende todas as ações pelas quais se verifica que a professora estava expondo o conteúdo, buscando descobrir o que os alunos sabiam sobre o conteúdo, ou ajudando-os a compreender o conteúdo por meio da realização de uma atividade ou experimento.

Podemos perceber que as ações dessa categoria apresentam caráter de aulas expositivas dialogadas (Explicar, Perguntar, Ouvir, Ler, Escrever, Ditar, Responder e Relembrar) e aulas práticas (Demonstrar, Correlacionar, Instruir e Orientar), visto que estas foram as estratégias metodológicas mais adotadas pelos professores que tiveram as suas aulas analisadas.

O processo de categorização sem um olhar mais profundo em relação ao contexto das Ações fez com que muitos pesquisadores em suas teses e dissertações criassem categorias distintas, como Esperar e Aceitar, para o mesmo contexto de ação. Iremos exemplificar por meio das Unidades de Significado a seguir: “Espera responderem aos seus questionamentos sobre a atividade e os conteúdos do OA” (T10, 2022, US25) e “Aceitar respostas sobre o conteúdo” (T3, 2019, US10). Ao analisarmos o contexto das distintas Ações, percebemos que ambas convergem para um mesmo sentido, a busca do professor por compreender os conhecimentos dos alunos, para posteriormente continuar com a exposição do conteúdo. Podemos dizer que em ambas as situações a preocupação do professor se volta para a Ação de Ouvir o que seus alunos têm a dizer na busca por compreender seus conhecimentos, o que certamente perpassa pelo objetivo de ação maior, que corresponde ao movimento de Ensinar o Conteúdo.

O mesmo ocorreu com os verbos de ação Mostrar, Executar, Indicar, Apresentar e Manusear, embora as ações tenham sido categorizadas de maneira distinta. De acordo com o seu contexto foi possível evidenciar que ambos estavam voltados a Demonstrar o Conteúdo por meio de uma ação prática, seja ela um experimento ou jogo. Como podemos verificar nas Unidades de Significado a seguir: “Executar o experimento” (D3, 2020, US12); “Manusear e explicar sobre o procedimento” (D5, 2021, US20); “Demonstrar o Experimento” (T3, 2019, US14); “Mostrar o conteúdo por meio do jogo” (D1, 2018, US7); “Indicar com as mãos para demonstrar” (T2, 2018, US 20); “Apresentar os materiais/ingredientes para os alunos” (T2, 2018, US 19).

Trouxemos para a discussão apenas alguns exemplos de categorias distintas que apresentam o mesmo contexto de Ação, Ensinar o Conteúdo, não iremos trazer todas para a discussão, visto que as mesmas estão especificadas no Quadro 4. No entanto, é relevante destacar que a categoria em questão se faz presente em todas as teses e dissertações analisadas, compreendendo 40 verbos de ação, que

foram agrupados de acordo com o contexto das mesmas e que representam, portanto, parcela relevante em relação ao que o professor de fato faz em sala de aula.

Dando seguimento à análise dos dados, a categoria final, Gerenciar a Aula e o Tempo, também esteve presente em todas as teses e dissertações, porém com um menor número de verbos indicativos de ação (29), como demonstrado pelo Quadro 5.

Quadro 5. Categoria final: Gerenciar a Aula e o Tempo.

<i>Ações</i>	<i>Contexto das Ações</i>
Gerenciar	<u>Gerenciar</u> o tempo (T3, 2019, US4)
Combinar	<u>Combinar</u> o tempo de discussão do texto proposto e da atividade seguinte (T6, 2019, US22) gerenciar aula
Fazer	<u>Fazer</u> intervalo (T8, 2022, US12)
Atender	<u>Atender</u> campainha/interfone (T8, 2022, US10)
Permitir	<u>Permitir</u> recados de terceiros (T8, 2022, US7)
Deslocar	<u>Deslocar</u> para entrar na sala de aula (D5, 2021, US17)
Chegar	<u>Tempo</u> para chegar à sala de aula (T3, 2019, US28)
Sair	<u>Tempo</u> para <u>sair</u> da sala de aula (D5, 2021, US23)
Buscar	<u>Buscar</u> o aparato experimental utilizado na aula (D3, 2020, US22)
Organizar	<u>Organizar</u> materiais (D3, 2020, US13)
Providenciar	<u>Providenciar</u> materiais (T2, 2018, US14)
Arrumar	<u>Arrumar</u> o material (D6, 2021, US8)
Limpar	<u>Limpar</u> o equipamento laboratorial (D3, 2020, US20)
Calibrar	<u>Calibrar</u> a Lâmpada Led da lousa (T4, 2019, US30)
Conferir	<u>Conferir</u> as cartelas do jogo (T9, 2022, US15)
Higienizar	<u>Higienizar</u> a sala (D3, 2020, US26)
Interromper	<u>Interromper</u> a aula por problemas técnicos (T8, 2022, US32)
Resolver	<u>Resolver</u> problemas técnicos ocorridos (T8, 2022, US33)
Consertar	<u>Consertar</u> o aparato experimental (D3, 2020, US14)
Distribuir	<u>Distribuir</u> materiais aos alunos (D6, 2021, US34)
Entregar	<u>Entregar</u> folhas de atividade (T5, 2019, US27)
Coordenar	<u>Coordenar</u> a realização da atividade (T10, 2022, US35)
Recolher	<u>Recolher</u> atividades (T5, 2019, US37)
Registrar	<u>Registrar</u> presença (T10, 2022, US13)
Realizar	<u>Realizar</u> chamada (D2, 2019, US6)
Iniciar	<u>Iniciar</u> a chamada (T3, 2019, US22)
Cronometrar	<u>Cronometrar</u> o tempo da atividade (T3, 2019, US37)
Cortar	<u>Cortar</u> folhas de atividades para entregar (T9, 2022, US47)
Anotar	<u>Anotar</u> os números já sorteados (T9, 2022, US42)

Fonte: Os autores.

A categoria Gerenciar a Aula e o Tempo agrupa todos os verbos de ação que denotam em seu contexto as escolhas do docente para organizar a sua aula de acordo com o tempo, com as demandas burocráticas e com as atividades pedagógicas propostas. Entram nesta categoria ações voltadas para chegar e sair da sala de aula, que compreendem o tempo de deslocamento do professor, bem como o registro da presença dos alunos, a organização dos materiais necessários ao desenvolvimento da atividade planejada, a distribuição e o recolhimento dos materiais. As ações também representam o

gerenciamento da aula e do tempo mediante a permissão ou não da intervenção de terceiros: “Atender campainha/interfone” (T8, 2022, US10); “Permitir recados de terceiros” (T8, 2022, US7).

Assim como na categoria final descrita anteriormente, na categoria que representa o contexto, Gerenciar a Aula e o Tempo, encontramos novamente distintos verbos utilizados com o mesmo sentido geral de ação, como: “Providenciar materiais” (T2, 2018, US14); “Arrumar o material” (D6, 2021, US8); “Limpar o equipamento laboratorial” (D3, 2020, US20); “Calibrar a Lâmpada Led da lousa” (T4, 2019, US30); “Conferir as cartelas do jogo” (T9, 2022, US15); “Higienizar a sala” (D3, 2020, US26); “Consertar o aparato experimental” (D3, 2020, US14). Verificamos que todas, de acordo com o seu contexto, convergem para o mesmo sentido, sendo este o da Ação de Organizar.

A categoria Gerenciar a Aula e o Tempo abrange Ações Docentes que não se voltam para o conteúdo propriamente dito, mas que são necessárias, podendo ser consideradas como atividades voltadas ao gerenciamento, como: Organizar, Providenciar, Arrumar, Limpar e Buscar, dentre outras que estão especificadas no Quadro 5. Podemos observar também a existência de ações consideradas previsíveis, como deslocar-se para chegar à sala de aula e a realização da chamada, bem como ações que denotam a imprevisibilidade do trabalho docente: “Interromper a aula por problemas técnicos” (T8, 2022, US32). Todas denotando a necessidade da Ação de Gerenciamento, seja da aula propriamente dita, ou em relação à organização, tendo em vista o tempo.

A categoria que será apresentada na sequência comprehende todos os verbos de ação que denotam em seu contexto a necessidade do docente em Chamar a Atenção dos Alunos, de modo que estes não se dispersem durante a aula e mantenham os seus materiais organizados, como também para disciplinar ou advertir por mau comportamento. A categoria esteve presente em todas as teses e dissertações e englobou 20 verbos de ação, como podemos visualizar no Quadro 6.

Quadro 6. Categoria final: Chamar a atenção dos alunos.

<i>Ações</i>	<i>Contexto das Ações</i>
Chamar	<u>Chamar</u> a atenção com relação à organização dos materiais (T3, 2019, US37)
Pedir	<u>Pedir</u> atenção dos alunos (D5, 2021, US20)
Avisar	<u>Avisar</u> para ter cuidado com relação aos materiais usados no laboratório (T4, 2019, US 19)
Executar	<u>Executar</u> o bingo, avisando números sorteados (D1, 2018, US34)
Disciplinar	<u>Disciplinar</u> por mau comportamento (T4, 2019, US16)
Punir	<u>Punir</u> por mau comportamento (T7, 2022, US28)
Ameaçar	<u>Ameaçar</u> sobre o não cumprimento das datas de entrega de atividades avaliativas (T6, 2019, US42)
Convocar	<u>Convocar</u> a turma para iniciar a aula (D5, 2021, US3)
Advertir	<u>Advertir</u> para a atenção na resposta ou resolução de uma tarefa (D3, 2020, US44)
Salientar	<u>Salientar</u> sobre a quantidade de etanol no algodão (T5, 2019, US35)
Repreender	<u>Repreender</u> o grupo de alunos que cometeu o erro no procedimento experimental (T5, 2019, US38)
Reprovar	<u>Reprovar</u> atitude do aluno (D1, 2018, US14)
Responder	<u>Responder</u> sobre a data da próxima prova (T6, 2019, US16)
Solicitar	<u>Solicitar</u> ao aluno que responda à chamada (T10, 2022, US8)
Reclamar	<u>Reclamar</u> sobre a conduta de alguns alunos nos estágios que supervisiona (T6, 2019, US12)

Comentar	Comentar sobre a falta de envolvimento discente nas atividades de aprendizagem (T8, 2022, US15)
Alertar	<u>Alertar</u> os alunos para o assunto estudado (T6, 2019, US32)
Informar	<u>Informar</u> qual parte do livro deve ser lida/visualizada (D6, 2021, US29)
Negociar	<u>Negociar</u> data da prova (D1, 2018, US45)
Indicar	<u>Indicar</u> o erro cometido pelos parceiros de equipe e pelos outros alunos durante a realização da atividade do AO (T10, 2022, US13)

Fonte: Os autores.

Além de observarmos diferentes verbos sendo empregados para o mesmo contexto, observamos que o mesmo verbo de ação por vezes foi empregado em contextos distintos. É o caso da Ação Docente Responder, que aparece imersa ao contexto de Ensinar o Conteúdo, quando verificamos que o Docente “Responde a perguntas dos alunos sobre o conteúdo” (D1, 2018, US9), assim como aparece imersa ao contexto de Chamar Atenção, quando o docente responde sobre algo que não está voltado para o conteúdo, respondendo e chamando a atenção “sobre a data da próxima prova” (T6, 2019, US32).

A categoria final, Utilizar diferentes recursos tecnológicos, esteve presente em todas as teses e dissertações, com 17 verbos indicativos de ações, como evidenciado pelo Quadro 7:

Quadro 7. Categoria final: Utilizar diferentes recursos tecnológicos.

<i>Ações</i>	<i>Contexto das Ações</i>
Utilizar	<u>Utilizar</u> tecnologias para o ensino (T10, 2022, US36)
Apagar	<u>Apagar</u> a lousa (T4, 2019, US27)
Apresentar	<u>Apresentar</u> o <i>slide</i> (D5, 2021, US13)
Projetar	<u>Projetar</u> na lousa interativa (T4, 2019, US 33)
Compartilhar	<u>Compartilhar</u> tela (T8, 2022, US18)
Verificar	<u>Verificar</u> mensagem no <i>chat</i> (T8, 2022, US37)
Aceitar	<u>Aceitar</u> acesso de aluno no <i>Google Meet</i> (T8, 2022, US9)
Acessar	<u>Acessar</u> sites (T8, 2022, US30)
Desligar	<u>Desligar</u> microfone de aluno (T8, 2022, US12)
Gravar	<u>Gravar</u> aula síncrona (T8, 2022, US9)
Filmar	<u>Filmar</u> a aula (D6, 2021, US6)
Manipular	<u>Manipular</u> a trena e o transferidor (T4, 2019, US14)
Manejar	<u>Manejar</u> a lousa (T4, 2019, US38)
Ligar	<u>Ligar</u> os equipamentos (T4, 2019, US21)
Consultar	<u>Consultar</u> livro didático (T3, 2019, US36)
Esperar	<u>Esperar</u> o programa abrir/destravar (T10, 2022, US24)
Operacionalizar	Eu já vou colocar para vocês agora no <i>Classroom</i> (D9, 2024, US8)

Fonte: Os autores.

Fazem parte desta categoria todos os verbos de ação que denotam em seu contexto que o professor, ao longo de sua aula, se utiliza de diversos recursos tecnológicos. Por exemplo: apagar o quadro, apresentar *slides*, verificar mensagens em *chats* e grupos *on-line*, acessar *links* com conteúdo para a aula, manipular equipamentos, aceitar o acesso de alunos ao *Google Meet*, esperar a internet carregar, ou o programa abrir, ou os alunos tirarem um *print*.

Podemos perceber pela análise que a utilização de recursos tecnológicos faz parte da ação docente em salas de aula convencionais, no entanto, várias das ações que compõem a categoria estão atreladas ao contexto remoto de ensino, onde o recurso tecnológico do tipo digital se tornou imprescindível para a ação docente (T8, 2022). Esta categoria também apresenta forte referência ao gerenciamento da aula e do tempo, visto que a utilização de diferentes recursos tecnológicos influencia o modo como o professor gerencia a sua aula, em que por vezes ele precisa, por exemplo, “esperar o programa abrir/destravar” (T10, 2022, US24).

Todos os verbos de ação que denotam em seu contexto a supervisão que o professor realiza, enquanto os alunos desenvolvem as atividades propostas, foram agrupados na categoria final, Supervisionar a realização de atividades. Esta categoria se fez presente em todas as teses e dissertações, porém com um número inferior de verbos de ação (cinco), como podemos verificar pelo Quadro 8.

Quadro 8. Categoria final: Supervisionar a realização de atividades.

<i>Ações</i>	<i>Contexto das Ações</i>
Supervisionar	<u>Supervisionar</u> realização de atividade (D6, 2021, US10)
Movimentar	<u>Movimentar</u> pela sala e observar alunos (T2, 2018, US47)
Deslocar	<u>Deslocar</u> pela sala de aula e prestar atenção nos alunos (D3, 2020, US29)
Observar	<u>Observar</u> os alunos enquanto eles realizam a atividade do OA (T10, 2022, US37)
Esperar	<u>Esperar</u> alunos fazerem provas (T6, 2019, US15)

Fonte: Os autores.

Pelo contexto das microações compreendemos que ao se deslocar e movimentar pela sala o professor está prestando atenção e observando a realização das atividades por parte dos alunos, a fim de identificar possíveis dificuldades, por exemplo. Deste modo, verificamos novamente verbos de ação, como Movimentar, Deslocar e Esperar, representando diferentes categorias de acordo com o contexto da ação. Tais nuances também nos permitem interpretar que, para além da ação propriamente dita, seu contexto e a intencionalidade docente são imprescindíveis para o processo de análise da ação docente, uma vez que o mesmo verbo de ação pode conter sentidos distintos.

A categoria apresentada a seguir compõe todos os verbos de ação que denotam em seu contexto momentos em que o professor socializa com os seus alunos. Ela esteve presente em 11 das 21 teses e dissertações, porém compreende um número expressivo de verbos de ação (21), como podemos observar no Quadro 9.

Quadro 9. Categoria final: Socializar sobre assuntos diversos

<i>Ações</i>	<i>Contexto das Ações</i>
Socializar	<u>Socializar</u> com os alunos sobre o final de semana (T4, 2019, US20)
Refletir	<u>Refletir</u> sobre a formação do cidadão (T5, 2019, US23)
Ironizar	<u>Ironizar</u> sobre a fala de uma aluna (T6, 2019, US46)
Salientar	<u>Salientar</u> sobre a sua experiência como aluna de pós-graduação (T6, 2019, US27)

Justificar	Justificar sobre o fato de corrigir as questões (T6, 2019, US19)
Comparar	<u>Comparar</u> sua formação inicial com a realizada na instituição em que leciona (T6, 2019, US22)
Responder	<u>Responder</u> sobre o sumiço de um aluno das aulas da disciplina de Estágio (D2, 2019, US37)
Constatar	<u>Constatar</u> o fato de quase todos os alunos quererem formação continuada em educação (T5, 2019, US38)
Lamentar	<u>Lamentar</u> resultado do experimento (D5, 2021, US25)
Comentar	<u>Comentar</u> sobre coisas divertidas enquanto os alunos jogam (T9, 2022, US31)
Brincar	<u>Brincar</u> sobre os experimentos das áreas das ciências naturais (T6, 2019, US20)
Reforçar	<u>Reforçar</u> a opinião do aluno com a experiência na sua formação inicial (T6, 2019, US14)
Cumprimentar	<u>Cumprimentar</u> os alunos no início da aula (D3, 2020, US2)
Despedir	<u>Despedir</u> dos alunos (D5, 2021, US29)
Conversar	<u>Conversar</u> com os alunos (T3, 2019, US24)
Dialogar	<u>Dialogar</u> com os alunos sobre experiências pessoais (D5, 2021, US36)
Discutir	<u>Discutir</u> sobre a sua opinião em relação a temáticas diversas (D3, 2020, US25)
Sorrir	<u>Sorrir</u> com os alunos (T2, 2018, US49)
Dançar	<u>Dançar</u> com os alunos (D6, 2021, US22)
Interagir	<u>Interagir</u> com os alunos em momentos de descontração (T2, 2018, US29)
Relatar	<u>Relatar</u> sobre a sua experiência de vida (T6, 2019, US26)

Fonte: Os autores.

Podemos verificar que a socialização ocorre por meio de conversas, discussões, respostas e comentários que não têm relação direta com o conteúdo da aula. São, portanto, ações que já se fizeram presentes em outras categorias (Comentar, Responder, Salientar e Justificar), mas que refletem momentos de descontração, com risadas, danças e brincadeiras, ou ainda, momentos de reflexão e relatos voltados à vida. O fato de não estar presente em todas as teses e dissertações dá indícios de que nem todos os professores conseguem socializar com seus alunos, bem como, o número expressivo de verbos demonstra que a forma como o professor socializa com seus alunos pode ser diversa.

A categoria a seguir engloba todos os verbos de ação que, em seu contexto, indicam momentos em que o professor atribuiu atividades para seus alunos durante as aulas. Esta categoria foi identificada em 10 das 21 teses e dissertações analisadas e inclui oito verbos de ação, conforme ilustrado no Quadro 10.

Quadro 10. Categoria final: Atribuir atividades.

<i>Ações</i>	<i>Contexto das Ações</i>
Atribuir	<u>Atribuir</u> atividades para a aula (T2, 2018, US25)
Indicar	<u>Indicar</u> aluno(s) para responder ou resolver ou explicar sua resolução de tarefa ou de outro aluno (T2, 2018, US37)
Informar	<u>Informar</u> qual aluno irá fazer a leitura do livro (D6, 2021, US19)
Pedir	<u>Pedir</u> ajuda dos alunos para entregar materiais que serão utilizados na tarefa (T3, 2019, US48)
Solicitar	<u>Solicitar</u> a leitura do roteiro da atividade por um aluno (D3, 2020, US31)
Propor	<u>Propor</u> sobre a atividade que será realizada com o dinamômetro (T6, 2019, US32)
Ordenar	<u>Ordenar</u> para que o aluno prepare o experimento/receita (T6, 2019, US29)
Negociar	<u>Negociar</u> repartição das atividades (T10, 2022, US32)

Fonte: Os autores.

Fazem parte dessa categoria os verbos que expressam, no contexto das aulas, quando o professor designa funções aos alunos durante o desenvolvimento das atividades. Essas funções podem ser atribuídas por meio de pedidos, ordens, indicações, negociações ou acordos entre o professor e a turma, determinando qual aluno ou grupo de alunos ficará responsável por uma determinada tarefa dentro da atividade proposta. Observamos novamente a referência a verbos de ação que já foram apresentados em categorias anteriores (Indicar, Informar, Pedir e Solicitar). Contudo, considerando o contexto voltado para a mediação das atividades e o protagonismo dos alunos, as interpretações possibilitam o agrupamento desses verbos na categoria final, Atribuir atividades.

A categoria final, Incentivar os alunos à realização das atividades, compreende oito verbos de ação e foi encontrada apenas em sete das 21 teses e dissertações analisadas. Fazem parte dessa categoria todos os verbos de ação que, em seu contexto, refletem o incentivo do professor aos alunos e à execução das atividades por ele propostas. Esse incentivo se manifesta através de elogios e agradecimentos pela realização das tarefas, pela valorização da participação dos alunos, pelos gestos de afeto e pela preocupação com o bem-estar dos estudantes, como podemos verificar no Quadro 11 a seguir:

Quadro 11. Categoria final: Incentivar os alunos à realização das atividades.

<i>Ações</i>	<i>Contexto das Ações</i>
Incentivar	<u>Incentivar</u> a interação entre os alunos (T6, 2019, US27)
Elogiar	<u>Elogiar</u> pela realização da tarefa (T6, 2019, US35)
Demonstrar	<u>Demonstrar</u> preocupação com o bem-estar do aluno (T6, 2019, US24)
Parabenizar	<u>Parabenizar</u> os alunos que foram premiados (D1, 2018, US46)
Agradecer	<u>Agradecer</u> a realização da tarefa (T10, 2022, US17)
Estimular	<u>Estimular</u> o aluno a usar suas habilidades na atuação como futuro professor (T6, 2019, US28)
Valorizar	<u>Valorizar</u> a participação do aluno (T10, 2022, US32)
Colaborar	<u>Colaborar</u> com o aluno na realização da atividade (T10, 2022, US19)

Fonte: Os autores.

Todos os verbos de ação que denotam em seu contexto sentidos voltados ao processo de avaliação foram agrupados na categoria final, Avaliar atividades desenvolvidas pelos alunos. Esta categoria esteve presente em apenas quatro das 21 teses e dissertações analisadas e compreende dez verbos de ação, evidenciados pelo Quadro 12.

Quadro 12. Categoria final: Avaliar atividades desenvolvidas pelos alunos.

<i>Ações</i>	<i>Contexto das Ações</i>
Avaliar	<u>Avaliar</u> a experiência no estágio (D2, 2019, US34)
Rejeitar	<u>Rejeitar</u> a resolução ou resposta do aluno informada/escrita pelo aluno (T7, 2022, US12)
Validar	<u>Validar</u> a resposta, resultado ou resolução de aluno(s) (T7, 2022, US19)
Concordar	<u>Concordar</u> com os argumentos dos alunos (D5, 2021, US26)
Conferir	<u>Conferir</u> se as respostas estão corretas (T7, 2022, US32)
Retornar	<u>Parecer/retorno</u> sobre os exercícios (T7, 2022, US14)

Olhar	Olhar as atividades desenvolvidas no caderno (T7, 2022, US27)
Ver	<u>Ver</u> a escrita de expressões matemáticas ou a resolução ou resultado do aluno no quadro ou no caderno (T7, 2022, US30)
Interpretar	<u>Interpretar</u> a resposta, resolução, explicação ou leitura de conteúdo e tarefas do(s) aluno(s) (T7, 2022, US29)
Solicitar	<u>Solicitar</u> entendimento da matéria ou tarefa (D4, 2020, US12)

Fonte: Os autores.

A maioria dos verbos de ação que compõem a categoria foi coletada a partir de T7 (2022), que tinha como objetivo analisar as ações docentes avaliativas, evidenciando que os objetivos do pesquisador e sua perspectiva interpretativa influenciam os dados obtidos. As demais pesquisas também realizaram observações ativas das aulas, mas não apresentaram números significativos de categorias relacionadas à ação de avaliar.

Como panorama geral, podemos perceber que algumas das categorias finais se fizeram presentes em todas as teses e dissertações e compreendem maior número de verbos de ação. É o caso de “Ensinar sobre o conteúdo” (40 verbos de ação), “Gerenciar a aula e o tempo” (29 verbos de ação), “Chamar a atenção dos alunos” (20 verbos de ação), “Utilizar diferentes recursos tecnológicos” (17 verbos de ação) e “Supervisionar a realização de atividades” (5 verbos de ação). A categoria “Socializar sobre diversos assuntos”, embora estando presente em 11 das 21 teses e dissertações, também apresentou um número expressivo de verbos de ação (21). As demais categorias não estiveram presentes em todas as teses e dissertações e apresentaram menor número de ações docentes: “Atribuir atividades” (10 teses e dissertações e 8 verbos de ação), “Incentivar os alunos na realização das atividades” (7 teses e dissertações e 8 verbos de ação) e “Avaliar as atividades desenvolvidas pelos alunos (4 teses e dissertações e 10 verbos de ação). Pela análise das teses e dissertações, encontramos indícios de que a Ação Docente está fortemente centrada nas categorias presentes em todas as teses e dissertações: (1) ensinar sobre o conteúdo; (2) gerenciar a aula e o tempo; (3) chamar a atenção dos alunos; (4) utilizar diferentes recursos tecnológicos; e (5) supervisionar a realização de atividades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo identificar os diferentes contextos, abordagens investigativas e fundamentações teóricas adotados pelos pesquisadores, assim como analisar e promover novas compreensões acerca das categorias de ação docente presentes nas teses e dissertações produzidas pelo grupo de pesquisa EDUCIM, que vêm investigando o que o professor faz de fato em sala de aula há mais de dez anos.

As teses e dissertações indicam que diferentes estratégias de ensino influenciam tanto a natureza quanto a frequência das Ações Docentes durante as aulas, e que os conteúdos abordados

também impactam essas ações. Além disso, fatores como as características dos alunos, o perfil do docente e sua intencionalidade têm sido apontados como determinantes nesse processo. Fica evidente que o contexto da aula, como um todo, pode influenciar diretamente a Ação Docente. O grupo de pesquisa tem se dedicado à análise da ação docente em diferentes níveis de ensino. No entanto, observamos que ainda não foram desenvolvidas investigações que abordem, especificamente, a Ação Docente de Professores Formadores em contextos de Formação Continuada.

Observamos que a maioria das teses e dissertações adotou, predominantemente, a abordagem descritiva. Apenas três estudos buscaram ir além da descrição, propondo possíveis conexões entre a ação docente e discente, a abordagem explicativa permanece como a menos explorada até o momento. No que se refere à fundamentação teórica, destaca-se a predominância das temáticas relacionadas à formação de professores e às teorias sociais, sendo comum a escolha de ambas as vertentes por parte de diversos pesquisadores em suas investigações.

As categorias descritas pelos pesquisadores em suas teses e dissertações são representadas por verbos que indicam ações, no entanto, por vezes estas categorias aparecem no indicativo (Espera; Explica; Escreve), outras vezes no infinitivo (Esperar; Explicar; Escrever), o que demonstra certa dispersão no processo de padronização das categorias. Além disso, a ausência de uma análise mais aprofundada do contexto das ações docentes levou à criação de categorias distintas, como “Mostrar”, “Apresentar”, “Executar”, “Indicar” e “Manusear”. Embora nomeadas de forma diferente, tais categorias, quando consideradas em seus respectivos contextos, revelam-se voltadas a um mesmo propósito: o ensino do conteúdo por meio de Ações Docentes de caráter demonstrativo.

Durante o processo de agrupamento das categorias de ações docentes, representadas nas pesquisas por verbos de ação, tornou-se necessário analisar também os fragmentos das transcrições das aulas, a fim de compreender o contexto em que tais ações ocorriam. A partir dessa análise contextual foi possível identificar aproximações entre as ações e, assim, consolidar nove categorias finais: (1) ensinar sobre o conteúdo; (2) gerenciar a aula e o tempo; (3) chamar a atenção dos alunos; (4) utilizar diferentes recursos tecnológicos; (5) supervisionar a realização de atividades; (6) socializar sobre diversos assuntos; (7) atribuir atividades; (8) incentivar os alunos na realização das atividades; e (9) avaliar as atividades desenvolvidas pelos alunos.

Ao longo da análise, observamos que os pesquisadores do grupo, em algumas ocasiões, concentraram-se, exclusivamente, no verbo de ação ao elaborar as categorias, sem considerar o contexto em que essas ações se inserem. Como resultado, todas as ocorrências do verbo “esperar”, por exemplo, eram agrupadas na mesma categoria, independentemente das variações contextuais. No entanto, entendemos que o contexto desempenha um papel fundamental no processo de categorização,

pois ele oferece pistas sobre a intenção e o significado subjacente da ação. Assim, um mesmo verbo de ação pode ser alocado em categorias distintas, conforme ocorreu com verbos como “Esperar”, “Indicar”, “Manusear”, “Apresentar”, “Aceitar”, “Pedir”, “Executar”, “Responder”, “Solicitar”, “Informar”, “Comentar”, “Deslocar”, “Demonstrar”, “Salientar”, “Retomar” e “Conferir”, entre outros. A identificação de verbos de ação distintos, mas com contextos que convergiam para o mesmo sentido, permitiu o agrupamento de tais ações nas categorias apresentadas anteriormente.

Compreendemos, portanto, que a abordagem descritiva poderia apresentar resultados mais consistentes se considerasse, durante o processo de agrupamento e construção das categorias finais, não apenas os verbos de ação, mas também os contextos em que as Ações Docentes ocorrem. Isso porque, além da ação em si, o contexto e a intencionalidade do docente são elementos fundamentais para a análise da Ação Docente, uma vez que um mesmo verbo pode assumir significados distintos, dependendo do contexto em que é empregado. Deste modo, percebemos também a relevância das análises descritivas, que, embora exaustivas, em virtude da riqueza de detalhes, são imprescindíveis para futuras análises mediante a abordagem explicativa da Ação Docente.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. Professores (práticas profissionais dos). *In: ZANTEN, A. Van. (coord.). Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 650-655.

ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghelli; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias. O Programa de Pesquisa sobre a Ação Docente, Ação Discente e suas conexões (PROAÇÃO): fundamentos e abordagens metodológicas. *Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino (REPPE)*, Cornélio Procópio, v. 5, n. 1, p. 215-246, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/982/948>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BOURDIEU, Pierre. Razones prácticas: sobre la teoría de la acción. Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.

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

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean Frangois; MALO, Annie; SIMARD, Denis. Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2006.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; BELLO, Isabel Melero. Estudos de revisão sobre produção acadêmica em políticas educacionais (2000-2010). *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 13, n. 21, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692019000100100. Acesso em: 23 jul. 2025.

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

LATOUR, Bruno. Reagregando o Social: uma introdução à Teoria Ator-Rede. Salvador: EDUFBA; Bauru: EDUSC, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

ROMANOWSKI, José Pedro; ENS, Rosane Terra. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2025.

ROMANZINI, Juliana; ARRUDA, Sérgio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghelli. Remote Teaching Actions in synchronous Physics And Chemistry Classes in Higher Education. *ARACÊ*, São José dos Pinhais, v. 4, p. 17093-17115, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4330>. Acesso em: 18 maio 2025.

SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. *In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOMASELLO, Michael; CARPENTER, Malinda; CALL, Josep; BEHNE, Tanya; MOLL, Henrike. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences*, Cambridge, v. 28, n. 5, p. 675-735, 2005. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16262930/>. Acesso em: 5 maio 2025.

WEBER, Max. Economy and society: an outline of interpretive sociology. Berkeley: University of California Press, 1978.