

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Sociologia pragmática e trabalho docente: um estudo sobre as lógicas de ação utilizadas por professoras que ensinam matemática no enfrentamento de situações cotidianas da profissão

Sueli Fanizzi, Vinicio de Macedo Santos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15515>

Submetido em: 2026-03-21

Postado em: 2026-03-25 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

SOCIOLOGIA PRAGMÁTICA E TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE AS LÓGICAS DE AÇÃO UTILIZADAS POR PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO ENFRENTAMENTO DE SITUAÇÕES COTIDIANAS DA PROFISSÃO

SUELI FANIZZI¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6436-8742>

<suelifanizzi@gmail.com>

VINICIO DE MACEDO SANTOS²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7608-8745>

<vms@usp.br>

¹ Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, Brasil.

² Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de um estudo realizado com seis professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que teve por objetivo identificar as reações das docentes frente a situações conflitantes vivenciadas no exercício cotidiano do trabalho e compreender os elementos ou princípios levados em consideração na tomada de decisão para suas ações nas aulas de Matemática e que acompanham a construção dos saberes e competências profissionais. Estudos sobre os saberes docentes e a perspectiva da Sociologia Pragmática fundamentam teoricamente o trabalho. A metodologia adotada é qualitativa, de abordagem exploratória, e o procedimento de produção dos dados é a entrevista semiestruturada. Com base em conceitos centrais da Sociologia Pragmática, os resultados indicam que os saberes docentes, constituídos e desenvolvidos no exercício da prática profissional, são personalizados e situados, e se apresentam, preferencialmente, pelas lógicas de ação liberal, comunitária e inspirada. Conclui-se que compreender as lógicas de ação empregadas pelos professores na realização do trabalho profissional cotidiano e, conseqüentemente, as motivações que impulsionam a constituição dos saberes docentes pode contribuir para o planejamento de novas configurações de formação continuada de professores, em que as reações dos professores frente às situações conflitantes sejam confrontadas, analisadas e revisadas coletivamente.

Palavras-chave: Saberes Docentes, Ensino de Matemática, Anos Iniciais, Sociologia Pragmática.

PRAGMATIC SOCIOLOGY AND TEACHING WORK: A STUDY ON THE LOGICS OF ACTION USED BY MATHEMATICS TEACHERS IN FACING EVERYDAY PROFESSIONAL SITUATIONS

ABSTRACT: This article presents the results of a study conducted with six elementary school teachers, aiming to identify their reactions to conflicting situations in their daily professional lives and to understand the elements or principles considered in decision-making processes during Mathematics classes, which accompany the construction of teaching knowledge and professional competences. The study is theoretically grounded in research on teaching knowledge and the perspective of Pragmatic Sociology. A qualitative methodology with an exploratory approach was adopted, using semi-structured interviews for data collection. Based on core concepts of Pragmatic Sociology, the results indicate that teaching knowledge constituted and developed through professional practice is personalized and situated, manifesting primarily through liberal, communal, and inspired logics of action. The study concludes that understanding the logics of action employed by teachers in their daily practice, and consequently the motivations driving the constitution of teaching knowledge can contribute to planning new

configurations for continuing teacher education. In these settings, teachers' reactions to challenging work situations can be collectively confronted, analyzed, and revised.

Keywords: Teaching Knowledge, Mathematics Education, Early Years, Pragmatic Sociology.

SOCIOLOGÍA PRAGMÁTICA Y TRABAJO DOCENTE: UN ESTUDIO SOBRE LAS LÓGICAS DE ACCIÓN UTILIZADAS POR PROFESORES QUE ENSEÑAN MATEMÁTICA EN EL ENFRENTAMIENTO DE SITUACIONES COTIDIANAS DE LA PROFESIÓN

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado con seis profesoras de la Educación Primaria, que tuvo como objetivo identificar las reacciones de las docentes frente a situaciones conflictivas vivenciadas en el ejercicio cotidiano del trabajo y comprender los elementos o principios tomados en cuenta en la toma de decisiones para sus acciones en las clases de Matemática y que acompañan la construcción de los saberes docentes y competencias profesionales. Estudios sobre los saberes docentes y la perspectiva de la Sociología Pragmática fundamentan teóricamente el trabajo. La metodología adoptada es cualitativa, de enfoque exploratorio, y el procedimiento de producción de los datos es la entrevista semiestructurada. Con base en conceptos centrales de la Sociología Pragmática, los resultados indican que los saberes docentes, constituidos y desarrollados en el ejercicio de la práctica profesional, son personalizados e situados, y se presentan, preferencialmente, a través de las lógicas de acción liberal, comunitaria e inspirada. Se concluye que comprender las lógicas de acción empleadas por los profesores en la realización del trabajo profesional cotidiano e, consecuentemente, las motivaciones que impulsan la constitución de los saberes docentes puede contribuir al planeamiento de nuevas configuraciones de formación continua de profesores, en las que las reacciones de los docentes frente a las situaciones conflictivas sean confrontadas, analizadas y revisadas colectivamente.

Palabras clave: Saberes docentes, Enseñanza de la Matemática, Educación Primaria, Sociología Pragmática.

INTRODUÇÃO

Nos últimos quarenta anos, os estudos sobre formação de professores ampliaram-se no sentido de considerar a diversidade de fatores que influenciam e definem a prática docente. O professor, que, em tempos remotos, bastava se especializar em uma área específica para transmitir seus conhecimentos aos alunos, passa a ser visto como um profissional que dispõe de saberes plurais, heterogêneos e situados, com marcas de sua história de vida pessoal e escolar.

Embora os conhecimentos científicos e a especialidade sejam condições inerentes a qualquer profissão – médico, advogado, professor, dentre outras –, de acordo com Tardif (2000, p. 6), “os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas”. Nessa direção, ao discutir os saberes dos professores, o autor vincula-os diretamente ao trabalho, afirmando que “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (Tardif, 2014, p. 17).

No exercício da profissão, o professor desenvolve saberes provenientes da formação acadêmica, da escolaridade anterior, uma vez que, antes de optar pela profissão, vivenciou seu ambiente de trabalho por cerca de 14 anos na Educação Básica, das formações continuadas que recebe ao longo do percurso profissional (opcionais ou obrigatórias), das orientações curriculares, dos livros didáticos e outros saberes inerentes às situações vivenciadas no trabalho, sejam elas rotineiras ou imprevisíveis, que Tardif e Raymond (2000) denominam saberes experienciais.

Na relação dialética entre o exercício da profissão e o desenvolvimento de saberes, o professor desenvolve mecanismos de enfrentamento das situações cotidianas, regido por lógicas de ação, isto é, princípios que orientam a conduta docente, agindo conforme preceitos construídos no decorrer de sua trajetória formativa e profissional. É esse amálgama constituído, portanto, de saberes de diferentes origens e dos modos de operar cada situação que orienta e define a ação docente.

Para Valente (2021), há uma relação mútua entre saberes e práticas docentes, o que reforça ainda mais a perspectiva de que a profissionalidade docente se desenvolve a partir dos entendimentos sobre como atuar em diferentes situações vivenciadas pelo professor no exercício de seu trabalho. Conforme a autora, “saberes e práticas docentes são duas facetas da mesma moeda, ou seja, os saberes docentes são mobilizados nas práticas docentes e, ao mesmo tempo, as práticas docentes permitem a construção de novos saberes profissionais” (Valente, 2020, p. 3).

O presente estudo corresponde à parte de uma pesquisa realizada nos anos de 2023 e 2024, no âmbito de um estágio pós-doutoral, cujo objetivo geral foi mapear as necessidades formativas de professores do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá-MT, acerca do ensino de Matemática. Este trabalho focaliza o segundo momento da pesquisa, em que seis professoras foram entrevistadas quanto aos enfrentamentos no exercício da profissão e, mais particularmente, da prática docente para ensinar Matemática. As entrevistas foram consideradas semiestruturadas, uma vez que, embora houvesse um roteiro com perguntas elaboradas pela pesquisadora, considerando parte das questões do questionário inicial da pesquisa, foi desenvolvido um diálogo, por meio do qual as participantes puderam se expressar livremente.

Teoricamente, o estudo fundamenta-se em Tardif (2000, 2013, 2014) e em Tardif e Raymond (2020), no que tange aos saberes e práticas docentes, e na Sociologia Pragmática, perspectiva que busca explicar as justificativas dos atores para o desenvolvimento de práticas situadas, a partir dos regimes de ação, em consonância, sobretudo, com os trabalhos de Boltanski (1990), Boltanski e Thévenot (1991), Boltanski e Chiapello (1999) e Valente (2020, 2021).

O artigo está organizado em quatro seções, após esta introdução. Na segunda seção, discorre-se sobre a fundamentação teórica adotada, com uma breve explanação sobre a Sociologia Pragmática e sua relação com a prática docente e a constituição de saberes desenvolvidos no exercício do trabalho do professor. Em seguida, as escolhas metodológicas são apresentadas, momento em que o percurso metodológico da pesquisa e, mais particularmente, deste estudo, é detalhado. Na quarta seção, os dados empíricos são descritos e comentados à luz do referencial teórico e, no desfecho do texto, são tecidas as considerações finais.

A SOCIOLOGIA PRAGMÁTICA E O TRABALHO DOCENTE

A Sociologia Pragmática, também conhecida como Sociologia da Crítica¹, surge em meados da década de 1980, na França, com os estudos de Boltanski e Thévenot e a publicação da primeira versão da obra de referência dos autores, intitulada *De la justification: Les économies de la grandeur*, em 1987. A então nova perspectiva sociológica rompe com a ideia do determinismo imposto pela esfera macrossocial, passa a investigar a reação dos sujeitos no enfrentamento de situações cotidianas e centra, portanto, seu foco no nível micro, único nível, segundo os autores, em que o macro tem condições de se manifestar.

[...] a sociologia pragmática se esforça para nunca deixar o plano das situações e, por conseguinte, o nível “micro”. Com o detalhe, todavia, de que o nível “micro” não é considerado em sua oposição ao nível “macro”, mas, ao contrário, como o plano em que, de situação em situação, o próprio nível “macro” é concretizado, realizado e objetivado através das práticas, dos dispositivos e das instituições, sem os quais ele conseguiria certamente existir, mas não poderia mais ser visto ou descrito (Barthe *et al.*, 2016, p. 88).

¹ A Sociologia Pragmática ou Sociologia da Crítica se opõe à Sociologia Crítica, cujo representante é Pierre Bourdieu, que se aproxima de uma visão orgânica entre sociedade e indivíduo, considerando o contexto social geral. Na Sociologia Crítica, o indivíduo faz parte de um todo que o determina na execução de suas ações e é nesse contexto que ele é analisado.

Diferentemente da sociologia clássica, que tem como foco estruturas prévias consolidadas, este modelo focaliza a capacidade crítica dos atores e como eles justificam suas ações, distanciando-se, portanto, da ideia de *habitus*, de Pierre Bourdieu, uma vez que insere os atores no centro da cena (Vandenbergue; Véran, 2016).

Boltanski, no prefácio da obra de Mohamed Nachi, intitulada *Introduction à la Sociologie Pragmatique* (Nachi, 2011), faz uma crítica à ciência social vigente, denominando-a empresa sociológica, que analisa o indivíduo a partir da normatividade. Nesse mesmo texto, ele discute termos como conflito, incerteza e disputa, afirmando que os indivíduos, aqui definidos como atores, quando imersos em situações de crise ou instabilidade, mobilizam a capacidade crítica de rever suas próprias competências estabelecidas pelo regramento social geral. É a diversidade de situações vivenciadas no cotidiano que põe à prova a capacidade de mobilização dos atores para resolver um problema ou enfrentar uma situação incomum, na busca de uma justificativa para seus atos.

Boltanski e Thévenot (1991) defendem a existência de lógicas de ação utilizadas pelos atores no enfrentamento de situações cotidianas, sobretudo de conflito, incerteza e disputa, que se assemelham a modelos interpretativos que os atores utilizam para dar sentido às suas ações, fundamentar suas condutas e avaliar o valor das coisas e pessoas em situações específicas. Essas lógicas funcionam como *gramáticas* ou repertórios compartilhados, que permitem aos atores transitar entre diferentes situações, com autonomia e legitimidade.

Para detalhar as lógicas de ação empregadas pelos atores, os autores desenvolvem a ideia de *cité*², que equivale ao conjunto de princípios no qual o ator se apoia para revestir de rigor sua reação frente às situações cotidianas e seus argumentos ou justificações.

O primeiro axioma (do modelo da *cité*) é o princípio de humanidade comum aos membros da *cité*. O modelo une efetivamente todas as pessoas capazes de chegar a um acordo, os membros da *cité*, e postula uma forma de equivalência entre esses membros, todos pertencentes igualmente à humanidade (Boltanski; Thévenot, 1991, p. 96, tradução nossa).

De acordo com Corrêa e Dias (2016, p. 74), “o formalismo das *cités*, embora empiricamente orientado, expressa uma intenção normativa bem explícita: a de conferir, a partir da sociologia, legitimidade ao discurso crítico dos atores”. Ainda, ao citarem Boltanski e Thévenot, os autores destacam a importância da formalização da ideia de *cité*, de modo a prescindir de justificativas de cunho pessoal, resultantes de particularidades das situações.

A necessidade de submeter o desenvolvimento do modelo a uma construção formal deriva diretamente da nossa vontade de levar a sério as reivindicações de justiça realizadas pelos atores. Tínhamos que demonstrar a solidez dessas reivindicações e preveni-las de serem facilmente reduzidas a movimentos hipocríticos associados à defesa de interesses particulares ou às ilusões infundadas (Boltanski; Thévenot, 2000, p. 210 *apud* Corrêa; Dias, 2016, p. 74).

Boltanski e Thévenot (1991) propõem, originalmente, seis *cités*, e, após oito anos, Boltanski e Chiapello (1999), incluem a sétima *cité*, descritas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Cités da Sociologia Pragmática

<i>CITÉS</i>	PRINCÍPIOS	VALORES
Inspirada	Prevalecem a criatividade, a autenticidade e a originalidade. A vocação ou o dom estão presentes. Para os atores, é essencial que essa lógica de ação transgrida as regras em nome de uma espontaneidade.	Inquietude da criação, amor, paixão, criatividade e inspiração.
Doméstica	Prevalece o respeito à família, aos ritos e às tradições. A relação entre os atores, nesse caso, é de proximidade, mas há uma autoridade que precisa ser respeitada, pela sua sabedoria e experiência.	Naturalidade do hábito, caráter, bom senso e confiança.

² Optou-se pelo termo original, em francês, pois a tradução literal corresponderia à “cidade”, o que, em seu sentido geral, não explica o modelo proposto pelos autores.

Opinião	Prevalecem o renome, a celebridade, o reconhecimento de uma pessoa pelos seus pares. Ser “grande” significa ser conhecido, reconhecido, famoso ou possuir uma reputação sólida.	Amor-próprio, reconhecimento, persuasão.
Cívica	Prevalece uma forma de justiça baseada no bem comum e no interesse coletivo, em oposição aos interesses individuais ou privados.	Aspiração aos direitos cívicos, políticos e de participação, vontade coletiva, representação e solidariedade.
Industrial	Prevalecem a eficiência técnica e o progresso tecnológico. A grandeza de um indivíduo é medida pela sua competência técnica e capacidade de otimizar sistemas para a máxima produção.	Trabalho, energia, produtividade.
Mercantil	Prevalece a lógica da livre competição e da oportunidade de lucro.	Interesse, amor pelas coisas, desejo, egoísmo, competição, troca, relações de negócio, valor monetário.
Projetos	Prevalece o novo espírito do capitalismo, em que a mobilidade e a capacidade de se ligar em rede para a realização de projetos é o que fundamenta a ação.	Conectividade, flexibilidade e capacidade de rede.

Fonte: Elaboração própria, com base em Corrêa e Dias (2016) e Valente (2021).

Gautherin (2005), em releitura da Sociologia Pragmática, acrescenta outras duas lógicas de ação ao modelo: a liberal e a comunitária. Na lógica de ação liberal prevalece o respeito aos direitos individuais e à liberdade individual, em oposição à *cit e* cívica, haja vista que a capacidade do ator para enfrentar situa es do cotidiano está relacionada a sua autonomia na execu o de uma a o e não a um princípio coletivo de ordem cívica. A lógica comunitária determina o reconhecimento do indivíduo enquanto pertencente a uma comunidade. De acordo com a autora, “contra a concep o cívica e liberal do cidadão abstrato, desengajado e definido por seus direitos formais, ele [o modelo de a o comunitário] implica em uma concep o de cidadão enraizado em uma comunidade, uma cultura, uma tradi o” (Gautherin, 2005, p. 150, tradu o nossa).

Nas palavras de Valente,

[...] as lógicas de a o são escolhidas reflexivamente pelos indivíduos durante a situa o, levando em considera o fatores como: a intera o com atores humanos e não-humanos que as compõem, as disposi es individuais e os efeitos de socializa es anteriores. Dessa forma, o processo de socializa o, anterior ao momento da situa o,   utilizado enquanto um recurso para a sele o da lógica de a o e, por sua vez, os resultados dessa escolha ter o efeitos socializadores (Valente, 2021, p. 4-5).

No campo da Educa o e, mais particularmente, nos estudos sobre saberes e práticas docentes, a Sociologia Pragmática pode auxiliar a identifica o das lógicas de a o regidas pelas *cit es*, empregadas pelos docentes no exercício da profissão, e, conseqüentemente, a compreender de que forma os saberes docentes são mobilizados em situa es cotidianas de incerteza e conflito, frente a dispositivos materiais e humanos que compõem a realidade do professor.

Retomamos aqui os estudos sobre saberes e práticas docentes, na perspectiva de Tardif (2000, 2013, 2014) e de Tardif e Raymond (2000), uma vez que coadunam com a Sociologia Pragmática, no sentido de ambas as abordagens destacarem a experiência do ator em situa es diversas.

De acordo com Tardif (2013, p. 568), citando outros autores,

Os conhecimentos dos professores não são saberes teóricos; são conhecimentos enraizados no trabalho e em suas experiências como professores; portanto, eles provêem de uma epistemologia da prática (SCHON, 1983, 1987) mais do que do conhecimento teórico (DURAND, 1996). Isso significa que   preciso abordar esses conhecimentos a partir do que os professores fazem, ou seja, a partir de seu trabalho real (BLACKLER, 1995).

O autor evidencia duas características essenciais dos saberes docentes, afirmando que eles são personalizados e situados.

De fato, nas atividades e profissões de interação humana como o magistério, o trabalhador está presente pessoalmente no local de trabalho e sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas, isto é, com os alunos, os estudantes. Em outras palavras, nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação (Tardif, 2000, p. 16).

Embora haja um destaque para certa pessoalidade do trabalho docente, Tardif e Raymond (2000) enfatizam que a relação do professor com seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social.

[...] a consciência profissional do professor não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias; ela nos parece ser amplamente marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão, por exemplo, os saberes das ciências da educação transmitidos durante a formação profissional, os saberes curriculares produzidos pelos funcionários do Ministério da Educação, os saberes dos outros atores escolares (pais, orientadores educacionais etc.) que, de uma maneira ou de outra, são exteriores ao trabalho docente. O uso desses saberes pelo professor implica, então, uma relação social com esses mesmos saberes, bem como com os grupos, instâncias e indivíduos que os produzem (Tardif, Raymond, 2000, p. 236).

Essas reflexões se aproximam da ideia de *cit * da Sociologia Pragmática, que aponta os “padrões de justiça que precedem os atores e que lhes permitem um posicionamento prático” (Valente, 2021, p. 3), porquanto os professores lançam mão de lógicas de ação legitimadas por princípios coletivos para enfrentarem as situações cotidianas de trabalho.

Na próxima seção serão comentados excertos das entrevistas com seis professoras – quatro do 4º ano e duas do 5º ano do Ensino Fundamental – nos quais elas narram suas dificuldades e enfrentamentos frente a situações cotidianas vivenciadas nas aulas de Matemática.

ESCOLHAS METODOLÓGICAS

O presente estudo corresponde à parte de uma pesquisa que teve como objetivo geral compreender as necessidades formativas dos professores do 4º e 5º anos do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá acerca do ensino de Matemática.

A metodologia da pesquisa, da qual este estudo se deriva, é qualitativa de abordagem exploratória.

Em conformidade com Gil (2022, p. 41),

As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.

Em um primeiro momento, foi aplicado um questionário a 64 professores do 4º e do 5º ano, com o propósito de conhecer seu percurso formativo e profissional, o domínio do conhecimento matemático a ser ensinado nesses anos de escolaridade e os encaminhamentos didáticos frente a situações de sala de aula. Em seguida, foram entrevistadas seis professoras que se disponibilizaram a conversar com a pesquisadora, momento em que puderam detalhar suas respostas do questionário e revelar seus enfrentamentos diante de situações desafiadoras de trabalho. A pesquisadora elaborou um roteiro de perguntas mediante parte das questões do questionário inicial, porém houve momentos de livre diálogo, o que caracterizou as entrevistas como semiestruturadas.

As seis entrevistas foram realizadas de forma remota, pelo *Google Meet*. Cada uma teve duração de, aproximadamente, uma hora e foi norteada pelas respostas da professora ao questionário, porém com o forte propósito de desenvolver uma discussão sobre as formas de enfrentamento de momentos conflitantes da prática docente. Todas as docentes autorizaram a gravação, o que permitiu realizar a posterior transcrição.

A partir de uma primeira leitura das transcrições e de acordo com as manifestações das professoras, foram criadas nove categorias de análise³, agrupadas, posteriormente, em quatro conjuntos de categorias: (a) Ensino da Matemática; (b) Aspectos conceituais da Matemática; (c) Decorrências do diálogo com a pesquisadora e (d) Desafios e enfrentamentos no exercício da prática docente.

Será apresentada aqui a análise de excertos das entrevistas referentes ao último conjunto de categorias de análise, visto que este estudo, em particular, teve por objetivo identificar as reações das docentes frente a situações conflitantes vivenciadas no exercício cotidiano do trabalho e compreender os elementos ou princípios levados em consideração na tomada de decisão para suas ações nas aulas de Matemática e que acompanham a construção dos saberes e competências profissionais.

DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS⁴

O conjunto (d) de categorias de análise dos dados da pesquisa – desafios e enfrentamentos no exercício da prática docente – envolve duas das nove categorias: 1. desafios do dia a dia e 2. desafios frente às exigências da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cuiabá.

Conforme Corrêa (2014), na Sociologia Pragmática,

O social não é mais, como em Durkheim (1912), o elemento explicativo das noções de espaço e de tempo ou das formas elementares da vida religiosa, nem, como em Bourdieu (1979), o elemento explicativo da lógica da distinção dos juízos estéticos, dos comportamentos e das ações guiadas pelas estruturas encarnadas nos corpos (*habitus*), mas, ao contrário, é tratado como um emaranhado de relações e associações dinâmicas, dúcteis e fluídas que podem ser captadas através de situações problemáticas (Corrêa, 2014, p. 39).

No conjunto de categorias selecionado, analisar-se-á como os desafios e os enfrentamentos das professoras, vivenciados em situações de trabalho, podem constituir o “social” da profissão docente, neste caso, de docentes que ensinam Matemática no 4º e no 5º ano. Nesse sentido, a análise será orientada pela definição de Boltanski (1990) sobre o papel do pesquisador, não centrado em afirmações de uma exterioridade imutável, mas no modo como os atores agem diante das situações relatadas.

[...] o sociólogo da crítica coloca em cena o processo reconhecendo e registrando as informações dos atores, e seu dado de investigação é antes de tudo um registro desses registros, um relatório das informações. De fato, o sociólogo se obriga a seguir muito de perto os atores em seu trabalho interpretativo, analisado as informações que eles relataram. Leva a sério seus argumentos e as provas que proporcionam, sem tratar de reduzi-los ou desqualificá-los impondo-lhes uma interpretação mais forte (Boltanski, 1990, p. 55, tradução nossa).

Pretende-se, nesta análise, aproximar as manifestações das professoras das lógicas de ação regidas pelas *cités* da Sociologia Pragmática, com o propósito de identificar as reações das docentes frente a situações reais do cotidiano e, conseqüentemente, compreender os elementos ou princípios que orientam suas ações e acompanham a construção dos saberes e competências profissionais.

As professoras foram identificadas com os seguintes códigos: 4PROF05, 4PROF06, 4PROF07, 4PROF15, 5PROF04 e 5PROF08⁵.

³ As nove categorias iniciais, constituídas a partir do conteúdo de fala das participantes, são as seguintes: 1. Visão de ensino de Matemática; 2. Uso de materiais concretos e contextos variados; 3. Desafios frente às exigências da SME; 4. Resposta fornecida pela pesquisadora diante da incompreensão da professora; 5. Questão compreendida pela professora no decorrer do diálogo; 6. Revelação do conhecimento conceitual; 7. Desafios do dia a dia; 8. Justificativa para a resposta da professora; 9. Dificuldade conceitual.

⁴ No ofício 225/2023, assinado em 10 de julho de 2023, a Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo considerou que a pesquisa intitulada “Necessidades Formativas em Matemática de professores do 4º e do 5º ano do ensino fundamental: um mapeamento da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá-MT” cumpre todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre a Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

⁵ O número inicial (4 ou 5) indica em qual ano de escolaridade a professora atuava no ano de 2023. A numeração final corresponde à posição ocupada pela professora na lista dos docentes que se dispuseram a conceder a entrevista (16 docentes do 4º ano e nove docentes do 5º ano). Nem todos os professores que se dispuseram a conceder a entrevista puderam ser

A análise dos excertos pertencentes ao conjunto de categorias (d) – Desafios e enfrentamentos no exercício da prática docente –, será iniciada com a categoria 1. desafios do dia a dia.

Assim sendo, 5PROF04 refere-se à ausência da família no processo de aprendizagem dos filhos e isso pode ser compreendido como um desafio por ela enfrentado cotidianamente.

Essa é a nossa realidade atual. Os pais atribuíram à escola a responsabilidade não só de transmitir o conhecimento, mas de ensinar alguns conceitos básicos, hoje a família quer chegar aqui e deixar o aluno, é um verdadeiro depósito, você deixa o aluno aqui e o professor que se vire para resolver questões de aprendizagem, questões de conceitos que a família deveria estar ensinando, somos nós que temos de resolver, é muita coisa para escola. (5PROF04, 2023).

Para 4PROF07, o bom papel da família também é condição para a aprendizagem dos alunos.

A alfabetização é um processo que é junto, não tem como estar longe, é você acompanhar, é estar ali com o professor e com a família. A gente espera uma parceria (com a família) que a gente não sente, a gente não vê, a gente não vive essa parceria, a gente trabalha sozinho na sala de aula porque a gente faz questionamentos com os alunos para conhecer cada um, principalmente na sala do apoio⁶. Vou falar um pouco da sala do apoio porque eu converso com os alunos para eu conhecer cada um... “quando você chega em casa, você leva, você mostra o que fez para a sua família?”. Eles respondem não... “Sua mãe te pergunta o que você fez?” ... Não também... então a gente vê que para eles o aprendizado é importante só para nós, então é nós que temos que fazer acontecer. (4PROF07, 2023)⁷.

Aqui, podemos identificar a presença de duas lógicas de ação, regidas pelas *cités* doméstica e cívica. A família é vista e valorizada como parceira essencial no processo educacional dos filhos, responsável por edificar os “conceitos básicos” e acompanhar a vida escolar das crianças, embora, segundo as docentes, não esteja cumprindo seu papel. Há certa reverência à família, como se hierarquicamente ela estivesse acima da escola, uma vez que a educação começa em casa, na base familiar, e deveria permanecer ao longo do processo de escolaridade. Compreendemos que a presença da lógica doméstica nessas reações das professoras pode revelar um mecanismo de defesa ou, de forma mais objetiva, uma desresponsabilização pelo fracasso escolar.

Dessa maneira, a lógica de ação regida pela *cité* cívica é aqui compreendida a partir do respeito a um bem comum, enaltecido por ambas as docentes – a escolarização dos alunos – em que os princípios da cooperação, da solidariedade e da justiça baseada no bem comum e no interesse coletivo, em oposição aos interesses individuais ou privados, prevalecem e são defendidos, inclusive, nos textos curriculares e em determinações educacionais oficiais. Ao destacarem a importância da presença da família, as professoras revelam a preocupação de estarem sozinhas no processo de escolarização dos alunos – a gente trabalha sozinho na sala –, manifestando o desejo de comporem, com parceiros, a ordem cívica do processo educacional.

Bastante focada no ensino das quatro operações elementares, 5PROF04 aponta um grande desafio das aulas de Matemática: o desinteresse dos alunos em aprender divisão.

A ideia de dividir para eles é terrível, eles querem multiplicar, pois multiplicar significa ganho. A multiplicação básica, simples, eles até que resolvem. Mas quando você complica um pouquinho mais, joga um número maior, um multiplicador a mais lá na continha ou na leitura da interpretação do problema, aí já bagunça a cabeça deles, tem que ir passo a passo. O domínio da tabuada também influencia nessa fase. [...] na divisão, como eles não gostam naturalmente de dividir, eles têm dificuldade, porque eles não conseguem ver que eles vão dividir, repartir alguma

entrevistados, considerando a inviabilidade da pesquisadora em entrevistar 25 docentes em um curto espaço de tempo para o desenvolvimento da pesquisa. Critérios como grande incidência de erros nas questões matemáticas conceituais, indicação de encaminhamentos metodológicos inadequados, o não desejo de responder em muitas questões (havia alternativa não desejo responder nas questões) e a facilidade de contato foram utilizados para se chegar às seis docentes entrevistadas.

⁶ 4PROF07 lecionava no 4º ano em um turno e, no outro, atuava como professora da sala de apoio, sala de aula que recebia os alunos considerados com dificuldades de aprendizagem no contraturno das aulas regulares.

⁷ As reticências da transcrição dos diálogos indicam pequenas pausas na fala.

coisa, a ideia de dividir nessa fase, eles não compreendem, eles têm muita dificuldade, “por que eu vou dividir?”. Eles levam muito para o pessoal. (5PROF04, 2023).

A professora afirma que os alunos não aprendem divisão porque não gostam de dividir e, portanto, não querem dividir, ideia que pode ser questionada sem dados efetivamente concretos. Essa seria sua justificativa para a não aprendizagem, como se esse fato realmente impedisse os alunos de aprenderem, retirando de si a responsabilidade de um ensino realizado com compromisso. Dessa forma, seu desafio consiste em enfrentar, por exemplo, o pouco interesse dos alunos em aprender divisão. De acordo com Corrêa (2014, p. 59), “submetidos ao imperativo de justificação, os atores se esforçam para estabelecer um novo acordo através da referência a princípios de justiça comumente aceitos e partilhados”. Responsabilizar o estudante e seu desinteresse em aprender por sua não aprendizagem é uma reação de referência a princípios de justiça, “comumente aceitos e partilhados” entre os professores, o que os aproxima de uma lógica de ação comunitária. A comunidade docente, distante da ordem das políticas públicas educacionais que, em geral, culpabiliza o professor pelo fracasso escolar dos alunos, torna-se soberana no enfrentamento da não aprendizagem, neste caso, da Matemática. A professora deixa transparecer, em suas palavras, certo consenso entre professores pedagogos, sobretudo do 4º e 5º anos, que se deparam com conceitos matemáticos considerados mais complexos a serem ensinados e que não contam, em sua formação inicial, com uma preparação para tal.

Outra professora considera as dificuldades de aprendizagem na Matemática um difícil enfrentamento vivenciado nas situações cotidianas da prática docente, porém, neste caso, a reação da docente é diferente.

Eu estou com uma turma com “n” situações de aprendizado, de dificuldades, desde alunos que não reconhecem, não saem do 10 (operações que envolvem números maiores que 10), até alunos que estão seguindo com bastante autonomia. Quando eu conseguir minimamente trabalhar com eles até a multiplicação, por exemplo, já me dou por satisfeita, porque eles não conseguem sair do básico de uma adição, de uma subtração, muito mais de uma multiplicação... então eu falei, eu não vou seguir, ir para frente, empurrar os conteúdos, sendo que a maioria dos meus alunos não consegue. (4PROF05, 2023).

Com 4PROF05, nota-se a presença da lógica de ação liberal, pois a professora, independentemente da programação curricular estabelecida pela SME e de justificativas para a não aprendizagem a partir de princípios comunitários, opta por não seguir ou “empurrar os conteúdos”, agindo conforme decisão própria, pela qual se responsabilizaria na prestação de contas⁸ do que foi trabalhado em sala de aula. Muitas vezes, o conflito entre o que as orientações das Secretarias de Educação ditam e aquilo que o professor sabe que precisa ensinar exige do docente uma resistência diária surpreendente, que muitas vezes o sucumbe, gerando o mal-estar docente (Lantheaume; Hélou, 2008).

A característica liberal da lógica de ação demonstrada na reação de 4PROF05 remete-nos ao que Tardif (2000) destaca como saberes personalizados.

O que a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (Tardif, 2000, p. 15).

Há um tipo de enfrentamento revelado pelas professoras, referente à necessidade de superação das limitações e traumas com a Matemática, para poderem exercer a profissão.

Eu reprovei na 6ª série quando eu estudei no fundamental por causa da Matemática, eu chorava porque eu não conseguia aprender, aí eu tive que correr atrás para aprender o máximo que eu pudesse para poder ajudar essas crianças em sala de aula. [...] divisão, por exemplo, eu vejo que

⁸ A SME-Cuiabá direcionava o ensino de determinadas habilidades de cada área do conhecimento, propostas no Documento de Referência Curricular do município (DRC-Cuiabá), para serem trabalhadas pelos professores e, ao final de cada bimestre letivo, havia uma espécie de prestação de contas de cada docente, via sistema informatizado, daquilo que foi ensinado e dos resultados alcançados.

os alunos aprendem bem diferente do que eu aprendi, agora quando entram também outras coisas, como fração, eu consigo ajudar, mas eu preciso estudar antes. (4PROF15, 2023).

Nota-se nessa declaração a influência da história escolar da professora na prática docente, o que também é enfatizado por Tardif (2014).

Há uma segurança maior com o trabalho das operações, porém com outras subáreas ou unidades temáticas da Matemática revela-se, inclusive, um desconhecimento das habilidades do DRC-Cuiabá, o que deve ser enfrentado pelas professoras, de modo que seja possível desenvolvê-las.

[...] eu não consigo trabalhar muitas coisas que envolvam essa habilidade de probabilidade estatística, então eu procuro sempre aquelas atividades que eu consigo resolver, porque todas as atividades que a gente leva para a sala de aula, eu não sei se todos os professores fazem isso, mas o que eu levo para a sala de aula, eu faço a atividade primeiro. [...] a gente só ensina aquilo que a gente consegue aprender e aquilo que a gente domina, porque tem coisas que a gente aprende, mas que não consegue ensinar para o outro. (5PROF08, 2023).

É no exercício da profissão que o professor se depara com suas dificuldades conceituais relacionadas à Matemática e as enfrenta a partir da lógica de ação liberal, muitas vezes, de forma solitária, com estudos e buscas individuais. Nos depoimentos das professoras não foi possível identificar a presença da lógica comunitária na superação dos desafios enfrentados com os conceitos matemáticos a serem ensinados. Ações de formação continuada podem combater esse isolamento dos docentes pedagogos frente às dificuldades com a Matemática, buscando transformar a lógica liberal, que, muitas vezes, mascara a vergonha do professor por desconhecer conceitos matemáticos, em lógica comunitária, por meio da qual docentes se uniriam para a superação de seus limites.

4PROF05, que, além de pedagoga, é licenciada em Biologia, assegura que buscou ajuda entre colegas da escola, quando as dúvidas surgiram, e que enfrentou preconceito por isso.

[...] eu já sofri situações assim. Não foi aqui em Cuiabá, eu estava na EJA antes de eu vir para cá e por minha formação ser em Biologia, eu acabei tendo a oportunidade de trabalhar com química, introdução à química... então eu me deparei com situações em que tive muita dificuldade com cálculos da química. Tem coisas que a gente não esquece... eu me lembro de ter ido à sala dos professores e encontrar uma professora da química que me deu aula enquanto eu estava no ensino médio... E eu pensei... vou procurar alguém que é da área para me ajudar... eu preciso saber... eu fui procurá-la e tinham outros dois colegas conversando e na hora em que eu estava ali, perguntando, sentei com ela, tirando dúvida para me explicar o porquê daquele resultado, os dois pararam de conversar, me olharam e um deles falou assim “nossa hem professora, vai dar aula e não sabe do conteúdo?”. No momento, na minha imaturidade, eu fiquei meio sem reação... por que eu não posso não saber? Por que eu, enquanto professora, independente se eu estou começando a minha carreira ou não, por que eu tenho que saber tudo? Por que eu não posso ter dúvida ou não saber alguma coisa? (4PROF05, 2023).

Esse depoimento é muito revelador para compreendermos a diversidade de enfrentamentos que o professor vivencia no exercício da profissão, e que, para vencê-los, ora age de acordo com a lógica comunitária da profissão, ora por conta própria, regido pela lógica liberal, o que poderia até revelar um contrassenso. No entanto, até o momento, já é possível notar que os professores são regidos por diferentes e quase opostas lógicas de ação, de acordo com as situações vivenciadas. E é nesse sentido que Valente propõe uma lógica professoral para as ações do trabalho docente.

[...] a lógica professoral não se resume à associação entre duas lógicas, pois ela acresce, de um lado, saberes próprios à profissão como a gerência da autonomia docente, a plasticidade para lidar com o imponderável e o uso de estratégias e ações ajustadas às situações, implicando, por vezes, a mobilização de normatividades intermediárias (LANTHEAUME; SIMONIAN, 2012). Do outro lado, no que concerne à subjetividade dos docentes, acrescentam-se valores democráticos e coletivos, uma benevolência intrínseca da atividade mandatária do docente, relacionada ao dar, ao cooperar, ao reconhecer e ao proteger e valorizar os alunos (Valente, 2021, p. 10-11).

Para finalizar a análise, apresentam-se excertos referentes à segunda categoria do conjunto de categorias (d) – Desafios e enfrentamentos no exercício da prática docente: 2. desafios frente às exigências da SME.

Na opinião de 4PROF05, há um enfrentamento com as formações continuadas oferecidas pela Secretaria.

Pesquisadora: Tem uma formação continuada do PROMP⁹, não tem?

4PROF05: Tem... é um, que palavra eu vou usar, é um martírio, porque a formação do PROMP, não sei se sempre foi assim, porque teve ano que não teve PROMP para o 4º ano, aí esse ano voltou para o 4º ano, no ano passado não teve 4º ano, o PROMP ficou no 5º... então, a formadora projeta o material, o livro no telão. Acontece a leitura coletiva ali, pensando principalmente em textos ou ela vem com aquela leitura das questões, porque cada lição vem com atividades específicas de problematização... e tenta explicar como poderia ser trabalhada aquela questão, mas fica numa coisa muito superficial, muito rasa... fica muito maçante.

Pesquisadora: Não trabalha o conceito matemático?

4PROF05: Não, fica na leitura das questões, daquele material. E a formadora diz que vai disponibilizar aos professores o material da formação on-line que traz ali mais possibilidades de outras atividades... é isso.

Pesquisadora: Ela propõe mais atividades, além das do material?

4PROF05: Que são aqueles planejamentos prontos que estão naqueles sites da Nova Escola. (4PROF05 e pesquisadora, 2023).

Ainda para 4PROF05, professora que travou mais embates contra as regras da SME, há um descompasso entre as habilidades consideradas essenciais pela instância superior e as enviadas bimestralmente aos professores e o trabalho a ser realizado com o material do PROMP.

4PROF05: No material do PROMP tem um cronograma que a gente tem que seguir, a cada cinco lições, tem um simulado e sabe o que que eu comecei a perceber? Inclusive eu questioneei bastante a coordenação, depois eu acabei questionando a assessora¹⁰ porque a coordenação ficou num impasse de como me ajudar. Eu tive que partir para a assessora para expor a minha opinião. O que acontece? O planejamento, as habilidades que a Secretaria envia para serem trabalhadas como essenciais, na grande maioria, elas não contemplam as habilidades que estão ali no material do PROMP.

Pesquisadora: Entendi... tem um descompasso.

4PROF05: Exato... meu dilema é assim... eu faço, eu trabalho com as habilidades que a Secretaria colocou ou eu trabalho com as habilidades do PROMP? Ou eu trabalho com aquilo que eu pensei? É complicado. (4PROF05 e pesquisadora, 2023).

Valente (2020, p. 10), citando outros autores, afirma que

A sociologia pragmática fornece indícios para revelar que os professores se posicionam mediante as ordens recebidas e fazem uma crítica às decisões vindas de cima (RESENDE; DIONÍSIO, 2016, p. 205). Isso acontece em parte por conta da dupla relação dialógica entre trabalhador versus profissão e contexto social (DUBAR, 2005). Ou seja, a profissão supõe uma maneira de ser e agir e, desta forma, constrói os seus profissionais a partir de um processo de socialização profissional. Isso garante que a prática profissional seja uma prática coletiva e constitui uma cultura profissional.

4PROF05 faz uma crítica contundente à SME e, inclusive, a expõe a seus superiores – da escola (a coordenadora pedagógica) e da própria Secretaria (a assessora) –, que corresponde a uma indisposição que compõe o processo de socialização profissional do professor. E, da mesma forma, outras professoras manifestam à pesquisadora o descontentamento com “as ordens recebidas e fazem

⁹ PROMP refere-se ao Programa de Melhoria da Proficiência, uma iniciativa utilizada pela SME-Cuiabá para reforçar o aprendizado de Português e Matemática em alunos do Ensino Fundamental, usando plataformas digitais e materiais impressos para apoiar professores e estudantes, especialmente durante a pandemia de Covid-19 e após. O Programa consistia na utilização da coleção de livros didáticos “Aprova Brasil”, de Língua Portuguesa e Matemática, publicada pela Editora Moderna.

¹⁰ Na SME-Cuiabá há o/a assessor/assessora pedagógico/a, profissional responsável pelo acompanhamento pedagógico de um determinado número de escolas, as quais visita periodicamente.

uma crítica às decisões vindas de cima”, sentindo-se confortáveis para tal, ao longo da entrevista, porém, diferentemente de 4PROF05, não o revelam a seus superiores. Esse é o caso de 4PROF07 e 4PROF06, que expressam a indignação de terem que explorar habilidades descontextualizadas das reais necessidades dos alunos.

Pesquisadora: No 4º e no 5º ano entram frações, números decimais... eu sei que o foco acaba sendo as quatro operações, mas as habilidades chegam da Secretaria e precisam ser trabalhadas, certo?

4PROF07: Isso, essa é uma das dificuldades que a gente tem, porque, em relação às habilidades, elas vêm e a gente tem um prazo e nem sempre o aprendizado da criança é dentro daquele prazo. (4PROF07 e pesquisadora, 2023).

4PROF06: Este ano a gente recebeu habilidades acho que só no segundo bimestre, ao final de abril e começo de maio, não me recordo bem, a prova [Prova Cuiabá] foi em junho, nós tivemos somente esse tempo para trabalhar, eu mesma vou ser sincera, não consegui, porque foram muitas habilidades, foram mais de dez habilidades, porque assim você pega a turminha com nível de terceiro ano, até eles se habituarem, demora, então eu não consegui trabalhar tudo que era para trabalhar, porque não adianta correr, porque aí eles não aprendem nem uma coisa, nem outra... eu preferi ficar naquilo né, até eles aprenderem para eu poder ir para o próximo assunto. Por exemplo, as habilidades que eles mandaram no segundo bimestre, eu consegui consolidar elas agora [em outubro], naquele bimestre lá eu não tinha conseguido apresentar, por exemplo, a fração eu não consegui dar no primeiro bimestre. (4PROF06, 2023).

Todas as professoras entrevistadas manifestam, de uma forma ou de outra, grande descontentamento frente às exigências da SME que, além de se referirem às cobranças pelo trabalho com as habilidades enviadas e com a preparação para a Prova Cuiabá, também se voltam para o preenchimento permanente de planilhas no sistema informatizado da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá.

4PROF06: E tem também a burocracia.

Pesquisadora: Você tem de responder às exigências das burocracias, o que você chama de burocracias?

4PROF06: Aqui em Cuiabá eu diria que são as planilhas que a gente tem que preencher, planilha para isso, planilha para aquilo, o sistema que você tem que alimentar com avaliação das habilidades e tem relatório também, são coisas que tomam muito tempo. (4PROF06 e pesquisadora, 2023).

Frente às exigências da SME, as professoras, em grande parte das situações, criam e recriam um cotidiano escolar fiel a princípios fundamentais da profissão: ensinar verdadeiramente seus alunos, guiadas, sobretudo, pela lógica inspirada.

Para Boltanski e Thévenot (1991), a *citê* inspirada se baseia na premissa de que a “grandeza” de um indivíduo não vem de cargos ou tradição, mas de um estado de inspiração ou revelação. Nesta *citê*, não há espaço para um planejamento rígido e, muitas vezes, a rotina é vista como um obstáculo ao exercício da criatividade. Nesse sentido, a lógica de ação baseada na *citê* inspirada reveste o professor de autonomia e autoridade, legítimas e próprias da profissão, e de coragem, sendo vital para se analisar como os professores atuam, resistem e têm “lampejos” de insurgência” ante o autoritarismo e o controle presente nas ações e demandas dos sistemas que representam uma afronta à sua inteligência. A natureza do trabalho do professor e dos preceitos que ontologicamente a caracterizam e a orientam não traem o professor mesmo nas condições mais adversas em que a estrutura tenta enquadrá-lo a uma lógica que lhe é estranha: a do apagamento do seu lugar, da sua capacidade de pensar e criar, reduzindo-o a mero executor de decisões e propostas com as quais professor e estudante não se identificam.

Docentes agem de acordo com lógicas de ação, ora de uma natureza, ora de outra, porém sempre movidos pelas relações desenvolvidas no trabalho.

De acordo com Tardif,

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua

experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (Tardif, 2014, p. 11).

A análise das manifestações das professoras entrevistadas e, conseqüentemente, os resultados deste estudo indicam que os saberes docentes, constituídos e desenvolvidos no exercício da prática profissional, são personalizados e situados, e se apresentam, preferencialmente, pelas lógicas de ação liberal, comunitária e inspirada, não descartando a possibilidade da presença de outras lógicas de ação, como as regidas pelas *cités* doméstica e cívica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foram analisados excertos de entrevistas com professoras do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental, que abordaram suas reações frente a situações da prática docente consideradas conflitantes por elas, mais particularmente das aulas em que ensinam Matemática. Para tal, utilizou-se teoricamente os estudos da Sociologia Pragmática e de Tardif (2000, 2013, 2014) e Tardif e Raymond (2020), sobre saberes e prática docentes. Ambas as perspectivas teóricas destacam o ator social em ação nas situações de seu cotidiano; e, no caso do professor, focalizou-se em situações de sua prática profissional.

O professor que ensina Matemática nos anos iniciais, licenciado em Pedagogia, desenvolve o trabalho docente a partir de um amálgama de saberes constituídos ao longo de sua história pessoal e escolar, em sua formação superior, por meio de orientações curriculares, livros didáticos, formações continuadas e outras exigências estabelecidas pelo Ministério da Educação, Secretarias de Educação e Conselhos Nacional e Estadual de Educação e no exercício prático da profissão.

Com base na perspectiva da Sociologia Pragmática, compreende-se, após o presente estudo, que individualmente ou no contato com os pares, no processo de constituição de seus saberes, o professor utiliza prioritariamente três lógicas de ação, a liberal, a comunitária e a inspirada, para justificar suas ações, argumentos e tomadas de decisão no enfrentamento das situações vivenciadas no dia a dia, sobretudo de incerteza e conflito. Embora duas delas sejam tecnicamente contrárias, uma vez que na lógica de ação liberal prevalece o respeito aos direitos individuais e à liberdade individual e na lógica comunitária o ator é reconhecido como pertencente a um mesmo grupo social ou comunidade, ambas as lógicas podem coexistir no meio profissional, como é o caso da profissão docente. Ora as professoras revelam uma tendência em apoiar suas justificativas em decisões próprias, insubordinando-se, por exemplo, à ordem cívica da SME, ou padecendo, isoladamente, frente às dificuldades conceituais com a Matemática; ora ancoram-se em princípios compartilhados pela comunidade docente, que atribuem a não aprendizagem a um desinteresse quase natural dos alunos pela Matemática. A lógica inspirada se faz presente, mesclada às outras duas, na medida em que as professoras se inquietam com aquilo de que discordam e exercem a criatividade e a autonomia nas reações de enfrentamento.

Concluimos que compreender as lógicas de ação empregadas pelos professores na realização do trabalho profissional cotidiano e, conseqüentemente, as motivações que impulsionam a constituição dos saberes docentes pode contribuir para o planejamento de novas configurações de formação continuada de professores, em que as reações dos docentes frente às situações conflitantes sejam confrontadas, analisadas e revisadas coletivamente. Por que devo sofrer sozinho com minhas limitações de Matemática, que me impedem de propor um bom ensino da área? Como enfrentar as determinações das Secretarias de Educação sem deixar a aprendizagem de meus alunos em primeiro plano? Qual o real papel da família na educação escolar dos filhos? O modo de ver e enfrentar essas e outras questões que eventualmente surjam das situações vivenciadas pelos professores e que os atingem diretamente dá sinais de que há uma lógica particular de reação e ação que evidenciam seu descontentamento, seu desejo de resistir, contrapor-se, insurgir-se contra aspectos limitadores que lhe subtraem sua capacidade crítica, autonomia e autoridade, características intrínsecas ao exercício da profissão docente.

Questões como essas que povoam o cotidiano docente são, evidentemente, objeto de discussões e estudos de encontros formativos que promovam a constituição de novos saberes.

REFERÊNCIAS

- BARTHE, Y.; RÉMY, C.; TROM, D.; LINHARDT, D.; DE BLIC, D.; HEURTIN, JP.; LAGNEAU, É.; DE BELLAING, C. M.; LEMIEUX, C. Sociologia pragmática: guia do usuário. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 18, n. 41, p. 84-129, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-018004104>. Acesso em: 02 mar. 2026.
- BOLTANSKI, L. *El Amor y la Justicia como competencias: Tres ensayos de sociologia de la acción*. Traducción Inés María Pouisadela. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A., 1990. 357p.
- BOLTANSKI, L. Prefácio. NACHI, M. *Introduction à la sociologie pragmatique*. Armand Colin, Paris, 2011. p. 9-16.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999. 844p.
- BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. *De la Justification: les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard, 1991. 483p.
- CORRÊA, D. S. Do problema do social ao social como problema: elementos para uma leitura da sociologia pragmática francesa. *Política & Trabalho*, João Pessoa, v. 1, n. 40, p. 35-62, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/18140>. Acesso em: 02 mar. 2026.
- CORRÊA, D. S.; DIAS, R. de C. A crítica e os momentos críticos: de la justification e a guinada pragmática na sociologia francesa. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 67-99, abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-93132016v22n1p067>. Acesso em: 02 mar. 2026.
- GAUTHERIN, J. Quand la frontière est bien tracée... *Éducation et Sociétés*, Bruxelles, n. 16, p. 137-154, 2005. Disponível em: <https://shs.cairn.info/revue-education-et-societes-2005-2-page-137?lang=fr&tab=texte-integral>. Acesso em: 02 mar. 2026.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2022.
- LANTHEAUME, F.; HÉLOU, C. *La souffrance des enseignants: une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: Presses Universitaires de France, 2008. 173 p.
- TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>. Acesso em: 02 mar. 2026.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 mar. 2026.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 1-20, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThjQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2026.
- VALENTE, G. A. Entre a sociologia da socialização e a sociologia pragmática: desafios para pensar as práticas docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.223387>. Acesso em: 02 mar. 2026.

VALENTE, G. A. A constituição da lógica professoral: um estudo sobre saberes e práticas docentes franco-brasileiras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e232638, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147232638>. Acesso em: 02 mar. 2026.

VANDENBERGHE, F.; VÉRAN, JF. (Orgs.). *Além do habitus: teoria social pós-bourdiesiana*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

Submetido: XX/XX/XXXX

Aprovado: XX/XX/XXXX

Editor(a) de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os autores declaram que os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Sueli Fanizzi – Autora da pesquisa, participação ativa na produção e análise dos dados, na construção do texto e na revisão da escrita final.

Vinício de Macedo Santos – Supervisor da pesquisa, participação ativa na análise dos dados, na construção do texto e na revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.