

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

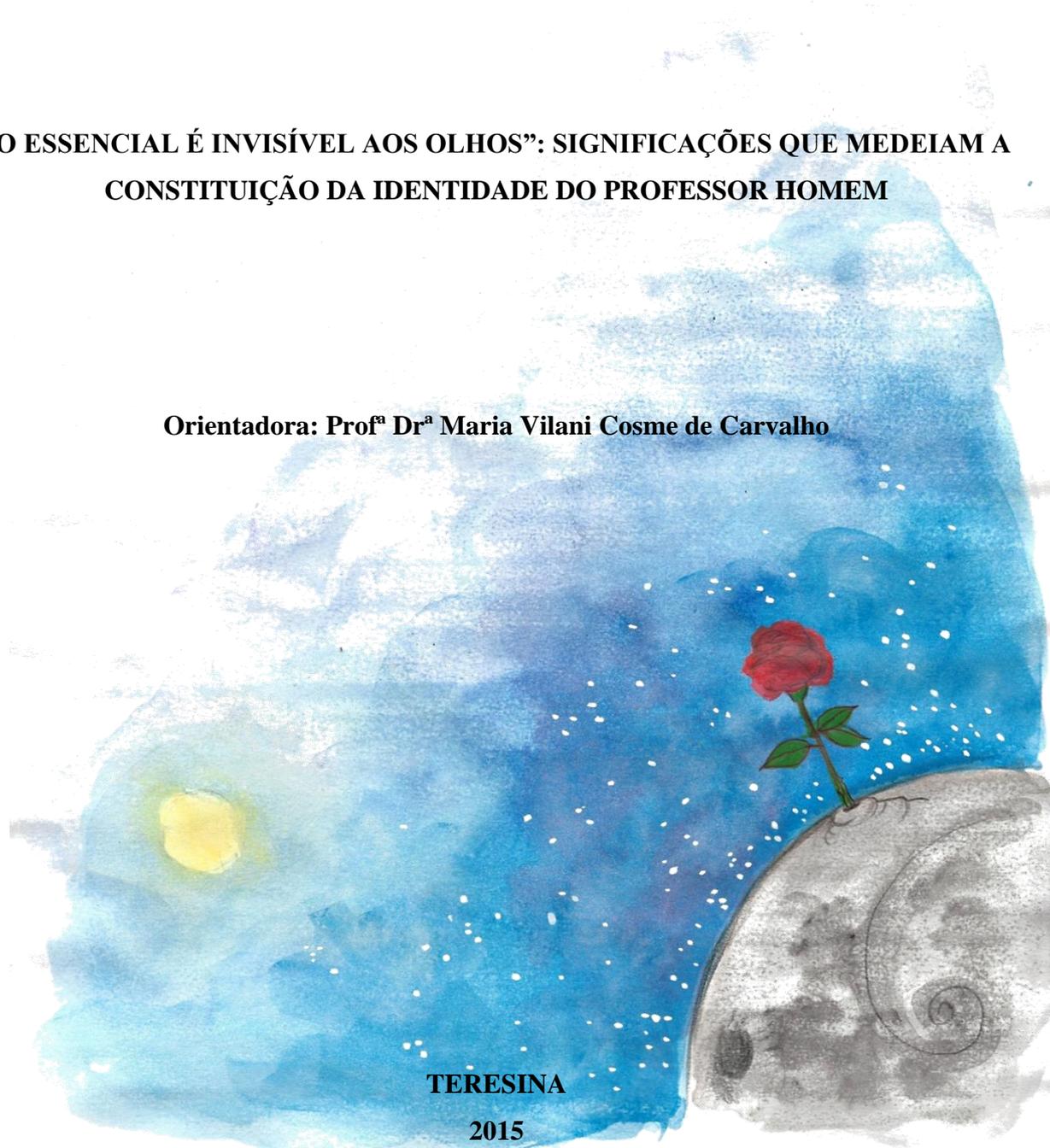
**LUCÉLIA COSTA ARAÚJO**

**“O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS”: SIGNIFICAÇÕES QUE MEDEIAM A  
CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR HOMEM**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho**

**TERESINA**

**2015**

A watercolor illustration of a night sky. The sky is painted in various shades of blue, from light to dark, with numerous small white dots representing stars. In the lower-left corner, there is a bright yellow sun or moon. In the lower-right corner, a grey, textured rock or planet is shown with a spiral pattern on its surface. A single red rose with green leaves and a stem is growing out of the top of the rock.

LUCÉLIA COSTA ARAÚJO

“O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS”: SIGNIFICAÇÕES QUE MEDEIAM A  
CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR HOMEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho

TERESINA

2015

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processamento Técnico

A663e Araújo, Lucélia Costa

O Essencial é invisível aos olhos: significações que medeiam a constituição da identidade do professor homem / Lucélia Costa Araújo. – 2015.

179 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2015.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Vilani Cosme de Carvalho.

1. Identidade Docente. 2. Psicologia Sócio-Histórica.
3. Significados e Sentidos. I. Título.

CDD: 371.102

LUCÉLIA COSTA ARAÚJO

“O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS”: SIGNIFICAÇÕES QUE MEDEIAM A  
CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR HOMEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na linha de pesquisa: Ensino, formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra.

Aprovada em 24 de Fevereiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho (UFPI/PPGED)  
Orientadora

---

Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes (UFPI/PPGED)  
Examinador interno

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Renata Cristina da Cunha (UESPI)  
Examinadora externa

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antônia Edna Brito (UFPI/PPGED)  
Suplente interna

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sílvia Maria Costa Barbosa (UERN)  
Suplente externa

Aos sujeitos que aceitam o desafio de desvelar seu modo de pensar, sentir e agir a fim de contribuir com a construção do saber científico na área da Educação.

Ao professor Príncipezinho e a outros homens que constroem sua singularidade no trabalho realizado cotidianamente com as crianças nas escolas desse país.

Àquelas pessoas que são as determinações mais importantes do ser que hoje eu sou.

## AGRADECIMENTOS



Arte: Lucineide Costa Araújo

*— Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu também não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo...*

(SAINT-EXUPÉRY, 1946, p. 66)

É com certa dificuldade que inicio esse texto, pois não há significados que expressem o sentido único no mundo que algumas pessoas e instituições passaram a ter para mim ao longo da jornada que resulta nesse trabalho. No começo, para mim, essas pessoas pareciam inteiramente iguais a cem mil outras. Mas fui cativada por elas. Na tentativa de oferecer indícios a respeito desses sentidos, agradeço:

À professora **Maria Vilani Cosme de Carvalho**, minha orientadora e meu presente de Mestrado. Agradeço não apenas pelos ensinamentos, orientação cuidadosa e paciência respeitosa, mas também pela amizade... O que mais ela poderia me oferecer? Não sei dizer, pois já oferece tudo o que está ao seu alcance. Sou muito agradecida ainda pela sua “visão de futuro”, visto que na oportunidade da entrevista para ingresso no Curso, ela viu em mim a capacidade que o espelho ainda não refletia. Muito obrigada!

À professora **Renata Cristina da Cunha**, minha “eterna orientadora” que desde cedo na graduação me apresentou os caminhos da pesquisa e apostou no meu potencial. Aliás, mais do que estender-me a mão e indicar-me o caminho, ela caminhou comigo. Sei que esse sonho meu também era seu. Sua participação nesse momento está mais do que justificada. Obrigada!

Ao professor **Antônio de Pádua Carvalho**, pelos ensinamentos, sugestões criteriosas e a brandura com que nos incita a buscar sempre mais. Obrigada por participar desse momento, contribuindo com a melhoria do trabalho. Sem você, ele não seria o mesmo.

Às professoras **Antônia Edna Brito** e **Sílvia Maria Costa Barbosa**, pela disponibilidade em participar de momento tão especial mediante a leitura criteriosa da dissertação. Obrigada pelas suas contribuições.

Ao **professor Príncipezinho** que constitui a essência dessa pesquisa. A sua participação foi determinante no processo pelo qual meu desejo e meus objetivos saíram do papel e assumiram a concretude da experiência vivida. Sem você, esse trabalho não seria o que é. Muito obrigada!

Aos **professores e professoras do PPGEd/UFPI** pelo compartilhamento na construção do saber científico. Especialmente, à professora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, entre outros motivos, pela lembrança zelosa em diversos momentos.

Aos **professores e professoras do Curso de Pedagogia da Faculdade Piauiense – FAP/Parnaíba**, pelas imensuráveis contribuições que determinaram a minha formação. Sueli Lopes, Marlinda Pêsoa, Afrânio Teles, Cleidivan Alves, Safira Veras, Maria de Jesus Marques, Regina Schmidlin, Aurioneida Fernandes, Vitória Isaura, vocês potencializaram a minha capacidade de seguir em frente. Especialmente, às professoras **Ozita Albuquerque, Renata Cunha, Socorro Barbosa** e **Fátima Silva** com quem aprendi muito dentro e fora da sala de aula. Obrigada pelo acompanhamento carinhoso e pela amizade.

Às amigas **Isana Lima** e **Flávia Costa** que, mesmo não tendo necessidade alguma de mim, acolheram-me com muito carinho. Obrigada por serem meus anjos nas aventuras e desventuras do processo pelo qual nos fazemos pesquisadoras. Estamos juntas nessa caminhada que apenas começou.

À **22ª Turma do Mestrado em Educação**, a melhor com a qual eu poderia ter vivenciado esse desafio. Adriana Ferreira, Socorro Brito, Flávia, Francisco Araújo (Chiquinho), Nazareth, Ana Paula, Maria do Livramento, Adriana Lima, Solange, Adriana de Sousa, Francisco das Chagas, Rosimar, Noraneide, Raimunda e Ana Maria, estar com vocês foi e é fonte de muita alegria.

Aos/as **parceiros/as de orientação**: Nazareth e Chiquinho. Juntos, os/as orientandos/as de Vilani, compartilhamos os desafios e os aprendizados da aventura de nos tornarmos mestres/as. Sem vocês, essa caminhada teria sido mais árdua.

Todos/as do **Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH)**, Ana Gabriela, Bruna, Chiquinho, Cristina, Elizangela, Isana, Raika, Nazareth, Denise e Sueli, pela amizade, convivência feliz e discussões construídas diante da necessidade comum de estudar a subjetividade daqueles/as que fazem a Educação. Em especial, à **Eliana Marques**, pelas leituras atentas que tantas vezes dedicou a essa dissertação.

Na oportunidade da Qualificação, ela apenas oficializou aquilo que faz cotidianamente contribuindo com o desenvolvimento e a produção científica dos/as amigos/as. À **Carla Andréa**, pelos diálogos inteligentes e pelo cuidado com que compartilhou conosco rico material de estudo. À **Cristiane Teixeira**, pelas sugestões que contribuíram com a escrita desse trabalho. Muito obrigada!

Às **amizades que ganhei** nas disciplinas e nos corredores do PPGEd, especialmente às pessoas de Jânio Jorge, Fabrícia, Suênya, Hilda Maria, Elieide, Valdicelsia, Rayane, Isolina... Encontrar vocês encheu meu coração de alegria.

Aos membros do **OBEDUC/NIPPEP** sob a orientação da professora Antônia Dalva Carvalho com quem compartilhei estudos e aprendizagens nos encontros de quinta-feira regados também à muita alegria. Mayara, Jucyelle, Elane, Samia, Isadora, Suely, Gisele, Ítalo, Natan, Rosa Laura, Helena, Verônica, quantas aventuras nós vivemos juntos.

Aos/às **colaboradores/as do PPGEd**, especialmente Fernanda e Suely. Obrigada pela dedicação, esforço e carinho com que fazem os bastidores do PPGEd.

À **UFPI**, instituição onde expandi os horizontes da minha formação e dos meus modos de pensar, sentir e agir no espaço da academia.

À **CAPES**, pelo apoio financeiro que possibilitou minha dedicação integral à realização desse trabalho.

À **turma de Pedagogia “Maria do Carmo Vêras”** da Faculdade Piauiense, a minha turma. Izabel (Bebel), Izabela, Verônica, Reginaldo, Jair, Joana D’Arc, Antônia, Samille, Ana Christina, entre outros, obrigada por não deixarem o tempo e a distância desfazerem os laços de amizade construídos na trajetória que percorremos juntos. À **Ana Paula**, amiga guerreira, pela disponibilidade e pelo “sim” que prontamente oferece sempre que preciso da sua ajuda. Obrigada pela parceria e pelas oportunidades em que pude aprender muito com você.

À **Patrícia Keylla**, pois a distância nunca foi obstáculo para a amizade que tem resistido também ao tempo, há mais de 15 anos. Crescemos, aprendemos e nos desenvolvemos juntas. Obrigada por esse compartilhamento.

À **Lucyara Andrade**, minha “mana”, um anjo que encontrei ainda no Curso de Pedagogia e que tem sido parceira fiel nessa trajetória. A acolhida carinhosa sempre que retorno a Parnaíba e a certeza de que posso contar sempre com você acalmam o meu coração. Obrigada por me presentear com sua amizade.

Às amigas do **Centro Educacional Nossa Senhora do Perpétuo Socorro**. Em especial, Socorro Barbosa, Marta Oliveira, Hozana Lúcia, Vanessa, Luciana, Keline,

Franciane... Poder trabalhar e aprender com vocês significou muito para mim. Agradeço também pelo incentivo e pelo apoio no momento de transição. Poder contar ainda com vocês é um troféu.

À **Janete Silva**, amizade conquistada em Teresina. Cheguei nessa cidade apenas com a intenção de cursar o Mestrado, contudo, consegui bem mais que isso. Obrigada pelo carinho, alegria e parceria.

Ao porto seguro que tem me brindado com o aprendizado de que a vida nos reserva sempre um “algo mais”. **Thiago Araújo**, obrigada por estar ao meu lado, oferecendo amor, dedicação, respeito e incentivo. Sua parceria e sua “fiscalização” foram determinantes no enfrentamento de muitos dos obstáculos com os quais me deparei. Afinal, o que seria de mim sem “nós”? Amo você.

Aos **familiares** que ajudaram a criar as condições para que eu me tornasse quem sou. A contribuição desmedida que minha família ofereceu à minha constituição, ao invés de fazer-me estender esse ponto dos agradecimentos, silencia-me. Os sentidos a esse respeito transbordam, mas em lágrimas. As palavras, novamente, parecem fugir. Consigo apenas expressar que minha avó, Maria do Carmo, minha mãe, Ana Cristina, e minha irmã, Lucineide Costa, são as mediações mais importantes da minha existência. Neidinha, obrigada pelo esmero das ilustrações que coloreem esse trabalho. Amo vocês!

Lamentando a impossibilidade de fazer menção a todos/as que contribuíram com a efetivação desse sonho, estendo essas palavras àqueles que, de alguma forma, **estiveram comigo nessa caminhada**, como Dalva Araújo, Estely Teles, Evanilda Sousa, Sueliane Maria, Dalva Fontenele, Sandra Régia... Sei que a torcida dessas pessoas foi sincera.

Agradeço, sobretudo, a **DEUS** por me presentear com a oportunidade que tive de construir e vivenciar esse momento, compartilhando alegria e a colaboração de tantas pessoas especiais que fazem da minha vida uma trajetória tão singular. Muito obrigada!

Lembro que nessas linhas não demarco o encerramento de qualquer contrato de amizade e/ou envolvimento. Nessas linhas, trago a renovação de laços e compromissos. Nossa trajetória juntos não encerra aqui, pois, como escreveu Saint-Exupéry (1946, p. 72), “**tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas**”.

Tantos séculos pensando de uma maneira podem levar a crer que não há outra maneira possível de pensar e, estando tão presos a algumas ideias, parece que somos incapazes de refletir sobre elas e de criticá-las, como se fossem verdades inalteráveis.

(MORENO, 1999, p. 23)

## RESUMO

Esta dissertação consiste em relatório de pesquisa realizada com o objetivo principal de investigar os significados e os sentidos que o professor homem produz sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com a constituição da identidade. Para o alcance deste são propostos os objetivos específicos: conhecer os motivos que orientam a atividade do professor homem na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental; compreender as determinações que medeiam a significação da profissão docente pelo professor homem; analisar indicações dos modos de pensar, sentir e agir do professor que revelam a constituição da sua identidade. A fundamentação teórico-metodológica encontra-se ancorada nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, sobretudo nas contribuições teóricas de Vigotski (2009), Leontiev (1978) e Rubinstein (1977). A discussão sobre identidade docente está ancorada no diálogo entre as ideias de Ciampa (1994; 1996) e Saviani (2008, 2012). O sujeito da pesquisa é um professor homem atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Parnaíba-PI. Os dados empíricos foram produzidos em 2010, quando o sujeito ainda cursava Pedagogia em uma instituição de ensino superior privada, e no decorrer de 2014, a partir de entrevista narrativa (SCHÜTZE, 2011) e observação não participante (RICHARDSON, 1999). A análise e a interpretação dos dados são realizadas com base na proposta metodológica dos Núcleos de Significação, elaborada por Aguiar e Ozella (2006, 2013). As zonas de sentido produzidas pelo docente evidenciam que o ser professor é mediado pelo “dilema” objetividade e subjetividade, baseado na ideia de que a docência é dom e no reconhecimento das condições históricas e materiais que a determinam; as relações de amizade e de confiança que ele estabelece, especialmente com os/as alunos/as, medeiam o desenvolvimento de estado afetivo de bem-estar do professor em relação à docência; as vivências do sujeito evidenciam que, algumas vezes, no contexto dos anos iniciais, o ser homem prevalece sobre o ser professor. A síntese das zonas de sentido indica que o sujeito significa a docência como atividade que tem no amor pelo que se faz a condição essencial para o seu exercício. As relações de amizade e de confiança constituem mediações que determinam o modo de pensar, sentir e agir do sujeito, expressando parcialmente sua identidade na personagem de professor amigo e conselheiro.

**Palavras-chave:** Professor homem. Identidade docente. Psicologia Sócio-Histórica. Significados e sentidos. Gênero.

## ABSTRACT

This paper consists of research report accomplished as the main objective to investigate the significances and meanings that the male teacher produces at teaching in the early years of elementary school and the relations with the constitution of the identity of this teacher. To achieve this the specific objectives are proposed: to know the reasons directing the male teacher's activity in teaching in the early years of elementary school; to understand the decisions that mediate the meaning of the teaching profession by the male teacher; to analyze indications of the way that the teacher thinks, feels and act which reveal the formation of his identity. The theoretical and methodological base is anchored on the assumptions of Socio-Historical Psychology, especially the theoretical contributions of Vygotsky (2009), Leontiev (1978) and Rubinstein (1977). The discussion of the teacher identity is based on the dialogue about Ciampa's ideas (1994; 1996) and Saviani (2008, 2012). The research subject is a male teacher active in the early years of elementary school in a public school in Parnaíba -PI. The empirical data were produced in 2010, when the subject still attending Pedagogy in a private higher education institution, and in the course of 2014 from narrative interview (SCHÜTZE, 2011) and non-participant observation (Richardson, 1999). The analysis and discussion of the data are performed from the methodological proposal of the Centers of Significance, developed by Aguiar and Ozella (2006, 2013). Those sense zones produced by the teacher show that being a teacher is mediated by the " dilemma " objectivity and subjectivity, based on the idea that teaching is a gift and acknowledgement of historical and material conditions that determine it; the relations of friendship and trust that he establishes especially with the / the students / mediate the development of affective state of the teacher welfare in relation to teaching; the experiences of the subject show that, sometimes, in the context of the early years, the male being takes precedence over being a teacher. The synthesis of sense zones indicates that the subject means the teaching as an activity that has in love for what the essential condition for his exercise is done. The friendship and trust relationships are mediations that determine the way the subject thinks, feels and acts partly expressing his identity in the character of teacher as a friend and as an adviser.

**Key words:** Male teacher. Teacher identity. Socio-Historical Psychology. Significances and meanings. Genres.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Dissertações e teses localizadas no levantamento bibliográfico .....	29
Quadro 02 – Pré-indicadores selecionados nas entrevistas .....	86
Quadro 03 – Indicadores resultantes da aglutinação dos pré-indicadores.....	91
Quadro 03 – Os Núcleos de Significação resultantes da articulação dos indicadores .....	101

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 01 – Interpretação internúcleos .....	149
--	-----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de professores/as da rede municipal de Parnaíba (PI) por sexo e por turma (2013) .....	74
--	----

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAP	Faculdade Piauiense
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGEEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSH	Psicologia Sócio-Histórica
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFPI	Universidade Federal do Piauí

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: o que nos trouxe até aqui .....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>HOMENS NA DOCÊNCIA DOS ANOS INICIAIS: o que tem sido dito e pesquisado a respeito .....</b>	<b>27</b>
2.1	Aspectos gerais do levantamento bibliográfico .....	28
2.2	Categorias e enfoques teóricos predominantes nas pesquisas sobre professores homens nos anos iniciais .....	32
2.2.1	Estudos de gênero e masculinidade .....	32
2.2.2	Estudos sobre a identidade do professor homem .....	35
2.2.3	Estudos das representações sociais e dos discursos acerca do professor homem .....	37
2.2.4	Estudos sobre a sexualidade do professor homem .....	39
2.3	O que as pesquisas nos dizem e o que dizemos às pesquisas .....	41
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: caminhos que levam a uma aproximação da subjetividade do professor .....</b>	<b>46</b>
3.1	O Materialismo Histórico Dialético como possibilidade de penetrar na realidade .....	48
3.1.1	Historicidade no estudo da constituição do sujeito .....	49
3.1.2	Mediação como categoria propulsora da constituição do professor .....	50
3.2	A subjetividade em foco na Psicologia Sócio-Histórica .....	52
3.2.1	Pensamento e linguagem na base das significações do sujeito .....	52
3.2.2	Os motivos do agir humano na teoria da atividade de Leontiev .....	56
3.2.3	Emoções e Vivências como fontes da produção de sentidos .....	58
3.3	Professor homem nos anos iniciais: identidade multideterminada .....	62
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO: revelando as trilhas percorridas .....</b>	<b>67</b>
4.1	Tipo e abordagem da pesquisa .....	68
4.2	A entrevista narrativa na compreensão da subjetividade do professor .....	71
4.3	Contexto da pesquisa e professor participante .....	73
4.4	Produção dos dados no encontro com o outro .....	76
4.5	Proposta de análise e de interpretação dos dados .....	81

<b>5</b>	<b>OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO MEDIANDO A ANÁLISE DOS DADOS: a proposta em suas etapas .....</b>	<b>84</b>
5.1	Seleção dos pré-indicadores que emergiram nas entrevistas .....	85
5.2	Os indicadores como resultados da aglutinação dos pré-indicadores mediada pelos conteúdos temáticos .....	91
5.3	Os Núcleos de Significação como síntese da articulação dos indicadores .....	100
<b>6</b>	<b>“O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS”: as zonas de sentido que desvelam o professor homem dos anos iniciais do Ensino Fundamental .....</b>	<b>104</b>
6.1	Ser professor constituído no dilema objetividade e subjetividade.....	105
6.2	As relações de amizade e de confiança com os/as outro/as mediando a constituição de bem-estar em relação à profissão .....	115
6.3	Quando o ser homem prevalece sobre o ser professor: o conhecimento de si e do outro .....	134
6.4	Significações de Príncipezinho sobre a docência nos anos iniciais e as relações com a constituição da sua identidade: algumas aproximações na interpretação internúcleos	148
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: aprendizados da jornada investigativa .....</b>	<b>154</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>160</b>
	<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA NARRATIVA .....</b>	<b>168</b>
	<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>170</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO .....</b>	<b>171</b>
	<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>172</b>
	<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>174</b>
	<b>APÊNDICE F – CARTA DE APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>177</b>

– Larga esta redoma, não preciso mais dela.  
– Mas o vento... - disse o príncipezinho.  
– Não estou tão resfriada assim... O ar fresco da noite me fará bem.  
Eu sou uma flor.  
– Mas os bichos...  
– É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas. Dizem que são tão belas!

(SAINT-EXUPÉRY, 1946, p. 34)



Arte: Lucineide Costa Araújo

## 1 INTRODUÇÃO: o que nos trouxe até aqui

Aqui inicio<sup>1</sup> o relato da trajetória de pesquisa e formação que percorri ao longo do estudo realizado no Curso de Mestrado. A epígrafe que inaugurou essa seção é um trecho do clássico da literatura infanto-juvenil, *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. Concordo com a rosa que dialoga com o Pequeno Príncipe e entendo que para chegarmos às borboletas, no caso, nossos objetivos, precisamos suportar as larvas que não se apresentam necessariamente como expressão de sofrimento, perda ou angústia, mas com certeza simbolizam o esforço e os sacrifícios necessários à conquista de um resultado exitoso.

Na trajetória que percorri, tive que abandonar a redoma que me cercava, que protegia meus saberes e limitava meu olhar sobre mim mesma e o outro, para ampliar horizontes e aprender novas formas de leitura e de compreensão da realidade. Especialmente no que se refere à educação, área de atuação na qual me realizo, e ao meu objeto de estudo.

Vale ressaltar que a relação com o tema aqui abordado se iniciou muito antes do meu ingresso no Mestrado, ainda nas vivências de infância quando argumentos utilizados pelos adultos, como “brincar de carrinho é para meninos” ou “meninas brincam de boneca e de casinha”, suscitavam em mim a curiosidade em relação ao porquê dessa diferenciação. Inquietava-me o fato de determinados comportamentos, roupas e predileções serem considerados adequados para meninos, mas “proibidos” para meninas, e vice-versa. Eu compreendia as diferenças físicas, mas aquelas outras diferenças que hoje entendo como socialmente construídas, permeavam minha cabeça com várias indagações.

Quando comecei a cursar a 5ª série do Ensino Fundamental em uma escola pública de Parnaíba, tive uma surpresa: teríamos aulas de Inglês. Mas a novidade maior foi a notícia de que essa disciplina seria ministrada por um professor homem. Como em todas as séries anteriores as turmas eram assumidas por uma ou mais professoras mulheres, a chegada desse professor acabou gerando muita expectativa e curiosidade. No início senti certo desconforto. Como chamá-lo? Como tratá-lo? Podemos abraçá-lo? Podemos mandar cartinha como fazíamos com as professoras? Decidi tomar certo distanciamento e chamá-lo de “professor”. Assim, as professoras eram “tias”, ele, “professor”. Eu não concebia a possibilidade de chamá-lo de “tio”. A situação me parecia totalmente estranha, como se ele estivesse ocupando um lugar que não era ser seu.

---

<sup>1</sup> Nesta seção há o predomínio do verbo conjugado na primeira pessoa do singular porque seu conteúdo revela muito da trajetória pessoal e acadêmica da autora.

Voltei a ter professores homens somente no Ensino Médio. Mas, nesse caso, não houve estranhamento algum, pois eu pensava que ali sim eles estavam em um lugar que poderia ser seu: professor de jovens e adolescentes. Ali, não havia mais “tias”, todos e todas eram professores/as. Nesse período, tendo trabalhado desde cedo como auxiliar de escritório, eu manifestei o desejo de cursar Bacharelado em Administração, mas não fui aprovada no vestibular para o referido Curso. Porém, as condições objetivas me abriram portas a que eu nunca havia cogitado a possibilidade de adentrar.

Em 2008, tendo passado por processo seletivo de bolsas de estudo para o ensino superior<sup>2</sup>, fui aprovada para o Curso de Pedagogia da Faculdade Piauiense (FAP) de Parnaíba - PI. Assim, fui envolvida pelo dilema de ingressar ou não no Curso, pois o mesmo não me agradava em nada. Além de não ser minha primeira opção, no meu entendimento a Pedagogia me possibilitaria apenas ser professora de crianças pequenas e, naquele momento, isso volta e meia me incomodava. Depois de muito incentivo por parte de amigos e familiares, bem como a constatação da falta de alternativas, resolvi fazer a matrícula. Ao longo do curso, fui me identificando com a área pela qual hoje sou apaixonada. Aprender mais sobre a aprendizagem, o ensino, a escola e a pesquisa me fascinou. O desejo de permanecer na área e dar continuidade à formação só aumentava.

A turma na qual ingressei era composta por 50 alunos, sendo 43 mulheres e 7 homens. Eu me perguntava o que teria levado aqueles homens a ingressar no Curso de Pedagogia. Talvez motivos parecidos com o meu ou o desejo mesmo de exercer a profissão. Eu ficava imaginando como os colegas se sairiam nos estágios e quando essa oportunidade chegou percebi as dificuldades vivenciadas por alguns deles. Nossos estágios eram realizados em duplas, os homens sempre eram colocados em parceria com as mulheres. Talvez condição importante para que se garantisse o “sucesso” do estágio. Afinal, a presença de uma mulher confere o caráter maternal e afetivo indispensável ao trabalho realizado na sala de aula, sobretudo com crianças pequenas.

As experiências vivenciadas no Curso, em especial nos estágios, instigaram o desejo de pesquisar sobre os homens que atuam como professores na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, ainda durante o Curso, esbocei um projeto de pesquisa e, com a ajuda da professora Renata Cristina da Cunha, realizei breve pesquisa de

---

<sup>2</sup> O processo seletivo ocorreu no âmbito do PROUNI, programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação de instituições de ensino superior (IES) privadas. Para inscrever-se no processo seletivo, o aluno precisa ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por conta disso, em algumas IES os alunos aprovados nessa seleção não são submetidos a outros testes, como é o caso da FAP. Ao inscrever-se na seleção do PROUNI, o aluno pode assinalar cinco opções de Curso, na ordem de sua preferência. O Curso de Pedagogia foi assinalado como minha última opção.

campo com dez sujeitos: cinco homens e cinco mulheres alunos/as do Curso de Pedagogia que já atuavam ou haviam atuado na docência nesses níveis. O objetivo principal da referida pesquisa consistiu em investigar como os/as acadêmicos/as do Curso de Pedagogia encaravam e vivenciavam a (re)inserção dos homens no magistério, profissão exercida predominantemente por mulheres.

Diante dos resultados desse trabalho (ARAÚJO; CUNHA, 2010, 2013), verificamos a coexistência de diferentes homens e mulheres. Homens que escolheram a profissão docente porque gostam da área ou porque procuravam mais vagas no mercado de trabalho; homens que gostam de brincar com crianças e homens que não se sentem bem cantando músicas infantis; homens que são a favor do ingresso de outros homens na Educação Infantil e homens que têm ressalvas quanto à participação masculina nesse nível de ensino. Da mesma maneira, tivemos a oportunidade de encontrar mulheres com diferentes pontos de vista que, ora demonstravam a aceitação dos homens nesse espaço, ora representavam a ideia de que os homens não teriam as habilidades necessárias para essa atividade.

Desde 2013, na oportunidade de cursar o Mestrado em Educação, venho ampliando meu entendimento acerca das multideterminações objetivas e subjetivas que configuram a consciência e a identidade do ser humano. Passei a compreender que os significados construídos historicamente sobre o que é ser homem e o que é ser mulher interferem nos lugares ocupados por homens e mulheres no mercado de trabalho e na sociedade de modo geral, bem como são basilares na produção de sentidos sobre as profissões consideradas adequadas para um ou outro.

De acordo com Fontana (2005), desde o início do século passado, a docência tem se convertido numa profissão exercida predominantemente por mulheres, especialmente nos anos iniciais da Educação Básica, visto que essa prática demanda cuidado, amor e sensibilidade para educar as crianças que passam a ser tratadas como filhos/as dessas mulheres que tanto carinho tem a oferecer em virtude de suas qualidades consideradas naturais.

Várias pesquisas na área educacional, como os trabalhos de Rosemberg (1990), Carvalho (1996) e Louro (1997), entre outros, passaram a tratar a questão da mulher no magistério e dessa atividade como eminentemente feminina. Esses trabalhos acabam voltando-se principalmente para fatores ligados à construção social de tal concepção e as implicações que a mesma traz para a condição das mulheres na sociedade e no mercado de trabalho.

Pensar a profissão docente na perspectiva feminista suscita cada vez mais inquietações sobre as especificidades que envolvem a formação, a inserção na carreira e a atuação docente quando o sujeito protagonista desses processos é um homem. Em muitos casos, além de serem vistos com desdém pelos demais colegas, simplesmente por fugirem à regra e se aventurarem em áreas pertencentes ao gênero “oposto”, quando esses homens se iniciam na carreira propriamente dita, precisam lidar com uma realidade que nem sempre é tão receptiva como gostariam. Assim, eles passam pelo processo de construção da sua identidade em um contexto que demanda qualidades culturalmente atribuídas às mulheres, o que se constitui em mais um desafio que precisa ser enfrentado no movimento da historicidade desses professores.

No que se refere especificamente à condição dos homens que atuam na docência dos anos iniciais, Graupe (2008) afirma que essa temática é discutida desde a década de 1990 em países como a Austrália, onde são abordadas questões relacionadas ao modo como os homens se sentem trabalhando no contexto educacional e, principalmente, porque poucos deles possuem interesse em atuar no campo do magistério.

Rosa e Sá (2004) empreenderam pesquisa na qual fizeram um levantamento dos trabalhos (artigos, dissertações e teses) sobre a feminização do magistério publicados no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em anais de eventos científicos e em revistas de pesquisa educacional a partir da década de 1990 para verificar como os pesquisadores têm abordado essa temática. Ainda em análise preliminar, as autoras constataram que, entre os trabalhos selecionados, 42 publicações, não havia nenhum que abordasse a presença dos homens no magistério primário referente ao período analisado, final do século XIX e início do século XX.

No levantamento bibliográfico que realizamos em 2014, verificamos que tem sido crescente a quantidade de pesquisas em nível de pós-graduação que abordam especificamente a questão do professor homem na docência dos anos iniciais. Localizamos 16 trabalhos que contemplam essa temática. À guisa de introdução, fazemos referência às pesquisas de Ramos (2011), Ramalho (2011) e Pereira (2012), que se baseiam predominantemente na categoria gênero (SCOTT, 1995) para discutir aspectos relacionados à construção da identidade, às representações, ao ingresso e à permanência de professores homens na docência dos primeiros anos de escolarização, sobretudo na Educação Infantil.

O trabalho que é referenciado por esses pesquisadores como o pioneiro sobre a temática é de autoria de Saporoli (1997). A mesma, também baseada na categoria gênero, realizou uma primeira localização de homens que trabalhavam como educadores infantis nas

creches de São Paulo no final dos anos 1990. Partindo de uma amostra composta por 32 homens e 32 mulheres, a pesquisadora problematizou as semelhanças e as diferenças no perfil sócio-demográfico desses/as profissionais, constatando e sistematizando primeiras reflexões sobre a ínfima participação de homens nesse nível e pequena variação de respostas entre os educadores e as educadoras.

Fazemos referência ainda à dissertação de Abreu (2003), realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que objetivou analisar a inserção de homens no trabalho docente com crianças em Teresina - PI de 1960 a 2000, identificando fatores que motivaram, dificultaram e/ou facilitaram a opção pelo magistério. Para isso, o pesquisador fez um recuo histórico à década de 1910 para analisar o ingresso desses homens nas escolas de formação. Abreu (2003) também utilizou a categoria gênero e verificou que, embora o ingresso na docência estivesse mais relacionado à necessidade de inserção imediata no mercado de trabalho, os professores homens se identificaram com o trabalho docente, manifestando interesse de trabalhar com adolescentes ou adultos.

Embora já se verifiquem iniciativas que contemplam as nuances da presença de homens na docência dos anos iniciais, ainda há muito para compreender e desvelar. Mais pesquisas nessa área se fazem necessárias inclusive porque se inicia um movimento progressivo de reinserção dos homens na docência dos anos iniciais, o que leva alguns investigadores, como Batista e Codo (1999), a constatarem o que hoje chamam de “desfeminização da atividade docente”.

As reflexões aqui empreendidas desvelam as multideterminações que engendraram a produção da necessidade e do meu interesse de realizar a pesquisa que visou responder ao seguinte questionamento: quais os significados e os sentidos que o professor homem produz sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com a constituição da identidade docente?

Entendemos que para responder a esse questionamento precisamos nos indagar ainda: Que motivos orientam a atividade do professor homem na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Que determinações medeiam a significação da profissão docente pelo professor homem? Que processos são relativos ao modo de pensar, sentir e agir do professor que revelam a constituição da sua identidade?

Tais questionamentos nortearam o desenrolar da investigação que teve como **objetivo geral**: investigar os significados e os sentidos que o professor homem produz sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com a constituição da

identidade docente. Visando o alcance desse objetivo principal, propomos também os **objetivos específicos**: conhecer os motivos que orientam a atividade do professor homem na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental; compreender as determinações que medeiam a significação da profissão docente pelo professor homem; analisar indicações do modo de pensar, sentir e agir do professor que revelam a constituição da sua identidade.

Considerando os objetivos a que nos propomos, valorizo o presente trabalho não apenas como processo e produto que me permitirão alcançar o título e a formação que almejo, mas, principalmente, como contribuição para o entendimento das mediações históricas e sociais que se entrelaçam no processo percorrido por homens para construir sua identidade docente em um contexto de atuação significada socialmente como feminino.

Diante da importância da temática aqui abordada, entendemos que a presente pesquisa apresenta sua relevância social, acadêmica e profissional. Entre outros aspectos, é preciso considerar que o número de homens ingressantes nos cursos de formação de professores da Educação Básica e, conseqüentemente na docência dos anos iniciais, tem aumentado e boa parte da sociedade ainda precisa enfrentar estereótipos para aceitar sem estranhamento tal situação. Esta pesquisa busca abrir espaço para a compreensão e a oportunidade de expressão desses sujeitos em relação a esse problema que não pode ser desconsiderado.

Diante disso, o leitor é convidado a nos acompanhar na discussão que resulta do trabalho voltado para o alcance dos objetivos explicitados. Essa dissertação está organizada em sete seções, sendo a primeira a presente Introdução na qual apresentamos a problemática de estudo e a trajetória que justifica a delimitação do nosso objeto.

A segunda seção consiste na revisão de literatura intitulada **Homens na docência dos anos iniciais: o que tem sido dito e pesquisado a respeito**. Na mesma, apresentamos e discutimos o resultado do levantamento bibliográfico iniciado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e concluído com buscas em páginas de programas de pós-graduação, bem como via contato direto com alguns pesquisadores. Na seção, verificamos que os trabalhos localizados se baseiam predominantemente na categoria gênero, tendo como referência a elaboração de Joan Scott, a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici e as discussões sobre identidade propostas por Hall e Silva.

Na seção seguinte, intitulada **Fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica: caminhos que levam a uma aproximação da subjetividade do professor**, tecemos nossas discussões acerca da Psicologia Sócio-Histórica (PSH) que consiste na fundamentação teórico-metodológica norteadora da investigação desde a delimitação do objeto à discussão

das significações. Nela discorremos sobre as categorias historicidade e mediação que, oriundas do Materialismo Histórico Dialético (MHD) constituem pressupostos da PSH. Além disso, dialogamos com as ideias de autores como Vigotski (2009) sobre as categorias significado e sentido que contribuíram para a apreensão das significações do professor; Leontiev (1978a, 1978b, 1988) na teoria da atividade que versa sobre os motivos do agir humano; Rubinstein (1977) e Vigotski (2010) acerca das emoções e vivências; Ciampa (1994, 1996) que propõe um conceito psicossocial de identidade; bem como Saviani (2008, 2012) e Libâneo (2010) no diálogo sobre as especificidades da educação e do trabalho docente.

Na quarta seção, **Percorso metodológico da investigação: revelando as trilhas percorridas**, discorremos acerca dos aspectos que especificam a trajetória construída ao longo da pesquisa. Nela, justificamos a realização da entrevista narrativa baseada na sistematização proposta por Schütze (2011). Explicamos também como se deu a utilização de dados produzidos em entrevista semiestruturada realizada em 2010 na pesquisa sobre a qual já fizemos referência nessa seção. O professor homem que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo participado da referida pesquisa, aceitou novamente o desafio de desvelar-se para contribuir com o enriquecimento do saber científico sobre esse tema. Explicitamos ainda como ocorreu a observação que empreendemos com o objetivo de conhecer o contexto no qual se desenrolam as relações que o professor mantém com os sujeitos da comunidade escolar.

**Os Núcleos de Significação mediando a análise dos dados: a proposta em suas etapas** é a quinta seção, que consiste no detalhamento de cada etapa do processo de análise dos dados orientado pela proposta metodológica denominada Núcleos de Significação elaborada por Aguiar e Ozella (2006, 2013). O procedimento compartilhou dos princípios da Psicologia Sócio-Histórica e favoreceu a apreensão dos significados e dos sentidos que o sujeito produziu nas suas narrativas.

A sexta seção, **“O essencial é invisível aos olhos”**: as zonas de sentido que desvelam o professor homem dos anos iniciais do Ensino Fundamental, revela as zonas de sentido que apreendemos nas significações produzidas pelo professor homem sobre a docência nos anos iniciais. Nessa seção discutimos os três núcleos de significação que foram construídos com base na articulação dos indicadores que são produtos da aglutinação dos pré-indicadores que foram selecionados. Ao final da mesma fazemos ainda a discussão internúcleos que contribui para o desvelamento da dialética determinante do movimento de constituição das significações e da identidade do professor.

Finalmente, **Considerações finais: aprendizados da jornada investigativa** é a sétima seção que traz reflexões sobre a pesquisa como um todo e seus resultados, reconhecendo a impossibilidade de termos esgotado a discussão complexa que aborda a questão do professor homem nos anos iniciais. Dessa forma, como pude vivenciar de maneira única as aprendizagens proporcionadas no fazer investigativo, retomo as palavras daquela rosa que viu no sacrifício de aceitar as lagartas, a possibilidade de conviver com as borboletas. Abrir mão da redoma é apenas o primeiro passo de muitos outros. A seguir, apresentamos a revisão de literatura na qual pudemos verificar que não estamos sozinhos nessa caminhada.

– Bom dia. Por que acabas de apagar teu lampião? - perguntou o príncipe.

– É o regulamento - respondeu o acendedor. – Bom dia.

– Qual é o regulamento?

– É apagar meu lampião. Boa noite.

E tornou a acender.

– Mas por que acabas de acendê-lo de novo?

– É o regulamento - respondeu o acendedor.

– Eu não compreendo.

– Eu executo uma tarefa terrível. No passado, era mais sensato. Apagava de manhã e acendia à noite. Tinha o resto do dia para descansar e toda a noite para dormir...

– E depois mudou o regulamento?

– O regulamento não mudou - disse o acendedor. – Aí é que está o problema! O planeta a cada ano gira mais depressa, e o regulamento não muda. [...] Agora, que ele dá uma volta por minuto, não tenho mais um segundo de repouso. Acendo e apago uma vez por minuto.

(SAINT-EXUPÉRY, 1946, p. 48)



## **2 HOMENS NA DOCÊNCIA DOS ANOS INICIAIS: o que tem sido dito e pesquisado a respeito**

A epígrafe que abre esta seção consiste em diálogo entre o Pequeno Príncipe e um acendedor de lampião que vive solitariamente em um planeta de tamanho ainda menor que o planetinha do Pequeno Príncipe. O grande problema representado no diálogo refere-se ao fato de que o acendedor se mantém firme a um regulamento que manda acender o lampião ao anoitecer e apagá-lo ao amanhecer. Acontece que o regulamento foi elaborado em um período em que o planetinha demorava mais tempo para girar em torno de si mesmo. Agora que o planeta faz isso muito mais rápido, o acendedor vive a angústia de acompanhar esse ritmo acendendo e apagando constantemente o lampião.

Trazemos esse diálogo para suscitar a reflexão sobre o fato de que as transformações sociais, em cada momento histórico, configuram mudanças nos significados produzidos pelo homem sobre os aspectos da realidade. Muitos deles permanecem determinando a produção de sentidos por parte dos sujeitos ao longo das gerações. Assim, considerando nosso objeto de estudo, os sentidos que os sujeitos produzem sobre o que é ser homem e o que é ser professor/a dos anos iniciais são determinados por significados que podem representar ideias, valores e crenças objetos de contestação de parte da sociedade em virtude das próprias condições históricas que acenam para mudanças nas relações generalizadas por esses significados. Da mesma forma, esses sentidos podem ser determinados por significados que trazem consigo novas representações acerca desses mesmos aspectos, possibilitando novas formas de conceber o homem e a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outra questão que demonstra o caráter dinâmico dos significados produzidos socialmente é, por exemplo, a constatação de que em princípio a docência era exercida majoritariamente por homens. O jesuíta é o exemplo do mestre que tinha as habilidades necessárias para ensinar as crianças com autoridade e brandura. De acordo com Louro (1997), apenas na segunda metade do século XIX esse ofício passou a ser permitido para mulheres. Portanto, quando abordamos a constituição da identidade do professor homem que atua nos anos iniciais consideramos os significados e os sentidos que se constituem dialeticamente nesse jogo entre o que assumiu caráter relativamente estável na sociedade – a mulher atuando na escolarização de crianças pequenas – e o que, embora não tenha deixado de existir, passou

a ser estigmatizado como algo “fora do lugar” (CARDOSO, 2004) – a presença de homens nesse contexto.

Nesta seção, dividida em três subseções, apresentamos revisão de literatura na qual identificamos trabalhos que abordam tais significados sob diferentes enfoques. Na primeira subseção, **Aspectos gerais do levantamento bibliográfico**, apresentamos os aspectos gerais dos trabalhos localizados no levantamento bibliográfico que empreendemos. Na segunda subseção, **Categorias e enfoques teóricos predominantes nas pesquisas sobre professores homens nos anos iniciais**, analisamos esses trabalhos que surgem na tentativa de compreender se os significados produzidos sobre a presença masculina na docência nos anos iniciais aproximam os sujeitos do acendedor de lâmpadas que vive o dilema de atender as suas necessidades e respeitar o regulamento que lhe dita as regras. Na terceira parte, **O que as pesquisas nos dizem e o que dizemos às pesquisas**, tecemos algumas considerações sobre o que aprendemos com os trabalhos analisados e o que propomos para contribuir com a discussão desse tema.

## **2.1 Aspectos gerais do levantamento bibliográfico**

A revisão, realizada em 2014, ocorreu inicialmente por meio de levantamento junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e contemplou pesquisas desenvolvidas em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Esse banco de dados tem o objetivo de facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações produzidas e defendidas nos programas de pós-graduação de todo o país. Para termos acesso a trabalhos que abordassem especificamente a presença dos homens na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizamos diferentes descritores na busca de dados: homem/ns no magistério (dos anos iniciais / do Ensino Fundamental), professor/es homem/ns (dos anos iniciais, do Ensino Fundamental), homem/ns na docência, docente/s homem/ns, gênero da docência, homem/ns na Pedagogia, professor/es do sexo masculino.

Dos registros localizados (que somam mais de 300), apenas sete convergem para a temática aqui abordada. Os demais registros ou não tinham relação alguma com o tema ou se referiam a questões da área da Saúde, por exemplo, à comparação dos índices de estresse entre professores e professoras da Educação Básica. Os sete trabalhos selecionados são pesquisas realizadas em nível de Mestrado, quatro na área de Educação (RAMOS, 2011; FONSECA, 2011; SOUSA, 2011; VIEIRA, 2012), um na área de Psicologia (ALVES, 2012),

um de Educação, Cultura e Comunicação (ROSA, 2012) e um de Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (PEREIRA, 2012).

Com a leitura desse material, verificamos que seus/suas autores/as, em suas respectivas revisões de literatura, fazem referência a outras pesquisas realizadas também na pós-graduação e que têm como objeto de estudo aspectos relacionados à questão dos professores homens no contexto da Educação Infantil e/ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, nenhum dos referidos trabalhos, produzidos entre 1997 e 2010, foi localizado em nossas buscas no portal da CAPES<sup>3</sup>.

Para localizar estes últimos trabalhos, iniciamos uma segunda etapa do levantamento por meio de buscas realizadas diretamente nas páginas dos respectivos programas de pós-graduação. Esses trabalhos consistem em sete dissertações de Mestrado, sendo quatro na área de Educação (RAMALHO, 2002; ABREU, 2003; CARDOSO, 2004; SILVA, 2006), um de Psicologia Social (SAPAROLLI, 1997), um de Psicologia (SOUZA, 2010) e um de Sociologia (MIRANDA, 2003); e duas teses de Doutorado em Educação (SAYÃO, 2005; FERREIRA, 2008).

Vale ressaltar que, tanto na primeira quanto na segunda etapa do levantamento, não foi possível localizar algumas dissertações e teses porque estas não se encontram disponíveis nas páginas dos referidos programas, conforme orientação da CAPES. Nesses casos entramos em contato com os/as autores/as para que eles/as nos enviassem seus trabalhos por email. Três deles/as não retornaram nossa solicitação e por isso tivemos acesso apenas aos seus resumos disponibilizados no portal já mencionado. A dissertação de Abreu (2003), produzida no âmbito do PPGEd da UFPI nos foi disponibilizada pelo próprio autor que se tornou parceiro solícito nos diálogos que tecemos sobre as aventuras de pesquisar essa temática.

Dessa forma, ao final do levantamento, tivemos acesso aos 16 trabalhos indicados no quadro a seguir:

**Quadro 01 – Dissertações e teses localizadas no levantamento bibliográfico**

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	CURSO - IES
1	1997	Eliana Campos Leite Saparolli	Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino	Mestrado em Psicologia Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2	2002	Maria Nailde Martins	Bendito é o fruto entre as	Mestrado em Educação –

<sup>3</sup> Verificamos que no Banco de Teses e Dissertações da CAPES estavam disponíveis apenas registros posteriores ao ano de 2010. No portal, não localizamos esclarecimentos a esse respeito.

		Ramalho	mulheres: um estudo sobre professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Região Norte de Minas Gerais	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
3	2003	Jânio Jorge Vieira de Abreu	Homens no magistério primário de Teresina (PI): 1960 a 2000	Mestrado em Educação – Universidade Federal do Piauí
4	2003	Marcelo Henrique Miranda	Magistério masculino: (re)despertar tardio da docência	Mestrado em Sociologia – Universidade Federal de Pernambuco
5	2004	Frederico Assis Cardoso	A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora do lugar?	Mestrado em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais
6	2005	Deborah Thomé Sayão	Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo a partir de professores na creche	Doutorado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina
7	2006	Wesley Lopes da Silva	Homens na roda: vivências e interações corporais nas séries iniciais da Educação Básica	Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
8	2008	José Luiz Ferreira	Homens ensinando crianças: continuidades-descontinuidades das relações de gênero na escola rural	Doutorado em Educação – Universidade Federal da Paraíba
9	2010	Maria Isis de Souza	Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais	Mestrado em Psicologia – Universidade de São Paulo
10	2011	Joaquim Ramos	Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG	Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
11	2011	Thomaz Spartacus Martins Fonseca	Quem é o professor homem dos anos iniciais? discursos, representações e relações de gênero	Mestrado em Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora
12	2011	José Edilmar de Sousa	Por acaso existem homens professores de Educação Infantil? Dois estudos de caso em representações sociais	Mestrado em Educação – Universidade Federal do Ceará
13	2012	Nelma Bernardes Vieira	A questão de gênero no magistério: a presença masculina no Curso	Mestrado em Educação – Universidade Católica de Petrópolis

Normal				
<b>14</b>	2012	Fábio José da Paz Rosa	O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e Educação Infantil	Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<b>15</b>	2012	Benedita Francisca Alves	A experiência vivida de professores do sexo masculino na Educação Infantil: uma questão de gênero?	Mestrado em Psicologia – Universidade de Fortaleza
<b>16</b>	2012	Maria Arlete Bastos Pereira	Professor-homem na Educação Infantil: a construção de uma identidade	Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência – Universidade Federal de São Paulo

Fonte: Dados coletados no levantamento bibliográfico realizado pela autora

Em síntese, podemos verificar que esse tema ainda tem sido pouco discutido nas pesquisas em nível de Mestrado e de Doutorado. Além disso, no que se refere à área de concentração, a preocupação em torno dessa temática tem predomínio na Educação, visto que 12 dos 16 trabalhos fundamentaram-se nesse campo. Ainda assim, timidamente já existem pesquisas em outras áreas, sobretudo na Psicologia. Constatamos também que houve um aumento relativo no interesse pela presença do professor homem nos anos iniciais de escolarização, sobretudo nos anos de 2011 e 2012 em que foi produzida a metade dos trabalhos localizados. Contudo, podemos afirmar que ainda são tímidas as iniciativas, pois esses trabalhos produzidos num período de 17 anos representam menos de um por ano.

É interessante observar também que o estado de Minas Gerais responde por cinco dissertações. Destas cinco, três foram produzidas na Pontifícia Universidade Católica (PUC) daquele estado, ou seja, a instituição pode ser considerada referência na pesquisa sobre o tema. Em seguida, temos o estado de São Paulo, com três trabalhos; e os estados do Rio de Janeiro e do Ceará, cada um com dois trabalhos. Depois, os estados da Paraíba, de Santa Catarina, de Pernambuco e do Piauí, com um trabalho cada um.

Aproveitamos para esclarecer também que, apesar do nosso objeto de estudo tratar-se especificamente dos professores homens que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, consideramos também em nosso levantamento as pesquisas que tratam dessa questão na Educação Infantil exatamente para ampliar nossas discussões. Caso contrário esta seria também reduzida, pois dos 16 trabalhos analisados, sete referem-se ao contexto da Educação Infantil (SAPAROLLI, 1997; SAYÃO, 2005; SOUZA, 2010; RAMOS, 2011;

SOUSA, 2011; ALVES, 2012; PEREIRA, 2012), dois contemplam ambos os níveis de ensino (FERREIRA, 2008; ROSA, 2012) e dois abordam a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental associada aos curso de formação desses professores (ABREU, 2003; VIEIRA, 2012).

Diante do quadro apresentado, fica evidente que a quantidade de pesquisas sobre esse tema ainda é reduzida. Embora seja crescente a produção intelectual que considera as relações que homens e mulheres estabelecem com a educação, a maior parte dessas pesquisas mantém o foco nas questões sociais e históricas que levaram à feminização do magistério ou contemplam a maneira como as relações de gênero têm sido ou não trabalhadas com alunos/as na sala de aula. Vale ressaltar ainda que, quando se referem à presença do professor homem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a maior parte dos trabalhos compartilha da mesma base teórica para analisar seus respectivos problemas. A seguir, apresentamos as discussões e os enfoques teóricos que predominam nessas pesquisas.

## **2.2 Categorias e enfoques teóricos predominantes nas pesquisas sobre professores homens nos anos iniciais**

A análise das dissertações e teses evidenciou que, embora sejam diversos os objetivos das pesquisas, alguns aspectos predominam nas discussões realizadas pelos/as pesquisadores/as. Os enfoques teóricos no mínimo se aproximam, pois todos os trabalhos que discutem uma mesma categoria teórica estão fundamentados nos mesmos autores. Assim, nessa subseção analisamos os trabalhos ancorados nas seguintes categorias: gênero e masculinidade, identidade, discursos e representações sociais, sexualidade.

### ***2.2.1 Estudos de gênero e masculinidade***

Este é de longe o enfoque teórico que predomina nas pesquisas sobre a presença do professor homem nos anos iniciais da escolarização. Os trabalhos que analisamos têm como objeto as implicações desse fenômeno para as relações entre os sujeitos da comunidade escolar, a constituição da identidade desses professores, as representações sociais produzidas a esse respeito, a reestruturação dos cursos de formação docente, entre outros aspectos. Contudo, todos apresentam o gênero como categoria que ilumina as discussões acerca dos lugares ocupados por homens e mulheres dentro e fora da escola. Assim, gênero é adotado como complemento nas análises que se baseiam principalmente em outras categorias ou como

categoria central da pesquisa, como é o caso de Saparolli (1997), Ramalho (2002), Sayão (2005), Ferreira (2008), Ramos (2011), Fonseca (2011) e Alves (2012).

Vale ressaltar que os trabalhos empregam terminologias diferentes para indicar a referida categoria. Assim, encontramos as denominações: categoria gênero, estudos e/ou teorias de gênero, relações de gênero, entre outras. Em sua dissertação, Sousa (2011, p. 65), justifica sua adesão ao termo “teorias de gênero” afirmando que “[...] na verdade não há uma abordagem única sobre o gênero. Convergentes com o movimento feminista iniciado nos anos de 1960 há uma pluralidade de estudos ancorados na categoria gênero utilizada para explicar os constructos sociais em torno das relações entre os sexos”.

No entanto, praticamente a totalidade dos trabalhos localizados compartilha do mesmo entendimento sobre o que é gênero, pois os/as autores/as utilizados/as como referência para conceituar essa categoria são Joan Scott, Guacira Louro e Marília Carvalho. Os primeiros estudos sobre gênero datam dos anos 1970 e são reflexo da expansão da luta dos movimentos feministas. No Brasil, de acordo com Auad (2006), esse campo de estudos ganhou força a partir dos anos 1990, quando Louro traduziu o artigo da norte-americana Joan Scott, intitulado “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. A partir de então, diversas foram as iniciativas que passaram a questionar a posição da mulher e do homem na sociedade com base na ideia de gênero defendida por essa autora. Louro (1997) é a pesquisadora brasileira que mais tem difundido o pensamento de Scott nas discussões que abordam a questão de gênero, sobretudo no contexto educacional. Carvalho (1996) também ancora suas discussões na ideia de gênero proposta por Scott, mas trata especialmente de aspectos relacionados à qualificação/desqualificação de atividades profissionais determinadas pelas relações de gênero.

Mas, afinal, qual o conceito de gênero defendido por Scott e que tem orientado as discussões nessa área? Em seu texto referência, Scott (1995, p. 21-23) defende que gênero baseia-se em duas proposições: “(a) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e (b) o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. A autora esclarece que, embora tais proposições sejam analiticamente distintas, são interdependentes, pois é exatamente na possibilidade primeira de constituir relações sociais com base nas diferenças biológicas, de sexo, que reside a possibilidade de significar relações de poder.

Adotar o gênero como categoria analítica implica ultrapassar o nível do imediato dessas relações para compreender suas determinações históricas. De fato, verificamos que os/as pesquisadores/as defendem o gênero como construção social e histórica, constituindo-se

como categoria relacional que rompe com a ideia do determinismo biológico nas relações sociais pelas quais é possível compreender como hierarquia, diferença e poder determinam as identidades e as instituições (ABREU, 2003; SAYÃO, 2005; FERREIRA, 2008, RAMOS, 2011).

Scott (1995) advoga que o gênero não é o único, mas é um campo no qual as relações de poder persistem em se consolidar de modo que um (o homem) historicamente exerce poder sobre o outro (a mulher). Isso implica também a definição de atividades adequadas para um e para outro, fazendo com que os postos de liderança sejam predominantemente assumidos por homens, como tarefas tidas como “menos qualificadas” e de submissão não sejam apenas permitidas, mas indicadas para mulheres. A docência é uma das atividades determinadas fortemente por essas ideias que buscam argumentação nas diferenças biológicas. Em sua dissertação, Fonseca (2011, p. 99-100) afirma que “o fato de ser cuidadora, carinhosa, doce, etc. capacitaria as mulheres como aptas e os homens, fortes, ameaçadores, etc., inaptos ao trabalho e atuação nos anos iniciais, por exemplo”. Entendemos que são exatamente esses significados que explicam o fenômeno denominado feminização do Magistério.

Considerando que todos os trabalhos analisados contemplam a discussão de gênero, para efeito de ilustração, fazemos referência à tese de Ferreira (2008) que objetivou verificar se e como a inserção de homens professores em um campo feminizado produz novos significados para o magistério e o ensino infantil. O pesquisador verificou que as experiências dos cinco professores participantes do estudo revelam movimento de descontinuidade-continuidade, sendo a primeira representada pela presença física dos homens nesse campo de atuação, isto é, descontinuidade apenas aparente; enquanto a segunda se refere à permanência de valores, crenças e ideias que significam o magistério como atividade feminina, pois envolve habilidades que seriam exclusividades naturais das mulheres.

Essa colocação está assentada também na ideia de que existe necessariamente oposição entre masculinidade e feminilidade. Por conta disso, nas pesquisas sobre a presença do homem na educação de crianças pequenas, atrelada à discussão de gênero geralmente encontramos o debate que aborda a questão da masculinidade, sobretudo baseado no conceito de masculinidade hegemônica proposto por Robert Connell. Por exemplo, os trabalhos de Abreu (2003), Miranda (2003), Sayão (2005), Ferreira (2008) e Vieira (2012) compartilham do entendimento de que existe uma masculinidade culturalmente mais valorizada do que as outras e que consiste na figura do homem branco, heterossexual, cristão e de classe média. Com isso, as outras possibilidades de masculinidades são consideradas subalternas. Os

homens, diante da necessidade de se aproximarem do modelo ideal de masculinidade, acabam se distanciando de atividades femininas, como a docência nos anos iniciais. Além disso, mesmo quando ingressam em atividades como essa, o significado de masculinidade hegemônica que é compartilhado socialmente faz com que se levantem, por exemplo, questionamentos em relação à orientação sexual desses homens.

Diante do exposto, verificamos a relevância do gênero como categoria de análise para as discussões que visam compreender como as ideias social e historicamente construídas acerca do que é ser homem e do que é ser mulher determinam os modos de pensar, sentir e agir dos indivíduos. Isso justifica também a predominância do referido enfoque teórico nas pesquisas que têm como objeto o professor homem que desenvolve sua atividade com crianças pequenas, pois essa questão implica diretamente na análise dos significados que trazem consigo as expectativas elaboradas socialmente em relação a esse sujeito. A seguir, apresentamos os trabalhos que reconhecem essa importância do gênero na determinação da subjetividade dos indivíduos e, por conta disso, abordam aspectos relacionados à constituição da identidade dos professores homens.

### ***2.2.2 Estudos sobre a identidade do professor homem***

Alguns dos trabalhos analisados, como é o caso de Cardoso (2004), Silva (2006), Fonseca (2011), Vieira (2012) e Pereira (2012), articulam a questão de gênero à categoria identidade. Os objetivos são diversos, mas visam basicamente compreender a constituição da identidade dos professores e identificar quais e como os discursos produzidos socialmente determinam esse processo. Nesse caso, verificamos também que todos os trabalhos compartilham de um mesmo núcleo teórico que, com pouca variação, adota o conceito de identidade nas ideias de Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva. Esses autores postulam a referida categoria como algo dinâmico, que nunca atinge um ponto conclusivo e está sempre em construção, em constante devir.

Em sua dissertação Vieira (2012) explica que a identidade, de acordo com a proposta de Stuart Hall, consiste em um processo que se dá por meio de contínuas transformações no tempo e no espaço ao longo da vida do sujeito, isto é, a identidade é historicamente determinada. Contudo, as mudanças na identidade das pessoas ocorrem na articulação de diversos fatores na qual a questão central reside em “quem podemos nos tornar” ao invés de “quem nós somos”. Os resultados da sua pesquisa que objetivou compreender a presença masculina no Curso Normal indicam, por exemplo, que os homens

são frequentemente estimulados por seus professores a migrar para outros segmentos da escola que não sejam a docência na sala de aula. Antes mesmo de concluírem o Curso, eles se deparam com a exigência tácita e a possibilidade de ascenderem profissionalmente assumindo cargos de liderança nas escolas, o que seria mais compatível com a sua condição de homens.

Em sua pesquisa, Pereira (2012) teve como objetivo compreender a construção da identidade do professor homem no exercício docente em creches e pré-escolas da rede municipal de ensino da cidade de Guarulhos - SP. Para isso, a pesquisadora partiu das ideias de Tomaz Tadeu da Silva para abordar o conceito de identidade da seguinte forma: “seria fácil definir esse conceito pela sua positividade, isto é, aquilo que se é (ex.: sou brasileira), ou pela sua negatividade, aquilo que não se é (ex.: não sou argentina, não sou italiana, etc.), ou pelo que o outro é (ex.: ela é argentina, ela é negra, etc.), portanto, pela diferença” (SILVA *apud* PEREIRA, 2012, p. 50). Como podemos verificar, o referido autor defende que a identidade é uma categoria relacional, visto que contém também em si aquilo que não se é, isto é, aquilo que o outro é.

Em virtude disso, compreendemos também que a identidade de gênero como construção social se constitui pela diferença, o homem é o que é porque não tem as características e as habilidades que a mulher apresenta. Outro exemplo é o estudo de Fonseca (2011), que discutiu sobre o modo como os discursos de gênero e de masculinidade contribuem para a subjetivação do professor na constituição da sua identidade. O pesquisador chama a atenção para o fato de que os professores são comparados com as professoras e têm ressaltado pelos outros aquilo que eles não são: o homem não é paciente, não é carinhoso, não é meigo e não é materno. Assim, a identidade do homem se constitui não somente pela afirmação das suas características, como força, coragem e virilidade, mas também em contraposição à identidade da mulher.

A definição da identidade por meio da diferença contribui para o entendimento da articulação que é feita entre os estudos de gênero e essa categoria que considera as elaborações sociais diferenciadas produzidas para homens e mulheres com base nas suas diferenças biológicas. Portanto, as pesquisas partem do pressuposto de que o gênero é determinante na constituição da identidade do sujeito.

Vale ressaltar que esses estudos apontam para um movimento de constituição de “novos homens” que têm nas vivências fonte de transformações subjetivas, possibilitando que suas identidades continuem se transformando e se tornem múltiplas sem receio de serem tomadas como desviantes do padrão. Essas mudanças na identidade abrem caminho para o combate ao que Tomaz Tadeu da Silva chama de identidade hegemônica. Além disso, tais

situações singulares, de acordo com Stuart Hall, abrem caminho para “a construção das múltiplas, distintas, transitórias e contingentes identidades que nos constituem como sujeitos” (FONSECA, 2011).

Diante do exposto, verificamos que a categoria identidade fundamenta os trabalhos analisados na concepção de que os sujeitos se constituem em processo relacional e baseado nas diferenças, sobretudo, entre homens e mulheres. Outro aspecto que merece destaque se refere à concordância entre os pesquisadores, até porque estão ancorados nos mesmos teóricos, de que os homens que ingressam na docência nos anos iniciais de certa maneira produzem suas identidades na contramão de uma identidade hegemônica. Esta, determinada pelas relações de gênero, não admite a habilidade para cuidar de crianças como uma das múltiplas possibilidades da/s identidade/s masculina/s. No tópico seguinte, apresentamos exatamente as pesquisas que discutem as representações socialmente elaboradas acerca dos aspectos que determinam a atividade do/a professor/a na educação de crianças pequenas.

### ***2.2.3 Estudos das representações sociais e dos discursos acerca do professor homem***

No levantamento encontramos trabalhos que propõem analisar como as representações sociais acerca da profissão docente e do gênero configuram seus objetos de estudo que contemplam a constituição da identidade, o ingresso e a trajetória profissional dos professores homens na Educação Básica. Dois deles (MIRANDA, 2003; SOUSA, 2011) explicitam que a categoria representação é adotada com base na Teoria das Representações Sociais (TRS) elaborada nos anos 1960 no âmbito da Psicologia Social por Serge Moscovici e, posteriormente, sistematizada por Jodelet.

Em sua dissertação que objetivou compreender como se dá o ingresso e a trajetória profissional do professor homem na Educação Infantil, Sousa (2011, p. 56), esclarece que: a ideia de representação social formulada por esse teórico

[...] passa pelo entendimento de que, por meio das comunicações e interações sociais, os indivíduos e grupos produzem saberes que orientam as suas práticas frente ao enfrentamento dos fenômenos sociais. Esses saberes são ‘teorias’ do senso comum acerca de algo que é objeto de partilha num determinado grupo.

Assim, de acordo com a teoria elaborada por Moscovici, as teorias do senso comum são engendradas socialmente nas situações de interação e comunicação dos indivíduos

que compõem um grupo. Os indivíduos desse grupo compartilham das teorias construídas coletivamente e que se tornam as ideias por meio das quais eles representam os diversos aspectos da realidade na qual estão inseridos. Por sua vez, tais representações constituem-se em instrumentos que os sujeitos mobilizam na interpretação e no enfrentamento dos desafios que se apresentam na vida cotidiana.

Articulando a TRS com os estudos de gênero, Sousa (2011) defende que é partir do conhecimento produzido no senso comum que os sujeitos produzem e concretizam as ideias de gênero, ou seja, do que é ser homem e do que é ser mulher, e estas direcionam o sujeito na sua relação com os fenômenos sociais. Em seus resultados, o pesquisador comprova que, por um lado, a docência nesse nível de ensino é representada como profissão feminina, visto que as mulheres teriam “mais jeito” para lidar com crianças; por outro lado, existe a representação de que a docência é um trabalho que demanda a necessidade de formação apropriada. No bojo dessas representações, há ainda a ideia de que o gênero masculino é sexualmente ativo e perverso, associando esses professores aos perigos da pedofilia. O que permite o afastamento dessa ideia é o conhecimento antecipado que a equipe escolar e a comunidade têm a respeito da índole do professor.

Também apoiado na TRS, Miranda (2003) compreende que Moscovici rompe com a ideia de representação como algo estático e lança novas formas de compreensão da relação entre indivíduo e sociedade. Os indivíduos são ao mesmo tempo agentes e objetos das representações que determinam as práticas sociais. O seu estudo aponta que há atualização da masculinidade hegemônica, visto que o professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental é representado pela figura paterna. Segundo o pesquisador, essa representação consiste também em saída para que esses professores não sejam confundidos com homossexuais ou pedófilos.

Ainda no que se refere ao material analisado, ressaltamos que a dissertação de Cardoso (2004) também indica a representação como um dos conceitos que fundamentam sua investigação. Contudo, tivemos acesso apenas ao resumo do seu trabalho no qual não é explicitada a fundamentação teórica no uso dessa categoria. Já o trabalho de Fonseca (2011) objetivou conhecer os discursos e as representações de gênero e masculinidade que surgem na escola com a presença do professor homem nos anos iniciais.

Nesse caso, o pesquisador está ancorado, sobretudo, nas ideias de Michel Foucault, que defende o discurso como prática social que forma os objetos de que fala. O referido teórico postula que os discursos formam outros discursos que se instalam, se fixam e acabam formando o sujeito. Dessa maneira, Fonseca (2011) discute como os discursos de

gênero que circulam na escola constituem o professor no seu modo de pensar, sentir e agir. Assim, o autor também defende a linguagem como mediação desse processo. Seus resultados apontam que os discursos da homossexualidade aparecem nas falas de gestoras, professoras, comunidade e famílias dos próprios professores. Além disso, os discursos levam à disciplinarização e à vigilância dos corpos por parte desses professores que trabalham com crianças.

Outro aspecto que merece destaque é que, embora nem todas façam referência à Teoria das Representações Sociais, metade das pesquisas analisadas (ABREU, 2003; SAYÃO, 2005; FERREIRA, 2008; SOUZA, 2010; RAMOS, 2011; FONSECA, 2011; SOUSA, 2011; VIEIRA, 2012) envolveram a participação de outros sujeitos da comunidade escolar visando compreender como estes significam e lidam com a presença do professor homem na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental. Assim, além dos professores, esses trabalhos se voltaram também para as falas de gestoras, professoras, auxiliares de turma, familiares de alunos/as e alunos/as. Em alguns casos, a participação desses sujeitos nas pesquisas evidenciou a suspeita dos mesmos em relação aos possíveis “desvios” da sexualidade dos professores, tema que será abordado a seguir.

#### ***2.2.4 Estudos sobre a sexualidade do professor homem***

Outra categoria que surge nas pesquisas listadas refere-se à sexualidade dos homens que se aventuram numa área que a sociedade significa como campo específico de atuação das mulheres. O que faz um homem na docência nos anos iniciais da Educação Básica, visto que essa atividade demanda habilidades que pertencem “exclusiva e naturalmente” às mulheres? Seria esse professor um representante fidedigno do que é ser homem? Seria mesmo esse professor “homem macho”? Essas perguntas muitas vezes podem ser veladas, mas saltam à consciência de muitos/as que se deparam com um professor homem atuando nesse nível de ensino.

Como verificamos no tópico anterior, os discursos e as representações produzidas acerca do professor homem que trabalha com crianças pequenas trazem consigo os fantasmas da homossexualidade e da pedofilia. Isso quer dizer que a sexualidade desse professor está em jogo, pois é constantemente objeto de especulações acerca da sua adequação àquilo que a sociedade espera desse sujeito partindo de um padrão fixo de masculinidade.

Rosa (2012) abordou essa problemática na sua dissertação que teve como objetivo analisar o dispositivo da sexualidade como enunciador da presença masculina no Magistério

nas séries iniciais e na Educação Infantil. Para isso, Rosa (2012) ancorou-se nas ideias que Michel Foucault elabora sobre os múltiplos discursos que constituem o dispositivo da sexualidade. Baseado nesse teórico, o pesquisador afirma que não existe estratégia global em relação às manifestações de sexo, as estratégias são, na verdade, construções sociais e, portanto, diversificam-se na mesma medida em que são diversas as sociedades. A sexualidade está inserida num poder que abrange vários aspectos da configuração dos sujeitos.

Como fonte de dados, Rosa (2012) utilizou campos midiáticos, especialmente matérias jornalísticas e de opinião veiculadas na internet, além de comentários de professores homens postados em uma comunidade virtual denominada “Homens também fazem pedagogia”, criada na extinta rede social Orkut. A escolha dessas fontes de dados se deu fundamentada em Deleuze que defende o dispositivo como meio pelos quais os seres humanos se enunciam, sendo, portanto, a mídia determinante nesse processo. Seus resultados indicam que os discursos são produzidos para culturas masculinas hegemônicas nas quais, por um lado, o homem é representado como um ser de sexualidade incontrolável, trazendo à tona a questão da pedofilia, e por outro, esses professores sentem-se incomodados quando são confundidos como homossexuais. Dessa forma, o professor homem acaba sendo performatizado no contexto escolar com a identidade de “pai”, o que visa afastar a ideia de sexualidade exacerbada da sua figura.

Outro pesquisador que adotou as ideias de Foucault sobre a sexualidade é Silva (2006). Diferentemente de Rosa (2012), o objetivo do mesmo consistiu em compreender como três professores dos anos iniciais lidam com seus corpos na interação com as crianças. Ancorado em Foucault, Silva (2006) defende que a sexualidade constitui um conjunto de crenças, comportamentos e identidades socialmente construídos e modelados na história. Tais construções coíbem, normatizam e produzem verdades sobre a relação entre os corpos. Isso nos remete à ideia já colocada por Foucault sobre o alerta constante que há nas escolas em relação à sexualidade daqueles que cuidam da educação das crianças pequenas.

Ainda de acordo com esse teórico, os pesquisadores entendem que a sexualidade faz parte de algo mais amplo que é a própria constituição dos sujeitos. A esse respeito, Silva (2006) verificou que os professores participantes do seu estudo se constituem como corpos masculinos de maneiras diferentes que resultam da síntese entre suas histórias, suas subjetividades e as normas sociais que orientam suas interações com as crianças.

Isso nos faz refletir também sobre as determinações que engendram a presença da mulher como professora na sala de aula, a qual deve preservar seu corpo, evitando sua exposição e demonstrando não apenas o respeito em relação ao espaço de trabalho, mas

também a manutenção da ideia de professora e mãe, desprovida de sexualidade, tendo a vida dedicada à educação dos pequenos. Quando um homem exerce essa atividade, a preocupação parece ser redobrada. Como as pesquisas têm demonstrado (MIRANDA, 2003; ROSA, 2012), existe a curiosidade e a vigilância sobre a vida e a orientação sexual dos professores homens, o que suscita nesses sujeitos a necessidade de assumir a figura paterna, para serem aceitos como sexualmente inofensivos, ou explicitar sua homossexualidade para não fugirem dos padrões de “homem macho”.

A seguir, fazemos algumas considerações acerca daquilo que as pesquisas nos dizem com seus resultados, bem como apresentamos aqui o que nossa pesquisa tem a dizer para contribuir com a discussão desse tema.

### **2.3 O que as pesquisas nos dizem e o que dizemos às pesquisas**

Ao longo da presente seção, verificamos que as discussões teóricas predominantes nas pesquisas sobre o professor homem revelam preocupações que se referem, sobretudo: à construção social de gênero que orienta as relações entre os sujeitos e determina que ofícios são adequados para cada sexo, o que acaba atribuindo à docência caráter eminentemente feminino; à constituição da identidade do professor que subjetiva as construções sociais acerca do gênero e da profissão docente; aos discursos e representações que os/as outros/as produzem em relação aos professores e que se articulam com o seu processo constitutivo; à sexualidade desses professores que ora representam risco à segurança das crianças, ora põem em dúvida sua masculinidade.

Os resultados dessas pesquisas nos possibilitam fazer as seguintes constatações acerca da situação do professor homem que atua nos anos iniciais:

- A diferença de sexo não é definidora na maneira como eles compreendem e lidam com a profissão. Esses professores não demonstram conflito entre ser homem e trabalhar com crianças (RAMALHO, 2002; ABREU, 2003; SAPAROLLI, 1997; CARDOSO, 2004);
- A opção pela docência está mais associada à necessidade de inserção no mercado de trabalho e de ascensão social (ABREU, 2003; SAYÃO, 2005; FERREIRA, 2008; VIEIRA, 2012);
- A homossexualidade do professor é questionada porque ele realiza tarefas consideradas femininas (MIRANDA, 2003; FONSECA, 2011; ROSA, 2012; VIEIRA, 2012);

- A ideia de homem perverso e sexualmente ativo faz com que eles sejam vistos com desconfiança relacionada ao risco de pedofilia, o que leva os professores a disciplinar seus comportamentos junto às crianças (MIRANDA, 2003; SAYÃO, 2005; FONSECA, 2011; VIEIRA, 2012; ROSA, 2012; VIEIRA, 2012);
- Os professores são associados à figura paterna tanto para compensarem essa ausência no seio familiar quanto para não serem identificados como homossexuais ou pedófilos (MIRANDA, 2003; SOUZA, 2010; ROSA, 2012);
- Os professores são afastados de atividades que envolvem os cuidados com os corpos das crianças (SOUZA, 2010; RAMOS, 2011);
- Os professores homens nos anos iniciais tendem a ficar na invisibilidade. Muitos chegam a pensar que eles sequer existem (CARDOSO, 2004);
- Os professores precisam passar por “rituais de passagem”, como a designação para trabalharem com as turmas consideradas problemáticas ou um período mais prolongado de observação e vigilância exercida pelos/as outros/as da comunidade escolar (SAYÃO, 2005; RAMOS, 2011);
- A aceitação do professor depende do conhecimento que a comunidade escolar tem a seu respeito (SOUSA, 2011; RAMOS, 2011);

Concordamos com os/as autores/as e compreendemos que todos esses aspectos são mediados pelas construções sociais que se dão no movimento histórico de desenvolvimento e organização das sociedades. Em nossa pesquisa partimos do pressuposto de que os significados produzidos e compartilhados socialmente acabam naturalizando processos que são engendrados pelas condições materiais que o ser humano transforma com o objetivo de satisfazer suas necessidades.

O trabalho que o indivíduo realiza cotidianamente fora do espaço doméstico, sobretudo nas sociedades capitalistas, tem ocasionado a desvalorização desse espaço. Saffioti (2002) fundamenta teoricamente a simbiose patriarcado-racismo-capitalismo e nos traz contribuição relevante quando defende que os poderosos têm o interesse de instaurar a crença de que este papel sempre foi desempenhado por mulheres. O que eles ganham com isso? Para responder a essa pergunta, recorreremos à explicação da autora:

No plano das classes sociais, a maioria esmagadora dos homens é constituída de trabalhadores que, em troca de um salário, obedecem às ordens de patrões. Estes constituem a minoria que detém o poder econômico. A esta forma de poder associa-se, quase sempre, o poder político. Esta associação permite à minoria impor regras de conduta à maioria. É desta forma que os

poderosos disciplinam e controlam a mão-de-obra assalariada, cujo trabalho lhes garante auferir grandes lucros (SAFFIOTI, 2002, p. 21).

Dessa forma, a minoria de homens que detêm o poder econômico dita as regras sob as quais a sociedade deve se organizar, de modo que seus interesses prevalecem sobre as necessidades dos demais. Consideramos que o trabalho é a categoria em torno da qual as sociedades se organizam e entendemos que na sociedade capitalista a dominação não se dá apenas do homem em relação à mulher, mas dos homens sobre outros homens e das mulheres sobre outras mulheres. São muitas as condições concretas que determinam isso. Uma delas refere-se exatamente ao esforço de naturalizar posições fixas para esses sujeitos.

Atribuir à mulher a condição de indivíduo que tem como único objetivo social cuidar do marido e dos/as filhos/as, isto é, gerir o ambiente doméstico, que é relegado a um segundo plano, traz consigo a ideia de que a mulher aceitaria condições de trabalho inferiores comparadas com as do homem para ter oportunidade de exercer outra função que seja socialmente relevante. Além disso, o significado compartilhado de que a mulher é um ser que não tem as mesmas habilidades do homem, isto é, como ser que tem força de trabalho inferior, argumenta a favor de um salário para as mulheres que fica aquém daquele que os homens recebem para exercer o mesmo ofício. Saffioti (2002) explica que aí reside o interesse da classe patronal na existência de segmentos socialmente discriminados, como mulheres, negros e homossexuais. Para a autora, “quanto mais discriminada uma categoria social, tanto mais facilmente ela se sujeitará a trabalhar em más condições e por baixos salários” (SAFFIOTI, 2002, p. 23).

Em ensaio no qual aborda as relações de classe e de gênero na docência, Apple (1987) corrobora afirmando que em toda ocupação profissional as mulheres estão mais sujeitas à proletarização do que os homens. Isso decorre, entre outros fatores, da forma como o capitalismo historicamente tem tirado proveito do patriarcado. Com a profissão docente não ocorre de outra forma.

Em pesquisa realizada no início dos anos 1990, Demartini e Antunes (1993) discutem as presenças masculina e feminina no magistério primário e verificam que, enquanto os homens assumiam rapidamente os postos de direção e planejamento, as mulheres permaneciam nas salas de aula e sendo mal remuneradas. Assim, nesse contexto, as mulheres ingressam na profissão feminina e os homens, na “carreira” masculina. Hoje, a docência exercida predominantemente por mulheres, persiste como atividade mal remunerada. Dessa forma, quando um homem ingressa nessa área ele é tido não apenas como sujeito que foge do

padrão de masculinidade, mas como indivíduo que desperdiça melhores oportunidades que o mercado pode lhe oferecer.

Por conta disso, a reinserção dos homens na docência nos anos iniciais da Educação Básica tem suscitado muitos questionamentos e inquietações acerca das condições que orientam a escolha por essa profissão. Além disso, os aspectos que se referem à sua trajetória nessa atividade ganham destaque, sobretudo a constituição da sua identidade na relação com os demais sujeitos escolares.

Esse fenômeno desperta a atenção de estudiosos da área porque, tal como o acendedor de lampiões que na epígrafe desta seção realiza sua tarefa respeitando o regulamento imposto, os sujeitos significam a realidade tomando por base a relação dialética que estabelecem com a mesma, o que inclui os significados produzidos e compartilhados socialmente. Os resultados das pesquisas evidenciam que a presença do professor homem nos anos iniciais significa e é significada por construções sociais como as ideias de gênero e de masculinidade que, muitas vezes, colocam de um lado o ser homem e de outro, o ser professor de crianças, como se fossem opostos inconciliáveis. Assim como o acendedor de lampiões, o professor homem vive o dilema de ser professor de crianças e ao mesmo tempo de atender às normas do padrão de masculinidade? Essas ideias emergem nas suas significações sobre si mesmo e a atividade que ele exerce?

Nossa proposta de pesquisa partiu exatamente da necessidade de compreender o movimento de constituição desse professor que se dá na relação dialética entre subjetividade e objetividade, considerando as condições históricas já referidas e que determinam a especificidades dessa relação. Além disso, partimos do pressuposto de que os significados e os sentidos produzidos sobre a profissão docente e sobre o que é ser homem ou mulher constituem mediações do modo de sentir, pensar e agir do sujeito. Dessa forma, ancoramos nossa discussão em categorias da Psicologia Sócio-Histórica que nos possibilitam apreender as mediações e as determinações desse movimento que o professor homem percorre na sua trajetória singular. Essas categorias serão apresentadas e discutidas na seção seguinte.

*Mas aconteceu que o pequeno príncipe, tendo andado muito tempo pelas areias, pelas rochas e pela neve, descobriu, enfim, uma estrada. E as estradas vão todas em direção aos homens.*

*(SAINT-EXUPÉRY, 1946, p. 62)*



Arte: Lucineide Costa Araújo

### **3 FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: caminhos que levam a uma aproximação da subjetividade do professor**

Compreendendo a pesquisa também como processo reflexivo, reconhecemos a importância formativa de cada etapa da investigação, pois cada passo empreendido na direção do alcance de nosso objetivo veio acompanhado por muitos aprendizados. No início a tarefa mostrou-se desafiadora. Qual o ponto de partida? O que pretendíamos estava mais ou menos definido: conhecer o professor homem e compreender como ele se constitui no exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, isso apenas suscitou mais questionamentos: como alcançar o objetivo proposto? Que caminho seguir? Aliás, quais os caminhos possíveis?

Tal como o Pequeno Príncipe que recém-chegado no Planeta Terra inicia a busca por seus habitantes, homens que pudessem ser seus amigos, iniciamos também a nossa busca por respostas para essas perguntas. Em princípio não dispúnhamos de bússola, estávamos livres no deserto, nas areias, na neve, mas sem norte. Na oportunidade de cursar a disciplina “Abordagem Sócio-Histórica: fundamentos epistemológicos”, ministrada pelas professoras Vilani Carvalho e Ivana Ibiapina, vimos abrir-se diante de nós uma estrada e, como bem pensou o Pequeno Príncipe, sabíamos que todas as estradas levam em direção aos homens. Diante da variedade de vertentes teórico-metodológicas desenvolvidas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, entendemos serem muitas as estradas que levam em direção ao homem<sup>4</sup> (sua compreensão), cada uma com suas próprias curvas, obstáculos, atalhos e pontes. Encontramos na Psicologia Sócio-Histórica (PSH) a possibilidade de chegar não somente ao homem em si, mas também de compreender os caminhos por ele percorridos e o seu movimento de constituição na ação de caminhar, bem como os motivos que o orientaram na escolha dos seus caminhos.

Os estudos no âmbito da Psicologia Sócio-Histórica nos permitem compreender que, para nos aproximarmos da subjetividade do professor, precisamos reconhecê-lo como ser que pensa, sente e age nas relações dialéticas que mantém com a realidade objetiva. Aprendemos com a teoria sobre pensamento e linguagem, proposta por Vigotski (2009), que o alcance desse objetivo também seria possível se nos debruçássemos sobre os significados e os

---

<sup>4</sup> Por tratar-se de uma discussão epistemológica, ao utilizarmos o termo “homem” nesta seção estamos nos referindo ao ser humano. Entendemos que a referida terminologia refere-se tanto a homens quanto a mulheres, sobretudo nesse contexto da discussão.

sentidos que o professor produz sobre si mesmo e o seu agir no mundo. Dessa forma, poderíamos nos aproximar do movimento que o professor percorre na constituição da sua identidade, aqui entendida como metamorfose com base na definição proposta por Ciampa (1996).

Esses, entre outros teóricos, como Rubinstein (1977), no estudo das emoções e Leontiev (1978a, 1978b, 1988), no estudo da teoria da atividade que trata das motivações do agir humano, contribuíram para que adotássemos a Psicologia Sócio-Histórica como estrada que nos leva em direção ao homem, no caso, o professor homem que exerce a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sujeito social e historicamente determinado.

Para nos apropriarmos das contribuições dessas teorias, precisamos compreender algumas categorias teóricas do Materialismo Histórico Dialético (MHD) proposto por Marx (1983) e que figuram como fundamento epistemológico da PSH. A determinação do MHD se faz presente em nosso trabalho, especialmente, na concepção de homem como ser social que se desenvolve historicamente nas relações dialéticas que estabelece com o meio, mediadas, sobretudo, pelo trabalho.

Esta seção está dividida em três subseções. Na primeira, **O Materialismo Histórico Dialético como possibilidade de penetrar na realidade**, discutimos as categorias historicidade e mediação que se articulam em toda a nossa discussão e são também constitutivas do movimento que apreendemos quando estudamos a subjetividade do professor. Na segunda subseção, **A subjetividade em foco na Psicologia Sócio-Histórica**, abordamos especificamente as categorias da Psicologia Sócio-Histórica que fundamentaram toda a investigação, desde os objetivos à discussão dos dados. As categorias discutidas são: pensamento e linguagem, atividade e motivos, emoções e vivências. Na terceira e última subseção, **Professor homem nos anos iniciais: identidade multideterminada**, estabelecemos um diálogo com as ideias de Ciampa (1994, 1996) e Saviani (2008, 2012) para discutir a questão da identidade do professor homem dos anos iniciais e suas possibilidades de transformação.

Fazemos isso com o objetivo de explicitar o caminho percorrido em direção à compreensão do homem na constituição da sua subjetividade. Assim, iniciamos nossa reflexão sobre os entrecruzamentos que fazem esse caminho discutindo as categorias historicidade e mediação no MHD.

### **3.1 O Materialismo Histórico Dialético como possibilidade de penetrar na realidade**

Para Marx (1983), as categorias não são apenas estruturas lógicas ou ideias que buscam explicar a realidade, mas são estruturas que a razão extrai da própria realidade, reproduzindo-a mentalmente a fim de compreender as mediações que engendram tal realidade. Dessa maneira, as categorias que alicerçam o método dialético proposto por Marx são mediações que nos ajudam a penetrar na realidade concreta, ou seja, compreender a essência do nosso objeto de estudo, no caso, as significações produzidas pelo professor homem na constituição da sua identidade.

Cury (1995, p. 21) colabora afirmando que as categorias “[...] só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos”. Na verdade, as categorias possibilitam aproximação a esses movimentos que configuram determinado contexto e que interferem diretamente na constituição do sujeito e na organização da sociedade de modo geral.

Tomando o Materialismo Histórico Dialético como bússola para a investigação e o estudo da realidade, compreendemos o trabalho como a expressão específica do agir do homem no mundo e, portanto, como determinante da sua hominização, visto que, ao agir conscientemente sobre a natureza visando à própria sobrevivência, o homem produziu grandes transformações em seus aspectos físico, biológico e social. De acordo com Marx (1983, p. 180), o homem “ao mesmo tempo que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas”. Transformando a natureza por meio do trabalho, o homem transforma a si mesmo e gera condições favoráveis ao desenvolvimento da consciência.

Pontes (2010) destaca que o método proposto no MHD de Marx é histórico, porque busca a gênese do objeto em estudo na raiz histórica da sua constituição, e estrutural porque objetiva captar a configuração particular interna do objeto, bem como as mediações que o articulam à totalidade. Diante disso, historicidade e mediação constituem categorias centrais ao MHD. Portanto, tais categorias demandam nossa atenção, visto que nos possibilitam analisar o movimento de constituição das significações e da identidade do professor homem.

### ***3.1.1 Historicidade no estudo da constituição do sujeito***

Estudar as significações e a identidade do professor significa, inicialmente, negar que esse sujeito é detentor de identidade dada e acabada. Precisamos reconhecer a sua condição sócio-histórica de homem que se posiciona no jogo dialético e contraditório que há entre o que ele quer para si e o que ele é chamado a fazer em decorrência dos seus papéis sociais que lhe são atribuídos. Isso significa compreender esse professor em movimento, como ser inacabado, em processo de constituição histórica, que não “é” mas “está sendo” e poderá “vir a ser” sempre. Pensar e compreender a realidade e o homem dessa forma só é possível em função de uma categoria, que segundo Vigotski (2009), é a pedra angular da Psicologia Sócio-Histórica: a historicidade.

Em nossa pesquisa, a historicidade se apresenta como categoria que revela o movimento percorrido pelo professor ao longo do seu processo de constituição, que em outras palavras, quer dizer, processo de “tornar-se”. Esse processo é sempre mediado pelo que o sujeito vive nas relações sociais, portanto, a análise envolve tanto o professor no que tange aos aspectos que marcam sua particularidade quanto na sua relação com o todo.

Demo (1980) contribui para o nosso entendimento acerca dessa categoria quando estabelece diferenças entre historismo, historicismo e historicidade. Enquanto o historismo reside na tendência que absolutiza o passado e reduz o presente à sua mera repetição, o historicismo absolutiza a força transformadora do futuro, reduzindo o passado à pré-história. A historicidade, por sua vez, “[...] caracteriza a mobilidade constante da História, o vir-a-ser contínuo das formações sociais” (DEMO, 1980, p. 146), possibilitando entender cada fenômeno como processo em constante devir, sem fim determinado ou estado inerte de posicionamento. Além disso, reiteramos que as categorias não supõem um congelamento de movimentos da realidade. Por isso, partimos do entendimento de que as significações produzidas pelo professor estão sempre se modificando, sendo impossível apreendê-las de maneira absoluta.

Em análise crítica que tece sobre as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, Duarte (2011) aponta a historicidade como núcleo da relação dialética entre os processos de objetivação e de apropriação do homem, mediados pelo trabalho. Isso nos leva ao entendimento de que a própria relação indissociável dos aspectos biológicos e sociais do ser humano constitui sua historicidade.

Diante do exposto, a categoria historicidade é fundamental em nossa investigação porque nos ajuda a apreender o processo de constituição de um sujeito concreto, o professor

homem dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse sujeito concreto é multideterminado não apenas no que se refere à sua categoria profissional, mas também ao seu gênero, sua classe social, sua religiosidade, a comunidade da qual ele faz parte, as diferentes esferas sociais em que ele transita. Todos esses aspectos tornam singular o caminho que o professor dessa pesquisa percorre ao longo da sua constituição.

Entendendo a historicidade como a categoria que nos permite compreender o movimento dialético de constituição e transformação dos fenômenos sociais, passamos à discussão acerca da categoria mediação. Consideramos que a mesma é fundamental para o entendimento das relações que demarcam o constante vir a ser do sujeito sócio-histórico, no caso dessa pesquisa, do professor homem dos anos iniciais.

### ***3.1.2 Mediação como categoria propulsora da constituição do professor***

A mediação é outra categoria fundamental do MHD, pois é pelo entendimento acerca dessa categoria que compreendemos como o homem, na sua relação com os outros e com o mundo, torna-se o que é e tem a possibilidade de vir a ser. A mediação explica a relação estabelecida entre as partes constitutivas de um objeto e dessas partes com o todo. Em outras palavras, a mediação explica como homem e mundo se constituem dialeticamente.

Nessa relação estão presentes fenômenos tanto da dimensão objetiva quanto da dimensão subjetiva da realidade, pois pensar homem e mundo em relação dialética significa pensar homem (subjetivo) e realidade (objetiva) como unidade. Sendo assim, podemos inferir que as categorias mediação e historicidade estão imbricadas nas relações que movem o sujeito no mundo.

Pontes (2010, p. 81) faz referência às mediações como constitutivas das relações historicamente construídas e esclarece que as mesmas são responsáveis “[...] pelas moventes relações que se operam no interior de cada complexo relativamente total e das articulações dinâmicas e contraditórias entre estas várias estruturas sócio-históricas”. O autor se refere a complexo relativamente total, porque, na perspectiva dialética de Marx, um todo complexo é na verdade composto por outras complexidades menores que se relacionam de maneira mediada. Partindo desse pressuposto, defendemos que a subjetividade do professor homem é um todo complexo que, por sua vez, é composto por complexos menores, como sua identidade, suas significações, suas emoções, entre outros. Por isso, um complexo é sempre parcial na medida em que está sempre inserido em um complexo maior. Nada existe isoladamente, mas sempre em relação com outras coisas.

Portanto, tudo que tange às relações se refere também às mediações, pois as mesmas interligam os elementos que constituem a complexidade tão característica da realidade. Sabemos que é possível nos aproximarmos da complexidade dos objetos quando os analisamos em sua totalidade, o que é inclusive uma estrutura diferencial da base teórico-metodológica proposta por Marx (1983). Sua concepção de totalidade assenta na ideia de relações dialéticas parte-parte e parte-todo, a relação mediada entre as partes é que compõe a singularidade específica do todo. Por isso, para compreendermos a constituição da identidade do professor, não devemos considerar apenas suas significações em si, mas, sobretudo como tais significações se relacionam dialeticamente com outros aspectos da sua subjetividade, como os motivos, os sentimentos, entre outros.

De acordo com Lukács (1979), é possível fazer a seguinte observação: sem a captação do movimento da mediação através da razão, o método, que é dialético, acaba se enrijecendo e perdendo a própria natureza. A mediação está, pois, na raiz da natureza dialética do método. Outra questão relevante é que para nos aproximarmos da essência das coisas é preciso ultrapassar o nível de conhecimento imediato que temos sobre as mesmas e chegar ao mediato em suas múltiplas determinações. Em nossa pesquisa, objetivamos compreender as mediações que se articulam nas significações do professor sobre sua profissão, relacionando-se com sua identidade. Buscamos, com isso, ir além do que está aparente, do imediato, para chegar à essência desse fenômeno.

Entendendo que nada existe isoladamente, pois tudo está sempre em relação com outras coisas, fica evidente a importância da categoria mediação no estudo sobre os significados e os sentidos que o professor homem produz sobre sua atividade que é a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Primeiro, porque o próprio processo de significação é social e histórico, se dá nas relações mediadas que o professor estabelece na família, na comunidade e no espaço marcadamente feminino no qual realiza seu trabalho; e segundo, porque nosso objetivo consiste também em analisar as relações dessas significações produzidas pelo professor homem com a identidade que está se constituindo, portanto, também mediações.

Vimos que a historicidade e a mediação são categorias que explicam o processo de constituição do sujeito. Para entendermos tal movimento, recorreremos às categorias da Psicologia Sócio-Histórica, visto que essa aproximação é possível quando partimos da apreensão das significações, ou seja, dos significados e dos sentidos que o professor homem produz sobre si, sobre a realidade e sobre a atividade que exerce. Na subseção seguinte, aprofundaremos nossa discussão sobre as categorias da PSH que orientaram nossa pesquisa.

### **3.2 A subjetividade em foco na Psicologia Sócio-Histórica**

Partindo dos pressupostos do MHD, a PSH compartilha da concepção de que o homem é um ser concreto e social em permanente construção de si mesmo mediante a relação dialética que ele mantém com a realidade. Nesse contexto, desde os anos 1920, Leontiev, Luria e Vigotski, os pioneiros da Psicologia Sócio-Histórica, propõem a análise da consciência baseada na atividade humana, pois defendem que a consciência se desenvolve historicamente, mediada pelo trabalho.

Estudar a subjetividade humana e a significação da realidade como processos históricos não é tarefa fácil, mas aqui recorreremos às teorias de Vigotski (2009) sobre pensamento e linguagem para compreender as categorias significado e sentido; às ideias de Leontiev (1978a, 1978b, 1988) sobre a atividade humana e seus motivos; e às elaborações de Rubinstein (1977) sobre as emoções e suas implicações no agir do homem. Tomando como base essas categorias, investigamos as mediações que se articulam no movimento histórico pelo qual o professor homem significa sua atividade nos anos iniciais e, decorrente disso, constitui sua identidade. Nos tópicos que se seguem, discutiremos as categorias que fizemos referência.

#### ***3.2.1 Pensamento e linguagem na base das significações do sujeito***

Uma das primeiras constatações a fazer sobre as ideias de Vigotski (2009) acerca do pensamento e da linguagem reside no entendimento de que essas duas funções psíquicas não são premissas da formação do homem como ser social, mas produtos do seu desenvolvimento histórico. Assim, as condições materiais de vida do ser humano associadas à sua capacidade biológica, permitem o surgimento e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Diante dos estudos experimentais que realizou, Vigotski (2009) reconhece que ainda na infância é possível falar de um estágio pré-intelectual na formação da linguagem e de um estágio pré-linguístico no desenvolvimento do pensamento. A linguagem e o pensamento não estão ligados por algum vínculo inato, pois a ligação entre ambos acontece posteriormente e depende das condições históricas em que vive o sujeito. Contudo, isso não significa que entre eles haverá uma ligação externa, aparente. Vigotski (2009) explica que na relação entre pensamento e linguagem, um não perde suas propriedades em relação ao outro, mas também um não se sobrepõe ao outro. Essa relação é dialética, uma vez que preserva a

singularidade de cada um e favorece a intersecção de propriedades que se manifestam apenas na unidade do todo.

Vigotski (2009) propõe as bases para uma nova psicologia, diferente da psicologia moderna que predominava na sua época e que estudava essas funções psíquicas como autônomas e independentes uma da outra, sendo unidas externamente em determinado momento para formar o que ele chama de pensamento verbalizado. Na “velha psicologia”, pensamento e linguagem eram decompostos em análises que visavam apreender como cada um deles, isoladamente, compõe o pensamento verbalizado. Esse modelo de análise foi severamente criticado por Vigotski (2007, 2009), pois acabava desconsiderando as especificidades que emergem na complexidade do todo que é a unidade entre os dois elementos.

Partindo desse entendimento, ele defende a tese de que o significado é a unidade do pensamento e da linguagem que se constitui no processo histórico de desenvolvimento da consciência humana. Nas palavras do autor, o significado “é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 398). O significado é, portanto, a unidade que medeia a relação dialética entre os dois processos, pois o mesmo possui qualidades próprias que não se limitam à mera justaposição das características de seus elementos constitutivos, tanto que o autor destaca a sua importância na determinação do conteúdo das palavras ao afirmar que uma palavra sem significado perde sua natureza, se tornando apenas um som vazio.

Outra contribuição de Vigotski, que ele próprio pontua como a principal, está na descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem. As teorias anteriores, ao contrário, pregavam que uma vez estabelecido, o significado da palavra não sofria mais modificações, permanecia imutável. Pensar assim desconsidera a possibilidade de transformações proporcionadas pelo próprio contexto histórico que interfere tanto na estrutura semântica quanto na natureza psicológica do significado da palavra.

Ao analisar o pensamento vigotskiano, Tuleski (2008, p. 32) afirma que para o referido autor “[...] as palavras são construções históricas, seu significado não é abstrato e eterno, mas variam conforme variam as relações entre os homens”. Assim como as condições históricas não permanecem estáticas ou lineares, independente do modelo de sociedade, os significados também não permanecem estáticos, mas igualmente se modificam. Ainda assim, a natureza do significado reside na generalização, pois toda palavra já supõe por si uma generalização de determinado aspecto da realidade.

É interessante ainda destacar que para Vigotski (2009, p. 412), “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”. Essa colocação desvela a singularidade que há na unidade entre pensamento e linguagem, pois ao contrário do que se costuma imaginar, a linguagem não serve apenas como meio de expressão do pensamento, ela é, ao mesmo tempo, a própria concretização do pensamento. É através da linguagem que o pensamento se efetiva.

Na análise que empreende sobre a linguagem como expressão e concretização interna do pensamento, Vigotski (2009, p. 424-425) chega ao conceito de linguagem interior que ele define como “formação particular por sua natureza psicológica, modalidade específica de linguagem dotada de particularidades absolutamente específicas [...] A linguagem interior é uma linguagem para si. A linguagem exterior é uma linguagem para os outros”.

O autor destaca a natureza específica da linguagem interior exatamente para esclarecer que sua diferenciação da linguagem externa não se limita à ausência de vocalização. A vocalização é, na verdade, consequência e não causa da linguagem interna. Também não é mero reflexo do que pode ser constatado na linguagem externa. É linguagem para si, porque opera na reestruturação do pensamento e, por isso, só pode ser compreendida pelo próprio sujeito.

Outra característica da linguagem interior se refere ao predomínio do aspecto semântico sobre o aspecto fonético. Além disso, a semântica da linguagem interior contém suas especificidades e uma delas é que os sentidos sobressaem aos significados. Vigotski (2009, p. 465) se baseia em Paulham para fazer a diferenciação entre os dois conceitos e afirma:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Enquanto o significado expressa generalização da realidade, portanto, sua objetivação, o sentido expressa tudo aquilo que a palavra suscita na consciência do sujeito, por conta disso é expressão mais forte da subjetividade. Considerando que cada consciência, ao mesmo tempo em que se constitui no social, expressa um mundo singular, construído na

trajetória histórica também singular de cada indivíduo, uma mesma palavra gera sentidos diferenciados para cada pessoa.

Assim, os sentidos que o sujeito produz sobre algo, apesar de resultarem do social, são ao mesmo tempo resultado das suas vivências particulares. Além disso, os sentidos sobre determinado aspecto da realidade se relacionam com os sentidos de outros diferentes, gerando novas relações e novas zonas de sentido. O significado, como é apontado por Vigotski (2009), representa apenas uma dessas zonas, portanto, o sentido constitui algo bem mais amplo que o significado. Por esse motivo é impossível apreender a totalidade de sentidos que as pessoas produzem sobre si mesmas, um objeto, uma situação e, de modo geral, sobre a realidade na qual estão inseridas.

Ao contrário dos significados que se modificam em movimento histórico relativamente mais estável, os sentidos sofrem constantes modificações e, por isso, a dinamicidade é uma de suas principais características. Enquanto está sendo afetado de diversas maneiras pelas situações concretas da qual participa e que se transformam, o sujeito transforma os seus sentidos e, conseqüentemente, sua subjetividade.

Sociedade e sujeito se constituem e se transformam dialeticamente. Defendemos que as significações medeiam essas relações entre ambos, isso ocorre porque os significados carregam consigo generalizações produzidas e compartilhadas pela sociedade. Esses significados, por sua vez, são determinantes na produção de sentidos. Dessa maneira, no caso do nosso objeto de estudo, entendemos que os significados compartilhados socialmente sobre o que é ser homem e o que é ser professor/a dos anos iniciais são determinantes na produção de sentidos por parte do professor homem sobre a atividade que ele realiza em turmas do Ensino Fundamental.

Esses significados, determinantes na produção de sentidos, assumem ainda diferentes nuances que dependem do momento histórico produzido pelos homens, o que emerge na dialética das relações entre significados e sentidos. Vale ressaltar que isso justifica também a denominação que atribuímos ao processo de produção de significados e de sentidos: significações. Partimos do pressuposto de que ambos se constituem dialeticamente e de que não é possível produzir sentidos sem significados.

Exatamente por isso em nossa pesquisa apreendemos as significações que o professor homem produz em relação à sua atividade profissional, considerando os significados compartilhados socialmente no contexto em que ele atua, anos iniciais do Ensino Fundamental, ocupado predominantemente por mulheres. O que é ser homem/mulher na sociedade capitalista? O que é ser professor/a dos anos iniciais? O que é a docência nos anos

iniciais? Essas perguntas estão relacionadas aos significados e aos sentidos que medeiam e determinam a relação do professor com a docência e, conseqüentemente, a constituição da sua identidade. Portanto, são questões que pretendemos responder na discussão dos núcleos de significação produzidos pelo professor, considerando os significados socialmente produzidos a esse respeito.

No tópico seguinte, discutiremos alguns aspectos da teoria da atividade proposta por Leontiev (1978a, 1978b, 1988) para chegarmos à natureza dos motivos que expressam o verdadeiro fim da atividade que o sujeito realiza no mundo.

### ***3.2.2 Os motivos do agir humano na teoria da atividade de Leontiev***

A necessidade de compreender os motivos que orientam o trabalho realizado pelo professor na docência nos anos iniciais surgiu, sobretudo, de nosso conhecimento a respeito da teoria da atividade proposta por Leontiev (1978a). Aprendemos com o referido autor que, por meio da atividade que exerce no mundo, o homem expressa o seu modo de ser e produz suas significações. Chegando aos motivos da atividade, chegaremos também aos sentidos do seu agir. Assim, para nos aproximarmos da subjetividade do sujeito, precisamos conhecer os motivos que o impulsionam.

Leontiev (1978a) defende a tese de que o psiquismo humano tem natureza sócio-histórica, pois entende que o desenvolvimento do homem ultrapassou os limites biológicos que a natureza impôs e passou a ser regido pelas condições sociais e históricas em que o sujeito está inserido. O trabalho é apontado como determinante básico para o surgimento deste nível avançado de consciência, a humana. Por conta disso, o autor advoga que, para entendermos como funciona o psiquismo, precisamos estudar o homem por meio da sua atividade.

Quando passa ao estudo das condições reais e concretas nas quais a consciência se desenvolve, Leontiev (1978a) aborda questões relacionadas ao que ele denomina estrutura da atividade. Segundo o autor, a atividade especificamente humana consiste em um conjunto de processos psicologicamente organizados para atingir uma meta (seu objeto) que coincide sempre com o motivo que estimula o sujeito a executar tal atividade.

Embora a condição primeira de toda atividade seja uma necessidade que o homem vise satisfazer, a necessidade em si não é condição suficiente para orientação concreta da atividade. Para isso, é preciso que haja um objeto no qual tal necessidade possa se objetivar e, conseqüentemente, ser satisfeita. Esse encontro entre a necessidade e o objeto (meio concreto)

da sua satisfação torna-se o motivo da atividade humana. Portanto, o motivo é o que leva, de fato, o sujeito a entrar em atividade.

O autor defende ainda que o objeto da atividade dos outros animais sempre coincide com seu motivo que é biológico, mas, na atividade humana, ocorre algo bem específico. Para compreendermos essa colocação, precisamos entender que os componentes básicos de uma atividade são as ações pelas quais o sujeito a executa. Desencadeadas por uma série de operações determinadas pelas condições materiais, as ações obedecem a uma meta consciente e estão ligadas ao resultado a ser alcançado.

A questão reside no fato de que a ligação entre o objetivo de uma ação (o seu fim) e o motivo da atividade não acontece de forma natural, como no caso dos outros animais. Na verdade, essa ligação reflete relações socialmente construídas. O sujeito da atividade é que, tendo organizado psicologicamente suas ações, encontra a relação entre os fins a serem alcançados nas mesmas e o motivo que originou a sua atividade (LEONTIEV, 1978a, 1978b).

A situação descrita acima pode ser verificada com facilidade no contexto da sociedade capitalista em que o homem, no processo de produção, executa ações cujos produtos (suas metas) diferem consideravelmente do motivo que o leva a realizar essa atividade: o recebimento de um salário ao final do mês de trabalho. No caso do professor, por exemplo, embora a apropriação do conhecimento por parte dos alunos constitua o objetivo do conjunto das suas ações (planejamento, organização e execução de estratégias, avaliação, etc), muitos deles são levados a realizá-las apenas para garantir seu salário.

Ainda, a apropriação do conhecimento por parte dos alunos consiste em um tipo de motivo que Leontiev (1988) denomina como “apenas compreensível”, enquanto o recebimento de salário é o que podemos chamar de “motivo realmente eficaz”, visto que este último é o que mobiliza as forças do indivíduo para entrar na referida atividade. Contudo, Leontiev (1988) faz a ressalva de que os motivos podem se modificar facilmente no decorrer das ações, pois aqueles motivos compreensíveis podem vir a serem motivos eficazes. Isso acontece quando os resultados das ações se tornam mais significativos para o sujeito do que o motivo inicial que o levava a agir. Dessa forma, explica-se a transformação e o surgimento de novos motivos no desenrolar da atividade.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que os motivos, diferentemente dos objetivos, não são facilmente reconhecidos pelos sujeitos, visto que, geralmente, quando executam uma ação, não se dão conta do motivo da atividade que a envolve. Ainda assim, esses motivos não estão separados da consciência e, muitas vezes, se expressam no envolvimento emocionado do indivíduo com aquelas ações.

Além disso, não podemos desconsiderar que o homem, sendo ser multideterminado, realiza atividades que também são multideterminadas. Leontiev (1978b, p. 217) pontua que a atividade humana é multimotivacional, “[...] isto é, responde, simultaneamente, a dois ou mais motivos. Afinal, as ações humanas praticamente sempre realizam um certo conjunto de relações: voltadas à sociedade e voltadas à própria pessoa”. Dessa forma, compreendemos que os motivos da atividade docente articulam dimensões relativas às necessidades sociais e individuais, pois ao mesmo tempo em que busca satisfazer necessidades especificamente coletivas, tem também como objeto a garantia de sobrevivência do sujeito que a executa.

Diante do exposto, podemos nos indagar: por que relacionar o estudo do psiquismo humano ao estudo da atividade? Nessa questão reside a chave das ideias desse autor ao defender que a estrutura da atividade é semelhante à estrutura da consciência humana, pois esta “adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações” (LEONTIEV, 1978, p. 88). Dessa forma, o autor esclarece a relação entre as especificidades que configuram a consciência humana e as condições materiais de vida dos sujeitos. Mas, essa é uma relação dialética, pois a estrutura da atividade tanto determina como é determinada pelas nuances da consciência do indivíduo.

No tópico seguinte, aprofundaremos as reflexões acerca das categorias da Psicologia Sócio-Histórica que orientam o entendimento da relação dialética entre homem e mundo. Nele, dialogamos especialmente com as ideias de Rubinstein (1977) e Vigotski (2010) sobre as categorias emoções e vivências e suas relações com o agir humano, objetivando esclarecer o pressuposto de que as significações humanas estão impregnadas de emoções que, constituindo vivências, são determinantes na metamorfose que é o constante devir da identidade.

### ***3.2.3 Emoções e Vivências como fontes da produção de sentidos***

Já colocamos anteriormente que para nos aproximarmos da subjetividade do professor é preciso considerar o estudo da sua historicidade e das mediações que o determinam. Os significados e os sentidos ao mesmo tempo em que são mediações constitutivas do professor, revelam outras mediações, como as emoções e as vivências, e assim nos possibilitam compreender como as mesmas configuram o seu modo de ser.

Em trabalho pioneiro no qual aborda a questão das emoções e das vivências nas obras de Vigotski, Toassa (2011, p. 154) pontua que para o referido autor, “o desenvolvimento histórico dos afetos ou emoções é a alteração das conexões cerebrais com que nascemos, o fim de seu nocivo e pueril isolamento com respeito ao restante da personalidade”. As emoções deixam seu isolamento, afastando-se cada vez mais dos instintos e passando a se relacionar com outros elementos constitutivos da personalidade, como o pensamento e a linguagem. Portanto, as emoções também seguem linha de desenvolvimento histórico, pois as conexões cerebrais responsáveis pelas mesmas sofrem transformações provocadas pelas condições concretas em que vivem os sujeitos.

Rubinstein (1977) advoga, por sua vez, que a esfera das emoções e dos sentimentos se constitui nas relações que o homem estabelece com o meio. Por meio dessas relações o ser humano modifica não apenas o mundo objetivo, incluindo os outros indivíduos, mas ele também se modifica, experimentando o que lhe sucede. No jogo dialético em que o homem transforma e é transformado, ele experimenta emoções que explicam o seu estado afetivo diante de tais transformações.

Os processos emocionais experimentados pelo homem apresentam uma variedade muito grande de nuances, mas suas qualidades essenciais podem ser chamadas de positivas ou negativas, visto que tais processos se mostram como algo agradável ou desagradável para o sujeito mediante estados de prazer ou desprazer. Ainda de acordo com o autor, “as emoções formam-se no decurso da atividade humana que está orientada para a satisfação das suas necessidades” (RUBINSTEIN, 1977, p. 120). Assim, a qualidade positiva ou negativa das emoções depende da relação entre o desenvolvimento da atividade do sujeito e a necessidade que o levou a empreender tal atividade.

Somente o desejo de satisfazer suas necessidades não é condição suficiente para que isso se efetive, visto que o homem precisa também dispor de condições objetivas sob as quais seu agir se processa e sobre as quais ele não tem total controle. Disso emerge a possibilidade do resultado da sua atividade não corresponder às necessidades que a originaram, o que gera os sentimentos de qualidade negativa. Quando o resultado corresponde à satisfação das referidas necessidades, os processos emocionais positivos de satisfação e de prazer se manifestam nos sentimentos do sujeito. Vale ressaltar, contudo, que o desenrolar da atividade pode gerar sentimentos antagônicos, isto é, positivos e negativos, na medida em que contempla as necessidades, mas supõe também perdas para o indivíduo.

Não podemos desconsiderar a dialética que também marca a relação entre a atividade e as emoções. Se, por um lado, a atividade determina a qualidade das emoções, por

outro lado, as emoções determinam o desenrolar da atividade. Rubinstein e Vigotski concordam com a tese de Spinoza que concebe os afetos como estados que aumentam ou diminuem a potência de agir do sujeito. Rubinstein (1977) esclarece que o êxito na atividade pode intensificar o desejo por novos resultados exitosos, impelindo o sujeito a lutar, isto é, realizar atividade para consegui-los. Contudo, podem também emergir com intensidade que desorganiza a atividade, orientando-a para outra direção.

Não obstante, é essencial que o próprio processo de produção, isto é, o trabalho, adquira caráter emocional positivo para o homem especialmente porque na distribuição do trabalho os produtos dessa atividade nem sempre correspondem às satisfações da necessidade do indivíduo. Embora os sentimentos gerados no decorrer da atividade tenham suas especificidades, os mesmos não podem ser dissociados daqueles gerados pelos respectivos resultados.

De acordo com Toassa (2011), as emoções estão interligadas com áreas do cérebro responsáveis pela memória e pela atenção, o que contribui sobremaneira para a retenção de experiências que suscitam emoções no sujeito, ou seja, que o afetam. Isso permite que a experiência se torne vivência, palavra na língua portuguesa que mais se aproxima do termo *pereživânie* empregado originalmente por Vigotski, entendida como manifestação singular da relação emocionada do indivíduo com o meio.

Nas palavras de Vigotski (2010, p. 686), a vivência é uma unidade na qual “[...] por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso [...]”. Dessa maneira, a vivência expressa como se constitui a relação dialética entre a dimensão objetiva e a dimensão subjetiva da realidade, visto que sempre se refere ao envolvimento emocionado do sujeito com algo que se localiza fora dele. Essa unidade da vivência determina ainda o processo de significação, visto que a relação entre significados e sentidos supõe também a dialética objetividade e subjetividade.

Diante disso, compreendemos que, quando vivencia algo, o sujeito produz significações fortemente emocionadas, pois a vivência, que é fonte de afetos, determina a produção de sentidos e, conseqüentemente, gera transformações subjetivas. Além disso, certamente, estes se relacionam com sentidos que ele tenha produzido em outras vivências. Uma mesma situação proporciona diferentes vivências aos indivíduos que dela participam. Da mesma forma, um mesmo indivíduo pode vivenciar situações semelhantes de maneiras diferentes. Considerando as vivências como fontes de produção de sentidos, entendemos que

ao propormos a investigação dos significados e dos sentidos produzidos pelo professor podemos chegar às vivências que medeiam esse processo.

No que se refere ao conceito de vivência, Rubinstein (1977) faz a ressalva de que embora toda vivência pertença à esfera das emoções, nem toda experiência emocionada constitui vivência, concebida como acontecimento determinante na história individual da personalidade. Para o autor, se não há envolvimento pessoal, não há vivência. Outro aspecto que merece destaque é o fato de que o grau de consciência do sujeito em relação à sua vivência pode variar, pois depende da relação que ele consegue estabelecer entre seus processos emocionais e o objeto que as originam.

Diante do exposto, constatamos que as emoções extrapolam as leis biológicas e se tornam sociais e podem ser reguladas indiretamente pelo homem no uso de recursos que permitem essa mediação. São muitas as estratégias de que o ser humano lança mão para dar vazão às suas emoções de maneira socialmente aceita. Geralmente são atividades ligadas à arte e ao lazer que favorecem as expressões afetivas dos indivíduos.

Na medida em que avança no seu desenvolvimento social, o homem distancia-se cada vez mais do caráter instintivo das emoções e passa a agir menos por impulsos, pois seu comportamento se modifica de acordo com as condições e as normas sociais vigentes, além das significações que ele produz a respeito. Por exemplo, os papéis socialmente atribuídos ao sujeito do sexo masculino determinam suas manifestações afetivas na relação que mantém com o outro. No caso do homem que atua na docência nos anos iniciais de escolarização, mais papéis se entrecruzam e se contrapõem. Isso porque, como foi constatado por Pereira (2012), embora reconheçam a docência como uma atividade eminentemente afetiva, os homens parecem aprisionados numa determinada representação que, estabelecendo o que é próprio para homens e mulheres, os impossibilita de demonstrar explicitamente seus sentimentos. Portanto, nosso desafio consistiu não apenas em compreender como os estados afetivos do professor se relacionam dialeticamente com seu modo de pensar, sentir e agir, mas também como medeiam o movimento de constituição da sua identidade.

Nos deteremos mais sobre essa questão na subseção seguinte onde propomos o diálogo com as ideias que Ciampa (1994, 1996) desenvolve em sua teoria psicossocial sobre a identidade e as elaborações de Saviani (2008, 2012) que nos ajudam a compreender os objetivos da ação educativa e suas relações com a atividade docente.

### 3.3 Professor homem nos anos iniciais: identidade multideterminada

Nosso objetivo consiste em investigar os significados e os sentidos que o professor homem produz sobre a docência nos anos iniciais e analisar como essas significações se relacionam com a sua identidade. Assim, é imperativo explicitar que significado compartilhado socialmente sobre a atividade realizada pelo professor será adotado como referência em nossas considerações, bem como o conceito de identidade que reconhecemos como expressão verdadeira e concreta do movimento de constituição do homem.

As colocações que Ciampa (1996) faz sobre o conceito de identidade vão ao encontro daquilo que defendemos sobre o estudo da subjetividade, pois o mesmo compreende que a identidade se concretiza na atividade social dos homens. A propósito, para ele, uma identidade que não se constitui na relação com os outros, não passa de ficção, pois as identidades, ao mesmo tempo em que constituem a sociedade, são constituídas por ela.

A sociedade não é um todo estático. Na verdade, é um conjunto de relações concretas que se transformam incessantemente no compasso em que o homem trabalha, modificando-a e modificando a si mesmo. Considerando que as relações estabelecidas entre o homem e o meio são dialéticas, entendemos que a identidade também não é algo estático que se possa apreender de forma absoluta. Informações como nome, sexo, idade, origem, filiação e profissão, longe de revelarem por completo a identidade das pessoas, apenas dão indícios de algumas das várias formas de sua representação.

Tais informações revelam uma identidade estática que oculta o movimento por meio do qual o sujeito está se constituindo. Esse ocultamento se dá, sobretudo, no processo que Ciampa (1994, 1996) denomina predicação da identidade. As informações acima referidas geralmente são tomadas em forma de substantivos: o sujeito tem um nome, é homem ou mulher, tem determinada idade, é natural de uma cidade, é filho/a de alguém, é professor/a. Todos esses substantivos revelam uma representação da identidade que é produto. O processo, que se dá na ação, é velado e acabamos esquecendo que “nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática” (CIAMPA, 1994, p. 64).

Essa forma de identidade coisifica o sujeito que deixa de ser o que faz e passa a ser algo. Quando esse sujeito é traduzido apenas por substantivos, sua identidade assume a forma de uma personagem que prevalece sobre a sua atividade, isto é, a personagem permanece identificando o sujeito mesmo quando a atividade que a originou deixou de ser realizada por ele. Em nosso trabalho, por exemplo, fazemos constante referência ao nosso

sujeito como professor. Mas, afinal, o que faz o/a professor/a? Qual a atividade que faz de um sujeito, professor/a? Nisso reside a importância de compreendermos em que consiste a atividade exercida por esse personagem.

Saviani (2012) se apropria das contribuições de Marx para defender que o trabalho realizado no âmbito da educação é um trabalho não material. Sendo o/a professor/a um/a profissional que atua especificamente nessa área, sua atividade, portanto, é uma daquelas que não se dirige a resultados materiais. Nesse caso, o produto não se separa do próprio ato de produção, pois a produção e o consumo ocorrem simultaneamente. Prova disso é que não há como o/a professor/a ministrar uma aula sem a presença de alunos/as. Mesmo com os recursos tecnológicos que possibilitam a educação à distância e a disponibilização de vídeo-aulas na internet, o objetivo da aula somente se efetiva quando o/a aluno/a tem acesso à mesma.

O que seria, então, o produto, isto é, o resultado da atividade do professor? Concordamos com o autor quando ele afirma que a matéria-prima da atividade do/a professor/a é o saber sistematizado na forma mais avançada que tenha sido produzida historicamente pelo homem. Dessa forma, a aprendizagem desses saberes por parte dos/as alunos/as constitui o resultado da atividade do/a professor/a.

Essa colocação está assentada no que o autor apresenta como objeto da educação e que diz respeito:

De um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descobertas das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2012, p. 13).

Ora, qual o/a profissional que materializa a ação educativa todos os dias na sala de aula? O/a professor/a. Inferimos daí que, embora não seja ator solitário do trabalho realizado nas escolas, o/a professor/a é o/a profissional responsável por levar a cabo esse objeto.

Ainda de acordo com o autor, entendemos que a educação não se reduz ao ensino, mas obviamente o ensino é educação. De fato, embora a educação seja processo amplo que extrapola os muros da escola, é nessa instituição que ela ocorre de forma sistemática e voltada especificamente para a produção e o desenvolvimento do saber humano. Consequentemente, os sujeitos que atuam nesse espaço exercem atividades também específicas que visam contribuir para o alcance desse objetivo.

É interessante dialogarmos também com o pensamento de Libâneo (2010) acerca da ação educativa que se efetiva no âmbito escolar. Para ele, todo trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente. Isso porque o trabalho pedagógico supõe a atuação do/a profissional em uma diversidade muito grande de atividades educativas que podem ocorrer inclusive em espaços não escolares. Já a atividade docente é um tipo específico de trabalho pedagógico que se efetiva na sala de aula, isto é, em contexto escolar.

Se defendermos que a identidade do sujeito se constitui na sua atividade, diante do exposto nos cabe perguntar: quem seria então o professor homem dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Em princípio isso pode nos conduzir à afirmativa: é quem realiza atividade educativa sistematizada em contexto escolar, associando, como afirma Saviani (2008), a sua prática em sala de aula com a prática social global.

A esse respeito, Ciampa (1996) corrobora afirmando que a profissão é um determinante muito forte na constituição da identidade. Não se pode falar de identidade profissional como se esta fosse constituída separadamente de alguma outra identidade do sujeito. Os significados produzidos historicamente em torno da ideia de docência e do que é ser professor/a medeiam as significações que o sujeito produz sobre si mesmo e a atividade que ele exerce. Essas significações, por sua vez, determinam os modos de pensar, sentir e agir do indivíduo.

Entendemos que as pessoas interiorizam os diversos papéis sociais que os outros lhes atribuem, fazem isso de tal forma que os papéis deixam de ser o que são, meros padrões de comportamento, e passam a integrar a identidade do sujeito, a fazer parte dele. Nessas circunstâncias, emerge o risco do sujeito aprisionar-se em uma identidade que é, na verdade, reposição constante de uma identidade pressuposta (CIAMPA, 1996). Assim, por exemplo, o professor homem se depara com múltiplos papéis a serem representados e que podem ser integrados por ele, tomando a forma de personagens que continuamente se revezam ou se articulam na mesmice do que é ser professor e do que é ser homem.

O fato de ser do sexo masculino inclui o professor em um grupo de sujeitos que devem apresentar qualidades socialmente significadas como naturais e, conseqüentemente, apropriadas para eles. Inclusive a ideia de que optar pela docência nos anos iniciais é desperdício para o homem, visto que este teria oportunidades mais rentáveis à sua disposição no mercado de trabalho, resulta do entendimento de que habilidades consideradas naturais delimitam quais ocupações são adequadas para homens e quais são permitidas para mulheres.

O gênero constitui, portanto, ao mesmo tempo, um determinante das relações de poder e das relações de igualdade e de diferença que o sujeito mantém com os/as outros/as e

por meio das quais ele constitui a sua identidade. Louro (1997, p. 24) corrobora afirmando que “o gênero é constituinte da identidade dos sujeitos [entendidos] como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias”. A autora reconhece a identidade como algo que ultrapassa o mero desempenho de papéis, uma vez que a classe, o gênero, a profissão, entre outros elementos deixam de ser representações externas e passam a fazer parte do sujeito no desenrolar da sua constituição.

Ciampa (1996) esclarece ainda que existe a possibilidade do sujeito negar os padrões normatizados de comportamento e assumir outro “outro”. Isto é, superar a identidade pressuposta e metamorfosear-se. A identidade supõe, na verdade, a articulação dialética de várias personagens que só adquirem algum significado na sua unidade, constituindo uma história pessoal única. De acordo com o autor, quando metamorfose, a identidade é movimento de constante concretização de si que revela a síntese de múltiplas determinações.

Diante do exposto, resulta a compreensão de que a identidade traz consigo a possibilidade de transformação do sujeito por meio da superação de contradições. A articulação do ser homem – o que nos remete às qualidades de força, razão, coragem – e do ser professor/a dos anos iniciais do Ensino Fundamental – associado a carinho, cuidado e maternidade – representaria uma dessas contradições que, superadas, medeiam o desenvolvimento do sujeito? A resposta para essa pergunta constitui mais um desafio que se colocou diante de nós quando iniciamos essa trajetória que visa compreender as significações do professor e suas relações com a constituição da sua identidade.

Na epígrafe que inaugura essa seção, vimos que o Pequeno Príncipe encontrou na estrada a possibilidade de chegar aos homens. Também encontramos uma estrada que nos permitiu chegar ao homem, ou melhor, à compreensão de alguns aspectos que revelam seu movimento de constituição. Contudo, tal como o Pequeno Príncipe, descobrimos que uma estrada leva a muitas outras, pois os homens, seres multideterminados, se entrecruzam nas relações que mantêm uns com os outros e consigo mesmo.

Nessa seção, discutimos as categorias do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica que, na condição de bússolas, nos orientam ao longo do percurso investigativo. Reconhecemos a necessidade de prosseguir na caminhada que desconhece ponto de chegada e, quem sabe assim, no encontro com o outro, aprenderemos mais sobre os percalços que envolvem o próprio ato de caminhar. Essa caminhada terá suas etapas detalhadas na seção que segue.

– O seu planeta é muito bonito. Há oceanos nele? - perguntou o príncipezinho.  
– Não sei te dizer - disse o geógrafo.  
– Ah! E montanhas?  
– Não sei te dizer - disse o geógrafo.  
– E cidades, e rios, e desertos?  
– Também não sei te dizer - disse o geógrafo pela terceira vez.  
– Mas o senhor é geógrafo!  
– É verdade. Mas não sou explorador. Faltam-me exploradores! Não é o geógrafo quem vai contar as cidades, os rios, as montanhas, os mares, os oceanos, os desertos. O geógrafo é muito importante para ficar passeando. Nunca abandona a sua escrivaninha. Mas recebe os exploradores, interroga-os, e anota seus relatos de viagem.

(SAINT-EXUPÉRY, 1946, p. 51)



Arte: Lucineide Costa Araújo

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO: revelando as trilhas percorridas

A epígrafe acima constitui um diálogo estabelecido entre o Pequeno Príncipe e um geógrafo que habita sozinho um planeta dez vezes maior do que o planetinha do acendedor de lampião visto na segunda seção. Apesar de se afirmar geógrafo, esse personagem não sabe dizer se em seu planeta há oceanos, montanhas, cidades ou desertos, porque ele se limita a ficar na sua escrivaninha registrando o que os exploradores descobrem em suas viagens. Para ele, é mais importante ficar na escrivaninha registrando tudo aquilo que lhe chega aos ouvidos pelas palavras dos outros do que ele mesmo explorar e conhecer esses lugares.

Trazemos esse diálogo para suscitar a reflexão acerca da importância de conhecermos *in loco* o nosso objeto de estudo e da necessidade de imersão no contexto social e histórico onde o professor constitui e expressa sua identidade. Para isso, adotamos postura investigativa que busca distanciar-se da atitude do personagem geógrafo. Esta pesquisa se efetivou somente porque os momentos de trabalho na escrivaninha, sobre os livros e o computador, estiveram articulados aos momentos de exploração da realidade objetiva na qual dialeticamente o professor constitui sua subjetividade.

Ao encontrar a estrada que leva em direção aos homens, saímos da escrivaninha e demos início à exploração! E nessa seção apresentamos a abordagem de pesquisa e as técnicas que possibilitaram a concretização dessa exploração, incluindo a produção e a análise dos dados, bem como detalhamos os procedimentos que configuraram o percurso metodológico da investigação.

Na primeira subseção, **Tipo e abordagem da pesquisa**, tratamos da abordagem qualitativa de pesquisa e recorremos a Connelly e Clandinin (1995) e Lechner (2009) para esclarecer as possibilidades que a pesquisa narrativa traz para o estudo da subjetividade do professor. **A entrevista narrativa na compreensão da subjetividade humana** é a segunda subseção na qual nos ancoramos em Schütze (2011) e Jovchelovitch e Bauer (2010) para justificar a escolha pela entrevista narrativa como principal técnica de produção de dados. Na terceira subseção, **Contexto da pesquisa e professor participante**, apresentamos o professor que permitiu nossa aproximação e compartilhou conosco suas significações. Além disso, tecemos algumas considerações sobre o contexto da pesquisa. Em **Produção dos dados no encontro com o outro**, explicitamos os procedimentos metodológicos da investigação. Na última subseção, **Proposta de análise e de interpretação dos dados**, apresentamos a

proposta metodológica dos Núcleos de Significação elaborada por Aguiar e Ozella (2006, 2013) que compartilham dos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica.

#### **4.1 Tipo e abordagem da pesquisa**

A pesquisa surge de determinada problemática que demanda busca por respostas, portanto, parte de dadas necessidades. Essas necessidades, por sua vez, exigem a organização de técnicas a serem empregadas no processo investigativo e que constituem as condições objetivas de satisfação daquela necessidade. Diante dessas colocações e ancorados na PSH, afirmamos que a pesquisa se configura como atividade humana que constitui um conjunto de procedimentos organizados para atingir uma meta, um objetivo. Por se tratar de processo organizado, a pesquisa envolve a escolha de instrumentos e de técnicas que devem estar em consonância com o objeto do estudo e a abordagem teórica adotada.

Sobre a pesquisa na área da educação, Gatti (2007) afirma que esta se reveste de características bem específicas, visto que pesquisar em educação implica algo eminentemente relativo aos seres humanos e aos seus processos de vida. Por processar-se no interior de um sistema de relações sociais, e ao mesmo tempo determinar tais relações, a educação envolve a interação complexa de todos os fatores da existência humana (GATTI, 2007), o que torna esse campo de pesquisa bastante fértil para o desenvolvimento de múltiplos enfoques investigativos, o que resulta em interpretações diversas acerca dos fenômenos educacionais.

Por conta disso, entendemos que a abordagem da pesquisa é determinante na maneira como os procedimentos se desenrolam ao longo da investigação para alcançar o objetivo proposto. André e Lüdke (2007) esclarecem que as coisas acontecem de maneira tão intrincável na área da educação que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e apontar exatamente quais são as responsáveis por determinados efeitos. Assim, considerando a dinamicidade do campo educacional e a multiplicidade de fatores que determinam qualquer situação nesse contexto, adotamos a abordagem qualitativa no desenvolvimento da presente pesquisa. Para Richardson (1999), a pesquisa qualitativa é a tentativa de compreensão dos significados e do contexto nos quais estão envolvidos os participantes dessa investigação, o que vai ao encontro do que objetivamos em nossa atividade de explorar.

Flick (2009) colabora com essa assertiva ao afirmar que a pluralização das esferas e dos estilos de vida na sociedade contemporânea exige uma nova sensibilidade nas metodologias de pesquisa que trabalham com dados empíricos sobre os sujeitos. O autor expõe breve panorama histórico da pesquisa de abordagem qualitativa, lembrando que os

resultados das pesquisas em Ciências Sociais priorizavam os padrões de controle teórico e metodológico em detrimento das reais necessidades e condições dos sujeitos. As opiniões tanto dos pesquisadores quanto dos sujeitos pesquisados geralmente eram desconsideradas. Nessas circunstâncias, as descobertas científicas buscavam a todo custo propor leis gerais que negligenciam casos singulares e acabavam afastando-se das questões e dos problemas da vida cotidiana.

A abordagem qualitativa permite nossa aproximação em relação ao sujeito e seu modo de ser no cotidiano da sua prática. Portanto, entendemos que essa abordagem é a mais coerente para a apreensão das relações entre as significações do professor homem e a constituição da sua identidade. Especialmente quando compreendemos esse objeto como movimento histórico e multideterminado, a abordagem qualitativa surge como proposta promissora em consonância com os objetivos propostos em nossa pesquisa.

Ainda de acordo com Flick (2009, p. 24),

os critérios centrais da pesquisa qualitativa consistem mais em determinar se as descobertas estão embasadas no material empírico, ou se os métodos foram adequadamente selecionados e aplicados, assim como na relevância das descobertas e na reflexividade dos procedimentos.

Compartilhando dessa ideia, nossa preocupação esteve mais centrada na compreensão do objeto em sua singularidade e totalidade do que na comprovação de leis gerais. Além disso, as técnicas que empreendemos foram definidas considerando as especificidades do nosso objeto e não o contrário. Com isso, abrimos espaço também para a reflexão sobre as técnicas que empregamos e sua efetiva contribuição no desafio de responder às perguntas norteadoras da pesquisa.

A escolha da abordagem e do tipo da pesquisa partiu do entendimento de que somente seria possível concretizar nosso objetivo na medida em que o professor fosse ouvido. Isto é, no momento em que as significações do professor acerca da realidade que ele vivencia são consideradas, não como verdade absoluta, mas como realidade determinante para ele. Em virtude disso, optamos pela pesquisa narrativa para chegarmos aos significados e aos sentidos que o professor produz sobre sua atividade, a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa narrativa vem ganhando espaço como método de investigação na área da Educação desde os anos 1980 quando questões mais voltadas para as relações intraescolares e os sujeitos nelas envolvidos passaram a ganhar destaque nas discussões desse

contexto. A pesquisa quantitativa já não dava conta de responder aos dilemas vivenciados por aqueles que participam do processo educativo. Na tentativa de superar essa lacuna, foram surgindo novas formas de pesquisar que buscavam ultrapassar o caráter restrito das análises baseadas em dados estatísticos (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Com isso, os sujeitos foram ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas que adotam a abordagem qualitativa, especialmente nas pesquisas narrativas.

Connelly e Clandinin (1995) afirmam que “la razón principal para el uso de la narrativa em la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas”. Os pressupostos da PSH nos permitem entender essa questão quando enfatizam que o sujeito em si é histórico e é nisso que reside seu potencial de contador de histórias. Fazemos história em cada atividade que realizamos. Além disso, consciente das experiências que constituem sua trajetória singular, o sujeito, tendo se apropriado da linguagem, é capaz de compartilhá-las com os demais.

De acordo com Galvão (2005), os indivíduos relatam suas experiências por meio de uma grande variedade de gêneros narrativos. No âmbito da pesquisa narrativa, estão incluída a análise de biografias e autobiografias, histórias de vidas, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias e memórias populares, até acontecimentos singulares narrados de diversas outras formas. Sendo adotados como instrumentos no âmbito da pesquisa narrativa, possibilitam o acesso às significações do sujeito e ao caráter social explicativo de algo pessoal e característico de uma época. Apesar dos estilos e estruturas diferentes, Galvão (2005) esclarece que a narrativa é a representação simbólica de uma sequência de acontecimentos relacionados entre si por determinado assunto e pelo tempo.

Clandinin e Connelly (2011) contribuem com o estudo acerca das especificidades da pesquisa narrativa, afirmando que esta é determinada em espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social, em um balanço adequado para a investigação, que no nosso caso é dialético; ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares. Não obstante, a pesquisa narrativa suscita questões relacionadas à temporalidade, pois na narrativa pensamos e significamos os fatos localizando-os no tempo; às pessoas, que estão em constante processo de mudança e precisam ser narradas em termos de processo; à ação, que é encarada como símbolo narrativo e expressão dos modos de compreensão do sujeito acerca da realidade; à certeza que é questionada, visto que os eventos da narrativa podem ter sempre um outro sentido; e ao contexto, que está sempre presente, determinando os sentidos produzidos pelo sujeito.

Além do exposto, outro fator contribuiu consideravelmente para o desenvolvimento crescente de pesquisas narrativas com professores e orientou também nossa escolha por esse tipo de pesquisa. Este fator se refere à sua dimensão formativa, visto que a narrativa possibilita ao professor o desenvolvimento de consciência em relação a si mesmo e às suas relações com os/as outras/as e a atividade que realiza.

Lechner (2009) também corrobora com essa ideia quando defende que os sujeitos que contribuem com nossa investigação, refletem não apenas sobre o tema em estudo e as intenções do investigador, mas também sobre si mesmo. A autora defende a pesquisa narrativa por entender que esta

[...] permite não só recolher informação, saber mais sobre os outros, como, simultaneamente, fazer também formação, na medida em que é o outro, o aluno, o professor [...] se autoforma ao aceder reflexivamente a dimensões não racionalizadas anteriormente (LECHNER, 2009, p. 67).

Essa possibilidade de levar o sujeito a distanciar-se da situação narrada, seja por meio de entrevista, diários, memoriais e imagens, é desencadeadora do processo de reflexão, que constitui oportunidade na qual o professor pode empreender o esforço de analisar criticamente as decisões tomadas nas suas atividades, bem como suas consequências, fragilidades e necessidades formativas.

Vale ressaltar que a exemplo de Connelly e Clandinin (1995), empregamos o termo narrativa para nos referirmos tanto ao tipo de pesquisa quanto ao resultado da produção de dados, ou seja, a matéria prima para a análise que traz no seu bojo parte da historicidade não apenas do sujeito que narra, isto é, do professor, mas também dos demais sujeitos que o ajudaram a tecer sua trajetória.

A técnica que adotamos para a produção dos dados foi a entrevista narrativa pelo seu caráter ao mesmo tempo livre e norteador da produção da narrativa por parte do professor. Na subseção seguinte apresentamos mais detalhes acerca dessa técnica.

#### **4.2 A entrevista narrativa na compreensão da subjetividade do professor**

Iniciamos nossa argumentação a favor da entrevista narrativa com a constatação feita por Jovchelovitch e Bauer (2010) ao afirmarem que não existe experiência humana que não possa ser expressa através da narrativa. Por meio dela o sujeito encontra a possibilidade de lembrar as experiências que viveu, ordenar os acontecimentos em sequência lógica e

buscar explicações plausíveis para o encadeamento dos fatos. Isso se deve ao fato de que mesmo não fazendo uso da linguagem verbal, o sujeito pode expressar suas vivências através de linguagens diversas, como vídeos, fotografias, desenhos, etc.

Entretanto, a narrativa que nos interessa é aquela expressa oralmente pelo professor, mediante nosso incentivo que visa obter determinadas informações sobre o tema da pesquisa, neste caso, as significações do professor homem sobre a docência nos anos iniciais e suas relações com a constituição da sua identidade. A questão central da entrevista narrativa está na possibilidade de termos acesso não ao acontecimento em si, mas também, e especialmente, aos significados e aos sentidos que o professor produz em relação aos mesmos. A visão de mundo que o sujeito produz ao longo da vida sobre as atividades que realiza constituem o cerne da entrevista narrativa.

Schütze (2011) foi quem primeiro sistematizou a entrevista como técnica específica para a coleta de dados em narrativas. Seguindo o modelo proposto por esse autor, entendemos que a interferência do pesquisador deve ser mínima para permitir que o sujeito narre os fatos assim como as lembranças dos mesmos emergem em sua consciência. Além disso, essa é uma forma de superar o esquema pergunta-resposta no qual muitas vezes a produção dos dados se aproxima de um interrogatório. Uma entrevista que se reduz a esse esquema acaba inibindo o sujeito, que se sente na posição de julgado, levando-o a se proteger, o que limita consideravelmente a riqueza de dados que podem ser produzidos.

Jovchelovitch e Bauer (2010), baseados nas orientações de Schütze (2011), apresentam a entrevista narrativa em quatro fases: iniciação, narração central, questionamentos e fala conclusiva. Na fase de iniciação, o pesquisador deve apresentar um tópico inicial que sirva de incentivo para que o sujeito comece a sua narrativa. Esse tópico, isto é, a questão geradora elaborada pelo pesquisador, deve ser amplo, para suscitar uma narrativa rica e extensa e, ao mesmo tempo específico, para direcionar o sujeito na contemplação dos aspectos que interessam à pesquisa. Durante a narração central, o ideal é que o investigador não interrompa para deixar a narrativa fluir. Os questionamentos que visam esclarecer alguns trechos e aprofundar alguma informação que não foi suficientemente apresentada devem ser feitos apenas em seguida, quando o narrador dá pistas de que concluiu sua narrativa. Para finalizar, a fala conclusiva do sujeito é o momento em que o pesquisador aproveita para coletar algumas informações que podem ajudar na análise.

A entrevista narrativa foi assim realizada por nós, tendo como norte os pressupostos da PSH. Os procedimentos desenvolvidos na produção de dados serão explicitados na quarta parte dessa seção. O elemento chave da entrevista e de sua posterior

análise residiu no jogo dialético entre significados e sentidos que emergem das vivências do professor. Sobre as significações que o sujeito compartilha com o outro, Oliveira e Geraldi (2010, p. 18) afirmam que,

[...] embora compartilhadas, significações gerais não fazem com que as ideias, reconhecimentos e compreensões dos diferentes interlocutores sejam idênticos. Na verdade, não são. Assim, mesmo quando estamos num terreno de significações compartilhadas, os diferentes interlocutores de um processo de comunicação por meio de linguagem produzem suas próprias compreensões, sempre singulares, a partir de um discurso ou uma situação qualquer. Mesmo que fosse possível descrever como precisão uma situação ou um conhecimento, isso jamais produziria uma compreensão precisa e idêntica para todos do que foi descrito, visto que os interlocutores envolvidos não são desprovidos de palavras e de história.

Mesmo quando presenciamos uma situação vivida pelo professor, elaboramos interpretação diferente daquela que o próprio professor produz sobre a referida situação. Isso ocorre porque, embora compartilhemos de significados sobre uma sala de aula, o papel do professor e a aprendizagem do aluno, o professor terá construído seus próprios sentidos sobre esses mesmos aspectos. Portanto, como já havíamos inferido na seção anterior, os sentidos de um sujeito jamais coincidem com os sentidos de outro.

As significações que o professor produz nas narrativas estão relacionadas às suas vivências, às condições sócio-histórico-culturais em que ele vive, às suas condições de trabalho e aos conhecimentos aos quais ele tem acesso, entre outros aspectos. Isso também deve ser levado em consideração na análise. Por isso, na narrativa produzida pelo professor participante da nossa pesquisa empreendemos o esforço de apreensão das vivências que determinam as suas significações sobre o que é ser professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No tratamento da narrativa recorreremos às ideias de Vigotski (2009) sobre a relação entre pensamento e linguagem. Buscamos uma aproximação dos sentidos e para isso partimos dos significados expressos na linguagem do sujeito.

A seguir, apresentamos o professor que, embora tenha seu nome preservado, aceitou o desafio de desvelar sua identidade quando compartilhou conosco sua visão de mundo, suas emoções e suas significações.

### **4.3 Contexto da pesquisa e professor participante**

Nosso campo de pesquisa consistiu na rede municipal de ensino de Parnaíba-PI, especialmente os anos iniciais do Ensino Fundamental. O que determinou Parnaíba como

contexto da pesquisa foi o fato de ser a cidade de origem da pesquisadora. Lá vivemos as experiências narradas na introdução do presente trabalho e vimos despertar em nós a necessidade de pesquisar o professor homem nos anos iniciais.

Parnaíba situa-se no norte do estado do Piauí, é banhada pelo Rio Igarapu e pelo Oceano Atlântico e fica a 339 km da capital do estado, Teresina. De acordo com o censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, a população da cidade era de 145.729 habitantes. A rede municipal de ensino, atendendo às determinações do artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394 de 1996, oferece atendimento ao público da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para isso, o município conta com 99 instituições, sendo 32 de Educação Infantil, 31 de Ensino Fundamental e 36 que trabalham com os dois níveis de ensino.

O principal meio de ingresso na docência da rede municipal se dá via concurso público. No entanto, o quadro de docentes efetivos ainda não atende à demanda das escolas e, por isso, o município precisa contratar professores por períodos determinados para assumirem diversas turmas. Na tabela abaixo apresentamos informações que se referem aos professores efetivos da rede municipal e que estão em sala de aula. Vale ressaltar que, de acordo com informações de técnicos, a Secretaria Municipal de Educação havia feito esse levantamento para atender às necessidades de uma pesquisa realizada anteriormente por outra pessoa daquela cidade.

**Tabela 1 - Distribuição de professores/as da rede municipal de Parnaíba (PI) por sexo e por turma (2013)**

<b>Turmas</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
1º ano	0	71
2º ano	2	67
3º ano	5	49
4º ano	6	74
5º ano	8	63
<b>Total</b>	21	324
<b>Porcentagem (%)</b>	6,08	93,91

Fonte: Dados coletados na Secretaria Municipal de Educação de Parnaíba - PI

As informações foram coletadas em abril de 2014 e referem-se à realidade do mês de dezembro de 2013. É provável que a distribuição por turmas tenha sofrido alterações em 2014 e 2015. Contudo, verificamos que a quantidade de professores é bem menor em relação

à quantidade de professoras, estas representam mais de 93% do total. Essa situação não é exclusividade do quadro docente de Parnaíba. Na verdade, reflete uma tendência nacional.

Com base nos resultados do censo da Educação Básica de 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizou um estudo exploratório do professor brasileiro e constatou que a presença de professores do sexo masculino é proporcional à faixa etária dos alunos que integram as turmas dessa etapa da educação. Assim, à medida que aumenta a faixa etária dos alunos, aumentam as chances da turma receber um professor homem. No referido estudo é possível verificar que em 2007 os homens representavam apenas 6% do quadro docente da Educação Infantil e 8,8% nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso fica evidente também quando comparamos a quantidade de professores homens lotados nas turmas do 1º ano (zero) e do 5º ano (oito) na cidade de Parnaíba. No período de realização dessa etapa da pesquisa, não havia professores homens na Educação Infantil dessa cidade, por isso não fizemos referência a dados desse nível.

A instituição escolar na qual o sujeito da nossa pesquisa atua está incorporada à rede municipal por meio de convênio com a Prefeitura. Hoje é uma das sete escolas conveniadas daquele município e atende alunos/as oriundos/as de diversos bairros, funcionando com turmas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Considerando o número reduzido de escolas conveniadas na cidade, nos limitaremos a fornecer essas informações para garantir o sigilo na identificação do professor que ainda não teve a oportunidade de ingressar na rede municipal por meio de concurso. Ele é um dos professores que trabalham na referida escola como funcionários contratados pela fundadora da instituição.

Em alusão ao personagem principal da obra literária com a qual dialogamos ao longo desse trabalho, chamamos o sujeito da nossa pesquisa de **professor Príncipezinho**. O mesmo foi questionado sobre a possibilidade de ser assim denominado. Além disso, disponibilizamos um livro da referida obra para que ele rememorasse a aventura desse personagem e confirmasse sua aceitação em relação ao nome fictício sugerido, o que se efetivou. Dessa forma, apresentamos o participante da nossa pesquisa:

**Professor Príncipezinho tem 29 anos, é casado e pai de um garoto. Seus pais são um vigilante e uma técnica em Enfermagem, que hoje estão aposentados. Ele é o mais novo dos cinco filhos do casal e cursou toda a etapa da Educação Básica em escolas públicas. Na primeira metade dos anos 2000 fez o Curso Normal na Escola Normal Francisco Correia, em Parnaíba. Em 2009 ingressou no Curso de Pedagogia de uma faculdade privada e concluiu em 2012.**

**Ele é católico e participa ativamente das atividades desenvolvidas na paróquia de sua comunidade. Além disso, realiza trabalho voluntário na Pastoral da Criança, organização de ação social que é vinculada à Igreja Católica por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Nesse contexto, juntamente com outros/as voluntários/as, ele faz visitas mensais às famílias daquele lugar para acompanhar o desenvolvimento das crianças além de oferecer orientações básicas de saúde, nutrição e educação.**

**Na escola em que trabalha atualmente, o professor está na turma de 1º ano do Ensino Fundamental, no turno manhã. Apesar de estar nessa escola há apenas dois anos, ele atua na docência há 10 anos, tendo trabalhado também em turmas da Educação Infantil. Embora ainda não tenha se efetivado por meio de concurso público, tendo trabalhado sempre como professor contratado tanto na rede privada como na pública de ensino, Príncipezinho consolida-se na profissão docente como profissional de formação e de experiência, demonstrando interesse em permanecer no exercício dessa atividade<sup>5</sup>.**

Fizemos tal apresentação de maneira breve, pois aqui não pretendemos ainda tratar de detalhes que serão desvelados e discutidos na seção que trata dos resultados da investigação. No tópico seguinte, discorreremos acerca do processo de produção dos dados no encontro com esse sujeito.

#### **4.4 Produção dos dados no encontro com o outro**

O trabalho de produção dos dados foi iniciado no primeiro semestre de 2014. Em princípio realizamos visita à SME de Parnaíba e ao setor responsável pela lotação de professores/as. Nesse setor, conseguimos a informação referente ao quadro de docentes efetivos. Apesar de não contarem com essa informação de maneira sistematizada, os funcionários do setor mencionado nos forneceram os nomes e os endereços de cinco escolas nas quais podíamos encontrar professores homens. Além disso, em contato com colegas professoras da área, conseguimos mais sugestões de escolas dos anos iniciais que contavam com professores homens em sala de aula.

Iniciamos nossas visitas às escolas com um roteiro que continha sete instituições. Fizemos isso norteados pelos critérios de seleção do professor, que foram os seguintes:

- ser graduado em Pedagogia;

---

<sup>5</sup> Informações coletadas diretamente com o sujeito, por meio de preenchimento de questionário (Apêndice D) e de fala conclusiva do mesmo após a entrevista narrativa.

- estar atuando na docência de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade regular;
- ser concursado para o cargo de professor, o que demonstra a intencionalidade de ingresso na profissão;
- demonstrar interesse em participar voluntariamente da pesquisa.

Nessa primeira etapa entramos em contato com os/as gestores/as das instituições para apresentação da pesquisa e esclarecimento acerca do seu objetivo. Também conversamos com os professores dessas escolas e utilizamos o questionário para levantamento de dados pessoais, profissionais e acadêmicos. De acordo com Richardson (1999), o questionário cumpre pelo menos duas funções, medir determinadas variáveis de um grupo ou coletar informações que permitem observar e descrever as características de um indivíduo ou grupo, como idade, sexo, estado civil, nível de escolaridade, entre outros.

O que justifica a escolha do questionário é o fato de que nessa etapa estávamos ainda fazendo levantamento de potenciais sujeitos da pesquisa e uma das vantagens do questionário é que o mesmo nos permite obter as referidas informações de um número maior de pessoas em tempo relativamente curto (RICHARDSON, 1999). Somente depois de verificada a conformidade com os critérios da pesquisa, realizaríamos a entrevista narrativa com o professor selecionado. Dos sete professores localizados, quatro demonstraram interesse em participar da pesquisa.

Paralelamente a esse levantamento, demos início à elaboração da questão geradora da entrevista narrativa. Após sua elaboração, realizamos uma entrevista piloto para verificarmos a potencialidade da referida questão. Essa entrevista foi realizada em maio de 2014 com um professor do 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal da Teresina – PI. Isso se deve ao fato de que nos encontrávamos em Teresina nesse período e, por ser um teste, não houve a necessidade de nos deslocarmos até Parnaíba. A análise do conteúdo empírico dessa narrativa revelou que o professor não tinha vivenciado nenhuma experiência que ele considerasse ter sido determinada pelo fato de ele ser professor homem atuando numa área predominantemente feminina. Assim, sua narrativa não revelava a particularidade que buscávamos.

Não buscamos necessariamente um professor que estivesse sendo oprimido e/ou discriminado pelo fato de ser homem atuando na escolarização de crianças pequenas, mas um professor que tivesse a trajetória determinada também pela particularidade que é um homem ser professor nos anos iniciais da escolarização. Diante disso, sentimos a necessidade de reelaborar nossos critérios de seleção que passaram a ser:

- ser graduado em Pedagogia;
- estar atuando preferencialmente em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, na modalidade regular;
- ter vivenciado experiências nas quais o professor considera que o tratamento recebido e/ou dispensado por ele foi determinado pelo fato de ser homem;
- ter pelo menos cinco anos de experiência na profissão;
- demonstrar interesse em participar voluntariamente da pesquisa.

O critério que se refere às turmas do 1º ao 3º ano foi elaborado com base na constatação feita por diversas pesquisas, e verificada nos dados da SME de Parnaíba, de que os professores homens são lotados em turmas maiores, 4º e 5º anos, exatamente para evitar a ocorrência de tais experiências.

Considerando que esses critérios tornariam ainda mais limitadas as nossas possibilidades de localizar o professor e que o município conta com o trabalho de muitos professores contratados em sua rede, decidimos desconsiderar o critério que se refere à necessidade do sujeito ser concursado. Definimos que, mais do que a forma de ingresso, a trajetória do professor no exercício da profissão seria determinante na compreensão do nosso objeto. Não obstante, as formas de ingresso no mercado de trabalho constituem mais um desafio para os homens que optam pela docência nesse nível de ensino.

Com os novos critérios retornamos ao campo e verificamos que entre os quatro professores que demonstraram interesse em participar da pesquisa, apenas dois estavam em turmas do 3º ano, os demais estavam lotados no 4º e no 5º ano. Além disso, aqueles dois não demonstravam ter vivenciado as referidas situações. Isso acontece também porque, muitas vezes, a preocupação ou estranheza gerada pela presença do professor homem na sala de aula se mantém velada. Em alguns casos, até mesmo os questionamentos dos pais dos/as alunos/as são resolvidos no âmbito da gestão da escola e o professor sequer toma conhecimento do ocorrido.

Nessa ocasião, fomos informadas por uma professora desse nível de ensino a respeito de um professor, seu colega de trabalho, que recentemente havia vivenciado uma rejeição por ser homem. Ele havia distribuído o seu currículo em algumas escolas, mas perdeu a vaga em uma delas que estava admitindo apenas mulheres para a vaga de professora nos anos iniciais. Contudo, no período em que estávamos fazendo esse levantamento, o referido professor já estava trabalhando como contratado em outra escola. Constatamos que

Principezinho foi um dos participantes da pesquisa que realizamos ainda na graduação em setembro de 2010<sup>6</sup>.

Em junho de 2014, entramos em contato com o professor e, com o preenchimento de questionário empregado para registro de dados pessoais, profissionais e acadêmicos do sujeito, constatamos que ele se enquadrava nos critérios de seleção que determinamos. Dessa forma, apresentamos os propósitos da pesquisa, seus objetivos, bem como a garantia de sigilo da sua identificação. Diante da sua aceitação para participar voluntariamente da pesquisa, procedemos à assinatura da documentação e agendamos a entrevista.

A mesma ocorreu em 22 de junho, um domingo, em local escolhido pelo próprio professor: uma sala da Pastoral da Criança, localizada próximo da sua casa, ao lado da igreja que ele frequenta. A entrevista narrativa foi realizada com base na sistematização proposta por Schütze (2011) e nas observações feitas por Jovchelovitch e Bauer (2010). O professor teve a oportunidade de ler a pergunta gerativa antes de iniciarmos a gravação e indicou o momento no qual se sentiu à vontade para começar a sua narrativa. O conteúdo da entrevista foi gravado e posteriormente transcrito para análise e interpretação.

Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 106) contribuem no entendimento de que a etapa de transcrição das entrevistas é de suma importância porque constitui o primeiro passo da análise das narrativas: “a transcrição, por mais cansativa que seja, é útil para se ter uma boa apreensão do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto”. O fluxo de ideias a que os autores se referem, depende também das significações que o pesquisador produz sobre o conteúdo da narrativa do sujeito.

Dessa maneira, os significados e os sentidos que Principezinho produziu foram, desde a escuta e a transcrição da sua narrativa, se articulando com os significados e os sentidos que nós produzimos no decorrer das leituras sobre as teorias e categorias que norteiam nossa pesquisa, bem como nas nossas vivências. As leituras, o interesse pelo objeto da pesquisa, outras pesquisas realizadas anteriormente, todos esses são fatores que determinam as significações que emergem quando o investigador tem acesso à narrativa que pretende analisar. Além disso, o professor recebeu a transcrição da entrevista para ter a oportunidade de conferir o conteúdo dos fatos e acontecimento que narrou e assim confirmar, corrigir ou acrescentar informações. Contudo, Principezinho não fez alterações, preservando a transcrição original.

---

<sup>6</sup> A referida pesquisa (ARAÚJO; CUNHA, 2010, 2013) foi mencionada com mais detalhes na Introdução desse trabalho.

A análise da narrativa revelou a importância que o professor atribui às relações que ele estabelece com os sujeitos da comunidade escolar, sobretudo, alunos/as e familiares. Diante disso, visitamos a escola para observar o professor em seu modo de ser nas relações interpessoais do cotidiano no qual ele desenvolve sua atividade. Utilizamos essa técnica também porque consideramos importante conhecer o contexto social, histórico e cultural no qual o professor está inserido na realização do seu trabalho. Ainda recebendo as contribuições de Richardson (1999), entendemos que a observação é uma técnica imprescindível à pesquisa científica, podendo ser articulada a outros instrumentos e técnicas de produção de dados. Sua relevância reside no caráter primário de acesso aos fenômenos, pois é por meio da ação de olhar, de observar, que percebemos, a princípio, a realidade da qual fazemos parte.

Sabemos que na pesquisa científica a observação não ocorre de qualquer forma. Esta é uma técnica que requer cuidados, atenção e rigor metodológico. Em nossa pesquisa realizamos a observação não participante na qual, segundo Richardson (1999, p. 260),

O investigador não toma parte nos conhecimentos objeto de estudo como se fosse membro do grupo observado. Baseado nos objetivos da pesquisa, e por meio de seu roteiro de observação, ele procura ver e registrar o máximo de ocorrências que interessa ao seu trabalho.

Procedemos dessa maneira à observação realizada no dia 21 de novembro. Visitamos a escola e acompanhamos o professor no desenvolvimento de suas atividades, registrando o máximo de informações possíveis no diário de campo. Esses registros contribuíram para o entendimento das significações do professor, pois, na observação, conhecemos o lugar de onde fala esse sujeito. Além disso, a observação consistiu em oportunidade para dialogarmos com Príncipezinho, o que permitiu o acesso a mais informações que contribuem para a análise da narrativa.

Obtivemos ainda a autorização do professor para trabalharmos também com os dados produzidos na entrevista realizada com ele na pesquisa de 2010. Isso nos ajudou no esforço de aproximação à historicidade do seu processo de constituição como professor. Com a possibilidade de articular as significações produzidas nas duas entrevistas, ocorridas em um intervalo de quatro anos, a interpretação desse movimento se torna mais rica na medida em que nos fornece indícios para desvelar as continuidades e mudanças no seu modo de sentir, pensar e agir como sujeito de identidade.

Vale ressaltar que a primeira entrevista a qual nos referimos é do tipo semiestruturada. Ainda na graduação, optamos por essa técnica que articula um roteiro

previamente estabelecido, contendo as perguntas a serem feitas ao sujeito com a possibilidade do investigador fazer novos questionamentos no próprio desenrolar da entrevista. Assim, partimos de perguntas já elaboradas, mas fizemos indagações que visavam esclarecer aspectos que não estavam ficando suficientemente claros.

A análise e a interpretação dos significados e dos sentidos produzidos pelo professor Príncipezinho foram desenvolvidas de acordo com a proposta metodológica dos Núcleos de Significação que será apresentada a seguir.

#### **4.5 Proposta de análise e de interpretação dos dados**

A análise e a interpretação dos dados foram realizadas por meio da proposta metodológica denominada Núcleos de Significação. A mesma foi elaborada por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e compartilha dos pressupostos da PSH, pois concebe o homem como sujeito histórico e dialético, isto é, ao mesmo tempo autor e fruto da sua relação mediada com o meio.

Para os autores “a atividade humana é sempre significada: o homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (divisão essa somente para fins didáticos) operam com os significados” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226). Ora, não há experiência humana que não possa ser narrada exatamente porque não há experiência humana que não possa ser significada. Assim, apostamos nos Núcleos de Significação como proposta coerente para a análise das narrativas do professor.

Além disso, de acordo com os autores, a ideia de método que fundamenta tal proposta consiste em algo que nos permite penetrar no real, ultrapassando a compreensão da relação sujeito e objeto para chegar à própria constituição do sujeito na produção de um conhecimento que seja a síntese de múltiplas determinações. Portanto, a análise e a interpretação realizadas com essa proposta não se reduzem a sua dimensão instrumental, pois possibilitam ir além das aparências para desvelar a essência do objeto de estudo, nesse caso, as relações entre as significações do professor e a constituição da sua identidade.

Para isso, a proposta também está ancorada nas categorias pensamento e linguagem, significado e sentido, mediação e historicidade. Esta última é apontada como o princípio fundamental da mesma, pois, no tratamento dos dados, a pergunta principal deixa de ser “o que é” e passa a ser “como surgiu, se movimentou e se transformou” (AGUIAR; OZELLA, 2013). Dessa forma, nosso propósito não se restringe em traçar uma representação

fixa acerca de quem é o professor Príncipezinho, mas contempla o seu movimento de constituição, considerando as múltiplas possibilidades de vir a ser desse sujeito.

Os autores esclarecem ainda que o objetivo da proposta consiste em apreender o processo constitutivo dos sentidos, sem desconsiderar os elementos que engendram tal processo. Seu foco está na análise do processo de significação por parte do sujeito através da linguagem. Assim, a entrevista é apontada pelos autores como um dos instrumentos que possibilitam o acesso a esses dados.

Outra razão que justifica o trabalho com os Núcleos de Significação reside no fato de que compartilhamos da compreensão que Aguiar e Ozella (2006, 2013) apresentam acerca da importância de apreensão dos motivos para chegarmos aos sentidos que o professor produz sobre si mesmo e sua atividade. Segundo eles, entender o professor implica aproximar-se das zonas de sentido, isto é, os sentidos da sua atividade no mundo.

Diante do exposto, as múltiplas determinações do ser professor, que incluem seus motivos, necessidades e interesses, tornaram-se alvo de nosso olhar cada vez mais atento à medida que avançamos nas etapas de análise do material produzido. Essas etapas consistem, primeiramente, na leitura do material produzido para a seleção de pré-indicadores, trechos narrativos, que são importantes para o objetivo da pesquisa. Em seguida, passamos a outras leituras para identificação dos conteúdos temáticos desses pré-indicadores para que, posteriormente, eles sejam aglutinados em indicadores. A última etapa reside na articulação dos indicadores em núcleos de significações que revelam as zonas de sentido produzidas pelo professor. Esse procedimento exigiu diversas leituras das entrevistas e demandaram atenção constante para não cairmos no risco de desconsiderar a relação complexa e dialética que há na totalidade que configura as significações do professor Príncipezinho.

As técnicas empregadas e os procedimentos aqui apresentados contribuíram para a compreensão do objeto de estudo, no caso os significados e os sentidos que o professor produz sobre a docência nos anos iniciais e como estes se relacionam com a constituição da sua identidade. A estrada percorrida, algumas vezes, se mostrou tortuosa, mas a abordagem e o tipo de pesquisa adotadas possibilitaram a superação das dificuldades. Assim como o Pequeno Príncipe, estranharíamos a investigação sobre a subjetividade do professor que não fosse realizada por meio da exploração na qual nos desprendemos da escrivãzinha e vamos ao encontro do sujeito.

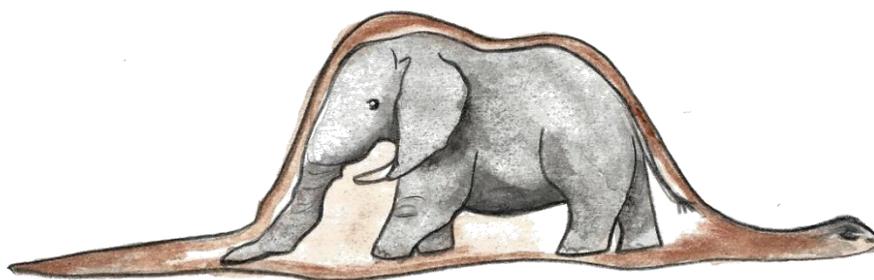
Na seção seguinte, apresentamos o detalhamento de cada etapa do trabalho de análise que realizamos e envolve todo o procedimento desde a leitura inicial do material até a articulação dos indicadores em núcleos de significação.

*Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes dava medo.*

*Responderam-me: “Por que é que um chapéu daria medo?”.*

*Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender melhor. Elas têm sempre necessidade de explicações detalhadas.*

*(SAINT-EXUPÉRY, 1946, p. 8)*



Arte: Lucineide Costa Araújo

## **5 OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO MEDIANDO A ANÁLISE DOS DADOS: a proposta em suas etapas**

O aviador que é personagem-narrador da obra “O Pequeno Príncipe” inicia a história fazendo referência a uma lembrança de infância quando ele desenhou a silhueta de uma jiboia que continha um elefante em sua barriga. Porém, quando mostrou seu desenho aos adultos o aviador constatou com tristeza que eles não o compreenderam. Estes pensavam que se tratava do desenho de um chapéu. Diante disso, ele sentiu a necessidade de desenhar o interior da jiboia, expondo o elefante em seu interior, lamentando o fato de os adultos precisarem sempre de explicações detalhadas acerca de tudo.

Elaboramos esse trabalho tendo em mente que o público leitor precisa compreender os procedimentos empregados na realização da pesquisa. Sentimos, portanto, necessidade de elaborar essa seção para explicitarmos os procedimentos que empreendemos na análise e na interpretação dos dados por meio dos Núcleos de Significação. Assim como o aviador precisou revelar o interior da jiboia, aqui desvelamos as etapas percorridas para que chegássemos ao que é apresentado na seção seguinte: a discussão dos três núcleos de significação que articulam as zonas de sentido produzidas por Príncipezinho.

Como defendemos na seção anterior, não há experiência no mundo que não possa ser significada. Portanto, o modo de ser do professor não constitui exceção ao grupo de ações, ideias, sentimentos e relações que o ser humano significa no decorrer da sua existência historicamente determinada.

A proposta de análise e de interpretação dos dados que adotamos nesse trabalho valoriza a narrativa do professor como instrumento de mediação que nos possibilita ter acesso aos significados e aos sentidos que o mesmo produz e reconstrói sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que determinam a constituição da sua identidade. Assim, as significações que Príncipezinho compartilhou conosco abrem caminhos para que nos aproximássemos das zonas de sentido que constituem e são constituídas no seu movimento de tornar-se professor.

A proposta dos Núcleos de Significação visa dar respostas à “necessidade de uma teoria que fizesse a mediação entre o método materialista histórico e os fenômenos psíquicos” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 300). Assim, com tal proposta encontramos a possibilidade de penetrar no real por meio da aproximação do concreto que é síntese de múltiplas determinações.

Foram exatamente as múltiplas determinações da constituição do sujeito que se tornaram alvo de nosso olhar cada vez mais atento à medida que avançávamos nas três etapas de análise do material, desenvolvidas conforme as orientações de Aguiar e Ozella (2006, 2013). A primeira consistiu na seleção dos pré-indicadores que nos ofereceram indícios da constituição subjetiva do professor e que têm relação com os significados e os sentidos que ele produz sobre a docência nos anos iniciais. Na segunda etapa passamos à construção de indicadores por meio da aglutinação dos pré-indicadores considerando as semelhanças, complementaridades e contraposições dos seus conteúdos temáticos. Na terceira e última etapa de análise passamos à articulação dos indicadores em núcleos de significação que evidenciam as zonas de sentido constitutivas do modo de ser de Príncipezinho. Mais detalhes serão apresentados à medida que explicitaremos o movimento percorrido em cada etapa da análise.

Esta seção está organizada em três partes nas quais descrevemos os avanços em cada etapa mencionada: **Seleção dos pré-indicadores que emergiram da narrativa do professor; Os indicadores como resultados da aglutinação dos pré-indicadores mediada pelos conteúdos temáticos; Os Núcleos de Significação como síntese da articulação dos indicadores.** A seguir, iniciamos com a descrição da primeira etapa da análise.

### **5.1 Seleção dos pré-indicadores que emergiram nas entrevistas**

Para a seleção dos pré-indicadores realizamos inúmeras leituras do material das entrevistas realizadas com o professor. Nessas leituras destacamos trechos com significados que nos possibilitam chegar às zonas de sentido expressas no pensamento do mesmo. Partimos do empírico, isto é, das palavras inseridas em um contexto narrativo e histórico para nos aproximarmos da subjetividade de Príncipezinho.

Como bem alertam Aguiar e Ozella (2006, 2013), os pré-indicadores apresentaram-se em grande número, pois selecionamos trechos da narrativa que expressam forte carga emocional e carregam consigo parte da totalidade do professor. O critério norteador dessa etapa foi a relação desse material com os objetivos da pesquisa. Assim, selecionamos 54 pré-indicadores que se referem aos sentimentos que Príncipezinho demonstra em relação à docência, aos objetivos que ele pretende alcançar no trabalho que desenvolve no 1º ano do Ensino Fundamental, às suas relações com os sujeitos da comunidade escolar, às vivências que determinam o processo pelo qual ele se tornou professor, entre outros.

Algumas vezes, identificamos pré-indicadores diversos em um único trecho narrativo e entendemos que isso se deve à própria complexidade que determina o pensamento humano. Por conta disso, no quadro abaixo se repetem alguns trechos narrativos, mas em cada ocorrência do mesmo trecho são destacados pré-indicadores diferentes por conta do conteúdo temático que os mesmos possuem. Ao final de cada pré-indicador temos (EN) quando indicar que o mesmo foi selecionado no material produzido por meio da entrevista narrativa e (ESE) para indicar que o mesmo é oriundo da entrevista semiestruturada.

**Quadro 02 – Pré-indicadores selecionados nas entrevistas**

<b>PRÉ-INDICADORES</b>	
<b>1</b>	<b>Dizem que a docência não é um dom, um sacrifício. Mas pra mim é um dom</b> e desde criança eu já brincava de ser professor. Agora eu não sei se influenciou porque eu tenho duas irmãs que são professoras. A mais velha e a outra. Eu sou o mais novo. Então eu vivenciava e brincava de ser professor <sup>7</sup> . (EN)
<b>2</b>	Dizem que a docência não é um dom, um sacrifício. Mas pra mim é um dom e desde criança eu já brincava de ser professor. <b>Agora eu não sei se influenciou porque eu tenho duas irmãs que são professoras.</b> A mais velha e a outra. Eu sou o mais novo. <b>Então eu vivenciava</b> e brincava de ser professor. (EN)
<b>3</b>	<b>E é até bom porque na minha família eu tenho vários professores. Eu tenho cinco irmãos, duas são professoras,</b> e eu só venho acrescentar né. (ESE)
<b>4</b>	Dizem que a docência não é um dom, um sacrifício. Mas pra mim é um dom e <b>desde criança eu já brincava de ser professor.</b> Agora eu não sei se influenciou porque eu tenho duas irmãs que são professoras. A mais velha e a outra. Eu sou o mais novo. Então eu vivenciava e <b>brincava de ser professor.</b> (EN)
<b>5</b>	Eles deixaram livre. Nem a minha irmã mais velha, eles não opinaram. “Cada um vai escolher a profissão que achar melhor”. <b>E quando eles me perguntaram pra onde eu ia, eu disse diretamente “vou pra Escola Normal”.</b> (EN)
<b>6</b>	Então <b>me formei pela Escola Normal.</b> Acredito que sai bem preparado pra exercer a profissão e ainda mais que eu gostava. (EN)
<b>7</b>	Na realidade, <b>pra ser professor, pra eu dar continuidade, eu tinha que ser um pedagogo.</b> Poderia escolher qualquer área, mas se eu não fizesse Pedagogia, eu não sei que profissional eu seria. <b>A pedagogia me completa pra eu ir buscar novas ciências, novos conhecimentos,</b> mas eu partindo da Pedagogia, como sendo inicial. (ESE)
<b>8</b>	<b>A minha formação só vai me ensinar como eu posso direcionar algo que eu posso fazer, em que ponto eu posso começar, que estratégia eu vou usar pra exercer a minha profissão.</b> (EN)
<b>9</b>	<b>Fazer sempre um outro curso, especializações pra buscar mais estratégias, mais conhecimento pra aplicar na sala de aula.</b> Porque você é professor então as coisas vão mudando constantemente, então <b>você tem que evoluir junto com o tempo.</b> Às vezes <b>vem as tecnologias né que o professor não quer usar, aí tem que usar, tem que aprender pra trabalhar na sala de aula</b> porque os alunos estão muito antenados né. (EN)

<sup>7</sup> Na transcrição dos dados, respeitamos e mantivemos a linguagem informal empregada pelo Professor em ambas as entrevistas: narrativa e semiestruturada.

10	Parece que eu tava adivinhando, <b>eu fiz muito curso de liderança pelo SEBRAE quando adolescente, 12, 13, 14 anos. Eu não sei se isso me ajudou muito a tomar conta assim, ter posição e tomar decisões corretas.</b> Nunca, até hoje, nunca tomei uma decisão precipitada, nunca fui atingido nem prejudicado por uma decisão que tomei. (EN)
11	Então me formei pela Escola Normal. <b>Acredito que sai bem preparado pra exercer a profissão</b> e ainda mais que eu gostava. (EN)
12	Mas, assim, <b>eu me vejo preparado</b> porque eu gosto de fazer e exercer minha profissão. Pra mim se torna muito prazeroso. (EN)
13	<b>Eu posso dar aula em qualquer lugar sabe. Eu me sinto assim preparado no sentido de me dar bem com o público, de me dar bem com os outros.</b> Lógico que a gente precisa estudar o que vai falar. Mas <b>eu me sinto assim à vontade.</b> (EN)
14	<b>Gostar. Se você gostar de ser professor e gostar de si mesmo, aí sim você gosta da sua profissão,</b> dos seus alunos, você procura mostrar a dificuldade como um ponto inicial para se desenvolver. <b>O professor que gosta, ele transforma a dificuldade em crescimento.</b> A partir daí, pronto, ele não vai ter muita dificuldade, dificilmente vai ter vontade de desistir da profissão. <b>Então, primeiro de tudo, é gostar do que faz.</b> (ESE)
15	Eu acho que você pode se formar em qualquer coisa, mas <b>gostando do que faz você trabalha bem melhor. E é o meu caso.</b> (EN)
16	Mas, assim, eu me vejo preparado porque <b>eu gosto de fazer e exercer minha profissão.</b> Pra mim se torna muito prazeroso. (EN)
17	Agora mesmo lá no [nome da escola] no dia das mães, as mães me abraçavam “professor, obrigada pelo que você tá fazendo pelo meu filho”. Eu digo “olha gente, além de eu gostar dos filhos de vocês <b>eu gosto da minha profissão</b> ”. <b>Eu amo ser professor, acima de tudo.</b> (EN)
18	Assim, se eu perder o emprego e não puder arrumar mais como professor, eu arrumaria outro, mas <b>não seria tão feliz e completo como na docência</b> [risos]. (EN)
19	<b>Às vezes fico até chateado porque os alunos da gente vão crescendo e não chamam mais professor. Dizem “e aí, [nome do professor]!”. Oh, rapaz, me chamava de professor.</b> E eu acho tão lindo esse nome, professor. Ainda mais pra mim né. <b>É acho assim gratificante, fico feliz quem reconhece a gente como professor.</b> (EN)
20	Além de ser homem ou mulher... Ela pode ser professora, sendo mulher, mas se ela não gostar ela pode ser das piores professoras que tem. E o professor homem, do mesmo jeito. <b>Ele, primeiro de tudo, ele tem que amar o que faz né,</b> pois depois tudo que acontecer são consequências que ele vai saber sobressair. [...]. <b>Já no meu caso, eu amo minha profissão,</b> então eu não vejo muita dificuldade em relação a isso né. (EN)
21	Muito professor só visa o dinheiro. Claro, dinheiro é bom! Dinheiro é maravilhoso! <b>Pode ter o dinheiro do mundo... Mas se você não gostar do que faz...</b> (EN)
22	Tem um fato interessante, porque quando eu trabalhava na escola particular, uma das alunas começou a brincar na sala e eu chamei atenção né [...] Então ela disse “eu vou mandar a diretora lhe tirar da escola”, aí os outros alunos se revoltaram, disseram “se você tirar o tio todo mundo sai”. [...] <b>Aquilo ali me deixou mais feliz, a melhor recompensa que a gente tem é o amor das crianças.</b> (ESE)
23	Porque assim “quem te ajudou ali?”. “Foi o professor [nome do professor]”. Não é bom? Chegar e dizer assim “foi ele quem me ensinou a ler”. <b>Então são coisas que a gente ganha com a profissão, quando se gosta né, quando se ama ser professor. São os meus maiores troféus que eu ganho é quando alguém chega a ler.</b> (EN)
24	Então isso aí pra mim é maravilhoso né. <b>Eu me sinto realizado como professor e como eu ensinei, a minha prática tá dando certo.</b> (EN)

- 25 Eu recebi uma turminha um pouco lenta, podemos dizer assim. Elas não tiveram o êxito de conhecimento bem avançado para estar no 1º ano e **meu maior objetivo é fazer com que elas cheguem ao final do ano lendo porque, pra mim, é a maior conquista, o maior troféu que eu vou ganhar, é fazer meus alunos lerem até o final do ano. [...] E acho que minha maior conquista é fazer com que todos leiam até o final do ano.** (EN)
- 26 Então, eu acho assim, quem não gostaria de ter um professor que se preocupa com seus alunos? Não que eu queira ser o melhor da escola, mas **que eu seja o melhor pros meus alunos. Esse é o meu objetivo.** (EN)
- 27 Durante esses quatro anos **não houve nenhum tipo de rejeição contra a minha pessoa, até porque era na própria comunidade aqui né.** Então as mães recebiam muito bem que quando chegava no final do ano elas pediam a diretora para eu acompanhar o 2º ano. (EN)
- 28 Depois que eu saí dessa escola de quatro anos eu fui pra rede pública aqui mesmo da comunidade também. Foi uma relação boa. Mais quatro anos de relação maravilhosa porque até então eu recebi até afilhado. **Alunos que foram meus afilhados na própria comunidade.** A relação continuou sendo boa, **não houve nenhum tipo de rejeição,** não teve nenhum... (EN)
- 29 Se tinha algum problema na relação pai e professor? Não. **Me queriam como amigo, dentro de casa.** E onde os meus alunos me viam: “professor!” e iam me abraçar e os pais não tiravam isso deles. (EN)
- 30 **As mães gostavam tanto que elas pediam até pra conversar comigo sobre problemas particulares** [risos] e eu recebia na minha sala. **Então era mais como professor, amigo, um psicólogo.** Às vezes pedia o que podia fazer com o filho que tava em casa dando trabalho e assim uma relação maravilhosa. (EN)
- 31 É até engraçado porque a gente só conhece o pai talvez quando a mãe tá doente e que vai deixar na escola [...] **A responsabilidade é da mãe. Aí é por isso que a gente tem mais contato com as mães,** elas são maleáveis né com a gente, conversam, até se distraem. Eu digo “olha, cuidado, se não vão pensar que a nós estamos tendo um caso” [risos]. Porque **as mães ficam tão íntimas comigo que às vezes elas até contam problemas das casas delas.** Dizem “professor, posso conversar?”. “Pode”. **E eu sempre procurei ser amigo das mães.** (EN)
- 32 Às vezes a gente conversa, pega telefone. As mães, quase todas, já ficam naquela intimidade. Então, assim, **se elas criam intimidade com o professor é porque elas confiam,** elas gostam né. Então elas se consideram, **se sentem seguras que os filhos delas estão com um professor bom, um professor legal.** (EN)
- 33 É assim que elas dizem: “olha professor, lá fora as mães estão dizendo que você é muito legal, que você é muito isso...”. Então é um retrato que eu vejo de conquista. **Se as mães falam, elas falam de bem ou falam de ruim. Então elas falam muito bem porque eu procuro fazer, além desse preconceito de ser homem, eu procuro cobrir isso com um melhor trabalho né.** (EN)
- 34 **Aí eu comecei a botar currículo, botei currículo em todas as escolas particulares.** [...] Uma que eu ia ser chamado, que eu tava confiante, que era minha colega né que era coordenadora lá. Ela disse “[nome do professor], teu currículo foi um dos melhores que chegaram até aqui, mas você é homem e a diretora não quer porque já teve a experiência e não gostou e ela pode ter medo de novo de correr o risco. Mas é só por isso”. Aí eu disse “mas só por isso, por esse problema? Mas eu sou diferente!”. “Não, mas **o fato de ser professor homem, ela não vai querer**”. Aí quebrou minhas pernas! **Eu fiquei desesperado. Onde é que eu vou arrumar emprego?** (EN)

- 35 **No 1º ano tarde. Aí eu fiquei olhando e a mãe chegou e disse assim “você é o professor?”, eu disse “sou”. “Você?” [aponta o dedo enfaticamente] ela falou duas vezes. “É, eu vou ser o professor”. Aí ela simplesmente se calou e saiu.** Não sei se ela foi perguntar à direção se era eu professor homem que ia ficar na sala da filha dela porque era mulher, uma meninazinha. Aí, até então, **ela não teve uma relação boa comigo. Eu passei só um mês, ela ficou toda estranha comigo.** (EN)
- 36 **E o que me entristece é porque o meu currículo, não é dos melhores, mas acredito que seja bom... Uma colega que estudava comigo na faculdade, conseguiu o trabalho na escola particular pelo fato de ser mulher. Aí me entristeceu.** (EN)
- 37 Só esse ano, **depois de dez anos que eu tive essas duas rejeições:** uma pelo fato de ser homem e a outra foi a surpresa da mãe em dizer “você que vai ser o professor da minha filha?”, mas até então... (EN)
- 38 Porque às vezes a gente é discriminado pelo fato de ser homem, mas não é olhado o que você sabe fazer. Hoje o que vale é o papel, não é? O currículo. Então vamos olhar, vamos analisar o que você sabe fazer. **De toda a minha docência, a minha maior tristeza é esse fato.** (EN)
- 39 Não, porque **eu me conheço, mas não conheço como é o trabalho de outro professor. Eu acredito, eu sinto que na Educação Infantil eu me saio muito bem, mas eu não conheço o pensamento de outros homens né,** eu ficaria em dúvida em colocá-lo na Educação Infantil. Na Educação Infantil eu não colocaria. Do 1º ano pra cima eu colocaria, mas na Educação Infantil, não. Mas sabe... É porque **eu tenho a noção de mim, mas eu não conheço o outro** [risos]. Você sabe né, **há professores e professores, então eu não posso generalizar.** (ESE)
- 40 Uma [escola] que eu ia ser chamado, que eu tava confiante, que era minha colega né que era coordenadora lá. Ela disse “[nome do professor], teu currículo foi um dos melhores que chegaram até aqui, mas você é homem e a diretora não quer porque já teve a experiência e não gostou e ela pode ter medo de novo de correr o risco. Mas é só por isso”. Aí eu disse “mas só por isso, por esse problema? **Mas eu sou diferente!**”. (EN)
- 41 Mas foram esses dois momentos que eu fiquei assim triste porque às vezes a pessoa julga a gente antes de conhecer. **Pelo fato de ser professor homem, elas julgam logo né.** Vai ser bruto, vai ser ignorante... (EN)
- 42 Porque às vezes **a gente é discriminado pelo fato de ser homem, mas não é olhado o que você sabe fazer.** [...] Às vezes nós homens, professores homens, temos **competência, mas nós perdemos pelo fato de ser homem.** (EN)
- 43 As mulheres têm mais facilidade de trabalhar como contratadas em escola particular do que o próprio homem. **O homem trabalha mais quando ele passa num concurso que aí é livre. Queira aceitar ou não, é livre.** (EN)
- 44 Já as escolas particulares, como não lhe conhecem, elas não lhe contratam porque **não sabem como você é...** Eles precisavam vivenciar, pra mostrar o que você sabe fazer. (EN)
- 45 **O homem não pode estar levando a meninazinha no banheiro e limpar.** [...] Mas na outra escola que trabalhei peguei crianças de 2 anos e meio até 6 anos, tudo misturado, era uma confusão, mas tudo bem, **quando as crianças faziam xixi na roupa, para as meninas eu pedia ajuda, mas os meninos eu banhava, limpava e resolvia tudo.** (ESE)
- 46 Ainda mais agora com essa questão de Conselho Tutelar, tudo é Conselho. **Eu prefiro abraçar menos, meninas.** Aquele chamego todo que as meninas, elas gostam. Quando criança gosta, ela é sincera né. Ela abraça, ela cheira, ela quer abraçar toda hora. E

	assim são meus alunos, não são diferentes. Só que <b>a gente procura às vezes parar um pouquinho.</b> (EN)
47	<b>Os meninos já vêm mais, já abraçam, a gente já deixa</b> porque “ah, tá abraçando só, não pode ser aliciar”, mas <b>outros que não entendem podem perceber isso e inventar isso</b> , mas durante esses dez anos nunca houve questão de “ah, você fez isso com minha filha”, não. (EN)
48	Assim, <b>na minha prática eu procuro ser muito dinâmico.</b> [...] Mas <b>eu já sou muito extrovertido</b> , eu gosto de dançar, eu gosto de cantar, eu abraço, a gente deita, senta no chão, faz tudo. <b>Então minha prática é essa, é procurar mais que os alunos aprendam, mas brincando e gostando também do professor. Por que eu prefiro que eles gostem primeiro de mim? Porque eu conquisto. Se eu não conquistá-los eu não vou conseguir atingir meu objetivo que é ensiná-los né.</b> (EN)
49	Uma vez fui até chamado atenção pela diretora porque ela disse que eu dava muito amor aos meus alunos. Porque <b>ela achava que eu dava muito amor e poderia atrapalhar na educação deles.</b> Tipo assim, porque você vai dar mais amor, brinca demais, aquela coisa toda, depois pode o conteúdo não ser adquirido. Só que é assim, eu sempre analisei até hoje, que <b>eu trabalho com a amizade, aí eu conquisto o bom desempenho no currículo.</b> Porque se eu não partir desse gosto, do gostar dos meus alunos, eu não vou ser professor, pra mim que nisso junta uma coisa com a outra. <b>Se só tem o lado de dar o conteúdo, é tradicional e eu não sou tradicional. Antes de conhecer essa parte mais teórica eu já trabalhava, hoje conhecendo, mais ainda.</b> (ESE)
50	Porque às vezes também em vez de chamar muito atenção, <b>eu começo a brincar, faço uma piada e eles começam a rir. Por quê? Pra deixar a aula mais prazerosa né, pra eles confiarem em mim.</b> (EN)
51	Então, a relação assim entre professor e aluno é no geral, não tem assim o “escolhido”, é no geral. No que abraça um, abraça outro. A gente também chama a atenção. Mas é assim... <b>Às vezes tu foge do profissional e termina sendo mais amigo, entre o professor e aluno mais amizade.</b> (EN)
52	Se eles tivessem uma figura de um professor, assim de medo ou de “ali é homem e não pode fazer isso”, eles não fariam por conta do medo. Mas é o contrário, <b>eles abraçam, beijam, sabe. E aí essa figura procura mostrar que ela é somente o amigo delas. Professor amigo.</b> Então elas não veem o professor [nome do professor] como maior autoridade da sala ou tenham medo. Então a nossa relação é maravilhosa mesmo. (EN)
53	Quando eu cheguei na escola, quando a gente chega em território diferente, a gente é todo tímido né. Só que, logo após, parece que tá assim escrito “olha, ele é legal” ou então “eu vou ser legal com você” aí todo mundo já gosta logo de mim. <b>Eu também procuro respeitar o outro pra me respeitarem. Então a relação na escola é maravilhosa.</b> Até agora, na questão da gincana lá né, da venda de lanche pra festa junina, as pessoas, os funcionários, querendo ou não criam um vínculo de amizade mais forte com alguns professores e uns criaram comigo. “Professor nós vamos lhe ajudar, vamos fazer de tudo pra você ganhar”. Então, quer dizer, eu me relaciono bem. <b>Isso é resultado de um bom relacionamento, mesmo que você vá aos poucos e eu gosto de ir aos poucos pra depois ganhar a confiança do colega e lá na escola é assim.</b> (EN)
54	Mas nós que somos professores diários mesmo, somente daquela sala, <b>aí tem pais que talvez não aceitem. Mas acho que a minoria também.</b> Não são casos extremos, não. É um... <b>Talvez o pai seja tradicional demais. Mas com o tempo, aos poucos eles vão mudando a concepção. Dependendo de quem é o professor também né</b> (EN)

## 5.2 Os indicadores como resultados da aglutinação dos pré-indicadores mediada pelos conteúdos temáticos

Após a seleção dos pré-indicadores passamos à aglutinação dos mesmos para a construção dos indicadores. Aguiar e Ozella (2006) esclarecem que um indicador pode ter potências e coloridos diferentes que variam conforme a situação e a condição a que se referem, como fases ou etapas da vida, contexto familiar, trabalho, religião, entre outros. Essas condições são os conteúdos temáticos que agregam significados aos indicadores.

Para aglutinarmos os pré-indicadores, levamos em consideração a similaridade, a complementaridade e a contraposição dos seus conteúdos temáticos (AGUIAR; OZELLA, 2013). Por isso, compreendemos que os conteúdos temáticos são mediações que determinam a construção dos indicadores. Nessa etapa, a constituição dos indicadores a partir de tais relações possibilita revelar o movimento dialético da sua estrutura. Assim, em um mesmo indicador encontramos pré-indicadores que demonstram sentidos diversos, por exemplo, a ideia de dom e a determinação da família no percurso pelo qual Príncipezinho se faz professor. Também encontramos pré-indicadores que apresentam similaridade como aqueles que revelam a amizade e a confiança nas relações interpessoais que o professor mantém com os/as outros/as. Tendo articulado os indicadores retomamos a leitura do material para verificar os trechos que ilustram e explicam os títulos atribuídos aos indicadores.

Considerando os objetivos da pesquisa, o respeito à subjetividade do professor e os critérios de aglutinação dos pré-indicadores, chegamos aos indicadores que nos aproximam das zonas de sentido produzidas por Príncipezinho sobre a atividade que ele desenvolve em um área profissional que é social e historicamente delineada como feminina. Chegamos ao total de 14 indicadores que são apresentados no quadro abaixo.

**Quadro 03 – Indicadores resultantes da aglutinação dos pré-indicadores**

PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADORES
Dizem que a docência não é um dom, um sacrifício. Mas pra mim é um dom e desde criança eu já brincava de ser professor. Agora eu não sei se influenciou porque eu tenho duas irmãs que são professoras. A mais velha e a outra. Eu sou o mais novo. Então eu vivenciava e brincava de ser professor. (EN)	A docência como dom	A ideia de dom e as experiências vividas na infância determinaram a escolha da profissão
Dizem que a docência não é um dom, um sacrifício. Mas pra mim é um dom e desde	A vivência com as irmãs professoras	

<p>criança eu já brincava de ser professor. <b>Agora eu não sei se influenciou porque eu tenho duas irmãs que são professoras.</b> A mais velha e a outra. Eu sou o mais novo. <b>Então eu vivenciava</b> e brincava de ser professor. (EN)</p>		<p>(cont.)  <b>A ideia de dom e as experiências vividas na infância determinaram a escolha da profissão</b></p>
<p><b>E é até bom porque na minha família eu tenho vários professores. Eu tenho cinco irmãos, duas são professoras,</b> e eu só venho acrescentar né. (ESE)</p>	<p>A família constituída por vários professores/as</p>	
<p>Dizem que a docência não é um dom, um sacrifício. Mas pra mim é um dom e <b>desde criança eu já brincava de ser professor.</b> Agora eu não sei se influenciou porque eu tenho duas irmãs que são professoras. A mais velha e a outra. Eu sou o mais novo. Então eu vivenciava e <b>brincava de ser professor.</b> (EN)</p>	<p>Brincando de ser professor na infância</p>	
<p>Eles deixaram livre. Nem a minha irmã mais velha, eles não opinaram. “Cada um vai escolher a profissão que achar melhor”. <b>E quando eles me perguntaram pra onde eu ia, eu disse diretamente “vou pra Escola Normal”.</b> (EN)</p>	<p>Escolha da Escola Normal para prosseguir n os estudos</p>	
<p>Então <b>me formei pela Escola Normal.</b> Acredito que sai bem preparado pra exercer a profissão e ainda mais que eu gostava. (EN)</p>	<p>Formação proporcionada pelo Curso Normal</p>	<p><b>A formação em múltiplos espaços</b></p>
<p>Na realidade, <b>pra ser professor, pra eu dar continuidade, eu tinha que ser um pedagogo.</b> Poderia escolher qualquer área, mas se eu não fizesse Pedagogia, eu não sei que profissional eu seria. <b>A pedagogia me completa pra eu ir buscar novas ciências, novos conhecimentos,</b> mas eu partindo da Pedagogia, como sendo inicial. (ESE)</p>	<p>Necessidade de prosseguir com a formação no Curso de Pedagogia</p>	
<p><b>A minha formação só vai me ensinar como eu posso direcionar algo que eu posso fazer, em que ponto eu posso começar, que estratégia eu vou usar pra exercer a minha profissão.</b> (EN)</p>	<p>Dimensão tecnicista da formação proporcionada pelo Curso Normal</p>	
<p><b>Fazer sempre um outro curso, especializações pra buscar mais estratégias, mais conhecimento pra aplicar na sala de aula.</b> Porque você é professor então as coisas vão mudando constantemente, então <b>você tem que evoluir junto com o tempo.</b> Às vezes vem as tecnologias né que o professor não quer usar, aí tem que usar, tem que aprender pra trabalhar na sala de aula porque os alunos estão muito antenados né. (EN)</p>	<p>A formação contínua em sua dimensão tecnicista</p>	

<p>Parece que eu tava adivinhando, <b>eu fiz muito curso de liderança pelo SEBRAE quando adolescente, 12, 13, 14 anos. Eu não sei se isso me ajudou muito a tomar conta assim, ter posição e tomar decisões corretas.</b> Nunca, até hoje, nunca tomei uma decisão precipitada, nunca fui atingido nem prejudicado por uma decisão que tomei. (EN)</p>	<p>A capacidade de tomar decisões foi desenvolvida em cursos profissionalizantes</p>	<p>(cont.) <b>A formação em múltiplos espaços</b></p>
<p>Então me formei pela Escola Normal. <b>Acredito que sai bem preparado pra exercer a profissão</b> e ainda mais que eu gostava. (EN)</p>	<p>O professor sente que foi bem formado para exercer a profissão</p>	<p><b>O professor sente que foi bem formado para exercer a profissão</b></p>
<p>Mas, assim, <b>eu me vejo preparado</b> porque eu gosto de fazer e exercer minha profissão. Pra mim se torna muito prazeroso. (EN)</p>	<p>O professor sente que é apto para a profissão</p>	
<p><b>Eu posso dar aula em qualquer lugar sabe. Eu me sinto assim preparado no sentido de me dar bem com o público, de me dar bem com os outros.</b> Lógico que a gente precisa estudar o que vai falar. Mas <b>eu me sinto assim à vontade.</b> (EN)</p>	<p>O professor sente que pode exercer a docência porque sabe lidar com o público</p>	
<p><b>Gostar. Se você gostar de ser professor e gostar de si mesmo, aí sim você gosta da sua profissão,</b> dos seus alunos, você procura mostrar a dificuldade como um ponto inicial para se desenvolver. <b>O professor que gosta, ele transforma a dificuldade em crescimento.</b> A partir daí, pronto, ele não vai ter muita dificuldade, dificilmente vai ter vontade de desistir da profissão. <b>Então, primeiro de tudo, é gostar do que faz.</b> (ESE)</p>	<p>Gostar da profissão possibilita vencer as dificuldades</p>	<p><b>Indicações de bem-estar em relação à profissão</b></p>
<p>Eu acho que você pode se formar em qualquer coisa, mas <b>gostando do que faz você trabalha bem melhor. E é o meu caso.</b> (EN)</p>	<p>O trabalho fica melhor quando se gosta do que faz</p>	
<p>Mas, assim, eu me vejo preparado porque <b>eu gosto de fazer e exercer minha profissão.</b> Pra mim se torna muito prazeroso. (EN)</p>	<p>O professor gosta de exercer sua profissão</p>	
<p>Agora mesmo lá no [nome da escola] no dia das mães, as mães me abraçavam “professor, obrigada pelo que você tá fazendo pelo meu filho”. Eu digo “olha gente, além de eu gostar dos filhos de vocês <b>eu gosto da minha profissão</b>”. <b>Eu amo ser professor, acima de tudo.</b> (EN)</p>	<p>O professor demonstra amar e gostar da profissão</p>	
<p>Assim, se eu perder o emprego e não puder arrumar mais como professor, eu arrumaria outro, mas <b>não seria tão feliz e completo como na docência</b> [risos]. (EN)</p>	<p>A docência como geradora de felicidade para o professor</p>	

<p>Às vezes fico até chateado porque os alunos da gente vão crescendo e não chamam mais professor. Dizem “e aí, [nome do professor]!”. Oh, rapaz, me chamava de professor. E eu acho tão lindo esse nome, professor. Ainda mais pra mim né. <b>É acho assim gratificante, fico feliz quem reconhece a gente como professor.</b> (EN)</p>	<p>Sentimento de felicidade por ser reconhecido como professor</p>	
<p>Além de ser homem ou mulher... Ela pode ser professora, sendo mulher, mas se ela não gostar ela pode ser das piores professoras que tem. E o professor homem, do mesmo jeito. <b>Ele, primeiro de tudo, ele tem que amar o que faz né,</b> pois depois tudo que acontecer são consequências que ele vai saber sobressair. [...]. <b>Já no meu caso, eu amo minha profissão,</b> então eu não vejo muita dificuldade em relação a isso né. (EN)</p>	<p>O amor como condição primária para exercer a profissão</p>	<p>(cont.) Indicações de bem-estar em relação à profissão</p>
<p>Muito professor só visa o dinheiro. Claro, dinheiro é bom! Dinheiro é maravilhoso! <b>Pode ter o dinheiro do mundo... Mas se você não gostar do que faz...</b> (EN)</p>	<p>O gostar do que faz se sobrepõe ao retorno financeiro</p>	
<p>Tem um fato interessante, porque quando eu trabalhava na escola particular, uma das alunas começou a brincar na sala e eu chamei atenção né [...] Então ela disse “eu vou mandar a diretora lhe tirar da escola”, aí os outros alunos se revoltaram, disseram “se você tirar o tio todo mundo sai”. [...] <b>Aquilo ali me deixou mais feliz, a melhor recompensa que a gente tem é o amor das crianças.</b> (ESE)</p>	<p>O amor das crianças como recompensa para o professor</p>	
<p>Porque assim “quem te ajudou ali?”. “Foi o professor [nome do professor]”. Não é bom? Chegar e dizer assim “foi ele quem me ensinou a ler”. <b>Então são coisas que a gente ganha com a profissão, quando se gosta né, quando se ama ser professor. São os meus maiores troféus que eu ganho é quando alguém chega a ler.</b> (EN)</p>	<p>O aprendizado da leitura como troféu para o professor</p>	<p>O alcance dos objetivos gerando sentimentos de conquista e realização</p>
<p>Então isso aí pra mim é maravilhoso né. <b>Eu me sinto realizado como professor</b> e como eu ensinei, a minha prática tá dando certo. (EN)</p>	<p>O professor se sente realizado com a docência</p>	

<p>Eu recebi uma turminha um pouco lenta, podemos dizer assim. Elas não tiveram o êxito de conhecimento bem avançado para estar no 1º ano e <b>meu maior objetivo é fazer com que elas cheguem ao final do ano lendo porque, pra mim, é a maior conquista, o maior troféu que eu vou ganhar, é fazer meus alunos lerem até o final do ano.</b> [...] <b>E acho que minha maior conquista é fazer com que todos leiam até o final do ano.</b> (EN)</p>	<p>A conquista do professor é atingir seu objetivo: que os/as alunos/as do 1º ano aprendam a ler até o final do ano</p>	<p>(cont.) <b>O alcance dos objetivos gerando sentimentos de conquista e realização</b></p>
<p>Então, eu acho assim, quem não gostaria de ter um professor que se preocupa com seus alunos? Não que eu queira ser o melhor da escola, mas <b>que eu seja o melhor pros meus alunos. Esse é o meu objetivo.</b> (EN)</p>	<p>O professor quer ser o melhor para os/as alunos/as</p>	
<p>Durante esses quatro anos <b>não houve nenhum tipo de rejeição contra a minha pessoa, até porque era na própria comunidade aqui né.</b> Então as mães recebiam muito bem que quando chegava no final do ano elas pediam a diretora para eu acompanhar o 2º ano. (EN)</p>	<p>Sendo conhecido pela comunidade, o professor não sofreu rejeição</p>	<p><b>Aceitação do professor pela comunidade</b></p>
<p>Depois que eu saí dessa escola de quatro anos eu fui pra rede pública aqui mesmo da comunidade também. Foi uma relação boa. Mais quatro anos de relação maravilhosa porque até então eu recebi até afilhado. <b>Alunos que foram meus afilhados na própria comunidade.</b> A relação continuou sendo boa, <b>não houve nenhum tipo de rejeição,</b> não teve nenhum... (EN)</p>	<p>Relações próximas do professor com a comunidade</p>	
<p>Se tinha algum problema na relação pai e professor? Não. <b>Me queriam como amigo, dentro de casa.</b> E onde os meus alunos me viam: “professor!” e iam me abraçar e os pais não tiravam isso deles. (EN)</p>	<p>O professor sendo querido como amigo</p>	<p><b>Amizade e confiança nas relações do professor com as mães dos/as alunos/as</b></p>
<p><b>As mães gostavam tanto que elas pediam até pra conversar comigo sobre problemas particulares</b> [risos] e eu recebia na minha sala. <b>Então era mais como professor, amigo, um psicólogo.</b> Às vezes pedia o que podia fazer com o filho que tava em casa dando trabalho e assim uma relação maravilhosa. (EN)</p>	<p>Relação de amizade com as mães dos/as alunos/as</p>	
<p>É até engraçado porque a gente só conhece o pai talvez quando a mãe tá doente e que vai deixar na escola [...] <b>A responsabilidade é da mãe. Aí é por isso que a gente tem mais contato com as mães,</b> elas são maleáveis né</p>	<p>Relação de amizade com as mães dos/as alunos/as</p>	

<p>com a gente, conversam, até se distraem. [...] Dizem “professor, posso conversar?”. “Podê”. <b>E eu sempre procurei ser amigo das mães.</b> (EN)</p>		<p>(cont.) <b>Amizade e confiança nas relações do professor com as mães dos/as alunos/as</b></p>
<p>Às vezes a gente conversa, pega telefone. As mães, quase todas, já ficam naquela intimidade. Então, assim, <b>se elas criam intimidade com o professor é porque elas confiam, elas gostam né.</b> Então elas se consideram, se sentem seguras que os filhos delas estão com um professor bom, um professor legal. (EN)</p>	<p>O professor sente que as mães confiam no seu trabalho</p>	
<p>É assim que elas dizem: “olha professor, lá fora as mães estão dizendo que você é muito legal, que você é muito isso...”. Então é um retrato que eu vejo de conquista. <b>Se as mães falam, elas falam de bem ou falam de ruim. Então elas falam muito bem porque eu procuro fazer, além desse preconceito de ser homem, eu procuro cobrir isso com um melhor trabalho né.</b> (EN)</p>	<p>O professor sente que as mães gostam do trabalho que ele se esforça para realizar</p>	
<p><b>Aí eu comecei a botar currículo, botei currículo em todas as escolas particulares.</b> [...] <b>Uma que eu ia ser chamado, que eu tava confiante, que era minha colega né que era coordenadora lá. Ela disse “[nome do professor], teu currículo foi um dos melhores que chegaram até aqui, mas você é homem e a diretora não quer</b> porque já teve a experiência e não gostou e ela pode ter medo de novo de correr o risco. Mas é só por isso”. <b>Aí eu disse “mas só por isso, por esse problema? Mas eu sou diferente!”.</b> “Não, mas <b>o fato de ser professor homem, ela não vai querer</b>”. <b>Aí quebrou minhas pernas! Eu fiquei desesperado. Onde é que eu vou arrumar emprego?</b> (EN)</p>	<p>Escola privada rejeita o professor por ele ser homem</p>	<p><b>Tristeza e desespero nas situações em que o professor se sentiu rejeitado por ser homem</b></p>
<p><b>No 1º ano tarde. Aí eu fiquei olhando e a mãe chegou e disse assim “você é o professor?”, eu disse “sou”. “Você?” [aponta o dedo enfaticamente] ela falou duas vezes. “É, eu vou ser o professor”. Aí ela simplesmente se calou e saiu.</b> Não sei se ela foi perguntar à direção se era eu professor homem que ia ficar na sala da filha dela porque era mulher, uma meninazinha. <b>Aí, até então, ela não teve uma relação boa comigo. Eu passei só um mês, ela ficou toda estranha comigo.</b> (EN)</p>	<p>O professor se sentindo rejeitado por mãe de uma aluna do 1º ano</p>	
<p><b>E o que me entristece é porque o meu</b></p>	<p>O professor se</p>	

<p><b>currículo, não é dos melhores, mas acredito que seja bom... Uma colega que estudava comigo na faculdade, conseguiu o trabalho na escola particular pelo fato de ser mulher. Aí me entristeceu.</b> (EN)</p>	<p>sentiu triste porque uma mulher ficou com a vaga na escola que o rejeitou</p>	<p>(cont.) <b>Tristeza e desespero nas situações em que o professor se sentiu rejeitado por ser homem</b></p>
<p>Só esse ano, <b>depois de dez anos que eu tive essas duas rejeições:</b> uma pelo fato de ser homem e a outra foi a surpresa da mãe em dizer “você que vai ser o professor da minha filha?”, mas até então... (EN)</p>	<p>O professor lembra as duas situações em que se sentiu rejeitado</p>	
<p>Porque às vezes a gente é discriminado pelo fato de ser homem, mas não é olhado o que você sabe fazer. Hoje o que vale é o papel, não é? O currículo. Então vamos olhar, vamos analisar o que você sabe fazer. <b>De toda a minha docência, a minha maior tristeza é esse fato.</b> (EN)</p>	<p>O professor se sente triste por ter sido rejeitado pela escola privada</p>	
<p>Não, porque <b>eu me conheço, mas não conheço como é o trabalho de outro professor. Eu acredito, eu sinto que na Educação Infantil eu me saio muito bem, mas eu não conheço o pensamento de outros homens né,</b> eu ficaria em dúvida em colocá-lo na Educação Infantil. Na Educação Infantil eu não colocaria. Do 1º ano pra cima eu colocaria, mas na Educação Infantil, não. Mas sabe... É porque <b>eu tenho a noção de mim, mas eu não conheço o outro</b> [risos]. Você sabe né, <b>há professores e professores, então eu não posso generalizar.</b> (ESE)</p>	<p>O professor desconfia do trabalho de homens que ele não conhece</p>	<p><b>O professor defende sua singularidade entre outros professores homens</b></p>
<p>Uma [escola] que eu ia ser chamado, que eu tava confiante, que era minha colega né que era coordenadora lá. Ela disse “[nome do professor], teu currículo foi um dos melhores que chegaram até aqui, mas você é homem e a diretora não quer porque já teve a experiência e não gostou e ela pode ter medo de novo de correr o risco. Mas é só por isso”. Aí eu disse “mas só por isso, por esse problema? <b>Mas eu sou diferente!</b>”. (EN)</p>	<p>Reconhecimento de que sua diferença em relação a outros professores homens é um fator positivo</p>	
<p>Mas foram esses dois momentos que eu fiquei assim triste porque às vezes a pessoa julga a gente antes de conhecer. <b>Pelo fato de ser professor homem, elas julgam logo né.</b> Vai ser bruto, vai ser ignorante... (EN)</p>	<p>O professor se sente julgado por ser homem</p>	<p><b>Ser homem é um fator que dificulta o ingresso em escolas privadas</b></p>
<p>Porque às vezes <b>a gente é discriminado pelo fato de ser homem, mas não é olhado o que você sabe fazer.</b> [...] Às vezes nós homens, professores homens, temos competência, mas nós perdemos pelo fato de ser homem. (EN)</p>	<p>Às vezes, o fato de ser homem se sobrepõe à competência do professor</p>	

<p>As mulheres têm mais facilidade de trabalhar como contratadas em escola particular do que o próprio homem. <b>O homem trabalha mais quando ele passa num concurso que aí é livre.</b> Queira aceitar ou não, é livre. (EN)</p>	<p>O concurso público aumenta a possibilidade de ingresso do homem na profissão</p>	<p>(cont.) <b>Ser homem é um fator que dificulta o ingresso em escolas privadas</b></p>
<p><b>Já as escolas particulares, como não lhe conhecem, elas não lhe contratam porque não sabem como você é...</b> Eles precisavam vivenciar, pra mostrar o que você sabe fazer. (EN)</p>	<p>O fato de ser homem desconhecido dificulta o ingresso em escolas privadas</p>	
<p><b>O homem não pode estar levando a meninazinha no banheiro e limpar.</b> [...] Mas na outra escola que trabalhei peguei crianças de 2 anos e meio até 6 anos, tudo misturado, era uma confusão, mas tudo bem, quando as crianças faziam xixi na roupa, para as meninas eu pedia ajuda, mas os meninos eu banhava, limpava e resolvia tudo. (ESE)</p>	<p>O professor evita fazer a higiene de meninas</p>	<p><b>Cuidados na relação professor-aluno/a</b></p>
<p>Ainda mais agora com essa questão de Conselho Tutelar, tudo é Conselho. <b>Eu prefiro abraçar menos, meninas.</b> Aquele chamego todo que as meninas, elas gostam. Quando criança gosta, ela é sincera né. Ela abraça, ela cheira, ela quer abraçar toda hora. E assim são meus alunos, não são diferentes. Só que a gente procura às vezes parar um pouquinho. (EN)</p>	<p>O professor evita aproximação física com as meninas</p>	
<p><b>Os meninos já vêm mais, já abraçam, a gente já deixa</b> porque “ah, tá abraçando só, não pode ser aliciar”, mas <b>outros que não entendem podem perceber isso e inventar isso</b>, mas durante esses dez anos nunca houve questão de “ah, você fez isso com minha filha”, não. (EN)</p>	<p>O receio do que outros/as podem pensar sobre a relação do professor com os/as alunos/as</p>	
<p>Assim, <b>na minha prática eu procuro ser muito dinâmico.</b> [...] Mas eu já sou muito <b>extrovertido</b>, eu gosto de dançar, eu gosto de cantar, eu abraço, a gente deita, senta no chão, faz tudo. <b>Então minha prática é essa, é procurar mais que os alunos aprendam, mas brincando e gostando também do professor.</b> Por que eu prefiro que eles gostem primeiro de mim? Porque eu conquisto. Se eu não conquistá-los eu não vou conseguir atingir meu objetivo que é ensiná-los né. (EN)</p>	<p>O professor é dinâmico e divertido para conquistar seus alunos e conseguir ensiná-los/as</p>	<p><b>O professor busca fazer amizade e ganhar a confiança dos/as alunos/as</b></p>
<p>Uma vez fui até chamado atenção pela</p>	<p>O trabalho com</p>	

<p><b>diretora porque ela disse que eu dava muito amor aos meus alunos. Porque ela achava que eu dava muito amor e poderia atrapalhar na educação deles.</b> Tipo assim, porque você vai dar mais amor, brinca demais, aquela coisa toda, depois pode o conteúdo não ser adquirido. Só que é assim, eu sempre analisei até hoje, que <b>eu trabalho com a amizade, aí eu conquisto o bom desempenho no currículo.</b> Porque se eu não partir desse gosto, do gostar dos meus alunos, eu não vou ser professor, pra mim que nisso junta uma coisa com a outra. <b>Se só tem o lado de dar o conteúdo, é tradicional e eu não sou tradicional. Antes de conhecer essa parte mais teórica eu já trabalhava, hoje conhecendo, mais ainda.</b> (ESE)</p>	<p>amor e amizade possibilita o bom desempenho dos/as alunos/as no currículo</p>	
<p>Porque às vezes também em vez de chamar muito atenção, <b>eu começo a brincar, faço uma piada e eles começam a rir. Por quê? Pra deixar a aula mais prazerosa né, pra eles confiarem em mim.</b> (EN)</p>	<p>O professor brinca e conta piadas para conquistar a confiança dos/as alunos/as</p>	<p>(cont.) <b>O professor busca fazer amizade e ganhar a confiança dos/as alunos/as</b></p>
<p>Então, a relação assim entre professor e aluno é no geral, não tem assim o “escolhido”, é no geral. No que abraça um, abraça outro. A gente também chama a atenção. Mas é assim... <b>Às vezes tu foge do profissional e termina sendo mais amigo, entre o professor e aluno mais amizade.</b> (EN)</p>	<p>Relação de amizade entre o professor e os/as alunos/as</p>	
<p>Se eles tivessem uma figura de um professor, assim de medo ou de “ali é homem e não pode fazer isso”, eles não fariam por conta do medo. Mas é o contrário, <b>eles abraçam, beijam, sabe.</b> E aí <b>essa figura procura mostrar que ela é somente o amigo delas. Professor amigo.</b> Então elas não veem o professor [nome do professor] como maior autoridade da sala ou tenham medo. Então a nossa relação é maravilhosa mesmo. (EN)</p>	<p>O professor como amigo dos/as alunos/as</p>	
<p>Quando eu cheguei na escola, quando a gente chega em território diferente, a gente é todo tímido né. Só que, logo após, parece que tá assim escrito “olha, ele é legal” ou então “eu vou ser legal com você” aí todo mundo já gosta logo de mim. <b>Eu também procuro respeitar o outro pra me respeitarem. Então a relação na escola é maravilhosa.</b> Até agora, na questão da gincana lá né, da venda de lanche pra festa junina, as pessoas, os funcionários, querendo ou não criam um</p>	<p>Relação de respeito e de confiança com os demais profissionais da escola</p>	<p><b>Respeito e confiança nas relações com os/as demais profissionais da escola</b></p>

<p>vínculo de amizade mais forte com alguns professores e uns criaram comigo. “Professor nós vamos lhe ajudar, vamos fazer de tudo pra você ganhar”. Então, quer dizer, eu me relaciono bem. <b>Isso é resultado de um bom relacionamento, mesmo que você vá aos poucos e eu gosto de ir aos poucos pra depois ganhar a confiança do colega e lá na escola é assim.</b> (EN)</p>	<p>(cont.) <b>Respeito e confiança nas relações com os/as demais profissionais da escola</b></p>
<p>Mas nós que somos professores diários mesmo, somente daquela sala, <b>aí tem pais que talvez não aceitem. Mas acho que a minoria também.</b> Não são casos extremos, não. É um... <b>Talvez o pai seja tradicional demais. Mas com o tempo, aos poucos eles vão mudando a concepção. Dependendo de quem é o professor também né</b> (EN)</p>	<p>Os casos de rejeição em relação ao professor homem são minoria</p> <p style="text-align: center;"><b>Reconhecimento de que os casos de rejeição são minoria</b></p>

Fonte: Entrevistas realizadas na pesquisa de campo e produção da autora.

### 5.3 Os Núcleos de Significação como síntese da articulação dos indicadores

A última etapa da análise consistiu na articulação dos indicadores para a construção dos núcleos de significação. Indicamos tais núcleos como sínteses, pois os compreendemos como resultantes da integração dos movimentos diversos, inclusive contraditórios, que revelam muito sobre o pensar, o sentir e o agir de Príncipezinho, portanto, podendo explicar a constituição da sua identidade como docente.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 231), “os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas”. Assim, os núcleos possibilitam a apreensão do movimento que constitui e é constituído pelas significações do professor. As mediações que surgem no decorrer desse processo são fundamentais para a compreensão da historicidade do sujeito e, conseqüentemente, da constituição da sua identidade. Por conta disso, essa etapa exigiu o esforço de abstração que envolveu a articulação das partes reveladoras da essência do nosso objeto, isto é, as significações produzidas por Príncipezinho.

Dessa forma, chegamos a três núcleos de significação. Na análise, verificamos que alguns indicadores revelam que as multideterminações do ser professor estão relacionadas tanto à ideia de dom quanto às vivências na infância e experiências formativas vividas por

Príncipezinho. Esses indicadores foram articulados no primeiro núcleo “Ser professor constituído no dilema objetividade e subjetividade”.

Outros indicadores revelam que as significações produzidas por Príncipezinho sobre os objetivos da atividade que ele desenvolve são medidas pelas relações de amizade e de confiança que ele mantém com familiares e alunos/as. Além disso, entendemos que o alcance dos seus objetivos gera bem-estar no professor. Por isso, os referidos indicadores foram articulados no núcleo “As relações de amizade e de confiança com o outro mediando a constituição dos sentimentos de bem-estar em relação à profissão”.

Outra constatação feita por meio dos indicadores refere-se ao fato de que nosso interlocutor, na condição particular de professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vivenciou situações de rejeição que determinaram suas significações não apenas acerca das condições de ingresso do professor homem nesse nível, mas também sobre a sua igualdade e sua diferença na relação com os/as outros/as. Esses indicadores articularam o terceiro núcleo, “Quando o ser homem prevalece sobre o ser professor: o conhecimento de si e do outro”.

Os três núcleos são apresentados no quadro abaixo ao lado dos indicadores que foram articulados na construção de cada um deles.

**Quadro 04 – Núcleos de Significação resultantes da articulação dos indicadores**

<b>INDICADORES</b>	<b>NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÕES</b>
<b>A ideia de dom e as experiências vividas na infância determinaram a escolha da profissão</b>	<b>Ser professor constituído no dilema objetividade e subjetividade</b>
<b>A formação em múltiplos espaços</b>	
<b>O professor sente que foi bem formado para exercer a profissão</b>	
<b>Aceitação do professor pela comunidade</b>	<b>As relações de amizade e de confiança com os/as outro/as mediando a constituição de bem-estar em relação à profissão</b>
<b>Amizade e confiança nas relações do professor com as mães dos/as alunos/as</b>	
<b>O professor busca fazer amizade e ganhar a confiança dos/as alunos/as</b>	
<b>Respeito e confiança nas relações com os/as demais profissionais da escola</b>	
<b>O alcance dos objetivos gerando sentimentos de conquista e realização</b>	
<b>Indicações de bem-estar em relação à profissão</b>	

<b>Tristeza e desespero nas situações em que o professor se sentiu rejeitado por ser homem</b>	<b>Quando o ser homem prevalece sobre o ser professor: o conhecimento de si e do outro</b>
<b>Ser homem é um fator que dificulta o ingresso em escolas privadas</b>	
<b>Cuidados na relação professor-aluno/a</b>	
<b>O professor defende sua singularidade entre outros professores homens</b>	
<b>Reconhecimento de que os casos de rejeição são minoria</b>	

Fonte: Produção da autora.

Tal como o aviador que sentiu a necessidade de explicar o seu desenho, empreendemos esse esforço analítico com o objetivo de explicar cada etapa dos procedimentos que empregamos na análise dos dados e na interpretação dos Núcleos de Significação que, por sua vez, culminou no metatexto que apresentamos na seção seguinte.

*– As pessoas veem estrelas de maneiras diferentes. Para aqueles que viajam, as estrelas são iguais. Para outros, elas não passam de pequenas luzes. Para os sábios, elas são problemas. Para o empresário, eram ouro. Mas todas essas estrelas se calam. Tu, porém, terás estrelas como ninguém nunca as teve [...]. Quando olhares o céu à noite, eu estarei habitando uma delas, e de lá estarei rindo; então será, para ti, como se todas as estrelas rissem!*

*(SAINT-EXUPÉRY, 1946, p. 85)*



Arte: Lucineide Costa Araújo

## **6 “O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS”: as zonas de sentido que desvelam o professor homem dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Ao final da sua jornada na Terra, o Pequeno Príncipe se despede do aviador de quem se tornou amigo enquanto esteve nesse planeta. Nesse momento, ele lhe fala dos diferentes sentidos que as pessoas produzem em relação às estrelas. Para nossa reflexão, o fato de que “as pessoas veem estrelas de maneiras diferentes” está relacionado ao processo de significação que nos permite produzir e interpretar de maneira única a realidade da qual fazemos parte.

Os sentidos que o aviador poderá produzir sobre as estrelas serão determinados pelas suas vivências, incluindo seu encontro com o Pequeno Príncipe e as histórias que ele ouviu sobre o planetinha e a trajetória que esse personagem percorreu até chegar à Terra. Por isso, como afirmou o Pequeno Príncipe, esses sentidos serão únicos: “Tu, porém, terás estrelas como ninguém nunca as teve”. Contudo, as estrelas não são as únicas a serem vistas de diferentes formas pelas pessoas. Tudo o que constitui a realidade, seja objetiva ou subjetiva, é objeto de significação, isto é, da produção de significados e de sentidos. As significações que produzimos sobre fatos, pessoas, situações, objetos e fenômenos também são únicos, pois dependem das nossas vivências, constituem e são constituídas. Tal determinação possibilita a cada um de nós sermos sujeitos tão singulares.

Nesta seção, interpretamos as significações produzidas pelo professor Príncipezinho. Faremos isso percorrendo um movimento voltado para a compreensão da sua singularidade, sem desconsiderar a relação dialética que há entre o singular e o universal na constituição do sujeito. Concordando com Afanasiev (1968), entendemos que qualquer objeto não existe de maneira isolada, desligada de outros fenômenos. Como somos, sujeitos sociais, temos qualidades que nos singularizam, pois apenas nós as possuímos, mas temos também qualidades que constituem o universal do qual fazemos parte.

Dessa forma, Príncipezinho é sujeito determinado não apenas pela sua trajetória pessoal, mas também pelas qualidades das categorias as quais ele pertence: ser humano, homem, professor, entre outras. Além disso, é preciso considerar que a relação singular e universal é dialética, visto que o primeiro somente existe no universal, ao passo que o segundo constitui essência do singular.

Ciampa (1996) corrobora essa compreensão quando afirma que o particular é a unidade do singular e do universal. Considerando nosso objeto de estudo, o coletivo da

categoria de professores/as constitui o universal do qual Príncipezinho faz parte. Mas, para apreendemos seu modo de pensar, sentir e agir, precisamos considerar também a categoria particular que medeia sua constituição, isto é, compreender a questão dos professores homens atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para nos aproximarmos desse movimento, portanto, nos ancoramos nas categorias do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica que nos possibilitam compreender as mediações que determinam a constituição histórica das significações e, conseqüentemente, da identidade de Príncipezinho. Recorremos também à revisão de literatura que nos possibilita aprofundar a discussão que aborda questões do universal e do singular que também constituem a subjetividade do professor.

Os núcleos de significação e seus respectivos indicadores, são interpretados com o objetivo de desvelar as zonas de sentido que Príncipezinho produz sobre a atividade docente e que se relacionam com a constituição da sua identidade, isto é, seu modo de sentir, pensar e agir na profissão docente. Assim, a seção está organizada em torno da discussão dos núcleos: **Ser professor constituído no dilema objetividade e subjetividade; As relações de amizade e de confiança com os/as outro/as mediando a constituição de bem-estar em relação à profissão; Quando o ser homem prevalece sobre o ser professor: o conhecimento de si e do outro.**

Em cada núcleo serão discutidos todos os indicadores que o compõem. Ao final dessas discussões, passamos à subseção **Significações de Príncipezinho sobre a docência nos anos iniciais e as relações com a constituição da sua identidade: algumas aproximações na interpretação internúcleos** na qual empreendemos a interpretação internúcleos para articular as mediações que constituem o movimento de síntese provisória das zonas de sentido apreendidas na narrativa do professor Príncipezinho.

### **6.1 Ser professor constituído no dilema objetividade e subjetividade**

Esse núcleo é formado pela articulação de indicadores que revelam o movimento dialético percorrido pelo professor na sua constituição como sujeito que tem motivos e habilitação para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os sentidos que emergem da narrativa de Príncipezinho a esse respeito são variados e até mesmo antagônicos, revelando as múltiplas conexões que engendram seu modo de pensar, sentir e agir.

Empregamos o termo dilema no título do núcleo porque o mesmo, de acordo com Zabalza (2004), se refere ao conjunto de situações bipolares, multipolares que surgem diante

do professor no desenvolvimento da sua atividade profissional. É, portanto, uma situação problemática que supõe conflitos internos, nos quais o professor se vê obrigado a escolher entre uma ou mais opções para responder àquela situação. As zonas de sentido reveladas no núcleo evidenciam que nosso interlocutor, quando se refere ao processo pelo qual ele se fez professor, parece se deparar com um dilema, ora significando a docência como dom, ora evidenciando que as condições históricas determinam o exercício dessa atividade. Como veremos ao longo da discussão, esse dilema, na verdade expressa a dialética do caráter contraditório de constituição do professor.

Embora o sujeito seja multideterminado, não é passivo diante das forças que as condições materiais exercem sobre sua vida, pois reconhecemos que é dialética a relação sujeito e meio. Além disso, entendemos que na atividade que realiza no mundo, o homem produz continuamente a sua própria existência. Dessa forma, Príncipezinho não se descobre professor, mas se faz professor cotidianamente por meio da sua atividade.

A seguir, serão analisados os indicadores que se articulam e explicam o movimento dom e formação na constituição do professor Príncipezinho: A ideia de dom e as experiências vividas na infância determinaram a escolha da profissão; A formação em múltiplos espaços; O professor sente que foi bem formado para exercer a profissão. Tais indicadores revelam o movimento que o professor percorreu desde as vivências com as irmãs professoras, a escolha da profissão, a formação em diferentes espaços e a constatação de que se sente formado para exercer a profissão sem muitas dificuldades.

No primeiro indicador desse núcleo, **A ideia de dom e as experiências vividas na infância determinaram a escolha da profissão**, encontramos demonstrações do que o professor expressa a respeito das condições que orientaram o seu ingresso na docência. Príncipezinho inicia a sua narrativa afirmando o seguinte:

*Dizem que a docência não é um dom, um sacrifício. Mas pra mim é um dom e desde criança eu já brincava de ser professor. (EN)*

Esse sentido produzido pelo professor evidencia que, para ele, a docência remete à ideia de capacidade inata, isto é, que já nascemos sabendo ou predestinados a fazer. Entendendo que, para chegarmos às zonas de sentido, partimos do significado, que é a generalização compartilhada da realidade, recorremos ao dicionário Aurélio (2010), no qual verificamos que a palavra “dom” representa “dádiva”, “presente” e “qualidade inata”. No caso

da docência, esta acaba sendo concebida ou vinculada às habilidades que são naturalizadas, ou seja, que não precisam ser aprendidas.

Vale lembrar que Príncipezinho está se referindo a uma ocupação profissional como dom, o que se vincula à ideia de vocação. De acordo com Lourenço Filho (2001), a palavra vocação, do latim *vocare* e que significa chamar, tem dois sentidos: um etimológico e outro popular. O primeiro indica que o indivíduo ouve um chamado, uma voz que o impele a agir, quase sempre envolvendo a renúncia de alguma coisa. Por conta disso, este está mais relacionado à vida religiosa e ao sacerdócio. O segundo, menos rigoroso, é utilizado geralmente para indicar gosto, preferência ou inclinação para determinada atividade.

De fato, os primeiros professores do Brasil foram os religiosos que tinham como objetivo catequizar os jovens. Como ainda destaca o referido autor, o sacerdote passou a ser o mestre e as corporações religiosas foram determinantes na propagação da fé e do ensino (LOURENÇO FILHO, 2001). A associação da docência ao sacerdócio acabou se tornando herança que trazemos conosco até os dias atuais, apesar da estatização e profissionalização dessa atividade. Essa ideia que tem nos acompanhado orienta muitos/as professores/as a conceberem a docência como sacerdócio, condição na qual os/as mesmos/as devem se doar em prol de uma causa maior que, às vezes, desconsidera as construções históricas do seu fazer profissional.

Mesmo quando a vocação se refere ao gosto, à predileção e ao interesse precoce de exercer dada atividade profissional, encontramos o amor como sentimento que direciona essa predileção e que está acima das condições materiais nas quais o professor exerce seu ofício. Nesse caso, também as condições de trabalho, o retorno financeiro e a formação permanecem no segundo plano da constituição desse profissional.

Vale ressaltar que Príncipezinho é um homem envolvido com organizações religiosas, exemplo disso é o fato da entrevista narrativa ter sido realizada em um espaço da Pastoral da Criança onde ele desenvolve trabalho voluntário vinculado à paróquia da sua comunidade. Esse professor é, portanto, um homem que reafirma cotidianamente a sua religiosidade. Entendemos que, provavelmente, a religião seja a esfera social na qual o mesmo produz significados e sentidos sobre a possibilidade de nascermos com dádivas, presentes divinos ou dons.

A ideia de dom como condição necessária para o exercício da docência foi um dos aspectos que contribuíram para a ampla aceitação das mulheres nessa profissão. Alves (2004) afirma que a mulher seria a pessoa mais adequada para assumir o sacerdócio do Magistério,

pois ela tendo o dom da maternidade poderia exercê-lo baseada no amor e na afinidade com crianças pequenas, mesmo que não tivesse formação adequada para este fim.

No entanto, quando ainda se refere aos caminhos que percorreu até a docência, Príncipezinho narra o seguinte:

*Agora eu não sei se influenciou porque eu tenho duas irmãs que são professoras. A mais velha e a outra. Eu sou o mais novo. Então eu vivenciava e brincava de ser professor. (EN)*

Com base no trecho narrativo, compreendemos que ainda na infância Príncipezinho conheceu as nuances que envolvem o trabalho do professor e isso se deu no seio familiar por meio da convivência com as irmãs mais velhas que já eram professoras. Ele não demonstra muita segurança na afirmativa que faz, afinal inicia com “*Agora não sei se influenciou...*”, talvez por conta da importância que a ideia de dom tenha para as suas significações. Na entrevista semiestruturada, nosso interlocutor também faz referência às irmãs professoras:

*E é até bom porque na minha família eu tenho vários professores. Eu tenho cinco irmãos, duas são professoras, e eu só venho acrescentar né. (ESE)*

Essa situação corrobora com a constatação de que as mulheres encontram na docência um campo profissional que se abre com mais facilidade. Não é difícil encontrarmos famílias em que boa parte das mulheres são professoras, mediadas não apenas por condições como abertura no mercado de trabalho e associação da profissão ao gênero feminino, mas também pela vivência com outros/as professores/as da família. Mesmo que Príncipezinho não aponte a influência explícita das irmãs professoras na sua escolha de ingressar na docência, foi com elas que ele vivenciou primeiramente os bastidores dessa profissão. Assim, o que é ser professor deixou de ser algo desconhecido para nosso interlocutor desde muito cedo.

Algumas pesquisas (FONTANA, 2005; RABELO, 2011) indicam que a influência da família é um aspecto que aparece com frequência na indicação dos motivos que orientaram muitos professores/as na escolha da profissão. Em estudo que envolveu um grupo de professoras na discussão sobre a própria condição profissional, Fontana (2005) destaca que a convivência com pessoas da família que já exercem essa profissão, geralmente mulheres, favorece tanto a escolha quanto a recusa absoluta da docência como profissão. A

oportunidade, desde a infância, de presenciar os fazeres dessa atividade acaba sendo determinante na escolha profissional.

Rabelo (2011) realizou um estudo comparativo sobre a escolha profissional do professor do sexo masculino que trabalha no ensino público primário do Rio de Janeiro, Brasil, e de Aveiro, Portugal. A autora constatou que 13,4% dos 149 professores brasileiros que participaram da pesquisa indicam a existência de um/a ou mais professor/a na família que lhe motivou a ingressar na profissão.

Assim, podemos observar ainda que, embora defenda a docência como dom, nosso interlocutor reconhece que na infância brincou de ser professor e que isso pode ter sido influenciado pela vivência que teve com as irmãs:

*Dizem que a docência não é um dom, um sacrifício. Mas pra mim é um dom e desde criança eu já brincava de ser professor. Agora eu não sei se influenciou porque eu tenho duas irmãs que são professoras. A mais velha e a outra. Eu sou o mais novo. Então eu vivenciava e **brincava de ser professor**. (EN)*

Diante da narrativa, inferimos que as vivências que Príncipezinho teve não somente com as irmãs professoras, mas também com suas professoras e professores, levaram-no a internalizar ações envolvidas na prática de ensino. Objetividade e subjetividade entrelaçam-se, pois, em um movimento dialético, no qual estão articuladas as motivações da escolha desse sujeito pela docência.

Ancoradas nas ideias de Lourenço Filho (2001), compreendemos que uma situação como essa narrada por Príncipezinho associada à declaração de que precocemente desejou ser professor demonstram que, na verdade, esse desejo foi determinado pela relação e pela imitação do outro. Contudo, esse gostar, essa inclinação para exercer determinado ofício é significado por ele como qualidade inata, ao mesmo tempo em que dá indícios de que as relações familiares também foram importantes na sua escolha profissional. Tais condições objetivas determinaram a manifestação do desejo de ser professor, como ele narra quando se refere ao momento da escolha pela Escola Normal para prosseguir com os estudos:

*Eles deixaram livre. Nem a minha irmã mais velha, eles não opinaram. “Cada um vai escolher a profissão que achar melhor”. **E quando eles me perguntaram pra onde eu ia, eu disse diretamente “vou pra Escola Normal”**. (EN)*

Nosso interlocutor encerra a narrativa do episódio da escolha pela docência com essa afirmação, evidenciando que não enfrentou dificuldades ao fazer sua escolha

profissional. Esse trecho corrobora tanto o sentido de que a docência é dom quanto a determinação que a experiência vivida com as irmãs professoras trouxe para a sua escolha profissional. Os significados e os sentidos produzidos por Príncipezinho se articulam dialeticamente e de tal forma que, mesmo tentando distinguir as determinações da sua escolha profissional, ele não consegue fazê-lo. Por isso suas significações são visitadas pelos termos “*Não sei se...*”, como se ele colocasse em dúvida o jogo das múltiplas determinações que orientaram sua escolha profissional e, conseqüentemente, seu ingresso na docência.

Não obstante, quando iniciou sua narrativa afirmando “*Dizem que a docência não é um dom...*”, inferimos que em outras experiências o professor se relaciona ou se relacionou com pessoas que defendem o contrário dessa ideia. Contudo, apreendemos que as relações estabelecidas com outros/as que não compartilham da mesma significação contribuem contraditoriamente para que o professor reafirme seus sentidos sobre a docência como dom: “*Mas pra mim é um dom*”.

O discurso a favor da docência como profissão, e não como dom ou vocação, ganha mais espaço nos cursos de formação de professores. **A formação em múltiplos espaços** constitui o segundo indicador interpretado nesse núcleo. Quando discorre sobre sua formação, o professor esclarece: “*me formei pela Escola Normal*”. Posteriormente, tendo cursado Pedagogia, na entrevista narrativa ele faz referência ao Curso apenas para informar que realizou os estágios sem grandes problemas.

Apesar disso, podemos verificar o que ele afirmou sobre seu ingresso em Pedagogia no trecho da primeira entrevista realizada quando ele ainda era aluno do referido Curso. Na oportunidade, ao ser indagado sobre o motivo que orientou a sua escolha pelo Curso de Pedagogia, Príncipezinho expressa:

*Na realidade, pra ser professor, pra eu dar continuidade, eu tinha que ser um pedagogo. Poderia escolher qualquer área, mas se eu não fizesse Pedagogia, eu não sei que profissional eu seria. A pedagogia me completa pra eu ir buscar novas ciências, novos conhecimentos, mas eu partindo da Pedagogia, como sendo inicial. (ESE)*

O professor, que já era formado pela Escola Normal, deu continuidade ao seu processo formativo transformando, assim, as condições objetivas necessárias para que ele permanecesse no exercício da docência. Isso demonstra não apenas o desejo de buscar novos conhecimentos e a intencionalidade de continuar sendo professor, mas também a necessidade de atender às demandas que o sistema impõe, pois a LDB nº 9.394 de 1996, em seu artigo 87,

parágrafo 4º, determinou que até o final da Década da Educação só seriam admitidos professores/as com habilitação em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Essa determinação multiplicou consideravelmente a demanda pela formação de professores da Educação Básica em nível superior. Príncipezinho, mesmo manifestando o desejo de permanecer em uma profissão que consideram dom ou vocação, precisou criar as condições objetivas para responder às exigências nas quais se assentam a materialização do desejo de permanecer exercendo a profissão.

Mas o que pensa acerca da formação do/a professor/a, Príncipezinho diz da seguinte maneira:

*A minha formação só vai me ensinar como eu posso direcionar algo que eu posso fazer, em que ponto eu posso começar, que estratégia eu vou usar pra exercer a minha profissão. (EN)*

Seus sentidos revelam que, para ele, a formação constitui oportunidade de se apropriar de estratégias a serem empregadas no exercício da docência. Tais sentidos distanciam a formação do *status* de processo complexo que considera, ou pelo menos deveria, a articulação das dimensões subjetiva e objetiva da ação educativa, sobretudo seu caráter político e histórico.

Entendemos que esse sentido de formação aproxima-se do que, no bojo das discussões acerca dos modelos formativos de professores, Contreras (2002) chama de racionalidade técnica e Pérez Gomez (2000) denomina perspectiva técnica. Saviani (2008) também se posiciona a respeito e indica que a pedagogia tecnicista se enquadra no campo das teorias não críticas da educação. Para ele, com o surgimento dessa concepção teórica, o processo educativo atribui ao produto o resultado da forma como o processo é organizado, conseqüentemente “o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios” (SAVIANI, 2008, p. 11). Dessa maneira, as estratégias técnicas que permitem a materialização da atividade docente e sua organização, decorrente de objetivos preestabelecidos, tornam-se o centro do trabalho e, conseqüentemente, da formação do professor.

Além disso, a partícula “só” que surge no trecho narrativo em discussão, “*A minha formação só vai me ensinar como eu posso direcionar algo*”, reforça o entendimento de que Príncipezinho considera a formação como instrumento que direciona o professor na execução da atividade para a qual ele já teria predisposição. Disso, apreendemos que ele reitera o sentido de dom que produz em relação à docência.

Tais significações emergem novamente quando Príncipezinho defende a necessidade do professor prosseguir com esse tipo de formação:

*Fazer sempre um outro curso, especializações pra buscar mais estratégias, mais conhecimento pra aplicar na sala de aula. Porque você é professor então as coisas vão mudando constantemente, então você tem que evoluir junto com o tempo. Às vezes vem as tecnologias né que o professor não quer usar, aí tem que usar, tem que aprender pra trabalhar na sala de aula porque os alunos estão muito antenados né. (EN)*

Nosso interlocutor refere-se à formação contínua, “*um outro curso, especializações*”, como oportunidade que o professor tem de aprender novas estratégias a serem trabalhadas em sala de aula. Exemplo disso é a menção que faz acerca da necessidade que o/a professor/a tem de aprender a utilizar os recursos tecnológicos para empregá-los no exercício da sua atividade.

Contreras (2002) afirma que, nessa perspectiva, a prática do/a professor/a implicaria a demonstração de domínio técnico a partir da aplicação inteligente de um conjunto de conhecimentos provenientes de uma ciência aplicada sobre procedimentos que permitem fazer a análise, o diagnóstico e a solução de problemas. Para o autor, é na formação inicial e contínua que os/as professores/as têm acesso a métodos de ensino, estratégias de organização da classe, técnicas de avaliação, entre outros. O que Príncipezinho expressa, evidencia que ele considera a formação como fonte desses conhecimentos indispensáveis para a atividade docente.

Ainda quando se refere à sua formação, o professor demonstra que a mesma não se deu exclusivamente na Escola Normal e no Curso de Pedagogia, como segue abaixo:

*Parece que eu tava adivinhando, eu fiz muito curso de liderança pelo SEBRAE quando adolescente, 12, 13, 14 anos. Eu não sei se isso me ajudou muito a tomar conta assim, ter posição e tomar decisões corretas. Nunca, até hoje, nunca tomei uma decisão precipitada, nunca fui atingido nem prejudicado por uma decisão que tomei. (EN)*

Nesse trecho, ele faz referência a outras formações que não são aquelas voltadas especificamente para a docência. Considerando que o gostar da profissão é condição fundamental para o exercício dessa atividade, assim como a formação específica, outros cursos que capacitam o sujeito para habilidades variadas contribuem para a formação do professor, como é o caso do curso de liderança que Príncipezinho menciona. Para ele, o curso

de liderança o ajudou no desenvolvimento da capacidade de tomar decisões. Inferimos que isso lhe permitiu chegar a soluções dos problemas que surgem no contexto da sala de aula mediante o instrumental teórico e técnico de que ele dispunha.

É válido observar que, mais uma vez, o professor expressa “*Eu não sei se...*”, o que reforça o posicionamento de dúvida em relação às múltiplas determinações que as experiências vivenciadas por ele trazem para a sua constituição como professor. De acordo com Aguiar e Ozella (2013), apreender os sentidos do sujeito não significa obter resposta única, coerente e absolutamente definida, mas desvelar expressões que são, muitas vezes, parciais e penehas de contradições. De fato, não poderia ser diferente, pois o próprio sujeito se constitui em um movimento repleto de contradições que geram seu desenvolvimento.

No terceiro indicador do núcleo, **O professor sente que foi bem formado para exercer a profissão**, podemos verificar esse movimento, visto que Príncipezinho não demonstra dúvidas quando afirma:

*Então me formei pela Escola Normal. Acredito que sai bem preparado pra exercer a profissão e ainda mais que eu gostava. (EN)*

Nosso interlocutor defende que o Curso Normal lhe possibilitou condições que o tornaram suficientemente bem formado para exercer sua profissão. Tendo ainda em mente suas colocações anteriores sobre a formação, entendemos que Príncipezinho, nesse caso, admite ter o domínio das técnicas que ele julga serem necessárias para a realização da atividade docente em sala de aula. Em outro momento da narrativa, ele se expressa de modo que reforça sua segurança nas significações que produz acerca de si mesmo:

*Mas, assim, eu me vejo preparado porque eu gosto de fazer e exercer minha profissão. Pra mim se torna muito prazeroso. (EN)*

Em sua discussão sobre os saberes necessários à prática educativa, Freire (2008) esclarece que o professor demonstra segurança não apenas porque exerce a autoridade na sua prática, mas também porque desenvolve competência profissional. Ainda de acordo com o autor, essa competência depende da seriedade com a qual o professor encara os estudos da sua formação.

Compreendemos que a segurança demonstrada pelo professor é determinada, entre outras mediações, pelo estudo das técnicas de ensino ocorrido nos cursos de formação que ele vivenciou, bem como pelo desenvolvimento de habilidades proporcionado por outros

cursos. Príncipezinho fornece mais indícios acerca das habilidades que desenvolveu e que explicam esse sentimento de segurança que ele expressa:

*Eu posso dar aula em qualquer lugar sabe. Eu me sinto assim preparado no sentido de me dar bem com o público, de me dar bem com os outros. Lógico que a gente precisa estudar o que vai falar. Mas eu me sinto assim à vontade. (EN)*

Dessa vez, nosso interlocutor faz referência a sua habilidade de se relacionar bem com as outras pessoas. De fato, a docência, por ser uma atividade especificamente humana e intrinsecamente social, se efetiva por meio das relações que envolvem professor/a, aluno/a, família, comunidade escolar e a sociedade como um todo. Saber se relacionar com o/a outro/a constitui, pois, condição fundamental para que os sujeitos do processo educativo contribuam objetiva e subjetivamente para o alcance de metas compartilhadas.

De acordo com Severino (2012), a preparação do/a professor/a contempla não somente os conteúdos específicos da cultura científica em geral e as habilidades técnicas e metodológicas da profissão, mas também as relações situacionais e concretas nas quais a atividade do/a mesmo/a se situa. O autor afirma ainda que o/a professor/a está em situação de permanente relacionamento consigo mesmo, com seus semelhantes e com o mundo material por meio dos produtos simbólicos, mediante os quais ele/a expressa sua subjetividade. Foi exatamente por meio da mediação simbólica que se dá no seio das relações sociais que Príncipezinho compartilhou conosco suas vivências e suas significações na relação estabelecida ao longo dessa investigação.

As zonas de sentido produzidas por nosso interlocutor e articuladas nos indicadores desse núcleo revelam que o mesmo parece se deparar com um dilema configurado diante das múltiplas determinações do processo pelo qual ele se faz professor. Ao mesmo tempo em que significa a docência como dom, Príncipezinho evidencia que essa atividade é determinada por uma formação que valoriza que se dá em diversos espaços. Nessas significações estão implicadas a ideia de algo inato, o dom, e a ideia de algo que se efetiva mediante condições objetivas apropriadas, a formação.

Assim, estão articuladas dialeticamente as dimensões objetiva e subjetiva da constituição do professor. Em sua narrativa, Príncipezinho emprega expressões que desvelam sua incerteza diante das múltiplas determinações que orientaram seu ingresso na docência. Em alguns trechos, ele parece reconhecer que a vivência com as irmãs professoras determinou sua familiarização com essa atividade e, conseqüentemente, sua escolha profissional. Contudo, quando se refere predominantemente à dimensão tecnicista da sua formação, ele desvela que a

significa como algo que apenas lhe possibilita operacionalizar de maneira mais sistematizada essa atividade.

À luz da categoria historicidade, apreendemos que esse movimento é determinado por condições que articulam saberes, crenças e valores construídos historicamente no âmbito das diversas esferas sociais nas quais Príncipezinho está inserido: sua família, a religião, os processos formativos que ele vivenciou, as demandas do contexto escolar, entre outros. A contribuição dessa categoria residiu, sobretudo, na possibilidade de compreendermos não apenas que suas significações revelam esse dilema, mas também como tais significações foram produzidas (DEMO, 1980).

Para esse propósito, também contribuiu o entendimento de mediação como categoria que nos possibilita uma aproximação acerca das relações constitutivas desse fenômeno. Partindo dessa categoria, compreendemos que as significações produzidas por Príncipezinho são mediadas por elementos que podem parecer antagônicos, que na verdade constituem contradições que o singularizam. Afanasiev (1968) postula que as contradições internas são a fonte do desenvolvimento do objeto. O objeto somente é o que é porque tais contradições o singularizam. Diante do exposto, entendemos que o dilema dom e formação é contradição interna, constituindo uma das determinações que medeiam as significações produzidas por nosso interlocutor acerca da docência.

No núcleo seguinte, passaremos à discussão das significações do professor acerca das relações que ele estabelece com os outros sujeitos da prática educativa escolar e que se revelam também como mediações do seu modo de ser Príncipezinho.

## **6.2 As relações de amizade e de confiança com os/as outro/as mediando a constituição de bem-estar em relação à profissão**

Nesse núcleo articulamos indicadores que evidenciam o caráter interpessoal e, portanto, social da docência. Neles aglutinamos pré-indicadores que demonstram que as relações do professor com a comunidade, os/as alunos e as famílias são de amizade e de confiança. Essas relações consistem em mediações do bem-estar do professor, visto que para Príncipezinho, é por meio da amizade e da confiança que ele conquista seus/suas alunos/as e, conseqüentemente, consegue alcançar o objetivo da sua atividade. É, portanto, o alcance do objetivo que gera o estado afetivo de bem-estar em nosso interlocutor.

Na discussão a respeito da produção desse estado afetivo em professores/as, recorreremos à Marchesi (2008) para esclarecer que vivenciar vínculos emocionais que geram e

ao mesmo tempo são resultados da atividade profissional orientam o professor a perceber a si mesmo como satisfeito. O sentimento de satisfação, por sua vez, contribui para o estabelecimento de um razoável equilíbrio emocional que explica o seu bem-estar.

Diante disso, entendemos que o bem-estar do professor favorece as relações por meio das quais se efetiva a atividade docente, pois o envolvimento emocional do sujeito com a atividade que ele realiza também determina as nuances do próprio desenvolvimento dessa atividade. Vale ressaltar que, embora em alguns momentos façamos referência aos sentimentos do professor, não desconsideramos a unidade do seu modo de pensar, agir e sentir.

Os indicadores que articulam esse núcleo e que serão aqui analisados evidenciam esse estado afetivo e a importância das relações interpessoais para a sua estabilidade. Os indicadores são: Aceitação do professor pela comunidade; Amizade e confiança nas relações do professor com as mães dos/as alunos/as; O professor busca fazer amizade e ganhar a confiança dos/as alunos/as; Respeito e confiança nas relações com os/as demais profissionais da escola; O alcance dos objetivos gerando sentimentos de conquista e realização; Indicações de bem-estar em relação à profissão. Por contemplar a discussão em torno das relações interpessoais que Príncipezinho mantém com os sujeitos da comunidade escolar, trouxemos alguns registros da observação de campo para nos ajudar na apreensão das zonas de sentido produzidas a esse respeito.

**Aceitação do professor pela comunidade** constitui o primeiro indicador desse núcleo exatamente porque se refere às relações estabelecidas por Príncipezinho em suas primeiras experiências sendo professor. Tendo concluído o Curso Normal em 2004, o mesmo iniciou sua atividade em sala de aula em escola particular da sua comunidade. Sobre esse período ele afirma:

*Durante esses quatro anos não houve nenhum tipo de rejeição contra a minha pessoa, até porque era na própria comunidade aqui né. Então as mães recebiam muito bem que quando chegava no final do ano elas pediam a diretora para eu acompanhar o 2º ano. (EN)*

Príncipezinho narra que não houve rejeição contra a sua pessoa, isto é, ele foi bem aceito pelas mães dos/as alunos/as daquela escola. O professor atribui isso ao fato de que ele também pertence à comunidade na qual a escola e as famílias estão inseridas, o que faz dele uma pessoa conhecida tanto pelas mães dos/as alunos/as quanto pela equipe gestora que o contratou para trabalhar na referida instituição.

Em pesquisa que objetivou compreender como se dá o ingresso e a trajetória do professor homem na Educação Infantil, Sousa (2011) constatou que está impregnada nos discursos das professoras, da gestão e das famílias a questão do conhecimento que temos a respeito do professor. De acordo com esse pesquisador, se os/as alunos/as, familiares e demais educadores não têm conhecimento antecipado acerca do professor e do seu caráter “não duvidoso”, a aceitação se torna algo mais difícil de acontecer.

Nesse caso, vale lembrar que a relação de Príncipezinho com a comunidade onde ele sempre morou e iniciou sua carreira inclui seu envolvimento nas atividades da igreja daquela localidade e na Pastoral da Criança. Isso implica o seu engajamento em atividades que envolvem diversos sujeitos da comunidade, o que, conseqüentemente, faz com que ele seja uma pessoa conhecida por muitos de seus membros.

O professor prossegue com a narrativa informando que posteriormente ingressou em escola pública municipal por meio de contrato e nela permaneceu por mais quatro anos. Quando se refere a este período, o professor reforça o que já havia expressado:

*Depois que eu saí dessa escola de quatro anos eu fui pra rede pública aqui mesmo da comunidade também. Foi uma relação boa. Mais quatro anos de relação maravilhosa porque até então eu recebi até afilhado. **Alunos que foram meus afilhados na própria comunidade.** A relação continuou sendo boa, **não houve nenhum tipo de rejeição, não teve nenhum...** (EN)*

Esse trecho narrativo evidencia que nosso interlocutor não foi apenas aceito pela comunidade, mas envolveu-se pessoalmente com os/as alunos/as e suas famílias passando, inclusive, a fazer parte das relações desses familiares quando assume alguns de seus/suas alunos/as como afilhados/as. Inferimos que a aceitação de Príncipezinho pela comunidade foi mediada, sobretudo, pelos significados produzidos acerca do trabalho de caráter religioso e fraternal que ele realiza junto à mesma. Na Pastoral da Criança, o professor assume cargo em que ele é representante da sua comunidade, o que lhe confere ainda mais seriedade e atestado de “boa índole”. As significações sociais e históricas produzidas sobre o caráter daqueles que transitam na esfera do sagrado determinam, portanto, as relações nas quais esses sujeitos estão envolvidos.

O segundo indicador, **Amizade e confiança nas relações do professor com as mães dos/as alunos/as**, corresponde especialmente às relações que Príncipezinho tem com os pais e as mães de seus/suas alunos/as. Nessas relações, ele comporta-se como amigo, conforme narra:

*Se tinha algum problema na relação pai e professor? Não. **Me queriam como amigo, dentro de casa.** E onde os meus alunos me viam: “professor!” e iam me abraçar e os pais não tiravam isso deles. (EN)*

A narrativa do professor nos fornece indícios de que a amizade presente nessa relação não se dá apenas de sua parte, pois ele é aceito pelas famílias dos/as alunos/as. Quando ele afirma que lhe queriam “**dentro de casa**”, inferimos que o caráter de amizade que é conferido a essas relações baseia-se inclusive no fato de que as mesmas não se estabeleciam apenas no âmbito escolar, mas também em outras circunstâncias que aproximam essa relação do privado. Príncipezinho faz ainda outras colocações acerca dessas relações:

***As mães gostavam tanto que elas pediam até pra conversar comigo sobre problemas particulares [risos] e eu recebia na minha sala. Então era mais como professor, amigo, um psicólogo.** Às vezes pedia o que podia fazer com o filho que tava em casa dando trabalho e assim uma relação maravilhosa. (EN)*

De acordo com Marchesi (2008), as implicações emocionais das relações dos/as pais/mães com os/as professores/as dependem da etapa educacional em que se encontra o aluno e são determinadas por um conjunto de variáveis, entre elas a posição que cada um atribui a si próprio nessa relação. Primeiro devemos considerar que, tendo sido professor da Alfabetização e agora do 1º ano do Ensino Fundamental, os/as alunos/as de Príncipezinho se encontram na faixa etária de seis anos e estão em transição de um nível para outro que possui dinâmica diversa da anterior. Assim, são alunos/as que demandam maior acompanhamento por parte de pais/mães e professores/as. Essa constitui já uma mediação que torna mais frequente e necessária a relação entre ambos.

Quando nosso interlocutor localiza essas ações no passado, “**Me queriam como amigo...**”, “**As mães gostavam...**”, ele está fazendo referência ao período em que trabalhou em escolas da sua comunidade. O seu envolvimento com essa comunidade em atividades que exploram o contexto escolar também constitui mediação dessas relações. Não obstante, provavelmente os significados produzidos em torno da sua representação como líder de atividades da Igreja podem contribuir com a busca de orientações que as mães fazem em relação ao professor, tomando-o como conselheiro, “**amigo, um psicólogo**”.

Freire (2008) colabora na compreensão desse significado quando esclarece que a prática de abertura à fala, ao gesto e às diferenças do/a outro/a por meio do diálogo deveria fazer parte da aventura docente. Nesse caso, o professor se coloca na posição de amigo que se

abre para o outro no seio das relações situacionais que “dizem respeito à compreensão de si mesmos, dos outros e de suas relações recíprocas” (SEVERINO, 2012, p. 147).

Quando se refere à escola onde trabalha atualmente, Príncipezinho afirma que a relação de amizade permanece:

*Às vezes a gente conversa, pega telefone. As mães, quase todas, já ficam naquela intimidade. Então, assim, se elas criam intimidade com o professor é porque elas confiam, elas gostam né. Então elas se consideram, se sentem seguras que os filhos delas estão com um professor bom, um professor legal. (EN)*

Nesse trecho narrativo o professor destaca a conversa mais próxima que há entre ele e as mães dos/as alunos/as como demonstração da confiança que há nessas relações. De fato, na observação que realizamos na escola, pudemos constatar que as mães dos/as alunos/as conversam com o professor sobre assuntos variados que se referem, algumas vezes, à dinâmica familiar dessas mães e de seus/suas filhos/as. Assim registramos:

*Uma mãe surge na porta e pede licença para levar uma aluna que precisa ir embora um pouco antes do horário. A mãe da aluna mostra-se à vontade com o professor. Ela o cumprimenta, aparentemente ele já sabe por que a mãe está levando a filha mais cedo. Ela comenta com ele uma novidade em relação à mãe de uma aluna de outra turma: “ela está grávida”. Ao que ele responde: “Que bom! Fico feliz por ela!” (Diário de campo, 21/11/14).*

A mãe da aluna conversa descontraidamente com o professor enquanto sua filha recolhe o material para ir embora. Apesar de mostrar-se à vontade no diálogo que tem com o professor, a mãe mostra-se também cuidadosa. Seus gestos evidenciam o receio de interromper o curso da aula e não da possibilidade de uma reação desagradável por parte do professor. Ainda de acordo com Príncipezinho, isso acontece em virtude da confiança que as mães dos/as alunos/as sentem em relação a ele.

Marchesi (2008) nos recorda que a confiança está baseada no diálogo, na negociação e isso, entre outras mediações, afasta a suspeita de falta de profissionalismo na prática do/a professor/a. No trecho narrativo anteriormente abordado, apreendemos que o professor significa a confiança das mães também como evidência de que elas gostam do trabalho que ele desenvolve: “*elas gostam né*”.

Em outro momento da narrativa, nosso interlocutor esclarece:

*É até engraçado porque a gente só conhece o pai talvez quando a mãe tá doente e que vai deixar na escola [...] A **responsabilidade é da mãe**. **Aí é por isso que a gente tem mais contato com as mães**, elas são maleáveis né com a gente, conversam, até se distraem. [...] **E eu sempre procurei ser amigo das mães**. (EN)*

A situação à qual o professor se refere predomina no contexto escolar e é determinada pela construção histórica e social de gênero que tem definido o cuidado com a criança pequena como exclusividade da mulher em decorrência direta da sua “natureza feminina”. Sendo assim, está baseada no significado naturalizante de que a mulher, por ser a única que detém as condições biológicas que propiciam a geração da criança, seria a maior responsável pelos seus cuidados e sua educação.

Em obra que discorre acerca do mito do amor materno, Badinter (1985) destaca que a maternidade, sobretudo a partir do início do século XX, para além do estado fisiológico momentâneo da gravidez, refere-se a uma ação de longo prazo pautada no dever de assegurar a educação dos filhos e parte importante da sua formação. Essa função somente se encerra quando a mãe dá à luz um adulto cidadão que ocupa o melhor lugar possível no seio da sociedade. Dessa maneira, enquanto o homem é significado como provedor do lar, a mulher é a figura de referência na gerência de assuntos do lar e no acompanhamento da educação dos filhos. Por isso, a mãe é a mais solicitada a comparecer à escola e sua relação com os/as professores/as se torna mais próxima.

Diante do exposto, compreendemos que as relações de amizade e de confiança que Príncipezinho desenvolve, sobretudo, com as mães dos/as alunos/as são mediadas não apenas pelas condições subjetivas envolvidas em tais relações, mas também pelas condições sociais e históricas que constroem papéis sociais atribuídos diferentemente a homens e mulheres. O fato de a mulher ser considerada a principal responsável pelos assuntos domésticos e pela educação dos/as filhos/as consiste em uma das determinações dessa situação na qual nosso interlocutor se refere constantemente às mães dos/as alunos/as para se referir à relação que ele estabelece com as famílias dos mesmos.

O indicador seguinte é **O professor busca fazer amizade e ganhar a confiança dos/as alunos/as**. Nele, articulamos pré-indicadores que reforçam a amizade e a confiança como sentimentos determinantes das relações que Príncipezinho mantém com os demais sujeitos do processo ensino aprendizagem, especialmente com os/as alunos/as. A esse respeito, vejamos um trecho da narrativa do nosso interlocutor:

*Assim, na minha prática eu procuro ser muito dinâmico. [...] Mas eu já sou muito extrovertido, eu gosto de dançar, eu gosto de cantar, eu abraço, a gente deita, senta no chão, faz tudo. Então minha prática é essa, é procurar mais que os alunos aprendam, mas brincando e gostando também do professor. Por que eu prefiro que eles gostem primeiro de mim? Porque eu conquisto. Se eu não conquistá-los eu não vou conseguir atingir meu objetivo que é ensiná-los né. (EN)*

Príncipezinho revela que ele se comporta de maneira extrovertida e dinâmica para conquistar seus/suas alunos/as. Nesse caso, ações que incluem dançar, cantar, abraçar, entre outras, ocorrem com duplo objetivo: que os alunos aprendam brincando e que gostem do professor. Mas para nosso interlocutor, a necessidade de que os/as alunos/as gostem dele vem em primeiro lugar: “**Por que prefiro que eles gostem primeiro de mim?**”. Sua justificativa para isso é que sem conquistar os/as alunos/as ele dificilmente alcançará o seu objetivo que é ensinar-lhes.

Segundo Placco (2002), existe uma visão dicotômica no debate acerca das relações que se dão entre professor/a e aluno/a na sala de aula. Essa visão bipolariza relações pedagógicas e relações interpessoais, atribuindo às primeiras questões de organização, planejamento, controle de classe, conteúdos, formas de responder a situações problemáticas, dentre outras com ênfase em produções intelectuais; enquanto atribui às segundas, questões afetivas do campo dos motivos, das expectativas, das parcerias, da aceitação, das satisfações, dentre outras com ênfase na pessoa. Contudo, para a autora, essas relações são complexas e constituem uma unidade, pois ao mesmo tempo em que são pessoais têm em sua origem uma preocupação pedagógica. Na narrativa de Príncipezinho, verificamos que ele atribui a essas relações a possibilidade de atingir o objetivo da sua atividade.

Essas significações produzidas pelo professor acerca da sua relação com os/as alunos/as não emergem apenas da sua atual experiência. No período da primeira entrevista nosso interlocutor já defendia que seu trabalho estava assentado na amizade que ele mantém com os/as alunos/as. Naquela oportunidade, ele compartilhou conosco uma vivência na qual a gestora de uma escola chamou-lhe a atenção por acreditar que esse tipo de relação poderia desorientar sua prática no que tange aos objetivos do ensino. Príncipezinho relata:

*Uma vez fui até chamado atenção pela diretora porque ela disse que eu dava muito amor aos meus alunos. Porque ela achava que eu dava muito amor e poderia atrapalhar na educação deles. Tipo assim, porque você vai dar mais amor, brinca demais, aquela coisa toda, depois pode o conteúdo não ser adquirido. Só que é assim, eu sempre analisei até hoje, que **eu trabalho com a amizade, aí eu conquisto o bom desempenho no currículo**. Porque se eu não*

*partir desse gosto, do gostar dos meus alunos, eu não vou ser professor, pra mim que nisso junta uma coisa com a outra. Se só tem o lado de dar o conteúdo, é tradicional e eu não sou tradicional. Antes de conhecer essa parte mais teórica eu já trabalhava, hoje conhecendo, mais ainda. (ESE)*

No trecho acima fica claro que a gestora da instituição onde nosso interlocutor trabalhava considerou, em algum momento, que o tipo de relação estabelecida entre ele e os/as alunos/as poderia limitar a aprendizagem dos/as mesmos/as, que estaria assentada, sobretudo, na apropriação dos conteúdos escolares. Para rebater essa colocação, Príncipezinho esclarece que é exatamente por meio do carinho que tem com os/as alunos/as que ele consegue atingir bom desempenho no trabalho com o currículo da escola. Não obstante, ele acrescenta que “*Se só tem o lado de dar o conteúdo, é tradicional e eu não sou tradicional*”.

Sobre a pedagogia tradicional, Saviani (2008) colabora no entendimento de que a mesma atribui à escola e ao/a professor/a a função de transmitir, de maneira lógica e sistematizada, os conhecimentos acumulados pela humanidade, cabendo ao/a aluno/a o papel de assimilá-los. Ainda segundo o autor, a escola tradicional faz isso desvinculando os conteúdos das suas finalidades sociais mais amplas, como se estes valessem por si mesmos. Cabe ao/a professor/a que pretende contribuir com a superação dessa condição, portanto, a responsabilidade de vincular o objetivo da sua atividade aos objetivos de transformação estrutural da sociedade.

Apesar disso, inferimos que Príncipezinho não se considera tradicional exatamente porque valoriza a amizade e a confiança na relação professor/a e aluno/a. Quando retomamos suas significações acerca da conquista de um bom desempenho no trabalho com o currículo escolar, descobrimos que ele significa a apropriação dos conteúdos por parte dos/as alunos/as como resultado da sua atividade mediada pela amizade e pela confiança. Tais significações vão ao encontro do que defende Placco (2002) quando afirma que não apenas o âmbito social e cognitivo, mas também o pessoal, o interpessoal e o afetivo são dialeticamente mobilizados nas relações que ocorrem em sala de aula e que medeiam a aprendizagem e o desenvolvimento de professores/as e alunos/as.

O professor prossegue com a narrativa e relata:

*Porque às vezes também em vez de chamar muito atenção, eu começo a brincar, faço uma piada e eles começam a rir. Por quê? Pra deixar a aula mais prazerosa né, pra eles confiarem em mim. (EN)*

Aqui, Príncipezinho pontua mais algumas ações que realiza para manter a relação de amizade e ganhar a confiança dos/as alunos/as. Verificamos na observação que, embora seja firme em alguns momentos para que os/as alunos/as se concentrem nas tarefas, o professor permanece próximo deles e é carinhoso.

*Os alunos parecem concentrados na realização da tarefa e o professor vai à carteira de cada um deles para orientar e tirar dúvidas. O professor Príncipezinho aparenta ser carinhoso com os alunos, fazendo-lhes cafuné e, às vezes, aproveita alguma carteira vaga para sentar-se ao lado deles e conversar sobre assuntos diversos. Os alunos comentam sobre novidades de casa como viagens, brinquedos novos, etc e fazem referência a conversas que já tiveram anteriormente com ele: “Tio, lembra que eu te disse isso?” (Diário de campo, 21/11/14).*

Assim, durante a observação constatamos que nosso interlocutor se comporta de maneira que constantemente supõe relações mais próximas com os/as alunos/as. Estes/as parecem se sentir à vontade com a sua presença e com suas brincadeiras. Sousa (2011) verificou em sua pesquisa que, de fato, cantar, brincar, contar histórias constituem as estratégias que o professor emprega para se aproximar das crianças e ganhar a sua confiança. De acordo com Príncipezinho, tal como ele já havia revelado quando ainda era estudante de Pedagogia, a sua relação com os/as alunos/as está baseada na amizade:

*Então, a relação assim entre professor e aluno é no geral, não tem assim o “escolhido”, é no geral. No que abraça um, abraça outro. A gente também chama a atenção. Mas é assim... Às vezes tu foge do profissional e termina sendo mais amigo, entre o professor e aluno mais amizade. (EN)*

Aprendemos que a necessidade de estabelecer amizade com os/as alunos/as ainda predomina na sua atividade, pois esse trecho narrativo revela o sentido de que ele é amigo de todos/as os/as alunos/as sem distinção. Em sua pesquisa com diários de professores, Zabalza (2004) verificou que alguns docentes partem do entendimento de que o trabalho com crianças pequenas supõe o envolvimento de carinho, afeto e proximidade com as crianças para que a aula transcorra bem. Compreendemos, assim, que Príncipezinho compartilha desse entendimento, uma vez que ele significa essa relação de amizade como possibilidade de alcançar os objetivos da sua atividade.

Vale ressaltar que, embora o professor tenha compreendido durante a sua formação inicial que esse envolvimento afetivo é imprescindível à aprendizagem e ao desenvolvimento do/a aluno/a, ele evidencia que isso apenas acrescentou base teórica para

ações que ele já realizava mesmo antes da formação: “*Antes de conhecer essa parte mais teórica eu já trabalhava, hoje conhecendo, mais ainda*”. Inferimos, mais uma vez, que isso corrobora as significações que nosso interlocutor produz em relação à docência como dom, visto que, mesmo antes de vivenciar a formação voltada para o exercício dessa profissão, ele já trabalhava considerando tais aspectos.

As significações produzidas por Príncipezinho acerca da atividade que ele desenvolve na sala de aula são fortemente mediadas pelas relações de amizade e de confiança que ele mantém com seus/suas alunos/as. Os sentidos desvelados nos pré-indicadores revelam os modos de pensar, sentir e agir do professor que se comporta como amigo das crianças. Além disso, para ele, essas relações são condição necessária para o alcance do objetivo da sua atividade. Por conta disso, ele se contrapõe a opiniões contrárias a esse respeito.

O quarto indicador desse núcleo, **Respeito e confiança nas relações com os/as demais profissionais da escola**, contempla especialmente as relações que Príncipezinho desenvolve com os/as demais profissionais da escola. Na entrevista semiestruturada, talvez pelo próprio direcionamento da mesma, esse aspecto não emergiu nas significações do professor. Na entrevista narrativa isso acontece apenas em um momento quando ele expõe:

*Quando eu cheguei na escola, quando a gente chega em território diferente, a gente é todo tímido né. Só que, logo após, parece que tá assim escrito “olha, ele é legal” ou então “eu vou ser legal com você” aí todo mundo já gosta logo de mim. **Eu também procuro respeitar o outro pra me respeitarem. Então a relação na escola é maravilhosa.** Até agora, na questão da gincana lá né, da venda de lanche pra festa junina, as pessoas, os funcionários, querendo ou não criam um vínculo de amizade mais forte com alguns professores e uns criaram comigo. “Professor nós vamos lhe ajudar, vamos fazer de tudo pra você ganhar”. Então, quer dizer, eu me relaciono bem. **Isso é resultado de um bom relacionamento, mesmo que você vá aos poucos e eu gosto de ir aos poucos pra depois ganhar a confiança do colega e lá na escola é assim.** (EN)*

Nosso interlocutor expressa que, quando inicia seu trabalho em uma nova escola, se comporta timidamente, visto que esta se trata ainda de um ambiente desconhecido para ele. Príncipezinho expressa que procura respeitar seus/suas colegas de trabalho para que seja também respeitado e, assim, a relação se efetive de maneira harmoniosa ou, como ele afirma, “*maravilhosa*”.

Silva (2002) pontua que o trabalho escolar é uma construção intrinsecamente coletiva, portanto, social. Por conta disso, o envolvimento de todos/as da equipe escolar no cumprimento dos desafios inerentes à educação se apoia, entre outros aspectos, nas relações

interpessoais mediadas pelo respeito mútuo, além da preocupação com o “eu” e com o “outro”. Ainda de acordo com o autor, quanto mais diversas são as características do coletivo de professores/as da escola, como faixa etária, etnia, anos de experiência, dentre outras, mais ricas são as trocas entre os pares que fazem o trabalho docente.

É interessante observar que, embora Príncipezinho mencione a amizade e a confiança como mediações das relações que ele mantém com os/as demais profissionais da escola, o mesmo se refere também ao respeito, o que não havia surgido ainda nas significações sobre as relações com os/as alunos/as e seus familiares. Sobre isso, verificamos o seguinte durante a observação realizada na escola:

*Às 09h10min o sinal toca e os alunos saem em fila para o recreio. O professor vai para a cantina da escola onde encontra com as professoras das demais turmas e com quem conversa enquanto lancha. O ambiente é descontraído, a conversa é divertida e o professor fala com todas as professoras. Ele demonstra autoestima em seus comentários, conversa sobre temas diversos suscitados pelas professoras, mas não se refere a assuntos pessoais ou relacionados aos seus alunos e as suas atribuições. Em seguida ele vai até a secretaria onde encontra uma funcionária do setor administrativo responsável pela digitação das provas. Ele conversa com ela enquanto a ajuda na conferência das provas que ainda precisam ser digitadas (Diário de campo, 21/11/14).*

Constatamos, assim, que embora não faça muitas referências a isso, nosso interlocutor parece se relacionar bem não apenas com as professoras, mas também com os/as demais profissionais da escola. Nos espaços em que ele transita todos/as o cumprimentam e ele parece sentir-se à vontade no seu ambiente de trabalho. Contudo, entendemos que as relações com as mães e os/as alunos/as são mediações que predominam como determinantes na produção das significações do professor acerca do seu modo de ser na atividade docente.

**O alcance dos objetivos gerando sentimentos de conquista e realização** é um indicador que foi constituído na aglutinação de vários pré-indicadores que revelam os sentimentos de realização e de conquista mediados pelos resultados que o professor consegue produzir na sua atividade.

*Porque assim “quem te ajudou ali?”. “Foi o professor [nome do professor]”. Não é bom? Chegar e dizer assim “foi ele quem me ensinou a ler”. Então são coisas que a gente ganha com a profissão, quando se gosta né, quando se ama ser professor. São os meus maiores troféus que eu ganho é quando alguém chega a ler. (EN)*

Príncipezinho demonstra nesse trecho da narrativa que, quando gosta do que faz e ama a profissão, o reconhecimento dos/as alunos/as passa a ser como um troféu para o professor, pois é o que ele ganha pelo esforço dedicado ao seu trabalho. Inferimos também que o ganho mencionado se refere não apenas ao reconhecimento dos/as alunos/as, mas também àquilo que isso representa: o alcance do objetivo do seu trabalho. Para nosso interlocutor, esse ganho se efetiva quando um aluno consegue ler. Seria esse o objetivo da sua atividade docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para entendermos essas significações do trabalho docente, partimos dos significados acerca dos objetivos desse nível da Educação Básica que são compartilhados socialmente e fixados na legislação. Fazemos isso, pois as disposições da legislação a esse respeito determinam debates, propostas, políticas e iniciativas no campo da formação docente.

De acordo com a LDB 9.394/96, em seu artigo 32, o objetivo principal do Ensino Fundamental consiste na formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Entendemos, assim, que os objetivos propostos para o Ensino Fundamental contemplam desde o desenvolvimento da capacidade de aprender até o fortalecimento de valores e atitudes que medeiam a relação do sujeito com o ambiente natural e o contexto social. O domínio da leitura e da escrita, juntamente com o cálculo, aparece como condição básica para o desenvolvimento da capacidade de aprender.

Esse nível de ensino, que outrora teve a duração de oito anos, por determinação da Lei nº 11.274 de 2006 passou a ter duração de nove anos com matrícula obrigatória das crianças a partir dos seis anos de idade. O objetivo de antecipar o ingresso da criança na escola surgiu da necessidade de reduzir os índices de fracasso escolar e, segundo Guarnieri e Vieira (2010), de favorecer o envolvimento precoce da criança com a cultura escolar e com a leitura e a escrita, habilidades indispensáveis para a apropriação e a construção do conhecimento.

Considerando que a leitura e a escrita são habilidades determinantes para que os/as alunos/as prossigam no desafio de apropriação do conhecimento historicamente

produzido pelo homem, as mesmas constituem prioridades da educação no cenário atual, especialmente nos primeiros anos de escolarização. Essa preocupação generalizada tem mobilizado órgãos governamentais para a implementação de propostas que visam garantir o desenvolvimento dessas habilidades e, conseqüentemente, a melhoria dos índices de qualidade da educação.

Um exemplo disso é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa pelo qual o Ministério da Educação (MEC) assume, em parceria com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, o compromisso de garantir que todos os/as estudantes dos sistemas públicos de ensino sejam alfabetizados/as em Língua Portuguesa e em Matemática até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

A escola onde o professor Príncipezinho trabalha é atendida pelo PNAIC e seus/suas professores/as participam dos encontros de formação promovidos pelo programa. Além disso, a instituição trabalha o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio de um projeto que anualmente é reformulado para garantir o alcance do objetivo principal que é formar alunos leitores e escritores.

Fizemos tais considerações para evidenciar que os objetivos oficiais desse nível de ensino e da educação de modo geral contemplam a formação do cidadão mediante o desenvolvimento de habilidades amplas e variadas. No entanto, as condições históricas e objetivas nas quais Príncipezinho e os/as demais professores/as dos anos iniciais realizam sua atividade determinam a necessidade e a efetivação de práticas que priorizam a aprendizagem da leitura e da escrita.

Lembramos ainda que, para Saviani (2012), a escola deve propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitem aos/as alunos/as ter acesso ao saber cientificamente elaborado e socialmente relevante que constitui o currículo escolar. Entendemos que a leitura e a escrita, entre outros, constituem instrumentos simbólicos que possibilitam o acesso, a apropriação e a produção desse saber. Prosseguindo nas considerações acerca do seu objetivo como docente, nosso interlocutor reitera:

*Eu recebi uma turminha um pouco lenta, podemos dizer assim. Elas não tiveram o êxito de conhecimento bem avançado para estar no 1º ano e **meu maior objetivo é fazer com que elas cheguem ao final do ano lendo porque, pra mim, é a maior conquista, o maior troféu que eu vou ganhar, é fazer meus alunos lerem até o final do ano. [...] E acho que minha maior conquista é fazer com que todos leiam até o final do ano.** (EN)*

Príncipezinho expressa que seu objetivo é fazer com que seus/suas alunos/as terminem o 1º ano sabendo ler. Apesar de estarmos ampliando a compreensão de que esse processo se dá ao longo da vida escolar, ele atribui ao 1º ano o *status* do período no qual a alfabetização deve ocorrer. Guarnieri e Vieira (2010) mostram que as pesquisas, ainda recentes, sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos revelam algumas preocupações e entre elas estão: a dificuldade que alguns professores enfrentam para diferenciar o trabalho a ser realizado nas turmas de 1º ano do que ocorria nas 1<sup>as</sup> séries e a ausência de diretrizes pedagógicas que minimizem a ênfase na sistematização do processo de escrita em detrimento de uma abordagem lúdica.

Não podemos desconsiderar que Príncipezinho valoriza a aprendizagem que envolve o/a aluno/a afetivamente por meio da brincadeira, da alegria e da amizade. Ainda assim, ele atribui especial importância ao desenvolvimento da leitura por parte de seus/suas alunos/as, tanto que ele a concebe como sua maior conquista. Este constitui, portanto, importante objetivo da atividade que ele desenvolve em sala de aula.

Na observação, tivemos a oportunidade de presenciar o professor realizando ações que possibilitam o alcance do objetivo da sua atividade:

*[...] o professor inicia uma tarefa de leitura. Ele escreve frases no quadro, do tipo “A mulher é linda e tem sapatos amarelos” ou “A bola é bonita”, para que cada aluno leia uma delas. Enquanto uma criança faz a leitura em voz alta, as demais observam e aplaudem o colega pelo seu desempenho. O professor frequentemente chama a atenção dos alunos para que eles apoiem os colegas principalmente quando estes ainda não conseguem ler fluentemente. [...] O ambiente é de alegria, as crianças estão sorrindo. [...] Ao término da mesma o professor parabeniza a turma pelo seu desempenho (Diário de campo, 21/11/14).*

Entendemos que o professor procura envolver afetivamente os/as alunos/as no processo de desenvolvimento da habilidade de leitura. Ele busca, inclusive, criar ambiente prazeroso no qual os/as alunos/as se sintam incentivados para realizar aquela tarefa, contando não apenas com o apoio do professor, mas também com o reconhecimento dos/as colegas de turma.

Tendo já completado 10 anos de experiência na docência e fazendo referência às colocações anteriores, Príncipezinho reforça:

*Então isso aí pra mim é maravilhoso né. **Eu me sinto realizado como professor e como eu ensinei, a minha prática tá dando certo.** (EN)*

Diante dos resultados alcançados com o seu trabalho, nosso interlocutor demonstra que se sente realizado na profissão. Lembramos que, para Rubinstein (1977), determinada pelo modo como se desenrola objetivamente, a atividade gera no sujeito emoção positiva ou negativa, isto é, sentimento de prazer ou desprazer. O sentir-se realizado que Príncipezinho demonstra é manifestação emocional positiva determinada pelo resultado da sua atividade, ou seja, pela efetivação dos objetivos que ele se propõe a alcançar por meio da docência. Compreendemos ainda que o sentimento de realização desenvolve o desejo de novos resultados pelos quais o professor prossegue realizando a sua atividade. No decorrer da narrativa, ele acrescenta:

*Não que eu queira ser o melhor da escola, mas **que eu seja o melhor pros meus alunos. Esse é o meu objetivo.** (EN)*

Assim, tais sentimentos intensificaram em nosso interlocutor o desejo de alcançar resultados exitosos que contribuam para manter sua satisfação. Por conta disso, outro aspecto que Príncipezinho destaca como seu objetivo é a possibilidade de ser o melhor para seus/suas alunos/as.

Diante do exposto, apreendemos que os significados e os sentidos produzidos pelo professor sobre sua atividade são fortemente determinados pelas demandas do contexto histórico no qual a mesma é desenvolvida. Embora a legislação postule objetivos diversos e mais amplos para o Ensino Fundamental, o trabalho que nosso interlocutor realiza está voltado especialmente para a necessidade significada socialmente como uma das mais urgentes para esse nível: formar alunos/as leitores/as.

A sociedade, de modo geral, sobretudo as famílias dos/as alunos/as, produzem a expectativa de que as crianças sejam alfabetizadas no 1º ano do Ensino Fundamental para que consigam prosseguir com os estudos sem maiores dificuldades. Os sentidos desvelados evidenciam que isso constitui também o objetivo da atividade docente que Príncipezinho desenvolve. Por conta disso, o fato de um/a aluno/a aprender a ler é significado como conquista para ele, o que explica sua satisfação em relação à docência.

Assim, no último indicador desse núcleo, **Indicações de bem-estar em relação à profissão**, evidenciamos que o sentimento de realização demonstrado por Príncipezinho é acompanhado por outras manifestações emocionais em relação à profissão. Nos dois momentos da sua trajetória pessoal e profissional em que compartilhou conosco suas significações, o professor revela que sentimentos como gostar, amar e sentir-se feliz medeiam

sua relação com a docência e produzem bem-estar. Vejamos o que ele expressa quando ainda estava cursando Pedagogia e foi indagado acerca do que uma pessoa precisa para ser professor/a:

***Gostar. Se você gostar de ser professor e gostar de si mesmo, aí sim você gosta da sua profissão, dos seus alunos, você procura mostrar a dificuldade como um ponto inicial para se desenvolver. O professor que gosta, ele transforma a dificuldade em crescimento. A partir daí, pronto, ele não vai ter muita dificuldade, dificilmente vai ter vontade de desistir da profissão. Então, primeiro de tudo, é gostar do que faz. (ESE)***

Os sentidos produzidos por ele revelam que a condição determinante para ser professor/a reside no sentimento de gostar da profissão. Se esse/a profissional gostar de si mesmo e do que faz, ele/a gostará também dos/as alunos/as e conseguirá superar as dificuldades que possam surgir no desenvolvimento da sua atividade. Assim, para nosso interlocutor, o/a professor/a que gosta da sua profissão transforma as dificuldades em oportunidades de crescimento e desenvolvimento. Na entrevista narrativa, ele reitera:

***Eu acho que você pode se formar em qualquer coisa, mas gostando do que faz você trabalha bem melhor. E é o meu caso. (EN)***

Príncipezinho demonstra que suas significações permanecem valorizando o gostar da profissão como mediação predominante do trabalho exitoso, pois gostando do que faz, o/a professor/a consegue trabalhar bem melhor. Lembramos que Rubinstein (1977), quando se refere à relação que há entre as qualidades da emoção e os resultados da atividade, esclarece que não é somente o desenrolar da atividade que determina o sentimento de prazer ou desprazer do sujeito. O agir do homem também é determinado pela natureza das suas emoções.

Concordamos com o referido autor e compreendemos que o envolvimento emocional positivo do professor com a profissão pode mobilizar suas forças para que ele vença as dificuldades que emergem nas condições objetivas e subjetivas de desenvolvimento da sua prática. Essa relação se constitui dialeticamente, pois as emoções se tornam ao mesmo tempo resultado e motivo da atividade do professor. Príncipezinho, ao sentir-se realizado quando os/as alunos/as do 1º ano conseguem ler, desenvolve sentimentos de prazer em relação ao seu trabalho e isso o impulsiona no desejo de aprimorar a sua prática.

Em outro momento da entrevista, ele expressa:

*Assim, se eu perder o emprego e não puder arrumar mais como professor, eu arrumaria outro, mas **não seria tão feliz e completo como na docência** [risos]. (EN)*

Nosso interlocutor reforça que se sente feliz na profissão que exerce. Ele não desconsidera a possibilidade de realizar outra atividade para garantir o seu sustento, caso as condições objetivas o impossibilitassem de continuar sendo professor. Contudo, o mesmo defende que se isso acontecesse, ele não seria tão feliz como é na docência. Marchesi (2008, p. 152) esclarece que a felicidade refere-se especialmente “[...] ao sentir-se competente e realizado em um projeto determinado, ao encontro de um sentido à tarefa que se realiza e à energia e aos valores suficientes para conduzir esse projeto”. Além disso, o reconhecimento dos/as outros/as acerca desses mesmos aspectos também determina o desenvolvimento de emoções positivas por parte do professor.

Entendemos que a felicidade de Príncipezinho é mediada tanto pelos resultados que ele tem alcançado com seus/suas alunos/as quanto pela relação de amizade e de confiança que ele mantém com os/as mesmos/as. Além disso, os sentidos que ele produz sobre a docência, essa necessidade de gostar, o envolvem emocionalmente com a atividade determinando o surgimento do sentimento de felicidade. Ele prossegue em sua narrativa:

*Além de ser homem ou mulher... Ela pode ser professora, sendo mulher, mas se ela não gostar ela pode ser das piores professoras que tem. E o professor homem, do mesmo jeito. **Ele, primeiro de tudo, ele tem que amar o que faz né [...]. Já no meu caso, eu amo minha profissão, então eu não vejo muita dificuldade em relação a isso né.** (EN)*

Nosso interlocutor expressa que, para ser professor/a, a necessidade de amar o que faz se sobrepõe às demais condições, inclusive de gênero do/a professor/a. Compreendemos que, para Príncipezinho, mesmo quando a turma é assumida por uma mulher, que teria as qualidades e habilidades “naturais” para educar crianças, o trabalho realizado com os/as alunos/as corre o risco de não ser exitoso, caso a mesma não goste da profissão.

Ainda de acordo com Marchesi (2008), o relacionamento mais próximo com os/as alunos/as e as famílias na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental conduz ao desenvolvimento de sentimentos mais intensos nos/as professores/as desses níveis. Não obstante, entendemos que essa relação de amor que Príncipezinho mantém com a docência, “**eu amo minha profissão**”, é decorrente também do fato de ele significá-la como

dom. Assim, esse envolvimento emocionado e altruístico com a profissão seria a condição primeira para a constituição de um/a bom/a professor/a, o que atribui à formação o caráter de complemento desse primeiro requisito. Vejamos mais um trecho da sua narrativa:

*Muito professor só visa o dinheiro. Claro, dinheiro é bom! Dinheiro é maravilhoso! Pode ter o dinheiro do mundo... Mas se você não gostar do que faz... (EN)*

Para Príncipezinho, os sentimentos que ele tem desenvolvido pela docência estão acima, sobretudo, do seu um retorno financeiro. Ele reconhece que dinheiro é “**bom**” e “**maravilhoso**”, afinal, não podemos esquecer que na sociedade capitalista esse é o instrumento que permite a aquisição de bens e serviços que garantem a manutenção da sobrevivência do homem e da mulher. Apesar disso, ele relega também o retorno financeiro a um segundo plano. Qual seria, portanto, a recompensa da atividade que esse professor realiza?

*Tem um fato interessante, porque quando eu trabalhava na escola particular, uma das alunas começou a brincar na sala e eu chamei atenção né [...] Então ela disse “eu vou mandar a diretora lhe tirar da escola”, aí os outros alunos se revoltaram, disseram “se você tirar o tio todo mundo sai”. [...] Aquilo ali me deixou mais feliz, a melhor recompensa que a gente tem é o amor das crianças. (ESE)*

Há quatro anos, nosso interlocutor nos ofereceu indícios acerca do que ele considera como recompensa do seu trabalho: a conquista do amor dos/as alunos/as. Vicentini e Lugli (2009), em análise histórica da representação docente, afirmam que muitas vezes a referência ao caráter afetivo da relação entre professor/a e aluno/a relaciona-se com a ideia de recompensa simbólica do trabalho docente e com uma visão idealizada dessa atividade. Nesse contexto, as condições de profissionalização e de trabalho do/a professor/a passam novamente a ocupar pano de fundo na construção da identidade docente.

Na interpretação desse núcleo, apreendemos significações reveladoras das relações que o professor estabelece com os/as demais sujeitos da comunidade escolar. Partindo dos indicadores aqui articulados, inferimos que o fato de Príncipezinho ser uma pessoa engajada em atividades voluntárias junto à comunidade consiste em uma das determinações objetivas que reforçam sua aceitação por parte das famílias dos/as alunos/as e das equipes gestoras das escolas onde ele atuou. Além disso, suas relações com as mães e com os/as alunos/as não se limitam a essa aceitação, mas alcançam níveis de envolvimento afetivo mais próximos por meio da amizade e da confiança.

As significações produzidas por nosso interlocutor indicam que seu modo de ser se aproxima da figura de professor amigo e confidente. As mães, por exemplo, sentem-se à vontade para pedir a ele conselhos sobre o modo como lidar com situações do seu cotidiano. Vale ressaltar que suas relações mais próximas com as mães de seus/suas alunos/as são determinadas também pela construção social e histórica de gênero que atribui à mulher a responsabilidade de cuidar da educação das crianças (BADINTER, 1985).

A discussão que parte da categoria historicidade nos possibilitou compreender a valorização da amizade e da confiança como mediações do movimento de constituição do ser Príncipezinho, visto que as significações sobre esses sentimentos como condições intrínsecas ao exercício da docência emergem nos dois momentos da sua trajetória em que realizamos as entrevistas. Da mesma forma que o estudo do percurso histórico da espécie humana nos permite compreender seu movimento de hominização, partindo da historicidade do sujeito nos aproximamos do processo de constituição da sua identidade, considerando seu passado, seu presente e perspectivando seu futuro.

De fato, Príncipezinho revela os objetivos que visa alcançar por meio da sua atividade. O estudo da categoria atividade e dos motivos, com base nas ideias de Leontiev (1978), nos orientou no entendimento de que as ações do professor constituem atividade porque mobilizam condições objetivas e subjetivas no encadeamento de ações voltadas para o alcance de uma meta. No caso do nosso interlocutor, essa meta consiste em contribuir com seus/suas alunos/as, sobretudo, no desenvolvimento da habilidade de leitura.

Ainda de acordo com as contribuições de Leontiev (1978), compreendemos que o motivo da atividade desenvolvida pelo professor é eficaz, pois o mobiliza e o orienta na realização da mesma, visando o alcance de um objetivo definido e que está relacionado à própria finalidade da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os significados e os sentidos que emergem da sua narrativa revelam ainda que tal objetivo se efetiva pela mediação das relações de amizade e de confiança que ele intencionalmente desenvolve com os/as alunos/as.

Considerando a categoria emoções, compreendemos ainda que o alcance de tal objetivo gera estado afetivo de bem-estar no professor, pois ele demonstra que se sente satisfeito, feliz e realizado diante da conquista representada na situação em que um/a aluno/a consegue ler. Concordamos com Rubinstein (1977) acerca da ideia de que a satisfação dessa necessidade do professor gera emoções positivas, isto é, prazerosas, que intensificam no mesmo o desejo de continuar exercendo essa atividade para alcançar resultados ainda mais exitosos. Para conseguir isso, Príncipezinho expõe que precisa conquistar a amizade e a

confiança dos/as alunos/as. As zonas de sentido apreendidas indicam, portanto, que a amizade e a confiança são mediações do bem-estar do professor.

Assim, assinalamos também a contribuição da categoria mediação que nos possibilitou essa aproximação ao movimento dialético no qual se constitui a identidade de Príncipezinho como sujeito afetivamente envolvido com a docência pelos sentimentos de amor, felicidade, satisfação e realização. Não obstante, pela mediação, nos aproximamos do entendimento acerca das determinações do seu modo de pensar, sentir e agir como professor.

### **6.3 Quando o ser homem prevalece sobre o ser professor: o conhecimento de si e do outro**

Este que é o último núcleo da discussão traz a articulação de indicadores que revelam os significados e os sentidos produzidos por Príncipezinho acerca das condições de ingresso e de permanência do professor homem nos anos iniciais. Não apenas suas vivências, mas também suas significações a esse respeito fazem emergir zonas de sentido que revelam: às vezes, a condição de ser sujeito do sexo masculino prevalece sobre a condição de ser sujeito com formação específica para atuar nesse nível de ensino.

Aqui, nosso interlocutor evidencia que se reconhece como sujeito singular, capaz de se posicionar positiva ou negativamente diante dos papéis que a sociedade institui como apropriados para o homem e para o/a professor/a de crianças pequenas. Ancorados nas ideias de Ciampa (1996), compreendemos que o sujeito se forma e se transforma em condições particulares que, por sua vez, são mediações entre o singular e o geral. Nessa relação dialética, a identidade é constituída na articulação da diferença e da igualdade, assim, Príncipezinho se reconhece como diferente (conhecimento de si) de outros professores homens (conhecimento do outro). Não obstante, em sua narrativa, ele reitera que o conhecimento acerca do professor é determinante nas suas condições de ingresso na profissão.

Os indicadores articulados no presente núcleo evidenciam que o fato de ser um homem atuando na docência nos anos iniciais medeia as significações que Príncipezinho produz sobre sua profissão, sobre si mesmo e sobre outros professores homens. Tais indicadores são: Tristeza e desespero nas situações em que o professor se sentiu rejeitado por ser homem; Ser homem é um fator que dificulta o ingresso em escolas privadas; Cuidados na relação professor-aluno/a; O professor defende sua singularidade entre outros professores homens; Reconhecimento de que os casos de rejeição são minoria. A discussão desses

indicadores foi revelando que nosso interlocutor reconhece as especificidades e os desafios que se colocam diante da presença do professor homem em turmas de crianças pequenas.

O primeiro indicador é **Tristeza e desespero nas situações em que o professor se sentiu rejeitado por ser homem** e nele aglutinamos pré-indicadores nos quais Príncipezinho evidencia que passou por apenas duas situações em que ele considera que foi rejeitado por ser homem. Vale ressaltar que na primeira entrevista o professor, que já estava na docência havia seis anos, não revelou nenhuma situação que para ele tenha representado preconceito ou discriminação. Contudo, na entrevista narrativa, ele compartilha conosco:

*Aí eu comecei a botar currículo, botei currículo em todas as escolas particulares. [...] Uma que eu ia ser chamado, que eu tava confiante, que era minha colega né que era coordenadora lá. Ela disse “[nome do professor], teu currículo foi um dos melhores que chegaram até aqui, mas você é homem e a diretora não quer porque já teve a experiência e não gostou e ela pode ter medo de novo de correr o risco. Mas é só por isso”. Aí eu disse “mas só por isso, por esse problema? Mas eu sou diferente!”. “Não, mas o fato de ser professor homem, ela não vai querer”. Aí quebrou minhas pernas! Eu fiquei desesperado. Onde é que eu vou arrumar emprego? (EN)*

Nesse trecho, Príncipezinho narra uma vivência que revela a sua tentativa de conseguir vaga de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola privada da cidade de Parnaíba. Nosso interlocutor estava confiante, acreditando que conseguiria a vaga para a qual se candidatou. Afinal, ele contava com o fato de que a coordenadora da instituição, sendo sua colega, sabia de sua competência e, porque não dizer, de sua índole. No entanto, o resultado dessa tentativa mostrou-se frustrante para Príncipezinho, que se viu recusado pela diretora da escola. Ela, por ter ficado insatisfeita com experiência anterior, na qual havia contratado um professor homem, explicitou sua preferência pela contratação de mulheres para a vaga.

As razões que levaram à insatisfação da diretora com o trabalho de um professor homem não foram reveladas, mas o fato é que o resultado inesperado da tentativa de Príncipezinho gerou sentimento negativo: “**Eu fiquei desesperado**”. Sobre isso, retomamos a discussão baseada nas ideias de Rubinstein (1977), segundo as quais o desenrolar da atividade humana, devido a um complexo de circunstâncias objetivas que muitas vezes foge ao controle do sujeito, pode se opor às suas necessidades e interesses, determinando fortemente as suas emoções.

Entendemos que o professor se sentiu desesperado porque naquele momento as condições objetivas, que incluem o poder de decisão da diretora, não foram favoráveis ao

alcance do seu interesse, que era permanecer na docência por meio da conquista de vaga no mercado de trabalho dessa área. Além disso, entendemos que seu interesse de permanecer na docência traz consigo também a necessidade de manter sua existência que, no contexto da sociedade capitalista, depende necessariamente da possibilidade que o sujeito tem de vender sua força de trabalho.

De acordo com Saffioti (2002), as determinações socialmente construídas acerca da ideia de gênero fazem com que o macho seja considerado o principal ou o único provedor das necessidades da família e, por conta disso, não lhe é admitido falhar nessa tarefa. Quando Príncipezinho expressa “*Onde é que eu vou arrumar emprego?*”, expõe que nesse momento sua preocupação não se resumiu em prosseguir na carreira docente, mas, sobretudo, em produzir as condições que garantam a sua manutenção e a de sua família. Aqui, apreendemos novamente mais uma das múltiplas determinações que constituem esse sujeito, pois ao mesmo tempo em que ele produz sentidos que aproximam a docência da ideia de dom, reconhece as implicações financeiras e, portanto, objetivas, que o exercício ou não dessa atividade pode trazer para a sua manutenção.

Não podemos desconsiderar ainda que, de acordo com o que está expresso na narrativa, esta constituiu sua primeira tentativa de trabalhar como professor em escolas situadas em outras comunidades. Enquanto seu espaço de atuação se deu apenas em escolas da comunidade, a aceitação por parte das famílias e da gestão era regra, pois ele já era conhecido de todos/as. Agora, quando ele se lança à tentativa de ser contratado por escolas nas quais ele não é conhecido, o mesmo se depara com a situação de não ser aceito.

Para trabalhar como docente nos anos iniciais da escolarização, o professor homem que não é conhecido pela comunidade escolar enfrenta mais dificuldades para ser aceito. De acordo com Ramos (2011, p. 128), “até que isso ocorra, eles ficam sujeitos e, de certa forma, reféns do olhar ‘enviesado’, da vigilância constante e do estranhamento dos adultos que participam do cotidiano escolar”. Dessa maneira, a ideia de que os homens não têm as habilidades “naturais” e necessárias para atuar na educação de crianças pequenas, bem como o risco que eles podem representar para os/as pequenos/as fazem do professor homem alvo da vigilância dos/as demais sujeitos da escola.

O contrato de Príncipezinho com a escola na qual ele trabalha atualmente se deu, no primeiro momento, porque ele era conhecido da equipe gestora da instituição. Tendo se afastado da escola no mesmo ano, 2013, por questões de saúde, posteriormente, recuperado, Príncipezinho se deparou com a necessidade de procurar emprego em outras escolas. No ano seguinte, quando foi novamente chamado para trabalhar naquela escola, nosso interlocutor,

além de assumir o 1º ano no turno manhã, substituiu a professora da mesma turma no turno tarde. Sobre isso, ele relata:

*No 1º ano tarde. Aí eu fiquei olhando e a mãe chegou e disse assim “você é o professor?”, eu disse “sou”. “Você?” [aponta o dedo enfaticamente] ela falou duas vezes. “É, eu vou ser o professor”. Aí ela simplesmente se calou e saiu. Não sei se ela foi perguntar à direção se era eu professor homem que ia ficar na sala da filha dela porque era mulher, uma meninazinha. Aí, até então, ela não teve uma relação boa comigo. Eu passei só um mês, ela ficou toda estranha comigo. (EN)*

O professor não sabe explicar por que a mãe da aluna se comportou dessa forma. Não sabemos se isso ocorreu porque, sabendo que se tratava de um professor substituto, a referida mãe estaria preocupada com os aspectos referentes à organização da classe; ou se esse ar de surpresa se deve ao estranhamento de encontrar um professor homem em turmas com crianças pequenas.

Em seu estudo comparativo, Rabelo (2013) examinou as situações de discriminação vividas ou presenciadas por professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Aveiro e no Rio de Janeiro. A mesma verificou que a maioria dos 209 professores participantes da pesquisa registrou situações de discriminação que se relacionam com a homofobia (20,1%), a ideia de que o homem é incapaz para essa atividade (16,8%) e a representação de que essa é uma profissão feminina (14,1%).

Embora desconheça as determinações do comportamento da mãe da aluna, o ocorrido foi significado pelo professor como situação de rejeição e essa, juntamente com a situação narrada anteriormente, explica o surgimento de sentimentos negativos que o afetaram:

*E o que me entristece é porque o meu currículo, não é dos melhores, mas acredito que seja bom... Uma colega que estudava comigo na faculdade, conseguiu o trabalho na escola particular pelo fato de ser mulher. Aí me entristeceu. (EN)*

Nesse trecho narrativo, Príncipezinho revela que se sente triste diante de situações como essa, em que a mulher ganha vantagem pelo fato de ser mulher. Além disso, esse sentimento está ligado também à espera de resultados que recompensariam os aspectos que qualificam seu currículo: formação e experiência na área. Quando são valorizadas características tidas como “naturais” às mulheres em detrimento de exigências geradas pela

competitividade do mercado de trabalho, o esforço de Príncipezinho parece improdutivo e isso explica o surgimento do sentimento de tristeza que ele reitera:

*Hoje o que vale é o papel, não é? O currículo. Então vamos olhar, vamos analisar o que você sabe fazer. De toda a minha docência, a minha maior tristeza é esse fato. (EN)*

As significações produzidas pelo professor evidenciam que as construções sociais acerca da ideia de gênero determinam, entre outros aspectos, as expectativas que os sujeitos elaboram acerca do desempenho de homens e mulheres nas atividades profissionais que ambos realizam ou manifestam o desejo de realizar. O significado de que a docência é trabalho de mulher, sobretudo nos anos iniciais, está assentado na compreensão de que essa atividade exige características e habilidades que os homens não apresentam. Essa ideia causa, muitas vezes, estranhamento e/ou recusa diante de situações nas quais se observa a atuação de professores homens nesse nível de ensino.

Tais considerações dizem respeito à realidade objetiva que nem sempre possibilita a satisfação das necessidades dos sujeitos, como ocorreu com Príncipezinho. Além disso, essa situação supõe a relação dialética objetividade e subjetividade, como ocorre nas vivências narradas por nosso interlocutor. Estas contemplam a relação emocionada que ele tem com o meio educacional e que determina suas significações, especialmente no que se referem às dificuldades enfrentadas pelos professores homens para ingressar na docência nos anos iniciais de escolarização das crianças.

No segundo indicador, **Ser homem é um fator que dificulta o ingresso em escolas privadas**, aglutinamos pré-indicadores que revelam os significados e os sentidos do professor sobre as condições de ingresso dos homens na carreira docente. Compreendemos que esse indicador emerge das vivências discutidas anteriormente e sobre as quais Príncipezinho expressa:

*Porque às vezes a gente é discriminado pelo fato de ser homem, mas não é olhado o que você sabe fazer. Hoje o que vale é o papel, não é? O currículo. Então vamos olhar, vamos analisar o que você sabe fazer. [...] Às vezes nós homens, professores homens, temos competência, mas nós perdemos pelo fato de ser homem. (EN)*

Nesse trecho da narrativa, nosso interlocutor expressa que situações como aquela vivenciada por ele constituem formas de discriminação contra o professor homem. Em forma

de denúncia, Príncipezinho afirma que, às vezes, esses professores são discriminados pelo fato de serem homens, o que acaba sobressaindo às suas competências. De acordo com nosso interlocutor, a discriminação ocorre quando “[...] *não é olhado o que você sabe fazer*”.

Isso nos remete à ideia de saberes docentes que tem sido discutida por vários autores como Tardif (2012), Pimenta (1999) e Gauthier et al. (1998), entre outros. Saviani (1996) compartilha das ideias desses autores que, embora apresentem diferentes classificações dos saberes do/a professor/a, concordam que eles se articulam na complexidade que envolve as dimensões teórica e prática da atividade docente. Contudo, diferentemente, Saviani (1996) defende que não há um conjunto de saberes denominado experiencial ou da experiência, pois todos os saberes do/a professor/a são determinados, cada um em certa medida, tanto pela experiência de vida quanto pelos processos sistemáticos de construção do conhecimento.

Esse “*sabe fazer*” que Príncipezinho reivindica para ser o critério considerado na contratação de professores/as, ainda de acordo com Saviani (1996, p. 149), compreende “[...] os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando”. Contudo, não podemos afirmar se nosso interlocutor privilegia a experiência vivida e/ou a formação como possibilidades de construção desse saber. Quando ele afirma que é preciso conferir o currículo do professor homem para verificar o que ele sabe fazer, entendemos que a experiência e a formação são passíveis de comprovação, pelo menos oficialmente, por meio desse instrumento.

E se nós nos detivermos nessa significação: “*temos competência, mas nós perdemos pelo fato de ser homem*”? Perrenoud (2002), que tem sido referência na discussão sobre as competências do/as professores/as, afirma que competência é a mobilização correta, rápida, pertinente, ética e criativa de múltiplos recursos cognitivos para resolver situações problemáticas e análogas. Entendendo competência como essa aptidão que medeia a maneira como o/a professor/a lida com as diversas situações originadoras da surpresa que é o cotidiano escolar, parece coerente sua valorização nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002). O terceiro artigo das referidas diretrizes elege, em seu parágrafo primeiro, “a competência como concepção nuclear na orientação do curso”.

Perrenoud (2002), no entanto, esclarece que as competências não são oriundas apenas da formação inicial e contínua, pois essas também são construídas ao longo da prática do/a professor/a. Assim, com suas colocações os/as autores/as corroboram o nosso entendimento de que os saberes e as competências docentes são desenvolvidos no seio das

relações históricas do homem com a realidade. Dessa forma, ao longo da sua trajetória, o sujeito cria as condições objetivas e subjetivas que lhe possibilitem exercer essa profissão.

Ainda assim, com base na análise das histórias de vida de professores homens da Educação Infantil, Pereira (2012, p. 96) afirma que, às vezes, “[...] o fato de ser homem vem antes do profissional”. Na narrativa de Príncipezinho apreendemos significações como essa em que ele demonstra o sentimento de tristeza diante de situações nas quais a competência do professor é desconsiderada, pois as construções sociais de gênero acabam sendo determinantes nas condições de inserção no mercado de trabalho.

O professor prossegue com sua narrativa e revela as condições objetivas que considera mais favoráveis para o ingresso do homem na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

*As mulheres têm mais facilidade de trabalhar como contratadas em escola particular do que o próprio homem. **O homem trabalha mais quando ele passa num concurso que aí é livre. Queira aceitar ou não, é livre.** (EN)*

Entendemos que a vivência de rejeição no período em que o professor tentou ingressar em escola privada, onde ele não era conhecido pela gestora, constituiu mediação das significações que ele produz acerca do ingresso de homens no exercício da docência. Para Príncipezinho, o homem tem mais chances de trabalhar nesse nível de ensino quando é admitido por concurso, pois este processo não faz distinção de sexo. Isto é, para nosso interlocutor, o concurso acaba sendo uma estratégia que obriga as escolas a receberem os professores homens, pois “*Queira aceitar ou não, é livre*”. Dessa maneira, o professor tem garantido o seu direito de exercer a atividade para a qual ele se formou.

Em sua dissertação, Sousa (2011) evidencia que os concursos públicos são a via de entrada legal na docência, tanto para homens quanto para mulheres. Além disso, muitas vezes, as escolas privadas são pressionadas pelas famílias no que se refere aos critérios de contratação dos/as professores/as para ensinar seus/suas filhos/as. Assim, o concurso acaba sendo, para muitos professores homens, a única possibilidade de ingressar e/ou prosseguir no exercício da docência.

Isso está também relacionado à ideia já discutida sobre um aspecto que determina fortemente a aceitação do professor homem em turmas de crianças pequenas: ele precisa ser conhecido pela comunidade escolar. Vejamos as significações que Príncipezinho produz a esse respeito.

*Já as escolas particulares, como não lhe conhecem, elas não lhe contratam porque não sabem como você é... Eles precisavam vivenciar, pra mostrar o que você sabe fazer. (EN)*

O desconhecimento em relação à pessoa do professor homem permanece como limitação que reduz consideravelmente as chances de ele ingressar na docência. Esse desconhecimento possibilita que as relações entre o professor e os demais sujeitos da comunidade escolar sejam mediadas predominantemente pelos significados compartilhados socialmente. Tais significados, muitas vezes, integram preconceitos com generalizações superficiais e infundadas.

Compreendemos que isso se deve ao fato de que a sociedade delimita com bastante precisão as áreas em que pode atuar uma mulher, da mesma maneira que escolhe e demarca as áreas em que é permitida apenas a atuação dos homens (SAFFIOTI, 2002). Qualquer iniciativa que foge às regras se torna alvo de desconfiança tanto no que se refere à competência do/a profissional quanto à sua orientação sexual.

Ao discutir as condições pelas quais a docência se tornou trabalho de mulher, Costa (1995) colabora no entendimento de que “tudo que diz respeito a gênero remete a um ‘natural’ construído interessadamente no social”. Assim, as condições históricas engendram a produção de significados e de sentidos que determinam as relações entre os sujeitos. A ideia em torno das qualidades inerentes a homens e a mulheres consiste, na verdade, em significações intencionalmente produzidas e que medeiam o desenrolar das atividades dos indivíduos. A narrativa de Príncipezinho evidencia a necessidade que professores homens têm de recorrer a concursos públicos para garantir o ingresso na docência nos anos iniciais, o que é condição histórica não apenas construída, mas também construtora desses significados.

No indicador seguinte, **Cuidados na relação professor-aluno/a**, foram aglutinados pré-indicadores que revelam os cuidados do professor na sua relação com alunos/as.

*Ainda mais agora com essa questão de Conselho Tutelar, tudo é Conselho. **Eu prefiro abraçar menos, meninas.** Aquele chamego todo que as meninas, elas gostam. Quando criança gosta, ela é sincera né. Ela abraça, ela cheira, ela quer abraçar toda hora. E assim são meus alunos, não são diferentes. Só que **a gente procura às vezes parar um pouquinho.** (EN)*

Nesse trecho narrativo, Príncipezinho se refere ao comportamento das crianças que gostam de cheirar e abraçar para demonstrar o carinho que sentem pelos/as outros/as,

nesse caso, pelo professor. Apesar de demonstrar que seu relacionamento com os/as alunos/as se baseia na amizade e na confiança, nosso interlocutor afirma que, às vezes, ele tenta evitar esse tipo de comportamento. Vale ressaltar que ele menciona um aspecto que ajuda a explicar essa atitude.

O artigo 131 da Lei nº 8.069 de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), legitima o Conselho Tutelar como “órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente”. Ações que articulam escolas e Conselho Tutelar tem se tornado cada vez mais frequentes. Os objetivos dessas ações consistem em conscientizar as escolas e as famílias acerca dos direitos das crianças e dos adolescentes; alertar a responsabilidade de ambos diante da suspeita e/ou constatação de violação desses direitos. Não obstante, ações como campanhas contra a pedofilia e a exploração sexual, bem como a veiculação na mídia de denúncias dessa natureza no contexto escolar, ampliaram o estado de alerta no que se refere às relações estabelecidas entre adultos e crianças, sobretudo o adulto do sexo masculino. Esses aspectos, entre outros, constituem determinações objetivas dos significados e dos sentidos produzidos pelo professor a esse respeito.

Prosseguindo com a sua narrativa, Príncipezinho complementa:

*Os meninos já vêm mais, já abraçam, a gente já deixa porque “ah, tá abraçando só, não pode ser aliciar”, mas outros que não entendem podem perceber isso e inventar isso, mas durante esses dez anos nunca houve questão de “ah, você fez isso com minha filha”, não. (EN)*

Nosso interlocutor revela que demonstra mais cuidado nas suas relações com as meninas. Aos meninos, ele permite maior proximidade, mas faz a ressalva de que mesmo limitando-se ao abraço, algumas pessoas podem interpretar que essa atitude teria outras intenções. Rabelo (2013) defende que a suspeita ou a preocupação de que os professores homens atuantes nos anos iniciais possam assediar os/as alunos/as contém o que ela chama de temor da sexualidade masculina.

Assentada na ideia de gênero, esse significado integra a construção da imagem do homem como sujeito sexualmente ativo e potencialmente perverso, visto que o mesmo não conseguiria controlar seus impulsos (PEREIRA, 2012). Não obstante, Fonseca (2011) afirma que tais construções sociais determinam no professor homem o desenvolvimento de comportamentos que visam manter a vigilância sobre o próprio corpo na sua relação com as crianças. Assim, o professor fica impedido de manifestar seus sentimentos e sua sensibilidade

que podem ser mal interpretados. Embora Príncipezinho se comporte de maneira carinhosa com seus/suas alunos/as, as significações compartilhadas por ele evidenciam que o mesmo também desenvolve tais comportamentos exatamente para evitar que outras pessoas interpretem erroneamente sua aproximação com os/as alunos/as.

O professor não vivenciou nenhuma situação problemática relacionada a essa questão. Sua narrativa evidencia que ele sempre manteve alguns cuidados. Ainda na primeira entrevista, Príncipezinho já havia esclarecido:

***O homem não pode estar levando a meninazinha no banheiro e limpar. [...] Mas na outra escola que trabalhei peguei crianças de 2 anos e meio até 6 anos, tudo misturado, era uma confusão, mas tudo bem, quando as crianças faziam xixi na roupa, para as meninas eu pedia ajuda, mas os meninos eu banhava, limpava e resolvia tudo. (ESE)***

Vale ressaltar que nesse período Príncipezinho trabalhava em escola privada e contava com uma assistente para cuidar da higiene das meninas. Nosso interlocutor não demonstrava resistência ou fuga dessa tarefa. Entendemos que ele pedia ajuda, no caso das meninas, apenas em virtude dos cuidados que ele significa como necessários na relação professor-aluna.

Em tese que objetivou compreender como os homens se constituem professores de crianças de zero a seis anos, Sayão (2005) constatou que o trabalho baseado no cuidar e no educar ocorria de maneira fragmentada. Os professores assumiam as atividades de educar e as professoras e outras profissionais realizavam as atividades de cuidar. A justificativa que algumas funcionárias apresentaram consistia em evitar problemas na relação que demanda contato físico entre eles e as crianças. Por outro lado, alguns professores pareciam acomodados com a situação e não demonstravam interesse em se envolver com tais atividades.

No caso de Príncipezinho, sua narrativa indica que ele não demonstrava resistência ou acomodação: “***os meninos eu banhava, limpava e resolvia tudo***”. Diante do exposto, compreendemos que a solicitação de ajuda para o cuidado com as meninas é determinada mais pelo receio em relação ao que os/as outros/as podem significar sobre as suas ações do que pela indisposição para realizar tarefas social e culturalmente atribuídas às mulheres.

As significações expressas nesse indicador evidenciam que o modo de pensar, sentir e agir de Príncipezinho é determinado dialeticamente pelo significado de docência

como trabalho feminino e pelos sentidos que ele produz acerca dessa atividade, entendendo que a mesma pode ser exercida por ambos os sexos. Afinal, o importante é que o sujeito goste da atividade que realiza. Além disso, ora seus comportamentos reforçam a determinação desses significados, visto que ele tem cuidados na sua relação com as alunas, ora seu modo de ser se constitui singularmente revelando uma identidade que contradiz os padrões socialmente impostos. Esse movimento de constituição articulado na diferença e na igualdade dos sujeitos é desvelado no indicador seguinte.

Em **O professor defende sua singularidade entre outros professores homens**, aglutinamos dois pré-indicadores nos quais apreendemos que Príncipezinho se reconhece como diferente de outros professores homens. Na primeira entrevista, nosso interlocutor foi indagado se, na condição de gestor escolar, ele contrataria um professor homem para trabalhar em turmas de Educação Infantil. Vejamos sua resposta:

*Não, porque eu me conheço, mas não conheço como é o trabalho de outro professor. Eu acredito, eu sinto que na Educação Infantil eu me saio muito bem, mas eu não conheço o pensamento de outros homens né, eu ficaria em dúvida em colocá-lo na Educação Infantil. Na Educação Infantil eu não colocaria. Do 1º ano pra cima eu colocaria, mas na Educação Infantil, não. Mas sabe... É porque eu tenho a noção de mim, mas eu não conheço o outro [risos]. Você sabe né, há professores e professores, então eu não posso generalizar. (ESE)*

Nosso interlocutor afirma que não contrataria um professor para atuar em turmas de crianças pequenas porque desconhece o trabalho de outros professores homens. Pelo fato de não conhecer o modo de ser desses homens no trabalho que desenvolvem com crianças, Príncipezinho também demonstra o sentimento de desconfiança que já discutimos. Tal desconfiança corrobora a constatação de Sousa (2011) acerca da dificuldade que professores “desconhecidos” enfrentam para ingressar nas escolas, tal como ocorreu com Príncipezinho quatro anos depois dessa entrevista. Nessas significações ele reforça o entendimento de que conhecer *a priori* quem é o professor homem, candidato a uma vaga na docência em turmas iniciais, constitui fator importante para a sua contratação.

Nosso interlocutor afirma ainda que não contrataria um professor homem para as turmas de Educação Infantil, mas que poderia fazer isso em turmas maiores. Isso determina a reposição da situação registrada nos dados da SME de Parnaíba e do estudo exploratório do INEP (2009), nos quais verificamos que quanto maior a faixa etária dos alunos, maiores são as possibilidades da turma ser assumida por professores homens.

Em sua dissertação, Lima (2008) verificou que historicamente a profissão docente acabou incorporando características social e culturalmente atribuídas ao sexo feminino, o que lhe aproximou do trabalho doméstico e da maternagem. De acordo com a pesquisadora, essa condição determina a organização do trabalho dos/as professores/as nas escolas de tal modo que os homens geralmente são designados para trabalhar com as crianças maiores, “[...] as turmas de berçário e maternal, via de regra, são designadas às professoras” (LIMA, 2008 p. 140). Assim, as construções sociais de gênero constituem um dos determinantes das significações produzidas por nosso interlocutor.

Para Príncipezinho, a desconfiança é justificada pelo “desconhecimento” da sua parte em relação aos outros professores homens. Mas, o que ele diz de si mesmo? Para isso, retomamos um trecho da sua narrativa:

*Uma [escola] que eu ia ser chamado, que eu tava confiante, que era minha colega né que era coordenadora lá. Ela disse “[nome do professor], teu currículo foi um dos melhores que chegaram até aqui, mas você é homem e a diretora não quer porque já teve a experiência e não gostou e ela pode ter medo de novo de correr o risco. Mas é só por isso”. Aí eu disse “mas só por isso, por esse problema? **Mas eu sou diferente!**”. (EN)*

Esse trecho foi abordado anteriormente quando discutimos as situações em que o professor se sentiu rejeitado. Agora ressaltamos aspecto que se manifestou na sua reação diante da decisão da diretora que não quis contratá-lo porque tinha vivido experiência insatisfatória com o trabalho de outro professor homem. Nessa situação, nosso interlocutor se defendeu: “**Mas eu sou diferente!**”.

Essa significação nos possibilita inferir que o professor se identifica, isto é, se qualifica como sujeito único no mundo exatamente a partir da sua relação com os/as outros/as. A diretora insere nosso interlocutor na categoria de professores homens, entendidos como sujeitos que, apesar de terem formação apropriada e experiência para trabalhar com crianças, podem representar risco, causar prejuízo à educação delas e/ou não serem aceitos pelas famílias dos/as alunos/as. Príncipezinho se defende negando que compartilha de todas as características que significam tal categoria. Assim, ele é homem, é professor, tem formação apropriada para atuar nos anos iniciais, tem experiência, mas é diferente da significação produzida pela diretora. Ao contrário dos professores homens que “desconhece”, ele não representa risco ou prejuízo à educação das crianças.

Lembramos que esses sentidos produzidos por Príncipezinho sobre si mesmo são determinados pela relação dialética estabelecida entre o geral e o singular, mediada pelas

particularidades. Carvalho (2011) corrobora com esse entendimento ao defender a concepção de identidade proposta por Ciampa, advogando que o sujeito incorpora os diferentes papéis sociais que lhe são atribuídos. Contudo, ele os desempenha sempre na relação com os/as outros/as, isto é, se igualando ou se diferenciando de outros/as que desempenham esses mesmos papéis.

No seu modo de pensar, sentir e agir que integra os papéis sociais de professor e de homem, nosso interlocutor se iguala, porque tem formação que o habilita para a docência, mas se diferencia, porque não é igual aos outros professores homens. Essa evidência reforça o entendimento de que os significados e os sentidos são multideterminados por relações dialéticas e contraditórias do sujeito com a realidade socialmente construída.

Ainda assim, em **Reconhecimento de que os casos de rejeição são minoria**, último indicador desse núcleo, Príncipezinho expressa que a aceitação dos professores homens nos anos iniciais é regra, visto que a rejeição constitui casos raros.

*Mas nós que somos professores diários mesmo, somente daquela sala, aí tem pais que talvez não aceitem. Mas acho que a minoria também. Não são casos extremos, não. É um... Talvez o pai seja tradicional demais. Mas com o tempo, aos poucos eles vão mudando a concepção. Dependendo de quem é o professor também né. (EN)*

Esse é o único pré-indicador em que nosso interlocutor revela seu entendimento de que os casos de rejeição e de discriminação contra professores homens não representam algo extremo, isto é, dificilmente ocorrem e, quando ocorrem, partem de pais que ele considera tradicionais. Ao longo da narrativa, Príncipezinho significa suas relações de amizade e de confiança com familiares dos/as alunos/as se referindo predominantemente às mães. Contudo, aqui ele se refere apenas aos pais, “*talvez o pai seja tradicional demais*”. Assim, embora afirme que os casos de rejeição são minoria, nosso interlocutor parece reconhecer que quando estes ocorrem geralmente partem de outros homens, talvez porque os mesmos não confiem na “natureza” de colegas do mesmo sexo.

Sousa (2011) constatou a existência de duas razões que favorecem sobretudo a aceitação de professores homens nos anos iniciais. Em alguns casos, a aceitação parte do conhecimento que mães e pais têm a respeito da índole do professor e em outros casos está condicionada à competência profissional proporcionada pela formação. Sobre a última razão, o pesquisador esclarece que as pressões sociais da demanda em favor da qualificação profissional ajudam na construção do significado da docência como profissão que exige

formação para seu exercício. Dessa forma, “[...] quando alguns sujeitos afirmam que mais importante que o gênero do/a profissional é a capacitação, suas expressões não estão desvinculadas de uma realidade social mais ampla em que se imprime um discurso que enaltece a formação profissional” (SOUSA, 2011, p. 169).

Embora Príncipezinho não expresse sua opinião acerca dos aspectos que determinam a aceitação dos professores, inferimos que ele faz alusão à primeira razão referente ao conhecimento que se tem ou se pode ter a respeito desses professores, pois ele conclui esse trecho afirmando: “*Dependendo de quem é o professor também né*”. Além disso, ele dá indícios de que o pai que não aceita esses professores ainda tem o pensamento arraigado na lógica tradicional que parte do significado socialmente construído sobre o que é ser homem, bem como sobre o que é a docência nos anos iniciais.

A discussão desse núcleo revela zonas de sentido perpassadas por sentimentos que explicam a insatisfação de Príncipezinho diante de situações nas quais a condição de ser homem limita consideravelmente as suas oportunidades de permanecer no exercício da docência, especialmente em instituições privadas. Nosso interlocutor significa essas situações como formas de discriminação contra os professores homens, pois, muitas vezes, as vagas nas escolas são ocupadas por professoras pelo fato de serem mulheres.

Assim, as significações produzidas pelo professor sobre o ingresso de homens na docência nos anos iniciais expressam que o concurso público é a principal via de efetivação desse processo, visto que não faz distinção de gênero. Nesse ponto, apreendemos também que tais significados e sentidos desvelam as multideterminações desse professor que significa a docência como dom, mas ao mesmo tempo considera a profissão como fonte de renda para a manutenção de si mesmo e da sua família, evidenciando a dialética objetividade e subjetividade no seu modo de pensar, sentir e agir.

A discussão com base nas categorias significado e sentido possibilitaram a compreensão de que os sentidos produzidos por Príncipezinho sobre a questão do professor homem nos anos iniciais são determinados também pelos significados compartilhados socialmente acerca das qualidades que caracterizam a “natureza masculina”. Assim, alguns pré-indicadores revelam que nosso interlocutor também internalizou que é preciso conhecer o professor para que ele seja aceito no trabalho com crianças.

Apesar disso, ancorados no conceito de identidade defendido por Ciampa (1994; 1996), apreendemos que é nas relações com os/as outros/as que Príncipezinho se reconhece como diferente de outros professores homens que, provavelmente, não venham a desenvolver um bom trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partindo do conhecimento que

produz sobre os outros, ele reconhece a si mesmo como sujeito singular que não reduz sua expressão no mundo à mera representação dos papéis socialmente produzidos e considerados adequados para o homem e para o/a professor/a. Portanto, seu modo de ser é único.

Ademais, a categoria mediação nos possibilitou apreender zonas de sentido que desvelam a determinação das relações com os/as outros/as não apenas na diferenciação que Príncipezinho faz de si, mas também no desenvolvimento da conduta de vigilância em relação ao próprio comportamento, para evitar o risco de ser erroneamente interpretado por pessoas que não conhecem a ele e ao seu trabalho. Contudo, isso não impede o professor de valorizar a amizade e a confiança na relação que ele mantém com seus/suas alunos/as.

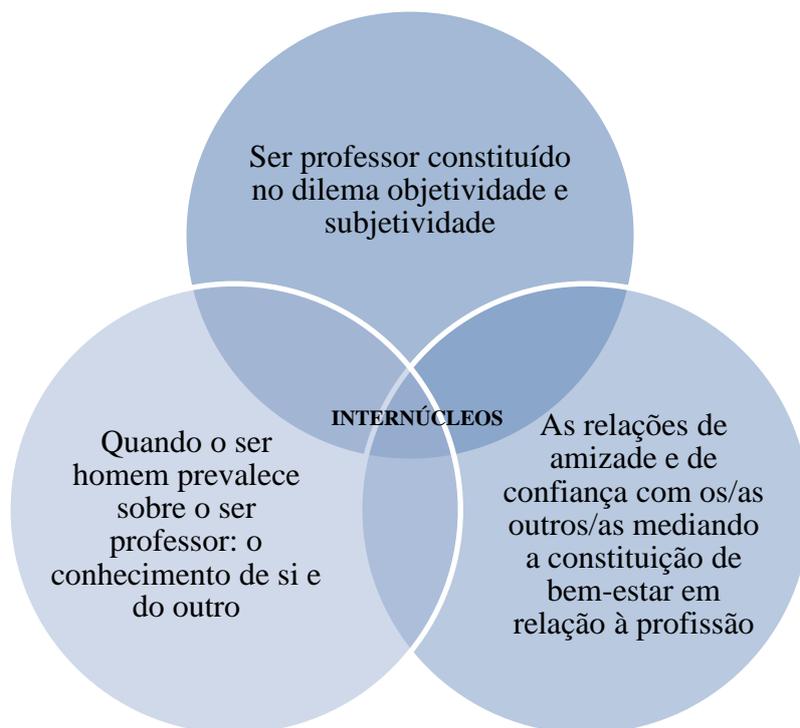
Concluímos a interpretação do núcleo afirmando que, embora as vivências de rejeição tenham gerado sentimentos de insatisfação no professor Príncipezinho, as mesmas não predominam como determinantes das suas significações sobre a docência no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Baseados na categoria historicidade, nos aproximamos do movimento de constituição do professor e apreendemos sentidos diversos, muitas vezes antagônicos, que revelam sua condição de sujeito histórico e multideterminado. Apreendemos também que suas significações são fortemente determinadas por sentimentos que revelam o envolvimento emocional positivo com a docência, como satisfação, felicidade e realização.

A seguir, apresentamos a discussão internúcleos na qual interpretamos a síntese que integra os três núcleos articulados a partir da narrativa de Príncipezinho.

#### **6.4 Significações de Príncipezinho sobre a docência nos anos iniciais e as relações com a constituição da sua identidade: algumas aproximações na interpretação internúcleos**

A interpretação dos núcleos de significação nos ajudou a apreender algumas zonas de sentido que são constituídas e ao mesmo tempo constituem a subjetividade do professor Príncipezinho. Nessa subseção, fazemos a discussão internúcleos baseada na síntese provisória das significações que o sujeito produziu e que se relacionam com o movimento de constituição da sua identidade. Isso se faz necessário porque, de acordo com os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, para nos aproximarmos do modo de ser do sujeito, precisamos considerar a totalidade das zonas de sentido apreendidas nos núcleos. Assim, entendemos ainda que a interpretação aqui realizada se apresenta qualitativamente diferente do que seria a mera junção daquelas realizadas em cada núcleo, como ilustramos na figura abaixo:

**Figura 01 – Interpretação internúcleos**



Fonte: Produção da autora.

A interpretação dos núcleos nos possibilitou compreender Príncipezinho como sujeito histórico e multideterminado que produz significações variadas, às vezes aparentemente antagônicas, sobre si mesmo e a realidade da qual ele faz parte. As zonas de sentido que o mesmo produz desvelam um dilema no qual o professor parece sentir a necessidade de optar entre a ideia de que a docência é dom e o reconhecimento de que esta é uma atividade determinada pelas condições objetivas e históricas, representadas pelas relações no contexto familiar e pela formação docente.

Inferimos que pelo fato de se constituir também pelas mediações da esfera religiosa, nosso interlocutor produz sentidos que aproximam a docência à ideia de dom. Contudo, ao mesmo tempo, ele nos oferece indícios de que as vivências de uma infância rodeada pelas irmãs professoras podem ter contribuído de alguma forma para a sua escolha profissional. Príncipezinho revela também que vivenciou processos formativos na Escola Normal e no Curso de Pedagogia para criar as condições que lhe permitem atuar nesse nível de ensino. Os sentidos que ele produz sobre a formação docente indicam que tais condições se referem à apropriação das técnicas e estratégias que lhe possibilitam executar aquela atividade.

Apreendemos a incerteza de nosso interlocutor diante das múltiplas determinações que orientaram seu ingresso na docência e da relação dialética objetividade e subjetividade no seu movimento de constituição como professor. Provavelmente, a formação constituiu oportunidade na qual Príncipezinho teve acesso à ideia de que a docência é atividade que exige formação apropriada para o seu exercício. Contudo, fica claro que o mais importante para Príncipezinho é o sentimento que o sujeito desenvolve pelo trabalho que realiza. Gostar da profissão, portanto, consiste em condição essencial para o exercício da docência e para a superação das dificuldades que possam surgir no desenrolar dessa atividade. A formação ocupa um segundo plano nessas significações. Diante disso, as esferas sociais nas quais esse sujeito expressa seu modo de ser no mundo constituem determinações que medeiam as significações que ele produz sobre a docência.

Outra determinação das suas significações consiste nas relações interpessoais que ele vivencia no cotidiano da sua prática. As zonas de sentido revelam que a amizade e a confiança que predominam nas relações de Príncipezinho com as famílias e os/as alunos/as constituem mediações do desenvolvimento de seu estado afetivo de bem-estar em relação à docência. Para nosso interlocutor, essas relações lhe possibilitam alcançar os objetivos que ele se propõe alcançar em sua atividade. Ele afirma que, conquistando a amizade e a confiança dos/as alunos/as, consegue realizar um bom trabalho sem prejudicar o desempenho curricular deles. Esses resultados geram sentimentos de conquista e de realização que o motivam a prosseguir na docência.

Por sua vez, o resultado que Príncipezinho objetiva alcançar por meio do trabalho que realiza no 1º ano do Ensino Fundamental consiste, especialmente, no desenvolvimento da habilidade de leitura por parte de seus/as alunos/as. Isso evidencia que os motivos da sua atividade estão mais relacionados com as demandas sociais contempladas nos objetivos oficiais desse nível de ensino do que com fatores externos. A significação da docência como possibilidade de fonte de renda, por exemplo, embora não seja totalmente descartada, não ocupa lugar de destaque em sua narrativa. Dessa forma, as zonas de sentido desvelam que os motivos da atividade do professor são aqueles que podemos chamar de eficazes, exatamente porque estão relacionados com o objetivo e a natureza dessa atividade.

Além disso, as relações próximas que ele mantém com familiares e alunos/as a fim de atingir esse objetivo determinam seu modo de pensar, sentir e agir na profissão. Muitas vezes, Príncipezinho expressa que se comporta como amigo desses sujeitos, como alguém que conquistou sua confiança. Diante disso, podemos afirmar que as personagens que expressam parcialmente a identidade de Príncipezinho são a de professor amigo e professor conselheiro,

que se articulam nas maneiras como ele se relaciona, especialmente com as mães e com os/as alunos/as.

Essas personagens expressam apenas parcialmente a identidade de Príncipezinho que se constitui dialeticamente por meio de várias personagens, mas ao mesmo tempo não se resume a nenhuma delas. Assim, por meio dessas personagens, o professor se envolve emocionalmente de maneira muito forte com os sujeitos da comunidade escolar, considerando o amor dos/as alunos/as como recompensa do engajamento no trabalho que realiza. Essa recompensa se sobrepõe a condições objetivas de realização da sua atividade, inclusive sobre o retorno financeiro.

As zonas de sentido revelam ainda que o movimento de constituição da identidade de Príncipezinho também ocorre pela diferença e pela igualdade. Nas situações particulares de rejeição nas quais ser homem prevalece sobre o ser professor, nosso interlocutor se reconhece na igualdade de condições que revelam o universal do qual ele faz parte, profissional formado para exercer a docência. Contudo, ele se reconhece também na singularidade pela qual se constitui como sujeito que tem história pessoal marcada por vivências, crenças e valores que lhe determinam como homem e como professor que não se reduz à mera reposição dos papéis socialmente definidos para esses sujeitos.

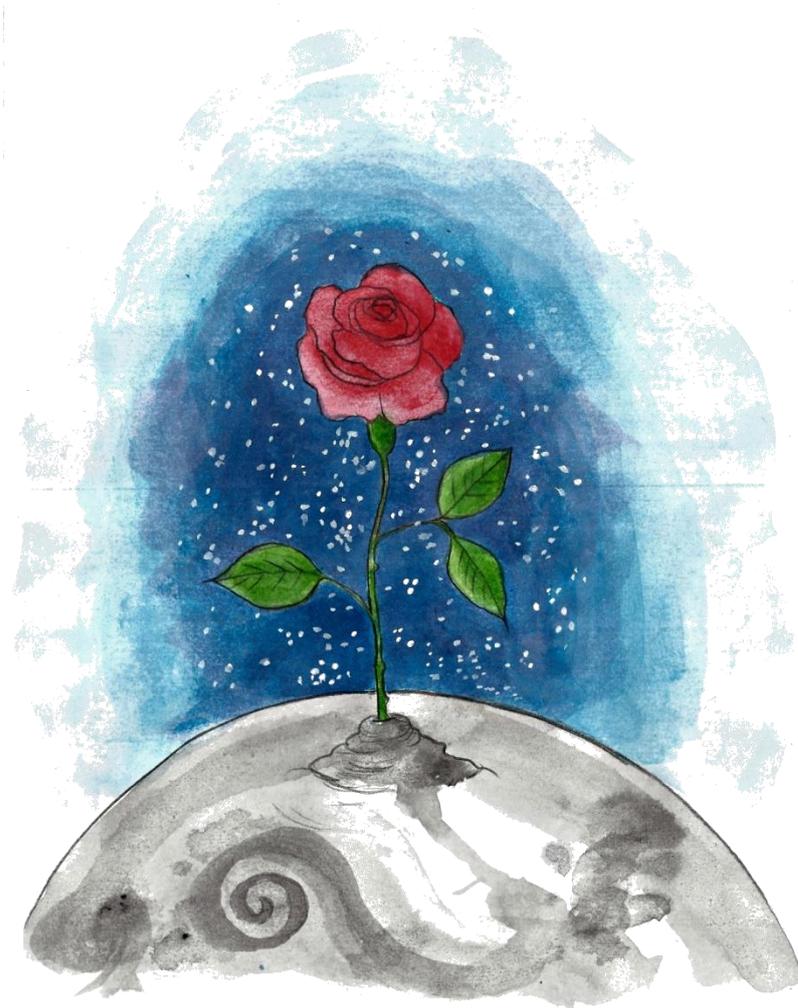
Os significados socialmente produzidos nas relações com os/as outros/as, entretanto, medeiam não apenas o conhecimento que Príncipezinho produz em relação aos outros professores homens, mas também o desenvolvimento da conduta de vigilância em relação ao próprio comportamento. No entanto, apreendemos que tais significações não predominam na constituição do modo de ser desse professor que demonstra ser amigo dos/as alunos/as. Afinal, para ele, o essencial ao exercício dessa atividade é o envolvimento emocionado que o professor tem com a mesma.

Diante de tais considerações, concluímos que Príncipezinho produz significados e sentidos sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental que a revelam como atividade que tem no amor pelo que fazemos a condição essencial para o seu exercício. Para nosso interlocutor, gostar da docência, essa condição invisível aos olhos, se sobrepõe às condições objetivas e históricas nas quais a docência se efetiva. Assim, o gênero e a formação do/a professor/a, embora também sejam importantes, permanecem em segundo plano nessa significação. Esse envolvimento afetivo com a docência constitui importante determinação do modo de pensar, sentir e agir de Príncipezinho na constituição da sua identidade que é expressa parcialmente nas personagens de professor amigo e professor conselheiro.

Para concluirmos a interpretação da síntese que revela provisoriamente aspectos da subjetividade desse professor, lembramos a epígrafe que inaugurou essa seção. Vimos que o aviador terá estrelas como ninguém nunca as teve, porque ele poderá produzir sentidos únicos sobre as mesmas. Igualmente, as significações produzidas por Príncipezinho sobre a docência nos anos iniciais são únicas, como ninguém nunca produziu, visto que estas são determinadas pela relação universal-particular-singular que se faz única na constituição de cada sujeito. Contudo, vale ressaltar que tais significações não são estáveis e definitivas. Por isso, as zonas de sentido apreendidas revelam apenas provisoriamente a subjetividade do professor que constrói cotidianamente as possibilidades de se transformar na relação dialética que mantém com a realidade.

Para finalizar, na última seção, tecemos algumas considerações sobre as implicações que essa pesquisa traz não apenas para a nossa transformação, mas também para a transformação dos significados e dos sentidos produzidos acerca da temática aqui abordada.

– Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante.  
(SAINT-EXUPÉRY, 1946, p. 70)



Arte: Lucineide Costa Araújo

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: aprendizados da jornada investigativa**

Na epígrafe que abre a seção temos a célebre frase que suscita reflexões em torno daquilo que representa grande importância para cada sujeito. Embora tenha se deparado com um jardim repleto de rosas, o Pequeno Príncipe percebe que a sua rosa é única, mesmo esta sendo aparentemente igual às outras. Em diálogo com outro personagem da história ele descobre que a sua rosa se tornou tão importante por conta do tempo que ele tem dedicado a ela.

A dedicação que o Pequeno Príncipe demonstra em relação à rosa foi o que determinou a produção de significações acerca da sua importância para ele. A rosa é, portanto, representação e fruto de um esforço seu. Da mesma forma, esse trabalho tem sua importância significada também pelo tempo que investi<sup>8</sup> em sua efetivação. Sua apresentação, como aqui está, significa fruto da dedicação empreendida durante toda a trajetória da pesquisa.

Realizamos um trabalho cuidadoso por meio do qual criamos as condições favorecedoras ao desabrochar da rosa. Desde a elaboração do projeto da pesquisa e de seus objetivos, percorremos um movimento esforçado no qual buscamos compreender nosso objeto de estudo, partindo da seguinte indagação: quais os significados e os sentidos que o professor homem produz sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com a constituição da identidade desse professor?

O referencial teórico-metodológico empregado na pesquisa que objetivou responder a esse questionamento foi constituído pelos pressupostos e categorias da Psicologia Sócio-Histórica. Esse enfoque me possibilitou compreender a realidade como construção histórica que determina e ao mesmo tempo é determinada dialeticamente pelas relações sociais entre homens e mulheres.

Nesse contexto, recorreremos à Vigotski (2009) com quem aprendi muito acerca da relação pensamento e linguagem, considerando os significados e os sentidos como construções que medeiam a interpretação e a transformação da realidade. Com Leontiev (1978a, 1978b, 1988), descobri que a atividade é expressão especificamente humana, pois envolve o seu pensar, sentir e agir conscientemente organizado, a fim de satisfazer suas necessidades, tal como nossa atividade de pesquisa. No diálogo com Rubinstein (1977),

---

<sup>8</sup> Como na introdução, nessa seção o verbo na primeira pessoa do singular evidencia reflexões pessoais da autora acerca da trajetória de pesquisa. Contudo, não desconsideramos que o processo investigativo se efetivou nas relações e pela colaboração com os/as outros/as.

compreendi que as emoções não apenas determinam, mas são também determinadas pela relação dialética objetividade e subjetividade por meio da qual o ser humano se constitui.

As primeiras aproximações acerca das ideias desses teóricos, entre outros da PSH, foram demarcadas pelo estranhamento. Como tais ideias poderiam contribuir para a compreensão do nosso objeto de estudo, isto é, para responder ao questionamento que fizemos? No início, as contribuições possíveis não pareciam tão claras.

Ao longo do Curso de Mestrado, tive a oportunidade de compartilhar saberes com outros/as que também investem seu tempo no estudo da dimensão subjetiva dos fenômenos educacionais. Além disso, a orientação paciente e cuidadosa ajudou a produzir as condições por meio das quais compreendi que, para estudar a subjetividade do professor homem, precisávamos nos aproximar das relações dialéticas que ele mantém com a realidade, além de entender como tais relações determinam seu modo ser.

Diante disso, chegamos à constatação de que o emprego das categorias historicidade, mediação, significados e sentidos, emoções e vivências, atividade e motivo nos possibilitariam atingir o objetivo geral da pesquisa que consistiu em: investigar os significados e os sentidos que o professor homem produz sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com a constituição da identidade desse professor.

Além disso, nossa compreensão acerca da categoria identidade encontrou nas ideias de Ciampa (1994, 1996) as bases para defendê-la como metamorfose, pois o sujeito se constitui em movimento dialético de contínuas transformações. Saviani (2008, 2012) contribuiu para a discussão acerca da natureza e da finalidade da educação que, por sua vez, determinam os fins da atividade docente.

Para atingirmos o objetivo proposto, contamos com a participação de Príncipezinho, um professor homem atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da cidade de Parnaíba-PI. Em princípio, nos deparamos com algumas dificuldades para localizar o professor participante da pesquisa. Retomar o planejamento foi preciso. Essa vivência me proporcionou a reflexão e o reconhecimento de que os sujeitos têm grande importância para a efetivação da pesquisa em educação. Não apenas porque precisamos ter acesso ao que eles/as pensam a respeito de determinado assunto, mas, sobretudo, porque eles/as dedicam seu tempo à nossa atividade de pesquisa. Dessa forma, Príncipezinho longe de ser reduzido à condição de objeto da nossa investigação, se tornou nosso parceiro nessa jornada na qual cada um contribuiu com aquilo que pôde oferecer.

Na verdade, não foi a primeira vez que esse professor contribuiu com nossas atividades de pesquisa. Quando ainda cursava Pedagogia, ele aceitou responder a entrevista

semiestruturada realizada por mim, também aluna da graduação naquele período. Alguns trechos da referida entrevista foram analisados em artigos e contribuíram com a minha primeira discussão acerca dos aspectos implicados na atuação de homens na docência em anos iniciais da Educação Básica. Com a devida autorização de Príncipezinho, esses dados também nos ajudaram a alcançar os objetivos propostos para essa pesquisa. Contudo, é preciso considerar que a maneira como a mesma foi conduzida revela o caráter inicial da minha trajetória como pesquisadora.

A produção dos dados empíricos no contexto da pesquisa realizada para o presente trabalho ocorreu especialmente por meio de entrevista narrativa sistematizada de acordo com a proposta de Schütze (2011). Nesse caso, os conhecimentos produzidos acerca da pesquisa narrativa como possibilidade de termos acesso aos significados e aos sentidos produzidos pelo professor orientaram o emprego mais consciente dessa técnica. Assim, Príncipezinho teve mais liberdade para compartilhar conosco significações que emergem determinantes na sua constituição como professor.

A análise e a interpretação dos dados produzidos, sobretudo na narrativa do professor, foram realizadas de acordo com a proposta metodológica dos Núcleos de Significações. Tal proposta, elaborada por Aguiar e Ozella (2006, 2013), possibilitou a apreensão de significações constitutivas desse sujeito. Por meio da interpretação dos núcleos que foram articulados a partir das orientações dessa proposta, produzimos as condições para atingir os objetivos específicos da nossa pesquisa que consistiram em: conhecer os motivos que orientam a atividade do professor homem na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental; compreender as determinações que medeiam a significação da profissão docente pelo professor homem; analisar indicações do modo de pensar, sentir e agir do professor que revelam a constituição da sua identidade.

Dada a complexidade da proposta de apreendermos as significações que determinam a constituição da identidade docente, conseguimos apenas nos aproximar de algumas zonas de sentido. Tais zonas de sentido evidenciam que Príncipezinho se constitui em movimento dialético e contraditório de objetividade e subjetividade.

Desvelamos que o motivo da atividade desenvolvida por esse professor é eficaz na medida em que mobiliza suas ações para o alcance de um objetivo que se aproxima dos fins e da natureza da educação, especialmente da demanda histórica em torno dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na tentativa de explicitar os aspectos que determinaram a sua constituição como professor, nosso interlocutor parece vivenciar o dilema objetividade e subjetividade protagonizado pela ideia de que a docência é dom e pelo reconhecimento de que

é uma atividade engendrada pelas condições históricas e materiais, como o contexto familiar e a formação. Contudo, as significações que predominam revelam que o mais importante para Príncipezinho é o sentimento de gostar e de amar que o professor desenvolve pelo seu trabalho.

O envolvimento emocionado desse sujeito com a docência é mediado também pelas relações de amizade e de confiança que ele mantém com a comunidade, as mães e os/as alunos/as. As zonas de sentido revelam que tais relações possibilitam que Príncipezinho alcance os objetivos do seu trabalho, gerando estado afetivo de bem-estar em relação à docência. Pela igualdade e pela diferença, nosso interlocutor se reconhece como sujeito que faz parte de uma categoria que tem condições para exercer a docência e ao mesmo tempo como sujeito singular, pois é diferente de outros professores homens.

Concluimos que Príncipezinho produz significações sobre a docência nos anos iniciais como atividade que tem no amor a condição essencial para o seu exercício. Aquilo que é invisível aos olhos, portanto, constitui condição essencial que se sobrepõe ao gênero e à formação do/a professor/a. Esse envolvimento afetivo determina singularmente o modo de pensar, sentir e agir desse sujeito, constituindo sua identidade que é expressa parcialmente nas personagens de professor amigo e professor conselheiro.

Com as significações produzidas por Príncipezinho aprendi que as singularidades dos sujeitos são mediadas por relações dialéticas que determinam o seu modo de ser. Assim como o personagem Pequeno Príncipe que tem nos acompanhado ao longo desse trabalho, e ao contrário dos significados constituídos na construção social de gênero, esse professor não tem receio de expressar sua delicadeza e sensibilidade nas relações próximas que ele mantém com os/as outros/as, sobretudo com os demais sujeitos da comunidade escolar.

Desconstruindo algumas das ideias com as quais iniciei essa investigação, descobri que um homem também pode ingressar na docência significando essa atividade como dom, situação que geralmente é atribuída às mulheres. Aprendi com esse professor que o fato de ser homem não o impede de gostar de crianças, de reafirmar o amor pelo que faz e de atribuir a isso o sentido de condição essencial para o exercício dessa profissão.

A discussão aqui realizada suscita também a reflexão acerca da necessidade e da importância da consideração dessas questões nos cursos de formação docente. Minha vivência anterior como estudante de Pedagogia, bem como os diálogos com professores homens e o estudo com base nas pesquisas que tratam desse tema me possibilitam constatar que a presença de homens nos cursos de formação e sua condição de sujeitos socialmente determinados pela ideia de gênero são veladas, isto é, parecem invisíveis. Não há, nesses

espaços, o estudo crítico acerca das implicações sociais da presença do homem e da mulher na docência nos anos iniciais da Educação Básica.

Príncipezinho, por exemplo, não faz referência à formação como processo no qual tenha vivenciado a oportunidade de discutir tais questões. Ele parece não ter clareza ainda acerca da relação dialética objetividade e subjetividade na sua constituição como professor, sujeito histórico e determinado pelas condições materiais de sua existência. Partindo da categoria identidade entendida como metamorfose, compreendemos que a superação dessa contradição traz consigo a possibilidade de transformação da identidade desse professor.

Diante do exposto, aposto na relevância social, acadêmica e pessoal da presente pesquisa. No âmbito social, entendo que esta aborda um tema que está no cerne das relações sociais entre homens e mulheres que fazem a educação. Portanto, tal discussão não pode ser desconsiderada se objetivamos romper com limites que impedem esses sujeitos de expressarem suas singularidades.

Academicamente, compreendo que a atividade investigativa realizada nessa jornada contribui não apenas com o debate sobre a questão do professor homem, mas também com a discussão em torno da importância de considerarmos a subjetividade do/a professor/a como condição determinante do desenvolvimento da prática educativa. Portanto, não descolamos subjetividade e objetividade. Com nossa discussão, buscamos contribuir para a construção de condições objetivas que favoreçam a superações das contradições desse contexto.

Pessoalmente, o desenvolvimento dessa pesquisa me permitiu avançar consideravelmente nas significações que eu tenho produzido acerca da minha realidade. Compreendi que podemos produzir as condições que potencializam nosso desenvolvimento e nossos aprendizados. De fato, aprendi muito. Aprendi, inclusive, que eu me constituo como singular na relação que mantenho com os/as outros/as na superação do desafio de tornar-me pesquisadora.

Concluo esse trabalho reconhecendo seu inacabamento diante da impossibilidade de termos contemplado a totalidade das mediações que constituem o seu objeto de estudo. Afinal, tal como a realidade que é complexa, as mediações que o integram são moventes e impossíveis de serem registradas fixamente. Assim, apostamos que estudos futuros poderão se debruçar sobre as indagações que persistem em torno desse tema.

Se por um lado, a pretensão de me apropriar de enfoque tão complexo como a Psicologia Sócio-Histórico pode ter sido ingenuidade de pesquisadora ainda iniciante, por

outro, esse desafio demandou a dedicação de tempo e de esforço que faz desse trabalho algo tão importante para mim.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **Educação e gênero, homens no magistério primário de Teresina (PI)**: de 1960 a 2000. 2003. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2003.

AFANASIEV, Victor. **Fundamentos de filosofia**. Tradução de Edney Silvestre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (Coleção Perspectivas do homem).

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciências e profissão**. São Paulo, ano 29, n. 2, p. 222-245, 2006.

\_\_\_\_\_. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALVES, Benedita Francisca. **A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil**: uma questão de gênero? 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. In: Reunião Nacional da ANPEd, 29., 2004, Caxambu, MG. **Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade**: desafios e compromissos. Rio de Janeiro: ANPEd, 2004.

ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 10. ed. São Paulo: EPU, 2007. (Coleção Temas básicos de educação e ensino).

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

ARAÚJO, Lucélia C.; CUNHA, R. C. O outro lado da moeda da feminização do magistério. In: Simpósio de Produção Científica, 10.; Seminário de Iniciação Científica da UESPI, 9., 2010, Teresina. **Os desafios da pesquisa no Piauí**. Teresina: Editora da UESPI, 2010. v. 1.

\_\_\_\_\_. Os homens na docência e a feminização do magistério. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Formação docente e sustentabilidade**: uma olhar transdisciplinar. Curitiba: Editora da PUCPR, 2013.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BATISTA, Anália; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, 1999.

BRASIL, Lei federal nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da União], Brasília, DF, 23 dez. 1996, seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 19 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei federal nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial** [da União], Brasília, DF, 07 fev. 2006, seção 1, p. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei federal nº 8.069, 13 de julho de 1990, dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial** [da União], Brasília, DF, 16 jul. 1990, seção 1, p. 13563. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, 15 de maio de 2006, institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial** [da União], Brasília, DF, 16 maio 2006, seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, 18 de fevereiro de 2002, institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial** [da União], Brasília, DF, 09 abr 2002, seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2014.

CARDOSO, Frederico Assis. **A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora do lugar?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O sintagma identidade-metamorfose-emancipação: uma leitura da concepção psicossocial de identidade proposta por Ciampa. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 2, p. 77-84, mai.-ago. 1996.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

\_\_\_\_\_. Identidade. In: LANE, Silvia T.; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-75.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge (et al.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-51.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1995.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1980.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea).

FERREIRA, José Luiz. **Homens ensinando crianças**: continuidades-descontinuidades das relações de gênero na escola rural. 2008. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. **Quem é o professor homem dos anos iniciais?** discursos, representações e relações de gênero. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2008. (Coleção Leitura).

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007. (Série Pesquisa, v. 1).

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GRAUPE, Mareli Eliane. Meninos são uma catástrofe na escola: quota de professores homens no magistério alemão pode ser uma solução? **Revista Espaço Acadêmico**, ano VIII, n. 86, jul. 2008.

GUARNIERI, Maria Regina; VIEIRA, Luciene Cerdas. Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: avaliação discente e suas implicações para as práticas pedagógicas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 6, n. 8, p. 55-71, 2010. Dossiê temático: práticas de leitura e escrita.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2007**. Brasília: Inep, 2009.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-111.

LECHNER, Elsa. Histórias de vida, metamorfoses culturais, projectos e identidades pessoais. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Histórias de vida: olhares interdisciplinares**. Porto: Edições Afrontamento, 2009. p. 62-74.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1978a.

\_\_\_\_\_. **Actividad, consciência y personalidad**. Tradução de Maria Silva Cintra Martins. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978b.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Carmén Lúcia de Sousa. **Fazeres de gênero e fazeres pedagógicos: como se entrecruzam na educação infantil**. 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

LOURENÇO FILHO, Manoel Berström. **A formação de professores: da escola normal à escola de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. (Coleção Lourenço Filho).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUKÁCS, Georg. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1979.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Tradução de Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MIRANDA, Marcelo Henrique. **Magistério masculino: (re)despertar tardio da docência**. 2003. 115 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 13-28.

PEREIRA, Maria Arlete Barros. **Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade**. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2012.

PÉREZ GOMEZ, Angel. A função e formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, José Gimeno; PÉREZ GOMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: \_\_\_\_\_ et al. **As competências para ensinar no século XXI**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-33.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 7-20.

PONTES, Reinaldo. A categoria de mediação na dialética de Marx. In: \_\_\_\_\_. **Mediação e serviço social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 27-88.

RABELO, Amanda Oliveira. A escolha profissional dos homens pela docência na escola “primária”. **Educação em questão**. Natal, v. 41, n. 27, p. 06-37, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925, out./dez. 2013.

RAMALHO, Maria Nailde Martins. **Bendito é o fruto entre as mulheres: um estudo sobre professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental da região norte de Minas Gerais**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte - MG**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, Fábio José da Paz. **O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e educação infantil**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.

ROSA, Walquíria Miranda; SÁ, Carolina Mafra de. A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 3., 2004, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. CD-Rom.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia**. Brasília: INEP/FCC/REDUC, 1990.

RUBINSTEIN, Sergey. **Princípios de psicologia geral**. 2. ed. Tradução de Jaime Carvalho Coelho. Lisboa: Estampa, 1977.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. 12. reimp. São Paulo: Moderna, 2002. (Coleção Polêmica).

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: PocketOuro, 2008.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. **Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino**. 1997. 191 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155.

SAYÃO, Deborah Tomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Moacyr da. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 79-90.

SILVA, Wesley Lopes da. **Homens na roda: vivências e interações corporais nas séries iniciais da educação básica**. 2006. 338 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SOUSA, José Edilmar de. **Por acaso existem homens professores de educação infantil?** dois estudos de caso em representações sociais. 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUZA, Maria Isis de. **Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais**. 2010. 247 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011. (Coleção Papyrus educação).

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Biblioteca básica da história da educação brasileira).

VIEIRA, Nelma Bernardes. **A questão de gênero no magistério: a presença masculina no Curso Normal**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2012.

VIGOTSKI, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e pedagogia).

\_\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, ano IV, n. 21, p. 681-701, 2010. (Trabalho original publicado em 1935).

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICE A – ENTREVISTA NARRATIVA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd  
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



### ENTREVISTA NARRATIVA

Você está sendo convidado a participar de uma entrevista narrativa para a pesquisa intitulada **A docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: significados e sentidos produzidos por um professor homem.**

O objetivo principal dessa investigação consiste em investigar os significados e os sentidos que o professor homem produz sobre a profissão docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A entrevista narrativa ocorrerá em quatro etapas:

- Iniciação: apresentação de tópico inicial para desencadear uma narrativa rica e extensa que contemple aspectos relevantes para a pesquisa;
- Narração central: o pesquisador não interrompe e deixa a narrativa do sujeito fluir;
- Questionamentos: perguntas feitas para esclarecer alguns trechos e aprofundar alguma informação;
- Fala conclusiva: momento em que o sujeito conclui sua fala, acrescentando alguma informação, caso considere necessário.

Gostaríamos de deixar claro que seu anonimato está garantido tanto na elaboração do relatório final da pesquisa, quanto na produção de artigos científicos a serem publicados.

Atenciosamente,

---

Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho  
 Coordenadora da Pesquisa

**I - DADOS DA ENTREVISTA**

Sujeito: [REDACTED] (29 anos)

Data: 22 / 06 / 2014

Local de realização: Sala da Pastoral da Criança

Horário de início: 09h35min

Horário de término: 10h15min

Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**II - QUESTÃO GERADORA**

A docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma atividade profissional exercida predominantemente por mulheres, mas observa-se o crescente ingresso de homens na área. Nesse contexto, conte-nos fatos e acontecimentos da sua história na profissão docente, compartilhando conosco as situações vividas sendo professor.

**APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Sujeito: [REDACTED] (25 anos)

Data: 09 de setembro de 2010

Local: sala de aula de uma IES

Horário de início: 21h22min                      Horário de término: 21h38min

Propósito da entrevista:

Produção de dados para o trabalho intitulado “OS HOMENS E A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS: o outro lado da moeda da feminização do magistério”.

1. Que motivos levaram você a escolher o Curso de Pedagogia como formação em nível superior?
2. No momento em que você optou pelo Curso de Pedagogia, o fato de ser homem lhe trouxe algum dilema, algum obstáculo? Foi encarado com naturalidade por seus amigos e familiares?
3. Sua experiência como professor ocorreu somente durante os estágios no Curso ou você teve outras experiências? Quais?
4. Gostaria que você falasse um pouco sobre a sua relação com os alunos e a sua prática na sala de aula.
5. Fala-se muito sobre o predomínio de mulheres no magistério dos anos iniciais, especialmente na Educação Infantil. Qual a sua opinião sobre o porquê disso? O que você pensa também sobre a crescente (re)inserção dos homens nessa área?
6. Na sua opinião, do que uma pessoa precisa para ser professor?
7. O Curso de Pedagogia possibilita atuar em diversas funções em espaços escolares e não escolares. Quando você concluir o Curso, pretende assumir a sala de aula ou atuar em outras funções?
8. Na condição de gestor, você contraria um homem para trabalhar nas turmas de Educação Infantil? Por quê?

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**Título da pesquisa:** A docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: significados e sentidos produzidos por um professor homem.

**Objetivo principal:** investigar os significados e os sentidos que o professor homem produz sobre a profissão docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Local da observação:** Escola [REDAZIDA] na cidade de Parnaíba – Piauí.

#### Aspectos a serem observados:

- Relação do professor com os/as alunos/as;
- Relação do professor com os pais dos/as alunos/as;
- Relação do professor com os/as demais profissionais da escola.

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Prezado Professor,

Eu, Lucélia Costa Araújo, aluna do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, preciso de sua valorosa ajuda para a realização de minha pesquisa intitulada **“A docência nos anos iniciais do ensino fundamental: significados e sentidos produzidos por um professor homem”**, cujo objetivo é: Investigar os significados e os sentidos que o professor homem produz sobre a profissão docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para isso, gostaria de solicitar-lhe que responda o questionário a seguir que visa traçar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

Desde já, agradeço a sua atenção.

### 1- DADOS PESSOAIS:

a) Nome: \_\_\_\_\_

b) Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

c) Idade: \_\_\_\_\_

d) Estado civil: ( ) solteiro ( ) casado ( ) outros

e) Tem filhos/as? ( ) não ( ) sim, quantos? \_\_\_\_\_

f) Endereço Residencial: \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

g) Telefone residencial: ( ) \_\_\_\_\_ Telefone celular: ( ) \_\_\_\_\_

h) E-mail: \_\_\_\_\_

### 2 - DADOS PROFISSIONAIS:

a) Escola onde atua: \_\_\_\_\_

Endereço da escola: \_\_\_\_\_ n°: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

b) Telefone: ( ) \_\_\_\_\_

c) Tipo de vínculo:

estagiário  contratado  concursado  Outro: \_\_\_\_\_

d) Há quanto tempo atua nessa escola: \_\_\_\_\_

e) Série(s) em que atua: \_\_\_\_\_

f) Turno(s) em que trabalha nessa escola:

Apenas pela manhã  Apenas à tarde  Apenas à noite

Em dois turnos  Nos três turnos

g) Você trabalha em outra escola?  sim  não

Em caso afirmativo, por favor:

Indique o nome da escola, especifique se é pública ou particular, o nível e o turno

em que atua: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

h) Há quanto tempo exerce a docência? \_\_\_\_\_

### 3 - DADOS ACADÊMICOS:

Nível de formação profissional:

a)  Graduação em: \_\_\_\_\_

Concluída - Ano de início: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

pública  privada

b)  Especialização em: \_\_\_\_\_

Concluída - Ano de início: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

pública  privada

c) Outro: \_\_\_\_\_

Concluída - Ano de início: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

pública  privada

Obrigada!

## APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa, como voluntário. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder aos instrumentos de coleta de dados, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido pela mestrandia Lucélia Costa Araújo, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Vilani Cosme de Carvalho. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma.

#### 1. ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A docência nos anos iniciais do ensino fundamental: significados e sentidos produzidos por um professor homem.

Pesquisadora Responsável: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Vilani Cosme de Carvalho

Outro(a) Pesquisador(a): Lucélia Costa Araújo

Endereço: Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - Bairro Ininga - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 3215-5820

#### 2. DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este projeto propõe a execução de uma pesquisa qualitativa a ser realizada com professores homens que atuam na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental da

cidade de Parnaíba-PI. Ao desenvolvê-la pretendemos investigar os significados e os sentidos que o professor homem produz sobre a profissão docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e nesta perspectiva: conhecer os motivos que levaram o professor homem a ingressar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental; compreender as mediações do processo de significação da profissão docente pelo professor; analisar as mediações que se relacionam com a constituição da identidade do professor homem.

Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição no processo de pesquisa. Sua participação acontecerá por meio das seguintes estratégias de produção de dados: entrevista narrativa, desencadeada por um tópico inicial que servirá de incentivo para você começar a narrar fatos e acontecimentos que vivenciou e se relacionam com o objeto de estudo da pesquisa; observação, na qual contaremos com sua autorização para conhecer *in loco* o cotidiano da sua prática em sala de aula. Os dados coletados na entrevista narrativa serão gravados em áudio e, posteriormente, transcritos, analisados e interpretados.

Em relação aos benefícios, a pesquisa contribuirá para o avanço das discussões que abordam a questão do homem na docência dos anos iniciais da Educação Básica, pois é crescente a (re)inserção destes na docência do referido nível de ensino e ainda são muitos os entraves que decorrem do fato de esta ser uma profissão exercida predominantemente por mulheres.

### **3. ADESÃO VOLUNTÁRIA**

A adesão a essa pesquisa é voluntária. Você poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possa causar-lhe algum constrangimento. Está garantido o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem penalidades. Ademais, a pesquisa não apresenta riscos.

### **4. GARANTIA DE SIGILO**

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar a validade do estudo.

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG nº \_\_\_\_\_, concordo em participar voluntariamente do referido estudo, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Entendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Parnaíba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

---

Assinatura

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Vilani Cosme de Carvalho  
Pesquisadora Responsável

---

Lucélia Costa Araújo  
Pesquisadora

**Observações complementares**

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI. tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: ww.ufpi.br/cep

## APÊNDICE F – CARTA DE APRESENTAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado/a Gestor/a,

Estamos encaminhando a esta escola a discente Lucélia Costa Araújo, mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI), matrícula nº 2013105970, para realizar pesquisa de campo que visa à produção de dados para a pesquisa intitulada “A docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: significados e sentidos produzidos por um professor homem”. Seu objetivo consiste em investigar os significados e os sentidos que o professor homem produz sobre a profissão docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A produção dos dados será realizada no segundo semestre do corrente ano e neste período o/s professor/es participante/s será/ão convidado/s a responder questionário e participar de entrevistas narrativas. Além de observação para conhecermos *in loco* o cotidiano no qual o/s sujeito/s desenvolve/m sua atividade.

Aproveitamos a oportunidade para esclarecer que a atividade em questão constitui etapa fundamental da elaboração da Dissertação de Mestrado da referida discente. Assim, a colaboração voluntária do corpo docente desta instituição escolar é imprescindível para a realização desta atividade. Ressaltamos, ainda, que na realização da pesquisa será preservado o anonimato da escola e dos professores participantes.

Certos de que esta atividade se constitui em oportunidade de troca de experiências entre a Universidade e a escola, antecipamos nossos agradecimentos.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

---

Profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho  
Orientadora da pesquisa