



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
Linha de Pesquisa: Formação Humana, Docência e Currículo

WLADIMIR GEOVANNE DOS SANTOS DUARTE

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES ACERCA DO SER PROFESSOR
HOMEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MOSSORÓ – RN

2025

WLADIMIR GEOVANNE DOS SANTOS DUARTE

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES ACERCA DO SER PROFESSOR
HOMEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -
Graduação em Educação (POSEDUC), da
Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte (UERN), na Linha de Pesquisa
“Formação Humana, Docência e Currículo”,
como requisito para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Antônia Maira Emelly
Cabral da Silva Vieira.

MOSSORÓ – RN

2025

© Todos os direitos estão reservados à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e referenciados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

D812r Duarte, Wladimir Geovanne dos Santos
Representações Sociais de docentes acerca do ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. / Wladimir Geovanne dos Santos Duarte. - Mossoró-RN, 2025.
218p.

Orientador(a): Profa. Dra. Antônia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. docência masculina; 2. educação básica; 3. representações sociais; 4. desafios culturais; 5. estigma e preconceito.. I. Vieira, Antonia Máira Emelly Cabral da Silva. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

WLADIMIR GEOVANNE DOS SANTOS DUARTE

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES ACERCA DO SER PROFESSOR
HOMEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -
Graduação em Educação (POSEDUC), da
Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte (UERN), na Linha de Pesquisa
“Formação Humana, Docência e Currículo”,
como requisito para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Antônio Maira Emelly Cabral da Silva Vieira (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Profa. Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira (Examinada interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo (Examinadora externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro (Suplente interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Profa. Dra. Camila Rodrigues dos Santos (Suplente externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

A Deus, pela infinita graça, força e sabedoria, e aos meus pais, por todo apoio e exemplo de perseverança. Esta conquista é o reflexo da fé e amor de vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, cuja presença constante iluminou cada passo desta caminhada. Sua graça e amparo foram o alicerce nos momentos de maior desafio e a força para seguir em frente com perseverança e fé.

Aos meus pais, Antônio Duarte Sobrinho e Francisca Edna Pereira dos Santos, dedico minha mais profunda gratidão. Vocês foram a base de tudo, o exemplo de amor, dedicação e resiliência que me motivou a persistir e acreditar no alcance dos meus sonhos. Durante esta jornada, enfrentamos juntos momentos de grandes desafios, especialmente aqueles relacionados à saúde do meu pai, que nos exigiram força, união e esperança. Foi o exemplo de coragem e determinação de vocês que me deu inspiração para seguir em frente e concluir este trabalho. Sem o apoio, as palavras de encorajamento e o amor incondicional de vocês, esta conquista não teria sido possível.

À minha orientadora, Profa. Dra. Antônio Máira Emelly Cabral da Silva Vieira, manifesto minha imensa gratidão e admiração. Sua sabedoria, paciência e orientação foram fundamentais para a realização deste trabalho. As orientações foram momentos de aprendizado que deixaram um impacto duradouro na minha formação. Sua capacidade de equilibrar rigor científico com empatia e humanidade me inspirou profundamente, servindo como um exemplo a ser seguido, tanto como profissional quanto como pessoa. Sou grato pelos conhecimentos transmitidos, pela generosidade em compartilhar sua experiência e pelo incentivo constante que me motivou a superar os desafios ao longo dessa trajetória.

Aos membros da banca, agradeço pelas análises e pelas contribuições que tornaram este texto dissertativo mais sólido e significativo. Suas observações enriquecedoras foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus amigos Gaueme Alexandre Celestino, Thaíse Emanuely Pereira de Freitas, Jesus Emanuel Medeiros Pereira, Valeska Viviane Gomes, Jair Moraes de Freitas e Antônio Maria Pereira, minha gratidão especial. A amizade e apoio constante de vocês foram como um farol nos momentos mais desafiadores; A presença, incentivo e energia tornaram esta jornada mais leve e cheia de significado. Agradeço por acreditarem em mim, mesmo quando as dificuldades pareciam intransponíveis, com palavras de incentivo e gestos de apoio que me motivaram a seguir adiante. Sou imensamente grato por suas contribuições nessa caminhada.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta pesquisa, seja por meio de palavras de apoio, ensinamentos ou simples gestos de gentileza. Esta conquista é resultado de um esforço coletivo, que valorizo imensamente.

Que darei ao SENHOR, por todos os benefícios
que me tem feito? (Salmos 116:12).

RESUMO

A profissão docente tem a sua história associada aos homens desde o seu surgimento, na Idade Média, até o século XIX, quando a educação era controlada pela igreja. Nesse tempo, entretanto, ocorreu a feminização do magistério, com a inserção das mulheres e o afastamento dos homens, influenciados pela desvalorização salarial. Até hoje, os homens na docência, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, são vistos com estranheza e, por isso, há indícios de representações sociais que envolvem essa percepção. Para entender o universo simbólico de professores e professoras sobre o ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental como objeto social e desvelar os elementos constituintes das representações sociais a ele atribuídas, utilizou-se a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1978), e a Teoria do Núcleo Central (TNC), de Abric (1994). A pesquisa foi norteada pela seguinte questão: quais as representações sociais sobre o professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Mossoró? De forma geral, objetivamos analisar as representações sociais de docentes acerca do ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Mossoró. Especificamente, buscou-se: discutir o processo histórico da docência no Brasil; identificar as representações sociais dos docentes sobre o professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e refletir sobre as implicações dessas representações para o trabalho docente. Metodologicamente, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e interpretativa sobre o objeto de estudo. Por ser também de natureza bibliográfica, utilizou levantamento de produções científicas por meio de um estado de conhecimento. Na pesquisa de campo foram realizados encontros com os sujeitos estudados. Para a captação de dados, aplicou-se a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), questionário e entrevista semiestruturada, cujos dados foram analisados pelo Sistema Espiral Representacional - SER (Melo, 2024) e pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados mostraram que as representações sociais do professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental são marcadas por estigmas e preconceitos, com uma associação histórica ao papel maternal. A TNC destacou a palavra "desafiador" como Núcleo Central, relacionada à quebra de paradigmas culturais que associaram a docência majoritariamente às mulheres. Os elementos periféricos dessas representações evidenciaram impactos na prática docente e na percepção social sobre o magistério masculino.

Palavras-chave: docência masculina; educação básica; representações sociais; desafios culturais; estigma e preconceito.

ABSTRACT

The teaching profession has been associated with men since the Middle Ages, when education was controlled by the church. The 19th century saw the feminization of the teaching profession, with the inclusion of women and the removal of men, influenced by the devaluation of salaries. To this day, men in teaching, especially in the early years of elementary school, are viewed strangely, which is why there are social representations attributed to them. With this in mind, we are using the Theory of Social Representations (TSR) to understand this symbolic universe attributed to being a male teacher in the early years of elementary school as a social object (Moscovici, 1978) and, concomitantly, we will make use of the Central Nucleus Theory (CNT), which complements the TSR, in order to unveil the constituent elements of social representation (Abric, 1994). Therefore, the problem of this research is the following question: What are the social representations of being a male teacher in the early years of elementary school in the municipal public school system in Mossoró? In general, it aims to analyze teachers' social representations of being a male teacher in the early years of elementary school in the municipal public school system in Mossoró. Specifically, we sought to discuss the historical process of teaching in Brazil; identify the social representations of teachers about being a male teacher in the early years of elementary school; and reflect on the implications of these representations for teaching work. Methodologically, this research has a qualitative approach, since it is interpretive about the object of study. It is also bibliographical in nature, with the selection of material carried out by surveying scientific productions through a state of knowledge. It is also field research, since we met the subjects and built the data in this context. To construct the data, we used the Free Word Association Technique (FWA), a questionnaire and a semi-structured interview, whose data will be treated using the Representational Spiral System - SER (Melo, 2024), as well as Content Analysis (Bardin, 2011). The results show that the social representations of male teachers in the early years of elementary school are marked by stigma and prejudice, revealing a historical association of the profession with maternal functions. Through the TNC, the central nucleus was the word challenging, related to breaking cultural paradigms that associate male teaching in the early years mostly with women, and the peripheral elements that structure these representations, showing impacts on teaching practice and on the social perception of male teaching.

Keywords: male teaching; elementary education; social representations; cultural challenges; stigma and prejudice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O encontro com o objeto de estudo	17
Figura 2 - Professor Wladimir Geovanne com sua turma do 4º ano	19
Figura 3 - Percurso histórico da formação docente no século XIX.....	34
Figura 4 - Síntese do desenvolvimento da pesquisa.....	71
Figura 5 - Fases da análise de conteúdo	102
Figura 6 - Estrutura representacional da pesquisa.....	105
Figura 7 - Página da Web para uso do Sistema Espiral Representacional	130
Figura 8 - Espiral Representacional com as evocações dos sujeitos partícipes da pesquisa	132
Figura 9 - Elementos representacionais.....	147
Figura 10 - Representações sociais de docentes sobre o ser professor homem.....	189

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Etapas do processo histórico da profissão docente	37
Quadro 2 -	Trabalhos encontrados relacionados à TRS	73
Quadro 3 -	Referenciais teóricos sobre a Teoria das Representações Sociais utilizados nos achados	76
Quadro 4 -	Referenciais teóricos sobre o magistério masculino	77
Quadro 5 -	Caminhos metodológicos utilizados nos achados	78
Quadro 6 -	Funções das representações sociais.....	88
Quadro 7 -	Funções dos elementos periféricos.....	90
Quadro 8 -	Relação das escolas municipais para aplicação dos instrumentos	93
Quadro 9 -	Funções das representações sociais presentes nas justificativas dos sujeitos participantes	138
Quadro 10 -	Derivação das categorias: das iniciais para as finais.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Gênero dos participantes.....	107
Tabela 2 - Idades dos sujeitos	108
Tabela 3 - Tempo de serviço na docência.....	110
Tabela 4 - Quantitativo de expressões evocadas pelos sujeitos.....	127
Tabela 5 - Classificação dos elementos da TALP sobre o ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de docentes atuantes na Educação Infantil	64
Gráfico 2 - Número de docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental	64
Gráfico 3 - Ingressantes, por gênero, no curso de Pedagogia com base no Censo da Educação Superior (2023).....	107
Gráfico 4 - Cor ou raça dos (as) professores (as)	111
Gráfico 5 - Religião dos (as) professores (as).....	112
Gráfico 6 - Composição familiar	112
Gráfico 7 - Renda familiar	114
Gráfico 8 - Situação funcional dos (as) professores (as)	116
Gráfico 9 - Quantidade de vínculos empregatícios.....	117
Gráfico 10 - Preferência do gênero musical	119
Gráfico 11 - Gênero textual que mais gosta de ler	119
Gráfico 12 - Quantos livros literários são lidos durante o ano	121
Gráfico 13 - Redes sociais mais utilizadas	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
GEPEL	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SEMANARTE	Semana de Arte Educação
SIMPOSEDUC	Simpósio de Pós-Graduação em Educação
TALP	Técnica de Associação de Palavras
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Caminhos percorridos: de professor voluntário a pesquisador	16
1.2	Situando a pesquisa: contextualização do estudo dissertativo.....	25
2	TRABALHO DOCENTE: ASPECTOS HISTÓRICOS E FORMAÇÃO	34
2.1	O percurso histórico da docência no Brasil.....	35
2.2	Saberes docentes: formação e atuação docente.....	48
2.3	O homem professor no trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	59
3	CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	70
3.1	Representações Sociais do ser professor homem nos anos iniciais: o Estado do Conhecimento	71
3.2	Teoria das Representações Sociais	80
3.3	Teoria do Núcleo Central	87
3.4	Abordagem e tipo de pesquisa	91
3.5	Lócus da pesquisa.....	93
3.6	Os sujeitos da pesquisa	94
3.7	Instrumentos de construção de dados	95
3.7.1	Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)	95
3.7.2	Questionário	97
3.7.3	Entrevista semiestruturada	99
3.8	Análise dos dados	100
4	ESTRUTURA REPRESENTACIONAL: O NÚCLEO CENTRAL E O PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	105
4.1	O perfil dos participantes da pesquisa	106
4.2	O Núcleo Central das representações sociais do ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	123
4.3	O universo simbólico: representações sociais do ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	134
5	Elementos REPRESENTACIONAIS: FORMAÇÃO, DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E COMPROMISSO DOCENTE	147
5.1	O processo de derivação das categorias: das iniciais às finais	149
5.1.1	Formação e trajetória docente	157

5.1.2	Desafios e superação profissional	165
5.1.3	Prática pedagógica	173
5.1.4	Compromisso com a docência	180
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
	REFERÊNCIAS	197
	APÊNDICE A – TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS	208
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	210
	APÊNDICE C – ENTREVISTA.....	214
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	215
	APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO	218

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção, discuto, inicialmente, a minha trajetória de vida profissional, evidenciando o trabalho voluntário na função de professor e o encontro com o objeto de estudo desta pesquisa. A escrita sobre os momentos formativos, em primeira pessoa do singular, denota uma reflexão sobre mim e sobre minhas experiências do trabalho desenvolvido em uma escola da rede estadual de ensino de Mossoró/RN. Essa singularidade me permitiu “[...] perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida” (Josso, 2004, p. 9). No processo reflexivo, fui conduzido ao encontro com o objeto desta pesquisa, observando também o processo de formação na e pela pesquisa, envolvida em uma dinâmica experiencial-formativa (Macedo, 2020).

Na sequência, abordo outros aspectos da pesquisa, apresentando os movimentos retóricos dela constituintes e, assim, materializando minha intencionalidade como pesquisador, ao mesmo tempo que elucido as exigências conferidas ao gênero discursivo. Esse processo é importante para situar o leitor acerca do contexto da pesquisa, sobretudo, a respeito da sua relevância social, acadêmica e profissional.

Para ressaltar a importância deste estudo científico, busquei o estado do conhecimento sobre as representações sociais do professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o qual foi obtido por meio de um levantamento de produções científicas com marco temporal de 20 anos. Em seguida, desenvolvi uma análise dos achados, a fim de identificar os teóricos mais utilizados, a abordagem metodológica e os instrumentos de construção dos dados mais utilizados. Essas informações foram fundamentais para definir o caminho metodológico desta dissertação que se configura como um instrumento de formação, cuja abordagem tem por base o método heurístico-formativa, uma vez que considera como importante para a formação a experiência de vida e a biografia formativa e formativa (Macedo, 2020).

1.1 Caminhos percorridos: de professor voluntário a pesquisador

A vida é repleta de fatos, lugares, momentos significativos e pessoas marcantes. Assim, trago aqui momentos e vivências que me marcaram e que me fizeram chegar aonde estou (O encontro com o objeto de estudo).

Figura 1 - O encontro com o objeto de estudo



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

A escola em que estudei nos anos finais do Ensino Fundamental, situada em Mossoró, no Rio Grande do Norte, foi, para mim, um lugar de aprendizagem e crescimento profissional; lugar onde nasceu o sonho da docência. Sinto-me emocionado em rememorar tal momento da minha história, que carrega saberes e conhecimentos inerentes ao processo formativo que contribuiu para a construção da pessoa e profissional que sou hoje.

Na escola mencionada, havia uma professora de língua portuguesa, com formação em Pedagogia, que me encantava pela forma de ensinar, pela assistência que dava aos alunos e pelo conhecimento concernente à nossa língua materna. Com isso, nasceu em mim o sonho de ser professor de língua portuguesa (Duarte, 2017). Uma paixão pela docência na área de Letras – Português corria em minhas veias, paixão esta que me impulsionava a estudar bastante para dominar a minha língua materna. Com esse objetivo, passei a colecionar livros didáticos para desfrutar do prazer de estudar os conteúdos de gramática.

O tempo passou rápido e, de repente, chegou o ano de conclusão do Ensino Fundamental. Nessa nova fase, precisei mudar de escola, pois a primeira não ofertava Ensino Médio. Foi um episódio triste, porque a instituição em que cursei o Ensino Fundamental me proporcionou ricos momentos de aprendizagem, amizades e uma relação afetiva muito forte com os alunos, professores e funcionários. Por essa razão, ao finalizar o Ensino Médio passei a atuar como Amigo da Escola¹ naquela instituição, desenvolvendo

1 O Projeto Amigos da Escola foi um projeto social criado pela rede Globo, a fim de fortalecer a educação básica, com o desenvolvimento de trabalhos voluntários nas unidades de ensino.

um trabalho de apoio em todos os segmentos, desde a limpeza geral ao ensino, quando faltava um professor. Assumia a sala de aula não com a finalidade de substituir o docente ausente, mas de ficar naquele espaço para que outro professor pudesse adiantar os últimos horários ou para ministrar aula extra.

Sempre me senti realizado ao desenvolver o trabalho voluntário, o qual me trouxe experiência e conhecimentos que contribuíram com meu processo de formação inicial e continuada. Esses momentos foram, portanto, fundamentais para minha profissionalidade docente e para a construção da minha identidade profissional.

Devido ao trabalho voluntário executado na escola, decidi cursar Pedagogia, visto que as ações por mim desempenhadas me proporcionaram experiências em várias funções, como na docência, na secretaria, no apoio pedagógico e na gestão escolar. Fiz o vestibular e consegui ingressar no curso, especificamente em maio de 2013.

Neste mesmo ano, no mês de agosto, assumi minha primeira turma, 8º ano do Ensino Fundamental, na mesma escola, ficando responsável pela disciplina de Língua Portuguesa. Embora já estivesse atuando como voluntário em diferentes segmentos da escola, esse foi o ponto de partida como professor voluntário, vivenciando muitas experiências que fortaleceram o processo de formação inicial, bem como, na construção da identidade docente.

A partir do ano de 2014, pude vivenciar uma nova experiência no 4º ano do Ensino Fundamental, uma vez que a turma estava sem professor e precisava iniciar o ano letivo. De imediato, comprometi-me a assumir a sala enquanto chegava um docente. Assumi, no mês de fevereiro, turmas nos dois horários: no matutino, lecionava no 4º ano e, no turno vespertino, atuava nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, com várias disciplinas, entre elas: Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Ensino Religioso e Ciências.

Entretanto, percebo que, embora o trabalho voluntário tenha sido uma oportunidade valiosa de formação, hoje enxergo com um olhar mais crítico essa atuação. O voluntariado me proporcionou uma imersão prática na docência, o que fortaleceu minha identidade profissional e ampliou minha experiência em sala de aula. No entanto, ao olhar para essa trajetória sob uma perspectiva mais política, é evidente que a ausência de vínculos formais pode trazer consequências, tanto para a instituição quanto para os alunos, a considerar, por exemplo, o fato de uma pessoa, sem vínculo e remuneração, bem

como formação inicial completa, ocupava uma vaga que deveria ser preenchida por um profissional concursado e formado.

Tal cenário, além de não pressionar os órgãos de gestão educacional a providenciarem um docente de carreira para a função, também expunha as lacunas de formação para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, o que poderia comprometer a qualidade do ensino oferecido. Portanto, embora o trabalho voluntário tenha sido fundamental na minha formação, ele reflete um quadro de precariedade que, a longo prazo, pode prejudicar tanto a valorização docente quanto a efetividade do processo educativo

Figura 2 - Professor Wladimir Geovanne com sua turma do 4º ano²



Fonte: arquivo pessoal do autor (2014).

A vivência como docente no 4º ano do Ensino Fundamental tornou-se um desafio, uma vez que a presença do professor homem nessa etapa de ensino é vista com estranheza e preconceito, oriundos de uma herança histórica que relacionou o trabalho docente com crianças às habilidades maternas.

Confesso que no início dessa experiência o nervosismo e o medo me consumiram, pois pensava que as famílias não iriam me aceitar, tampouco a própria escola. No entanto, busquei superar desafios e a visão estigmatizada que a comunidade poderia ter em relação ao meu trabalho nessa turma. Para isso, continuei os estudos, a fim de oportunizar uma prática pedagógica mais efetiva, que contribuísse com a aprendizagem dos alunos. Procurei também fortalecer a relação com as famílias dos alunos, estabelecendo uma transparência sobre o meu trabalho, construídas a partir de reuniões, discutindo sobre o

² Essa foto foi utilizada no trabalho monográfico, intitulado de “Memórias Formativas: Experiências como voluntário do Projeto Amigo da Escola” (Duarte, 2017).

processo de ensino e aprendizagem e o comportamento dos alunos. Além disso, mantive uma postura aberta ao diálogo, sempre disponível para esclarecer dúvidas e ouvir as preocupações das famílias, para que, assim, qualquer preconceito ou estereótipo pudesse ser cessado.

Atuei como professor da turma do 4º ano até junho de 2014, quando uma professora foi encaminhada para assumir a vaga. Dessa forma, fiquei responsável apenas pelas turmas do 6º ao 9º ano. Ressalto que gostei de viver essa experiência, uma vez que fortaleceu meu processo formativo e que me permitiu enxergar que era possível um homem professor trabalhar com crianças, algo que antes era por mim descartado, pois acreditava que não tinha habilidade para trabalhar com esse público, em virtude do preconceito que poderia existir.

Por me proporcionar uma nova forma de encarar o magistério com crianças, considero o trabalho docente voluntário como transformador. Na verdade, a docência tem um valor social, uma vez que na sua complexidade oportuniza uma transformação de si e do outro, a qual colabora no processo de formação docente. A partir disso, ressalto as palavras de Freire (1991), quando afirma:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 32).

Em consonância com Freire (1991), entendo que a docência se faz nas experiências aprendentes, refletindo sobre a prática e nas relações que se estabelecem dentro da sala de aula, vista como uma ambientação de construção coletiva. Nesse movimento, saberes vão sendo produzidos e moldando o processo de identidade docente, ao mesmo tempo que transversalizam o trabalho pedagógico.

No ano seguinte, o Governo do Estado ofereceu bolsas renumeradas por intermédio da 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), com a finalidade de suprir a necessidade do quadro de professores na rede estadual. Consegui uma dessas bolsas e fui encaminhado para uma escola de Ensino Médio, para lecionar Sociologia nas turmas de 1º e 3º anos, com 8 horas da carga horária, enquanto as 16h restantes foi distribuída na escola em que atuava como professor voluntário que, neste ano, lecionava Geografia, Arte, Matemática e Ensino Religioso. A bolsa teve duração de apenas um ano, mas continuei na escola desenvolvendo o trabalho de docência voluntária.

À época não tinha maturidade para estabelecer uma reflexão sobre esse cenário, mesmo tendo sido importante na minha formação, mas hoje compreendo, sob uma nova ótica que, quando professores voluntários substituem aqueles com formação específica e legitimada, pode haver implicações significativas para o processo de ensino-aprendizagem. A ausência de formação adequada pode impactar a didática e a profundidade com que os conteúdos são trabalhados, afetando negativamente a experiência educacional dos alunos.

Ademais, tal tipo de substituição pode ser visto como uma desvalorização da carreira docente, pois evidencia a falta de investimentos em profissionais qualificados. O voluntariado, embora importante em muitas áreas, não deve ser visto como uma solução para lacunas estruturais na educação, pois perpetua a precarização do trabalho docente e compromete o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Assim, uma reflexão crítica é necessária para garantir que o voluntariado não seja utilizado como ferramenta de substituição em detrimento da profissionalização e da qualidade na educação.

Todavia, nessa trajetória de construção da identidade docente, recordo de um outro momento, quando precisei retornar à turma do 4º ano citada, porque a professora que a havia assumido se afastou. À época, fui bem recebido e trabalhei com amor para superar os desafios, que não se limitavam apenas ao fato de trabalhar com crianças ou por medo do preconceito, mas também por ser uma sala com 40 alunos, com muitos estudantes que não estavam alfabetizados. O contexto descrito contrasta com as recomendações estabelecidas pela legislação educacional vigente, que sugere um quantitativo mais adequado para garantir a qualidade do ensino e o atendimento individualizado (Brasil, 1996).

Nesse sentido, a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que o sistema de ensino deve organizar as salas de modo a promover o desenvolvimento integral dos alunos, garantindo uma formação sólida e de qualidade (Brasil, 1996). A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 recomenda que, nos anos iniciais do ensino fundamental, o número de alunos por turma não ultrapasse 25, assegurando ao docente melhor atenção e atendimento individual, sendo fundamental para o processo de alfabetização (Brasil, 2010). Por fim, ressalto o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (PEE/RN), estabelecido pela Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016 (Rio Grande do Norte, 2016) e alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), que, embora não defina o quantitativo de alunos por turma, reforça a importância

da qualidade do ensino e um atendimento individualizado, principalmente nos primeiros anos da educação básica.

Diante disso, a experiência de lecionar em uma sala superlotada, com muitos alunos não alfabetizados, vai além de uma simples dificuldade didática: revela a importância de refletir sobre as condições estruturais de ensino que influenciam na qualidade da educação, destacando a necessidade urgente de adequação do quantitativo de alunos por sala conforme as orientações legais. A superação dessas barreiras é essencial para que se possa oferecer um ambiente propício à aprendizagem, especialmente no que tange à alfabetização, que necessita de um acompanhamento individualizado, para que favoreça o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Todo esse cenário me impulsionou a estudar mais e a reafirmar a ideia de que o professor é um eterno pesquisador e que sua sala de aula é um laboratório para a produção e o desenvolvimento de pesquisas.

Nessa época, compreendia que para a qualidade da educação dependia, unicamente, da necessidade de adotar essa postura objetivando conseguir resultados que culminem na aprendizagem dos alunos, considerando a discussão de Freire (2006, p. 29), ao dizer que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Por essa razão, os saberes devem estar pautados na busca pelo conhecimento, para que, assim, o professor se constitua como pesquisador e possa desenvolver um trabalho pedagógico eficaz. Todavia, neste momento entendo que a qualidade da educação é influenciada por diversos fatores, tais como a valorização do profissional docente, uma formação melhor, condições de trabalho adequadas, como turmas menores e apoio institucional (Oliveira, 2013). Dessa forma, a pesquisa e o ensino devem estar ancorados no contexto especificado para que possa oferecer um ensino de qualidade.

Nos anos seguintes, pude continuar o trabalho na turma de 4º ano, mas apenas em um dia da semana, pois a professora regente tinha dois vínculos e, por isso, não poderia acumular horas suplementares, tendo que ficar com um dia de planejamento fora de sala de aula. Devido a isso, eu assumi as aulas de Arte, Ensino Religioso e Recreação, cujos componentes curriculares apresentam um caráter bastante lúdico. Os planejamentos das aulas apresentavam uma natureza reflexiva, corroborando para uma postura crítica e reflexiva do professor, resultando em uma consciência da prática desenvolvida em sala, uma vez que proporcionavam aulas dinâmicas e prazerosas.

A experiência vivida em 2014 me ajudou no novo momento com a turma do 4º ano, na construção de estratégias que favorecem a aprendizagem dos alunos e, concomitantemente, fortalecesse a relação com as famílias. Enfatizo que “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas [...]” (Tardif, 2011, p. 228) e que esses conhecimentos são necessários para orientar a prática pedagógica. Concordo com Freire (2006), ao afirmar que

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os estudantes em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar [...] (Freire, 2006, p. 42).

Entendo que a prática mencionada por Freire colabora para a construção da identidade docente e comprovo o entendimento a partir da minha experiência como voluntário narrada acima, a qual me proporcionou aprendizados e saberes elaborados e reelaborados nas práticas educativas, fortalecendo meu processo profissional.

Em maio de 2017 nasce um novo momento em minha vida, sobretudo na carreira profissional: a conclusão do curso de Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Uma vez Pedagogo diplomado, busquei o acesso ao mercado de trabalho na rede privada e a efetivação na carreira do magistério, por meio de concurso público.

Fui professor voluntário por 13 anos; contudo, chegou o momento de alçar novos voos em busca de estabilidade financeira. Assim, comecei a procurar emprego em instituições privadas, mas sem sucesso. Todos os anos, no mês de janeiro, entregava currículos nas escolas. Em algumas, era bem recebido e acabava alimentando a esperança de conseguir uma oportunidade. Em outras, já percebia, pela devolutiva, que não haveria possibilidade de obter uma vaga para lecionar, pois essas escolas não contratavam homens para atuar no trabalho docente com crianças, seja na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Comecei então a refletir sobre essa situação e percebi que havia o preconceito com a presença do professor homem nessa etapa de ensino, pois esse universo era feminizado e com muita força nas escolas particulares. Mesmo com toda a experiência informada no currículo, ainda assim não conseguia oportunidade. Em alguns anúncios, a vaga já era destinada à professora, o que me inibia de participar da seleção.

Em uma das seleções que participei, para escola privada, fiz a prova e saí com consciência de que tinha conseguido um bom êxito. Fui informado pela instituição de que receberia um retorno à tarde, mas não me ligaram. Por isso, acabei ligando e uma funcionária me repassou que a escola não contratava homens para trabalhar com crianças. Senti-me frustrado com essa situação, o que me desestimulou em relação ao exercício da minha profissão.

Em contrapartida, tais acontecimentos me fizeram refletir muito para tentar entender por quê ainda há resistência quanto ao magistério masculino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja em escolas públicas, seja em escolas privadas. Destaco ainda que todo esse cenário me impulsionou a busca da realização de outro sonho que estava adormecido: cursar Letras – Língua Portuguesa para tentar conseguir uma vaga enquanto professor da língua materna brasileira, já que para os anos iniciais não seria possível em escolas privadas, posto que não havia previsão de concursos. Atualmente, desfruto da realização do objetivo, estando matriculado e cursando de forma desnivelada por me dedicar ao Mestrado.

A partir das experiências supracitadas, surgiu, então, o desejo de pesquisar sobre a atuação do professor homem nos anos iniciais. Vários questionamentos borbulhavam em minha mente, entre eles: há preconceito, de fato, com o professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O que a sociedade pensa em relação ao homem que trabalha com crianças? Qual a visão da escola sobre esse profissional e o seu trabalho?

Os questionamentos apresentados manifestaram o interesse em produzir uma pesquisa que tivesse um impacto social e, concomitantemente, contribuísse para a educação e a formação docente. Arelado a isso, senti a necessidade de conquistar mais um sonho: o mestrado em Educação. Sempre almejei no meu coração o retorno à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) e esse interesse se deu pelo desejo de fazer pesquisa, aprender e buscar o amadurecimento profissional e pessoal.

Contudo, não tinha certeza sobre qual perspectiva teórico-metodológica utilizaria para construir um estudo investigativo. Então, comecei a fazer leituras e, nas participações em eventos, tive contato com a Teoria das Representações Sociais (TRS), no VI Simpósio de Pós-Graduação em Educação (VI SIMPOSEDUC) e na V Semana de Arte Educação (V SEMANARTE), no ano de 2019, em um minicurso ministrado pela professora Dra. Antônia Maira Emelly Cabral, hoje minha orientadora, intitulado “Teoria das

Representações Sociais: conceitos e áreas de abrangências na pesquisa em educação”. Achei a teoria interessante e uma voz ressoava em meus ouvidos a necessidade de aprender sobre ela.

Assim, procurei a professora, que me disponibilizou um acervo de textos para que eu pudesse fazer a leitura e compreender a TRS. As leituras iniciais foram bem assustadoras, pois não conseguia entender. Mesmo assim, continuei e passei a assistir a vídeos que pudessem me ajudar a apreender sobre a teoria. Mais tarde, uma disciplina foi ofertada no Mestrado em Educação e, em caráter especial, consegui ser aprovado para cursar o componente curricular “Tópicos Especiais I: Teoria das Representações Sociais e Pesquisa em Educação”, ministrado pela mesma professora.

Nesse tempo, inscrevi-me no processo seletivo para aluno regular do programa, submetendo um projeto cujo objeto de estudo era sobre as representações sociais do trabalho voluntário por mim desenvolvido. Fui aprovado, mas com as leituras, discussões e reflexões tecidas nos encontros da disciplina mencionada, bem como, sob recomendação da minha orientadora, decidimos pesquisar sobre a atuação do professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Meu objetivo era compreender o universo de sentidos atribuídos ao professor homem que trabalha com crianças e, assim, a TRS se tornou uma excelente aliada nesse processo de construção e investigação científica.

Tais implicações favoreceram a elaboração deste trabalho, uma vez que toda pesquisa não pode desvincular da história de vida e as experiências, posto que toda essa itinerância atribui sentido na relação entre o pesquisador e o objeto de estudo. Portanto, discutir o encontro com o objeto de pesquisa torna o estudo singular, criativo e autoral. Ademais, toda a itinerância autoriza o pesquisador como autor de si e de seu método, tornando-o protagonista nesse processo de produção de saberes na/pela pesquisa nessas experiências aprendentes (Macedo, 2020).

1.2 Situando a pesquisa: contextualização do estudo dissertativo

Para dar continuidade à apresentação deste trabalho, entendo como necessária a contextualização da temática, trazendo um breve resumo histórico sobre o trabalho docente no Brasil, principalmente voltado às crianças.

No Brasil, desde o século XIX, as crianças já frequentavam a escola, mas a educação infantil não era reconhecida como um direito fundamental. Apenas com a Constituição Federal de 1988, a criança passou a ser vista como um sujeito de direitos, incluindo o direito à educação, favorecendo, assim, a educação integral (Brasil, 1988). Muito embora o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos tenha sido assegurado como dever do Estado e da família a partir do referido documento, a inserção real desse direito só se deu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), que denota a importância dessa etapa para o desenvolvimento integral da criança, considerando os aspectos físico, intelectual, psicológico e social. Com essa garantia, foi necessário fortalecer a formação dos profissionais para atuar com essa faixa etária e ampliar toda a rede de atendimento.

Conforme a lei mencionada acima, em seu art. 64, para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental é necessária formação inicial em cursos de licenciatura, como também aprovação e nomeação nos processos designados ao exercício do magistério (Brasil, 1996). Contudo, segundo Kramer (2011), a transição das crianças de 6 anos para o ensino fundamental trouxe questões sobre a adequação das práticas pedagógicas e a preparação dos profissionais para lidar com essa etapa.

Embora as políticas tenham avançado no sentido de assegurar o direito à educação infantil, a inserção dessas crianças no ensino fundamental, conforme a Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006), evidenciou desafios no alinhamento entre as práticas da educação infantil e as novas demandas do ensino fundamental.

A história brasileira sempre trouxe a mulher na execução do trabalho docente com crianças pequenas. O universo feminizado na docência teve origem precisamente no século XX e está relacionado a características quanto ao trato e contato com crianças e os cuidados maternos (Louro, 1997a). Dessa forma, o trabalho docente com crianças passou a ser visto como um lugar exclusivo da mulher, colocando sobre ela a responsabilidade da educação das infâncias.

Sob esse viés, o papel tradicionalmente atribuído às mulheres na educação infantil reforça a visão de que a docência, principalmente com crianças, é uma extensão das responsabilidades maternas e do cuidado, o que reflete uma estrutura de gênero que não foi adequadamente questionada nas políticas de formação docente. Partindo disso, Reis (2011) identifica que, embora o debate sobre gênero seja recomendado pelos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), a formação dos futuros professores ainda não incorpora uma reflexão crítica sobre essas questões.

Saparolli (1998) aduz que o próprio contexto profissional gerou o questionamento a respeito da inserção do professor homem nessa etapa de ensino. Mesmo com a emergência dessa docência masculina nos anos iniciais, surgida, em parte, como resultado de mudanças sociais e profissionais que desafiaram a rigidez desses papéis de gênero, há uma determinada resistência, principalmente pelos cuidados considerados maternos demandados pelas crianças, sobretudo, na educação infantil.

Portanto, a docência masculina no trabalho pedagógico com crianças ainda é um processo que desafia normas culturais profundamente enraizadas e que requer uma reavaliação das expectativas em relação aos papéis de gênero no campo educacional. Para que isso se consolide, é necessário romper com as percepções de que o cuidado e essa etapa da educação básica são inerentemente feminizados, reconhecendo que a competência docente não está vinculada ao gênero, mas à formação, às habilidades e à experiência do professor.

Ramos e Xavier (2010, p. 7) abordam que muitas pessoas “[...] não entendem porque um homem se insere em um campo eminentemente feminino. Em muitos casos é questionada a própria sexualidade”. O contexto remete a discussões sobre segregação de gênero em profissões e áreas de conhecimento, destacando como normas sociais podem influenciar tanto a escolha quanto a recepção de indivíduos em certos campos. Logo, a masculinidade, quando deslocada para contextos percebidos como femininos, muitas vezes sofre questionamentos, principalmente tratando-se do nível da competência.

Sendo assim, é fundamental desenvolver pesquisas como esta, que ressaltem as representações sociais elaboradas pelos próprios professores e professoras acerca do ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental, o que nos permite compreender também o trabalho docente e as relações na escola.

A Teoria das Representações Sociais foi cunhada por Moscovici, em sua obra *La Psicanalyse: Son image et son public* (1961), procurando redefinir conceitos também do senso comum, com a contribuição da Psicologia Social, à vista de romper com a relação dicotômica entre sujeito/objeto e indivíduo/sociedade, posto que essa psicologia se preocupava com os processos psicológicos individuais, desconsiderando as relações intergrupais (Farr, 1998). Dessa forma, a TRS colabora para a construção da realidade social dos sujeitos, que elaboram coletivamente imagens acerca de um objeto social.

Logo, as representações sociais são consideradas “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 22). Constituem-se, portanto, um meio para apreensão da realidade, refletindo nas ações práticas no cotidiano ou na mudança de condutas

Decerto, quando existem questionamentos sobre as diferenças também se interpõem as indagações a respeito da própria identidade do sujeito e de como ele se constitui. Por isso, assumimos a visão de Candau (2005) no que concerne à necessidade de valorizar o que é heterogêneo, plural e híbrido na sociedade como um todo. Não é necessário somente confirmar a diferença, sobretudo porque ela já existe — a considerar o número tão enxuto de docentes do gênero masculino atuando na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, como mostra o Censo da Educação Básica de 2020 (INEP, 2021) —, é preciso desenvolver estudos que busquem explicar essa diferença, entender quais esferas pode afetar e de que maneira gera marginalização do eu e do outro.

Com efeito, a institucionalização do ensino na infância traz peculiaridades que denotam a pouca atuação do professor homem, afinal, a criança precisa de cuidados como banho, troca de roupa e acompanhamento ao banheiro, ações que geram preconceitos e estereótipos a respeito da atuação do homem (Maranhão, 2000). Assim, são elaboradas, portanto, muitas representações, o que também pode justificar a importância desta pesquisa, sobretudo pela necessidade de investigações que analisem representações sociais construídas por docentes acerca da atuação do professor homem no ensino fundamental e suas implicações nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a necessidade de realizar esta pesquisa manifestou-se sobretudo a partir das minhas vivências, permeadas pela dificuldade em conseguir oportunidade para o exercício da docência em escolas privadas, mesmo com experiências e qualificação profissional no que concerne à atuação docente nos anos iniciais, com destaque para o trabalho desenvolvido em uma escola pública de Mossoró/RN, como professor voluntário e bolsista nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, especificamente, na turma de 4º ano, no turno matutino.

O trabalho docente por mim realizado no nível escolar mencionado primou pela relação entre o ensino com a realidade dos alunos, além de constantes estudos objetivando uma prática pedagógica crítica, reflexiva e, também, mais efetiva, pensada para a aprendizagem dos alunos. Destaco ainda que, embora eu tivesse receio, a relação com a

família dos alunos nunca foi alvo de estranheza, o que foi importante para a ação docente desempenhada, uma vez que a relação família-escola é essencial para a aprendizagem dos estudantes.

Diante desse cenário e das inquietações reveladas neste trabalho, surgiu esta proposta de pesquisa ora apresentada, que se configura como um instrumento investigativo importante por desvelar a compreensão e a construção de sentidos atribuídos pelos professores e professoras acerca do ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa traz uma temática potente para o debate sobre a educação e, especificamente, sobre a formação e o trabalho docente, uma vez que visa analisar ideias, crenças, valores ou sentidos que são construídos sobre o ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo a imersão de concepções e discursos inerentes ao campo educativo em tela. Fortalece também o campo da TRS e, concomitantemente, oportuniza a reflexões construtivas sobre o processo formativo do profissional docente e da ação pedagógica, sendo relevante para a academia, em paralelo com as discussões tecidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens (GEPEL).

O estudo se insere na linha de pesquisa “Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). Ele é resultado dos estudos no “Projeto de Fluxo Contínuo Formação Docente e Representações Sociais: Estudos sobre o ser professor (a) e as práticas pedagógicas em contextos de atuação”, coordenado pela Profa. Dra. Antônio Maira Emelly Cabral da Silva Vieira, também orientadora deste estudo. O projeto objetiva investigar a formação e o trabalho docente de professores (as) à luz da Teoria das Representações Sociais.

É salutar frisar que esta pesquisa promove um diálogo com o referencial teórico, buscando compreender aspectos simbólicos e a construção de sentidos nas relações estabelecidas com a realidade social. Na condição de professor e pesquisador, pretendo contribuir com o aprimoramento de conhecimentos, refletindo na melhoria da ação de educador, pois essa abordagem ocupa um espaço na dinâmica social, justificando sua relevância para a formação profissional.

Na interação com os atores sociais da pesquisa — que apresentam construções simbólicas sobre a docência —, busquei discutir acerca do ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa iniciativa me permitiu compreender as representações sociais sobre a atuação do professor homem e os impactos destas para

atuação profissional, fazendo deste estudo uma reflexão sobre a situação da atuação do homem na docência dos anos iniciais. A análise, realizada a partir da TRS, permitiu uma reflexão sobre a ação docente, buscando novos caminhos e movimentando a própria realidade histórico-cultural, que coloca a mulher como a figura mais preparada para o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devido aos seus conhecimentos maternais, enquanto o homem é visto com estranheza, principalmente por não ser compreendido como figura capaz de administrar essas questões na profissão docente. Essa visão é resultante de uma construção histórica que, mesmo na atualidade, em uma sociedade patriarcal, não permite que as séries dos anos iniciais sejam vistas como o lugar do professor homem.

Essas representações, por si só distanciam os homens da docência no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não à toa, Sayão (2005, p. 16) afirma que “[...] são evidentes os preconceitos e os estigmas originários de ideias que veem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas”. O estranhamento é notório nesse contexto e deve ser ressignificado conforme se estabeleçam os debates teóricos do campo, ancorados em pesquisas que reverberem na formação pedagógica e no trabalho docente, evidenciando, assim, a transformação da realidade social.

No íterim das questões pontuadas, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: Quais as representações sociais do ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Mossoró? À vista disso, a presente pesquisa objetiva, de forma geral, analisar as representações sociais de docentes acerca do ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Mossoró. Em específico, procurou-se: discutir o processo histórico da docência no Brasil; identificar as representações sociais de docentes acerca do professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e refletir sobre as implicações dessas representações para o trabalho docente.

Metodologicamente, este estudo investigativo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, uma vez que a subjetividade é vista como integrante da singularidade do fenômeno social (Minayo, 2014). Concomitantemente, esta pesquisa é de cunho bibliográfico, uma vez que foi realizada a busca e seleção da materialidade referente à temática proposta. Gil (2008, p. 44) confirma que a pesquisa bibliográfica “[...] é

desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Para construção da pesquisa também foi utilizado o Estado do Conhecimento, visto que foi feito um mapeamento de produções acadêmicas, composto por artigos, teses e dissertações (Morosini; Fernandes, 2014) que apresentam como objeto de estudo o ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental à luz da Teoria das Representações Sociais.

O referencial teórico alude aos estudos de Moscovici (1961, 1973, 2003, 2012), Abric (1988, 1998), Sá (1996, 1998) e Jodelet (1984, 2001, 2002), concernentes ao debate sobre a TRS e a Teoria do Núcleo Central (TNC). Em relação ao magistério masculino, citam-se os estudos de Louro (1997a, 1997b, 2001), Gonçalves (2009, 2016) e Carvalho (1998, 1999). Sobre formação e o trabalho docente, este estudo dissertativo remete-se as considerações de Nóvoa (1995, 1992, 1997), Tardif (2008, 2005), Pimenta (1997) e Libâneo (2002, 2001)

A pesquisa se caracteriza ainda como Pesquisa de Campo, buscando o aprofundamento de uma determinada realidade, observando as particularidades do ambiente e as influências externas de um grupo e também de entrevistas (APÊNDICE B para obter informações sobre a realidade estudada (Gil, 2008), ambos aplicados com os sujeitos da pesquisa, que são os professores (as) de escolas que tenham o professor homem lecionando em alguma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para análise de dados, foi usada a análise de conteúdo, que, nas concepções de Bardin (2004, p. 41), é compreendida como

[...] análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Por meio da sistematização dessa abordagem, que visa analisar um conjunto de conteúdos, foi estabelecido um diálogo com a Teoria das Representações Sociais, uma vez que apresenta a comunicação e a linguagem como pressuposto, caracterizando os sujeitos como produtores de conhecimento, além de obter explicações e informações latentes, contribuindo com os achados da pesquisa.

Ressalta-se, ainda, as contribuições da Teoria do Núcleo Central como abordagem teórico-metodológica e complementar à Teoria das Representações Sociais (Sá, 1996),

proposta Jean Claude Abric (1998), a qual busca entender a formação das estruturas internas e os elementos que constituem as representações sociais, que estão organizadas em torno de um Núcleo Central e periférico. Partindo dessa prerrogativa, a Teoria do Núcleo Central possibilitou o delineamento das estruturas das representações sociais e, de forma específica, o reconhecimento de elementos presentes na representação social do ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujos dados foram analisados pelo Sistema Espiral Representacional (SER), o qual ajudará na localização dos elementos intermediários, próximos ao Núcleo Central, e os elementos periféricos, identificando os significados, sentidos e valores atribuídos ao objeto social específico (Sá, 1996).

A pesquisa em tela se divide em seis seções, iniciando por esta **Introdução**, onde abordo o encontro com o objeto de estudo, a contextualização e o problema da pesquisa, discutindo a relevância do tema e os principais objetivos que orientam a investigação, assim como, o embasamento teórico. Dessa forma, esta seção introduz a estrutura geral do trabalho, fornecendo um panorama das discussões que serão desenvolvidas ao longo do texto.

Na segunda seção, intitulada de **Trabalho Docente: Aspectos históricos e formação**, dar-se-á uma discussão acerca da docência, considerando o percurso histórico, no Brasil, acerca da constituição dessa profissão e a inserção da mulher no magistério. Nesse momento trarei ainda um debate sobre os saberes docente, importantes para formação, atuação e identidade docente, principalmente quando considera os conhecimentos da Pedagogia, vistos como basilares no exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, portanto, fortalecendo a discussão acerca do professor homem nesse contexto.

Na terceira seção, **Caminhos teórico-metodológicos**, apresenta-se, sistematicamente, o aporte metodológico utilizado, informando a abordagem e o tipo da pesquisa, bem como, os critérios para a definição do lócus do trabalho investigativo. Nesse sentido, foi salutar discorrer sobre a Teoria das Representações Sociais e o Teoria do Núcleo Central, na tessitura de diálogos teórico-metodológico importantes para o desvelar do estudo dissertativo, situando, concomitantemente, os instrumentos para construção dos dados, a fim de obter informações que se entrelaçam sentidos aos resultados da pesquisa, a partir da base epistemológica para análise de dados. Apresentamos, também, a revisão de literatura, com o mapeamento de produções

acadêmicas no recorte temporal compreendido entre 2003 e 2023. Essa ampliação ocorreu devido à escassez de achados no marco temporal de 2010 a 2023.

No quarto capítulo, intitulado **Estrutura representacional: o Núcleo Central e perfil dos sujeitos participantes da pesquisa**, analisaram-se os dados obtidos por meio da TALP e do questionário aplicado aos participantes. O capítulo tem como objetivo principal traçar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e apresentar a estrutura representacional, destacando o Núcleo Central das representações sociais de docentes sobre o ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os achados revelam elementos centrais e periféricos que constituem as representações sociais, refletindo significados simbólicos e suas implicações no contexto do trabalho docente.

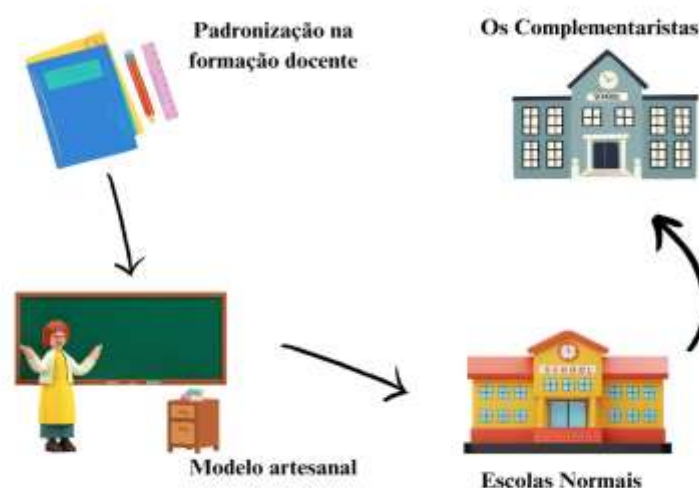
Na quinta seção, **Aspectos representacionais: construindo sentidos**, analisou-se o conteúdo das entrevistas, organizados em três etapas de categorização: inicial, intermediária e final. O processo permitiu identificar os significados atribuídos ao ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando valores, crenças e preconceitos que sustentam as representações sociais. Os resultados destacaram desafios e oportunidades para superar estigmas e reforçaram a importância de debates que promovam uma formação docente inclusiva e a desconstrução de estereótipos no magistério masculino nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na sexta e última seção, as **Considerações finais**, apresenta-se a relevância deste estudo dissertativo para a formação docente e a contribuição social, a partir de reflexões sobre as representações sociais do professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando os estigmas históricos e os preconceitos de gênero identificados. Além disso, ressalta-se a intenção de ampliação para uma tese de doutoramento, para que o estudo possa continuar contribuindo no processo de formação de professores, ao exercício da cidadania e no desenvolvimento social.

2 TRABALHO DOCENTE: ASPECTOS HISTÓRICOS E FORMAÇÃO

Esta seção aborda o percurso histórico da docência (Figura 3), tecendo considerações sobre o processo de institucionalização dessa profissão e considerando os acontecimentos que marcaram o magistério.

Figura 3 - Percurso histórico da formação docente no século XIX



Fonte: elaborada pelo autor com base em Vicentini e Lugli (2009).

Saviani (2005) destaca esses acontecimentos que marcaram a docência no Brasil, ressaltando que contribuíram para modificações no cenário educativo e para uma dispersão no que tange à formação docente. A visão desse percurso histórico permite perceber que a profissionalização docente no Brasil sempre esteve ligada à formação, seja inicial ou continuada e, que, por muito tempo perdurou a inserção de professores leigos.

Na sequência dessa abordagem temática, consideram-se os caminhos trilhados pelo professor durante seu percurso histórico, que evidenciaram o seu trabalho sempre pautado em uma tríade: formação, participação e experiência. Portanto, esta seção aborda aspectos sobre a formação docente, sobretudo daquela que considera as contribuições da Pedagogia, vista como ciência da educação, conforme aponta Libâneo (2001).

Posto isso, concorda-se com o pensamento do autor ao defender a formação docente alicerçada às concepções da Pedagogia, uma vez que esse campo possibilitará o conhecimento acerca da complexidade da própria profissão, bem como, a criação de saberes inerentes ao trabalho educativo, principalmente com crianças.

Por fim, discute-se sobre o homem professor no contexto do trabalho docente com crianças ao longo da história. Sendo assim, aborda fatores que contribuíram para feminização do magistério e a presença dos professores homens na profissão docente

2.1 O percurso histórico da docência no Brasil

A história da docência, conforme Gadotti (2006), considera o surgimento dessa atividade em uma conjuntura que provocou no homem o desejo de uma organização e evolução social, sendo fundamental nesse processo a produção e transmissão de conhecimentos, o que evidencia a relevância do magistério.

No século XIX, com a ascensão do pensamento iluminista e o fortalecimento dos Estados-nação, a educação formal começou a ser vista como essencial para o progresso socioeconômico, marcada pela expansão das escolas e universidades, motivadas por governos que perceberam a importância do conhecimento técnico e científico para o desenvolvimento de suas sociedades. Dessa forma, ao se tomar consciência de que os saberes ensinados e aprendidos impactam os rumos da sociedade, passou-se a refletir sobre o ensinar como uma atividade inerente ao homem, o qual, ao observar os benefícios do ensino, não hesitou em produzir e disseminar o conhecimento acumulado (Gadotti, 2006).

Nessa dinâmica social, salienta-se o professor (mesmo não sendo legitimado) como a figura capaz de atender as demandas da sociedade. Assim, ressalta-se a contribuição de Gadotti (2006, p. 21), ao afirmar:

A prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos.

Durante os séculos XVII e XIX, a docência era concebida apenas como vocacional, sem a exigência de uma formação que preparasse o professor para o ofício do trabalho. Até meados do século XIX, o exercício profissional docente, alimentado por um caráter religioso, era desenvolvido por sacerdotes leigos e, por essa razão, não era visto como uma profissão (Nóvoa, 1995).

No Brasil, com o objetivo de fortalecer o catolicismo e consolidar o controle sobre as populações indígenas, os portugueses trouxeram os padres jesuítas da Companhia de

Jesus, que desenvolveram um trabalho voltado para a catequização dos indígenas, ensinando-lhes também a ler, escrever e contar.

No século XVII o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do território brasileiro, pois acreditava que o ensino por eles difundido estava prejudicando o sistema econômico da coroa portuguesa, uma vez que os sacerdotes estavam preocupados em fortalecer a fé católica por meio dos nativos. Com isso, surgiu o movimento denominado Reforma Pombalina, no qual se propagou uma Pedagogia enciclopédica e laica, com a realização de aulas régias e métodos autoritários (Nóvoa, 1995).

Nessas circunstâncias, o ensino ficou comprometido, com um nível de péssima qualidade, em razão de os professores não possuírem qualificação, por serem mal remunerados e sem autonomia pedagógica, uma vez que deveriam atender os aspectos autoritários e disciplinares estabelecidos pelos europeus. Assim, a educação deixou de ser responsabilidade da igreja, passando para as mãos do Estado, iniciando, assim, o processo de normatização da profissão docente. Sobre isso, Nóvoa (1995, p. 15) assegura:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre.

De acordo com as palavras de Nóvoa (1995), esse processo foi marcado por muitas transformações políticas e sociais. No entanto, é importante destacar que, embora o Brasil compartilhasse alguns aspectos desse processo, como a baixa qualificação dos professores e a transição para o controle estatal, também apresentava especificidades, especialmente em relação ao papel da Igreja e à formação do sistema educacional no contexto colonial. Apesar disso, a instituição escolar passou a ser vista como mecanismo para educação da população. Esse pensamento ganhou força, o que tornou o Estado responsável por essa atividade, desenvolvendo ações que regulamentaram a profissão docente e que, concomitantemente, fiscalizavam, a fim de garantir a aprendizagem dos alunos (Vicentini; Lugli, 2009).

Sob as mãos do Estado, a docência ainda permaneceu enraizada aos princípios morais e cristãos, uma vez que, até a metade do século XIX, os candidatos a serem contratados como professores deveriam estar aliados “à moral pública ou à religião do Estado” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 71). Dessa forma, os saberes e práticas que

engendraram a escola atendiam a uma cultura que, à época, ainda ressoava a voz da reforma pombalina na constituição de uma identidade escolar que permearia o século vindouro.

Ao analisar a historicidade da profissão docente em Portugal e no Brasil Colônia, Nóvoa (1986 *apud* Vicentini; Lugli 2009) abordou três elementos constituintes desse processo para que pudesse compreender a gênese, a organização e o desenvolvimento do professorado. O Quadro 1 mostra os elementos que, na concepção de Nóvoa (1986 *apud* Vicentini; Lugli 2009) estão vinculados à regulamentação social e econômica dos professores.

Quadro 1 - Etapas do processo histórico da profissão docente

Etapas	Características
Magistério	Ocupação principal para aqueles que a exerciam, tal como a consideravam como importante para a vida profissional.
Licença para ensinar	Garantia para a realização dessa atividade e considerava os professores como “profissionais de ensino”.
Formação	Criação de instituições para formação de professores.
Associações profissionais	Desempenharam um importante papel na defesa da docência e do estatuto socioeconômico dos professores.

Fonte: elaborado pelo autor conforme Nóvoa (1986 *apud* Vicentini; Lugli, 2009).

Vicentini e Lugli (2009, p. 14) enfatizam que “tais etapas referem-se a dimensões da docência com base nas quais é possível apreender o estatuto profissional e a imagem da categoria, em diferentes momentos de sua história”. Essas etapas foram pensadas em conformidade com a realidade de Portugal, mas permitem compreender a história da profissão docente no Brasil, elucidando aspectos da profissionalização do magistério em contextos diferentes.

Nóvoa (1995) ressalta que a metade do século XVIII consagrou-se importante na história da profissão docente, visto que no momento ocorreu a estatização do ensino, com mudanças no corpo docente: os professores religiosos (geridos pela igreja) foram substituídos por professores laicos, que estavam sob o domínio do Estado. Ainda sobre isso, o autor esclarece que

[...] a intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos:

é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício. Uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII consiste na definição de regras uniformes de seleção e de nomeação dos professores. [...] é necessário retirar os professores da alçada das comunidades locais, organizando-os como um corpo do Estado (Nóvoa, 1995, p. 17).

Ao assumir o controle sobre a educação e, em específico, sobre a atividade docente, o Estado passou a exigir que aqueles que exercessem o magistério buscassem uma autorização do governo, como forma de assentir o exercício do professorado nas escolas. Além disso, para conseguir a licença, o recrutado deveria atender a alguns critérios exigidos, os quais de certa forma fortaleciam o processo de profissionalização. Posto isso, desde o

[...] final do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.). A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente (Nóvoa, 1995, p. 17).

No contexto delimitado, especificamente a partir do século XIX, é notório o domínio do Estado em relação ao profissional docente, o qual precisava atender as regras de funcionamento estabelecidas pelo governo, bem como os interesses próprios da gestão. Nesse período, o conceito de profissionalização docente não estava definido e, em virtude disso, o que caracterizava o docente não era as qualificações técnicas ou formação específica, mas os critérios morais e religiosos impostos pelo Estado. Assim sendo, esse cenário refletia a instrumentalização do ensino pelos interesses sociais e políticos da época, sem um reconhecimento das habilidades pedagógicas como critério importante para a atuação docente (Nóvoa, 1995).

Em Portugal, segundo Nóvoa (1995), o Estado assumiu o controle da educação, impondo regras rígidas às escolas e aos docentes, limitando sua autonomia pedagógica. No Brasil, ocorreu um processo similar, embora marcado pela longa influência da Igreja e pela dificuldade em consolidar um sistema educacional durante o período imperial.

Em meio aos padrões hierarquizados estabelecidos por essa estatização do magistério, teve início uma disputa pela legitimação do professorado a partir do século XIX, na Europa, cujo cenário colaborou para a compreensão da historiografia da

educação brasileira, sobretudo das práticas e saberes que circundaram o campo educativo evidenciando a profissionalização da docência.

No entanto, essa disputa não ocorreu de forma homogênea, a considerar os contextos históricos e culturais, que variavam de país para país, influenciando a maneira como o Estado assumia o controle da educação; e as diferenças regionais, o que resultou em um acesso desigual à educação e as disputas políticas locais também influenciaram o ritmo e a forma da profissionalização docente em cada contexto (Gomes, 2016). Sobre a história da profissão docente no Brasil,

[...] é possível afirmar que, no século XIX, o campo educacional brasileiro começava a organizar-se, encontrando-se em estado incipiente. Durante a passagem para o século XX, teve início o fortalecimento de sua dimensão institucional e das discussões sobre ensino e o crescimento das instituições na área, fazendo com que o campo educacional brasileiro fosse, gradativamente, tornando-se autônomo. A organização de sistemas escolares estaduais e a delimitação do espaço profissional dos professores constituíram marcos no processo de estruturação do campo que envolveu, também, a criação de instituições para a formação docente, a produção e a circulação de conhecimentos específicos para a área (Catani, 2008 *apud* Vicentini; Lugli, 2009, p. 16-17).

A história da formação dos professores evidencia, portanto, a complexidade desse trabalho, uma vez que essa profissão esteve envolvida em um sistema de ensino que alcançou vários “[...] níveis e modalidades de ensino (primário, médio, superior, profissional, de jovens e adultos, infantil etc.) e de natureza distinta (burocrática, acadêmicas, formativas, associativas e sindicais, públicas e particulares etc.)” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 17). Essas mudanças direcionaram o trabalho docente para uma associação com o estatuto socioprofissional, comportamento este que incutiu exigências para o recrutamento de professores no que tange aos conhecimentos e saberes indispensáveis para o ato de ensinar, como também em relação aos valores e atitudes fundamentais para a atividade.

No tocante à formação de professores, em meados do século XIX, no Brasil, pode-se dizer que não era vista com relevância por boa parte das autoridades governamentais, uma vez que não existia a exigência de uma preparação específica para a docência. Essa realidade, entretanto, não se dava de forma igual em todo o país, pois havia variações regionais significativas, especialmente nas áreas mais urbanizadas, que já começavam a demandar maior qualificação profissional. Até então, o que predominava eram os valores e virtudes considerados essenciais para o ensinar, atrelados à observação da prática do

professor durante aula, denominada de “professor adjunto” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 27).

O sistema de mestres adjuntos, um dos mecanismos de preparação para o magistério, consistia na observação de um professor e do que era ensinado em sala de aula para que o futuro docente pudesse aprender a lecionar. Sobre essa contratação, Vicentini e Lugli (2009, p. 30), afirmam:

Desde os tempos coloniais até meados do Período Imperial, a formação docente não teve nada de específico. O concurso de nomeação para as aulas régias exigia apenas a apresentação de provas de moralidade fornecidas pelo padre da paróquia e pelo juiz da paz da localidade de origem do candidato à licença docente. Exigia-se, também, que o futuro professor conhecesse aquilo que deveria ensinar; para tanto, ele era avaliado por uma dissertação apresentada à banca de seleção nomeada pelo Diretor-Geral dos Estudos. No caso dos mestres de primeiras letras das aulas oficiais, mantidas pelo Estado, estes deveriam provar ler, escrever, contar e ter conhecimentos para proporcionar ensino da religião aos seus alunos.

A partir do exposto, fica evidente a multiplicidade de acontecimentos em relação à profissão docente, o que provocou mudanças nos modelos de educação e de formação de professores, imbuídos em um contexto de lutas, processos e ideias sobre educação. Observa-se que as condições do magistério e da preparação docente são adequadas aos modelos da sociedade vigente e ao momento histórico.

No século XIX, ante um debate público, o modelo antes artesanal da profissionalização docente ganhou uma nova forma, em conformidade com o Método Lancaster, chamado também de ensino mútuo ou monitorial, que consistia em um modelo de ensino para um grande número de alunos, com um curto tempo e baseado na memorização, repetição e disciplina (Vicentini; Lugli, 2009), oficialmente ordenado pelo Imperador da Corte em 1823 e ministrado pelos militares. Esse modo de magistério surgiu mediante a necessidade de formação de um exército disciplinado e da educação do povo.

O método Lancaster foi imposto ao Brasil por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, entretanto, em 1832, os militares não foram autorizados a assumir a docência no ensino público. Diante das novas exigências relacionadas à atividade docente e da laicização, foi necessária uma nova intervenção estatal, a qual resultou em outras formas de pensar acerca da preparação dos professores para o exercício do magistério. Em relação a isso Nóvoa (1992, p. 2-3) esclarece que

[...] foi preciso lançar as bases do sistema educativo atual, a formação de professores passou a ocupar um lugar de primeiro plano: desde meados do século XIX que o ensino normal constitui um dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente.

A relação entre Estado e professores fez surgir as instituições de formação, vistas como escolas normais, as quais passaram a ofertar essas formações em cursos públicos de nível secundário, hoje denominado de Ensino Médio. Segundo Vicentini e Lugli (2009, p. 34):

Essas escolas foram, até meados do século XIX, estabelecimentos a cargo de um único professor, que lecionava a totalidade das matérias. [...] O modo de organização dessas escolas não era seriado: os alunos estudavam até que o professor os considerasse aptos para o exame, que então era realizado por uma comissão julgadora de notáveis locais. [...] Em 1859, a Escola Normal de Niterói foi recriada e estabeleceu-se um currículo que deveria ser desenvolvido por professores especialistas, que se encarregavam de cátedras específicas.

Diante disso, entende-se que as escolas normais foram importantes no que tange à profissão docente, visto que contribuíram para legitimar os saberes incorporados no exercício do magistério. A abertura dessas instituições se deu pela decisão dos gestores provinciais e, por esta razão, e seu funcionamento estava condicionado a verbas. Nóvoa (1992) assim conceitua tais instituições:

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos (Nóvoa, 1992, p. 3).

O tipo de ensino praticado nessas instituições enfrentou dificuldades, posto que estava condicionado às verbas disponibilizadas pelo Estado, que eram escassas. A falta de condições de trabalho provocou uma incerteza quanto ao funcionamento dessas escolas.

Convém frisar que mulheres não eram admitidas nas escolas normais, suscitando uma baixa procura pelo curso. No século XIX, o corpo de professores era composto por homens. Tal realidade se justificava pela ideia de que a mulher não era capaz de desenvolver a atividade docente. Na segunda metade deste século, com a expansão do

capitalismo, surgem outras oportunidades de trabalho, como em indústrias, o que motivou o afastamento do homem em relação ao magistério.

Nesse cenário, em Portugal, os debates giram em torno de uma formação docente especializada. Para isso, foi criado um estatuto que versava sobre o perfil do profissional do magistério. Este deveria atender a uma imagem projetada pelo documento, conforme esclarece Nóvoa (2008, p. 18):

Fixa-se neste período uma imagem intermédia dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc.

Com base em Nóvoa (2008), entende-se que o novo momento traça um perfil do professorado, cuja conjuntura é permeada de mudanças significativas no que se refere a modernização de Portugal, mas que trouxe implicações para o contexto brasileiro devido aos vínculos histórico e social entre esses dois países. Dessa forma, as influências políticas, econômicas, sociais e culturais reverberaram na educação, sobretudo, no processo de feminização do magistério.

Isto posto, o governo e a elite perceberem a educação como essencial para o desenvolvimento econômico do país, passaram, então, a reconhecer a necessidade da inserção da mulher no que concerne ao ofício docente mais como uma demanda de mercado e interesse do capital. Com isso, a docência vive uma nova fase, conferindo a entrada das mulheres no ensino primário, datado a partir de 1940.

Na esteira dessa discussão, acredita-se que o acesso da mulher na profissão docente ocorreu, também, em virtude dos problemas que assolavam o país, como a taxa do analfabetismo (Louro, 1997a). Como forma de reverter o quadro, os debates sobre a expansão do sistema educacional, a necessidade de formação de novos professores para atender à crescente demanda da educação e o analfabetismo, fomentaram a necessidade de criar mais escolas, aumentando, assim, o contingente de educadores, corroborando para que a mulher fosse vista como professora. A respeito disso, Villela (2000) enfatiza que:

Acompanhando o processo de inserção das mulheres no magistério e a sua influência aos bancos das escolas normais, podemos perceber claramente uma ação de enquadramento às normas morais dominante. Essa ação se consubstanciou em discursos e práticas que conformavam toda a possibilidade de atuação das mulheres nesse espaço acadêmico ou profissional (Villela, 2000, p. 121).

O processo de inserção das mulheres à atividade docente atendia a necessidade política e social do século XIX, tampouco, esse fenômeno aconteceu de forma passiva, uma vez que foi alvo de muitas reivindicações. Todavia, nesse tempo, a educação dar-se-ia de forma dividida: o homem incumbia-se de tratar a educação dos meninos e “a mulher era destinada a ensinar meninas, mesmo sendo um público bem menor (Vieira, 2016, p. 31).

Em razão disso, a feminização do magistério começa a ser desenhada no campo educativo, porquanto, as escolas precisaram revitalizar seus currículos e organização de funcionamento, pois “[...] a presença das mulheres obrigou as Escolas Normais a funcionarem em períodos e espaços diferenciados para cada sexo, uma vez que o ensino misto era considerado escândalo na época” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 38).

A história da profissão docente no Brasil reflete a complexidade e diversidade de influências na formação de professores, marcada por múltiplas transformações sociais, políticas e culturais. Nesse percurso, um novo debate ganhou força e, dessa vez, referente ao curso superior em Educação, inicialmente oferecido em Institutos de Educação, cujo objetivo era formar diretores para os Grupos Escolares, inspetores de ensino e professores para o curso normal.

Posto isso, o governo federal criou, em 1939, a Universidade do Brasil, com um núcleo integrativo relacionado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, onde se formavam professores para o magistério no primeiro e segundo grau. Nessa perspectiva, surgiu o curso de Pedagogia, destinado apenas para formação de bacharéis, com formação de técnicos em Educação, os quais passariam a atuar no MEC.

A relação entre técnicos de educação e professores em exercício tornou-se conflituosa. O primeiro grupo atacava as práticas dos docentes como desqualificadas. Estes, então, denunciavam os técnicos de não apreenderem sobre a realidade da educação brasileira. Mais tarde, o curso de Pedagogia passou por mudanças e, com a criação das habilitações, os “técnicos de educação” deixaram de existir, sendo substituídos pela denominação “especialistas em educação”. As habilitações possibilitavam os alunos do

curso a escolherem um credenciamento, como supervisão escolar, orientação educacional, administração escolar, inspetor ou o magistério no curso normal.

Contudo, as escolas normais permaneceram em atividade até o século XIX, depois fecharam e, posteriormente, foram reabertas. Apesar do desprestígio e a decadência enfrentados no ensino normal, ressalta-se que o movimento de reabertura ocasionou uma expansão do número dessas escolas, o que permitiu evidenciar aquilo que “[...] tratou-se mais de um movimento no plano de ideias, de um ensaio no sentido de ampliar e delimitar os conhecimentos educacionais do que realmente de uma política de Estado” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 34).

A recuperação do funcionamento das escolas normais trouxe transformações no modelo, o que provocou debates acerca do novo currículo que permeava as práticas de ensino nesse contexto. Salienta-se que essas escolas passaram a ser consideradas instituições de ensino no período da Primeira República ((Vicentini; Lugli, 2009), em um cenário de discrepâncias econômicas e sociais, permitindo, sobremaneira, várias concepções concernentes à formação de professores.

Junto à escola normal, surgiu, então, a concepção complementar, que, em meio às limitações dessas instituições, tencionava “[...] garantir que todos os alunos tivessem ao menos professores minimamente preparados para lecionar” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 39). Por consequência, os educadores brasileiros levantaram uma discussão sobre a necessidade de o Brasil possuir uma política nacional da educação e, mediante a isso, surge a Lei Orgânica do Ensino Normal, a partir do Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, promulgada no governo Vargas. Conforme demonstram Vicentini e Lugli (2009, p. 41-42):

O Decreto-Lei n. 8.530, de 02/01/1946, que corresponde à lei Orgânica do Ensino Normal, procurou dar uma organização nacional à formação de professores, bem como regular a sua articulação com os demais tipos e níveis de ensino, tal como fora previsto pela Constituição de 1937, na qual se estabeleceu que a União deveria organizar o ensino em todos os níveis no país

O aporte legal e normativo trouxe avanços para a profissão docente, estruturando o ensino, todavia, a escola normal foi alvo de críticas e denúncias, as quais contribuíram para a decadência do curso. Com isso, em 1971 surgiu o curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), a partir da Lei nº 5.692, de 1971 (Vicentini; Lugli, 2009).

Essas escolas surgiram em um contexto de profissionalização do magistério, no âmbito do ensino profissionalizante do segundo grau³. Dessa forma, os alunos, ao concluírem os estudos, estavam habilitados para lecionar nas primeiras séries do primeiro grau, hoje chamado de anos iniciais do ensino fundamental. Apesar disso, a estruturação curricular desse novo ensino para preparação docente também foi alvo de críticas, principalmente em relação ao estágio e à oferta do ensino noturno.

Não obstante, “[...] é preciso lembrar que cada estado do país possuía uma organização diferenciada para a formação de professores, com um número maior ou menor de professores leigos, regentes de ensino e normalistas em seus sistemas de ensino” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 50). Com isso, o Curso do Magistério foi implantado lentamente com variações nas regiões brasileiras. No entanto, por meio da lei, buscou-se estabelecer o ajustamento às normas legais.

Para o exercício da docência, foram estabelecidos vários pré-requisitos, dentre os quais cita-se a escolarização de 3 anos na HEM, que já permitia lecionar de 1ª a 4ª séries. No entanto, quem possuísse o diploma de nível superior, com formação específica ou licenciatura plena, poderia ensinar em todas as turmas do primeiro e segundo graus.

Desse modo, a formação de professores via HEM entrou em crise, evidenciada pela licenciatura curta, que tinha uma carga horária reduzida e preparava professores para suprir a necessidade da expansão do sistema de ensino. Como alternativa para revitalizar, bem como para atender as novas demandas do sistema educacional, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), atualmente denominado de Ministério da Educação, criou o projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM):

Tal projeto visava a fortalecer as condições das escolas de formação de professores, para que estas tivessem condições de preparar adequadamente novos docentes em nível médio, que atuariam no ensino pré-escolar e nas séries iniciais. Nesse sentido, o curso oferecido nessas instituições possuía uma carga horária significativamente maior, uma vez que era feito em um período integral e tinha duração de quatros anos (Vicentini; Lugli, 2009, p. 51).

Convém ressaltar que o CEFAM não abrangeu todos os estados, mas alcançou resultados significativos quanto à formação docente. Contudo, acabou sendo

3 Termo utilizado para se referir ao nível de ensino que hoje corresponde ao Ensino Médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996).

interrompido devido às sucessões na gestão do Ministério da Educação. Alguns estados, entretanto, motivados pelos resultados positivos, continuaram com o projeto e passaram a financiá-lo (Vicentini; Lugli, 2009).

Posteriormente, toda essa estruturação curricular e de formação do curso de Pedagogia foi discutida entre estudantes, professores e a gestão pública, possibilitando novas mudanças e, concomitantemente, o surgimento do texto da LDB de 1996 (Brasil, 1996). O referido documento anuía os cursos de nível superior como espaços de formação de professores, bem como apresentava a licenciatura plena em Pedagogia como pré-requisito para lecionar em turmas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, no século XIX, a história da profissão docente no Brasil ganhou novos horizontes, cujo novo panorama é fruto de lutas e resistência dos docentes e movimentos sociais. Os professores passaram a ser vistos como formadores do conhecimento, devendo se preocupar com a formação integral dos alunos, permeada pela aquisição de conhecimentos e, ao mesmo tempo, pela criticidade.

De acordo com Nóvoa (1995), o associativismo docente no Brasil surgiu em meados do século XIX como parte de um processo de conscientização dos professores sobre seus interesses enquanto grupo profissional, marcando, assim o processo de profissionalização, uma vez que pressupunha a formação de um corpo docente solidário, com uma mentalidade comum. As práticas associativas foram estruturadas em torno de três principais reivindicações: a melhoria do status da profissão, o controle sobre a prática docente e a definição de uma carreira profissional.

Ainda segundo Nóvoa (1995, p. 27) “[...] o movimento associativo desempenhou um papel primordial na construção da profissão docente”, pois integrar alguma associação fortalecia o processo de legitimação da profissão, adquirindo uma visão de relevância na sociedade. Além disso, a

[...] profissão docente exerce-se a partir da adesão colectiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. [...] Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente (Nóvoa, 1995, p. 19).

Pode-se dizer, então, que o associativismo contribuiu com a regulamentação da profissão docente, dando novas configurações à identidade profissional, acoplada a um

campo de saberes reconhecidos internamente entres os pares e, externamente, pela sociedade e o governo. Nóvoa (1995, p. 27) enfatiza:

A reconfiguração da profissão docente e o desenvolvimento de comunidades escolares autónomas constituem condições necessárias ao aparecimento de um novo associativismo docente, agente colectivo de um poder profissional cuja legitimidade não reside apenas numa delegação de competências do Estado.

Dessa forma, as associações expressam uma necessidade importante no processo de profissionalização docente: a autoconsciência. Ao adquirirem essa habilidade, os professores puderam perceber o valor de lutas e pautas em comum que favoreceram a construção de uma identidade e o reconhecimento da profissão e de sua relevância para a sociedade.

O Brasil não se ausentou dessas novas configurações quanto ao associativismo, dispondo de uma entidade de esfera nacional. Ao mesmo tempo, os grupos associativos se estabeleceram regionalmente (Vicentini; Lugli, 2009).

Mesmo após a criação de uma entidade nacional em 1960 – a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), que deu origem à atual Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) – a categoria continuou a organizar-se regionalmente mediante a articulação de professores de acordo com o estado ou a cidade onde têm atuado, tanto no caso das redes públicas – estaduais e, mais recentemente, municipais – quando de iniciativa particular (Vicentini; Lugli, 2009, p. 96).

Vicentini e Lugli (2009) trouxeram a lume que, no cenário brasileiro, os estudos sobre as associações nas regiões ainda se apresentam de modo tímido, o que dificulta compreender os movimentos dos professores para a conquista de direitos, sobretudo da concretização da profissão e de uma reconfiguração no contexto educativo, especificamente a representação profissional.

No que concerne às organizações associativas, desvelam lutas e disputas cujo objetivo era a conquista de uma identidade comum aos profissionais docentes, com autoconsciência, emancipação e autonomia profissional.

Para mais, o percurso histórico da docência promove uma reflexão acerca da constituição dessa profissão e da política de formação. Nessa esteira, compreende-se ainda a inserção da mulher no magistério, inicialmente ocupado por homens, desde os tempos da Idade Média, principalmente quando a educação estava sob o controle da igreja.

Todavia, o homem foi perdendo espaço em relação ao ofício docente, motivado pelos inúmeros fatores, como a desvalorização salarial, por exemplo. Acredita-se que somada isso aparece a associação do trabalho docente com as habilidades da maternagem, conforme ressalta Vieira (2016, p. 30):

É importante dizer, ainda, que, nesse período, a profissão docente seguia frações inerentes à vocação e ao dom pelo ofício. A mulher, por sua vez, se enquadrava nesse perfil por ser mãe e isso justificaria o amor à profissão. Assim, o ato de ensinar era como um prolongamento do papel de mãe e educadora que a mulher exercia em casa. Tais fatores se enquadram nas habilidades do gênero feminino dentre outras especificações da classe.

As palavras da autora coincidem com a ideia de que a educação, nesse contexto, estava relacionada com a educação familiar, concedendo à mulher o papel de destaque e reforçando o pensamento de que a docência deveria ser exercida por vocação.

Portanto, discutir sobre a inserção da mulher na profissão docente é salutar para a compreensão da legitimação do magistério, haja vista que, ao invés de avançar, retardou o processo de profissionalização docente, ao reforçar estereótipos de gênero que associavam o magistério como uma extensão da maternidade, vinculada ao amor e cuidado sendo mais essenciais do que uma formação específica.

2.2 Saberes docentes: formação e atuação docente

Os saberes são imprescindíveis em relação ao processo profissionalização docente, considerando, nesse processo, os conhecimentos da Pedagogia. Dessa forma, compreende-se que os saberes estão presentes em uma dimensão pluridimensional, conforme assegura Tardif e Gauthier (1996, p. 11), ao enfatizar que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. A partir disso, acredita-se que esses saberes estão articulados à tríade que compõe a profissionalização do professor.

A formação docente é uma iniciativa que vem sendo preconizada desde o século XIX, associada à ideia de preparar professores para o exercício do magistério. No Brasil, a história da docência anuncia três propostas transpassadas nessa formação. O primeiro momento concerne ao surgimento das escolas normais, que se espalharam por todo o país. O segundo período refere-se à reformulação dos cursos normais a partir da Lei Orgânica

de 1946. Por último, aparece a habilitação do magistério, ofertando um ensino profissionalizante, que eliminou o modelo da escola normal (Vicentini; Lugli, 2009).

Os momentos mencionados caracterizam a ideia de que a formação docente estava relacionada ao preparo ou treinamento de professores para a execução do seu ofício ou para seguir uma normatização que regia a profissão conforme determinada pelo Estado.

Mais tarde, a educação pautou-se em uma concepção crítica, especificamente na década de 80, marcada por movimentos docentes e pelo surgimento de sindicatos que, através de lutas, conseguiram o reconhecimento da profissão. Assim foram garantidos os direitos dos professores, mas, também, uma profissionalização que leva em consideração os saberes construídos no cotidiano do trabalho, os quais constituem a formação pedagógica do professorado.

Como se tentou demonstrar na subseção anterior, a educação vivenciou várias concepções e hoje passou a ser direito de todos, garantido pela Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e reforçado pela Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) ao certificar uma educação gratuita e de qualidade para valorizar os profissionais da Educação.

Vale ressaltar que os princípios normativos da educação previstos na Carta magna do país e na LDB caracterizam um modelo de educação cuja intencionalidade é atender as necessidades dos estudantes e ao processo de formação e valorização do docente.

À vista disso, a LDB, no capítulo VI, suscita o debate acerca dos profissionais da Educação e da formação docente, configurando o perfil desses profissionais e orientando sobre a formação para o exercício do magistério. O artigo 61 do documento apresenta as características que definem o perfil desses agentes, bem como as particularidades da profissão:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009). I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009). II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009). III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que

tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017). V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 1996).

Em seu parágrafo único, além de definir o perfil dos profissionais de educação, o mesmo artigo traz as especificidades e os fundamentos constituintes para uma formação sólida, permeada por conhecimentos científicos e sociais, a fim de oportunizar uma educação de qualidade que resulte em bons índices quanto à aprendizagem dos alunos.

O artigo 62 da Lei estabelece que o pré-requisito para atuar no magistério da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é o curso de licenciatura plena, em nível superior. Afirma ainda que o acesso e efetivação do profissional docente na rede pública de ensino se dará através de concursos públicos. Esse dispositivo ainda declara que quanto à docência no contexto da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o professor deve portar o diploma de graduação em Pedagogia (Brasil, 1996).

Concernente ao curso de Pedagogia e à formação inicial docente, tem-se as Diretrizes Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia, estabelecidas pela Resolução CNE/CP 01/2006, apresentaram mudanças significativas para a formação de professores, cujo principal aspecto dessa normativa foi consolidar a licenciatura em Pedagogia como o principal curso de formação para professores para Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de preparar profissionais para a gestão escolar, supervisão, coordenação e orientação educacional (Brasil, 2006). Já as DCNs, definidas pela Resolução CNE/CP 02/2015, orientam a formação de professores no Brasil, fundamentadas em princípios que visam consolidar a construção do conhecimento na articulação entre teoria e prática para o exercício docente, ancorado em educação crítica, reflexiva e inclusiva. Além disso, a Resolução enfatiza que os docentes não sejam, apenas, transmissores de conteúdo, mas agente de transformação social, refletindo sobre sua prática e contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 2015).

Em contraponto, a Resolução 02/2019 introduz mudanças, ajustando as diretrizes em conformidade ao contexto político e econômico. Dentre as mudanças, destacam-se a reorganização curricular com ênfase em conteúdo específico e as práticas voltadas ao mercado de trabalho, cuja políticas educacionais e o desenvolvimento crítica do professor deixam de assumir um papel central no que tange à formação de professores. Dessa forma,

é possível visualizar um esvaziamento do caráter crítico e formativo da educação, para dar lugar a uma formação mais tecnicista (Brasil, 2019).

Dessa forma, esses dois marcos legais evidenciam um embate didático-pedagógico importante: enquanto a Resolução 02/2015 (Brasil, 2015) visava à formação do professor como agente transformador, fundamentada em uma postura crítica e reflexiva, a Resolução 02/2019 (Brasil, 2019) reflete mudança com uma formação alinhada a um caráter instrumental e tecnicista, alinhada ao mercado e às demandas econômicas.

Recentemente, a nova Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, dispõe de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, destacando a articulação entre teoria e prática, bem como, a necessidade de uma formação sólida e interdisciplinar. A normativa destaca a importância de um currículo estruturado em núcleos de formação geral, aprofundamento de conteúdos específicos, atividades extensionistas e estágio supervisionado, assegurando a inserção do licenciando no contexto escolar desde o início da formação. Outrossim, reconhece a importância da diversidade, da equidade e do compromisso com uma educação de qualidade, que atenda às necessidades das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Além disso, ressalta-se a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2001), capítulo II e artigo 5, fundamentada pelo que está previsto na LDB, especificamente no artigo 61. Ademais, no capítulo III e artigo 7, a BNC- Formação enfatiza que a formação de professores inicial deve ser alicerçada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante disso, pode-se perceber que, atualmente, a formação do magistério tem de atender a realidade da educação e as necessidades dos estudantes, mesmo que tenhamos algumas críticas aos documentos supracitados.

Observa-se que, atualmente, a formação para o magistério deve atender a realidade da educação e as necessidades dos estudantes, mas há algumas críticas em relação a isso, como aponta Dourado (2015), ao destacar o risco de uma formação excessivamente tecnicista, uma vez que essa formação está centrada na BNCC. Compartilha-se desse mesmo pensamento, uma vez que essa vinculação direta pode limitar a autonomia, a capacidade reflexiva e crítica dos futuros professores, sendo estas necessárias para lidar com as diversidades no cenário educacional, além de deixar lacunas para uma formação que deveria acontecer de forma crítica e contextualizada.

Em virtude disso, a Pedagogia, vista como ciência da educação, ao estudar o fenômeno educacional, coopera para uma ação docente eficaz. Por isso, salienta-se a relevância da formação inicial para o processo formativo docente, a qual reverbera em toda a itinerância formacional do professor, concedendo uma fundamentação e intencionalidades político-pedagógicas à práxis.

Convém acentuar, no entanto, os saberes profissionais apreendidos no cotidiano, a partir do contato com o magistério, os quais são contextualizados durante a formação inicial e que permite aos futuros docentes se colocarem no papel de aprendizes. Portanto, a formação docente se refere a um processo de desenvolvimento permanente, contribuindo para uma educação de qualidade. Tal afirmação remete ao conceito de formação de professores assegurado por Veiga (2010, p. 16, grifo da autora):

O termo ‘formação’ se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade como professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário.

A ideia da autora é pertinente, pois o processo de formação — que deve ser permanente — incorpora os saberes do cotidiano, sejam aqueles oriundos da prática ou nas relações entre os pares, em uma perspectiva coletiva, que garanta a partilha de conhecimentos, sejam aqueles que resultam foram do exercício do magistério, residindo em uma natureza contingente, coletiva e pública.

Ao abordar a formação docente, Nóvoa (2022, p. 8) diz que a ela está imbuída nas dimensões institucionais, profissionais e públicas, o que caracteriza esse processo formacional como

[...] um conhecimento que está na docência, isto é, que se elabora na ação (contingente); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define numa dinâmica de partilha e de co-construção (coletivo); um conhecimento que está na sociedade, isto é, que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (público) (Nóvoa, 2022, p. 8).

Partindo desse pressuposto, é salutar ressaltar que o processo de formação docente considera os vínculos entre os pares, isto é, as relações que acontecem no interior das escolas. Segundo Nóvoa (2022, p. 10), “há um conhecimento tácito, implícito, que faz parte do patrimônio da profissão docente e que se transmite, ‘naturalmente’, de geração em geração. É crucial que o conhecimento subentendido se torne ‘entendido’, consciente

e partilhado por todos”. Indubitavelmente, esses saberes, talvez subjacentes, precisam ser percebidos e partilhados sobre uma estrutura coletiva, favorecendo, assim, a profissionalização e a identidade docente.

Na esteira dessa discussão, Tardif (2002), em concordância com Nóvoa (2022), ressalta que a interação entre os profissionais docentes deve fundamentar a formação pedagógica, na troca de experiências e saberes construídos no chão da escola, uma vez que isso fortalece a carreira profissional do magistério. Dessa forma:

A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso (Tardif, 2002, p. 70).

As palavras de Tardif são relevantes, uma vez que as relações estabelecidas nas escolas contribuem para a construção de novos conhecimentos, os quais auxiliaram os professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que colaborem para a aprendizagem e formação dos sujeitos matriculados nas unidades de ensino. Outrossim, compreende-se que a formação docente resulta, também, em uma postura crítico-reflexiva no professor, consoante a visão de Libâneo (2002), quando ressalta a importância desse olhar crítico e reflexivo como forma de melhorar o seu saber-fazer. Em sua concepção, é real

[...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias na prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre a sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação (Libâneo, 2002, p. 70).

Evidencia-se, assim, que a perspectiva crítico-reflexiva contribui também para a formação de professores, a considerar os saberes pedagógicos adquiridos durante o processo. Além disso, ressalta-se que todo docente necessita dos conhecimentos oportunizados pela Pedagogia, uma vez que esta viabiliza o estudo acerca do fenômeno educativo, atribuindo embasamento e sentido à prática.

Fica claro, portanto, que a formação docente, seja inicial ou continuada, deve ser pautada nas contribuições da Pedagogia, principalmente quando se trata do trabalho com crianças. Por isso, precisa coadunar a aquisição de saberes aprendidos com a natureza diversificada do processo formativo docente, estabelecendo um estado permanente e que

ofereça um significado à profissionalização, bem como à função social da docência. Como bem afirma Veiga (2014, p. 330),

A formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais.

Partindo desse pressuposto, entende-se que a formação pedagógica possibilita uma capacidade de diálogo com a complexidade da docência e sua prática, resultando em um trabalho eficaz, cuja finalidade é proporcionar uma aprendizagem significativa aos discentes. Sendo assim, o pedagogo precisa estar em contínuo processo de formação, uma vez que o conhecimento lhe permitirá se atualizar acerca das questões que envolvem o fenômeno educativo e a sociedade para que desenvolva um trabalho que leve em conta a realidade na qual os alunos estão inseridos. Dessa forma poderá envolvê-los na aprendizagem, além de transformar o ambiente da sala de aula em um espaço de construção coletiva, assim como de transformação de si e do outro.

É necessário lembrar que a formação docente deve ser crítica, reflexiva e dialógica. O caráter dialógico na formação de professores coincide com o que Freire (2011) chama de “pensar certo” e, ao mesmo tempo, “fazer certo”, um binômio que produz um processo de emancipação do sujeito. Freire explica que

[...] não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático (Freire, 2011, p. 114).

As observações de Freire elucidam a necessidade de uma formação que seja subsidiada pelas contribuições da Pedagogia, visto que esta contribui para uma formação mais humana e sensível, na realização de ações que auxiliem os discentes a desenvolverem suas capacidades críticas, reflexivas, intelectuais, cognitivas e socioafetivas.

Por meio das teorias estudadas durante a dinâmica formacional, o docente corporifica os instrumentos e as práticas para o exercício do magistério. Assim sendo, a formação deve ser um processo premente e que se realiza por intermédio da “[...] da

análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (Pimenta, 2009, p. 19).

É no cotidiano profissional que “[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados” (Pimenta, 2012, p.31). Logo, os cursos de formação inicial devem considerar representações e conhecimentos experienciais que os futuros docentes carregam, os quais lhes permitirão ressignificar suas ideias, construindo assim novos saberes que incorporarão à prática pedagógica, sobretudo as raízes identitárias da profissão docente, a qual se relaciona com seu modo de pensar e agir.

No tocante à formação, Pimenta (2009) ainda enfatiza o seguinte:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (Pimenta, 2009, p. 17-18).

Portanto, a formação não deve apenas focar em preparar o professor para a realização do seu ofício, mais do que isso ela precisa fomentar, segundo Freire (1996), um preparo científico e uma ética que assegurem uma autoconsciência acerca da função social e política da docência. Além disso, possibilita ver o docente como um sujeito que produz conhecimentos, afinal, como destaca Freire (1996, p. 23), “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Em contribuição a essa discussão, Lima (2004) ressalta que o trabalho docente desenvolvido em sala de aula pode ser compreendido como um instrumento formativo porque é nessa ambiência que os professores criam e recriam, isto é, ressignificam suas práticas, evidenciando o nascimento de novos saberes pertinentes à formação. Ademais, ela salienta que “[...] o conceito de formação está ligado ao trabalho do professor e à produção de si mesmo como profissional” (Lima, 2004, p. 92).

Posto isso, sublinha-se a necessidade de uma formação permanente e contínua, que não se limite às teorias estudadas, mas que considere o processo de reflexão e criticidade sobre a prática, construindo saberes que, concomitantemente, orientarão a

própria ação pedagógica. Tal ideia é reforçada por Freire (1997) quando ele defende que por meio da prática e da reflexão sobre ela o sujeito se constitui professor. Em função disso, a formação deve ser constante, desvelando a ótica desse profissional sobre sua ação e sobre o mundo. Assim, concorda-se com Tardif (2008, p. 13) ao dizer:

Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais, prevalecendo assim, a sua concepção de professor e de aluno.

Em outras palavras, pode-se afirmar que o professor define suas práticas conforme suas crenças e saberes adquiridos durante suas experiências. Essa ação possibilitará a construção de sua identidade profissional, atrelada aos conhecimentos produzidos no âmbito das experiências.

Nóvoa (2022) acentua a importância desses saberes experienciais para o processo de formação e revela que a reflexão sobre situações vividas em sala de aula desvela-se como um conhecimento potente para a trajetória formacional do professorado. No entanto, a sociedade está em constante processo de atualização e, por isso, urge a necessidade do docente se reciclar em um processo de formação permanente para que possa responder às mudanças sociais, que também acabam adentrando no campo educativo.

Daí entende-se que os aspectos ideológicos, políticos e econômicos interferem na formação, pois ela está inserida em um determinado contexto social, o que a torna um ato político para atender a um modelo de educação vigente. Sobre isso, Libâneo (2001, p. 80) assim se pronuncia:

A escola de hoje precisa propor respostas educativas e metodológicas em relação a novas exigências de formação postas pelas realidades contemporâneas como a capacitação tecnológica, a diversidade cultural a alfabetização tecnológica, a super informação, o relativismo ético, a consciência ecológica. Pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação.

Consoante ao enunciado acima, compreende-se que a prática docente gera novas ações, atitudes e valores compromissados com o processo de ensino e aprendizagem dos

alunos. Por isso deve, em uníssono, ser imbricada com as contribuições da Pedagogia, para propiciar um espaço de aprendizagem significativa.

É necessário lembrar que “[...] o processo de formação significa uma articulação entre a formação pessoal e profissional” (Veiga, 2012, p. 27), porquanto os docentes não podem ser vistos apenas como produtores de conhecimentos, mas, sobretudo, como sujeitos sociais, que têm sua história de vida, valores e atitudes, os quais são justapostos à identidade profissional.

Essa ideia de Veiga é reafirmada por Tardif (2014, p.103), quando conceitua o professor como um sujeito que “[...] pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal”. Dessa forma, entende-se que essas dimensões se cruzam no processo na formação de professores, fortalecendo, assim, a identidade docente.

Como se pode ver, os saberes despertam nos professores a necessidade de pensar a formação para além das paredes da sala de aula, o que corrobora para um desenvolvimento pessoal, profissional e identitário no que tange ao exercício do magistério. Destarte, esses saberes estão imbuídos nas práticas educativas e por essa razão a educação não é neutra, e sim política, pois ela é permeada por sonhos, objetivos e intencionalidade (Freire, 2005). Todo esse cenário implica na construção de práticas pedagógicas, que precisam estar ancoradas nos conhecimentos da Pedagogia.

Seguindo essa linha de raciocínio, defende-se aqui uma formação pautada no campo pedagógico, auxiliando os professores no desenvolvimento de práticas que favoreçam a aprendizagem dos alunos e propiciando estudos voltados à complexidade do fenômeno educativo.

Pimenta e Lima (2009) abordam sobre a importância do conhecimento pedagógico na formação de professores e dizem:

A Pedagogia – ciência prática da e para a práxis educacional, na medida em que possibilita uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica facilitando ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora, e a Didática, cujo cerne de estudos é a atividade docente de ensinar, constituem-se em instrumental importante para ampliação da unidade entre a teoria e a prática do trabalho dos professores e coordenadores envolvidos nos cursos de formação de professores (Pimenta; Lima, 2009, p. 196).

No rastro do exposto, sublinha-se que a formação docente fundamentada no campo pedagógico ajuda na superação dos desafios encontrados no contexto do trabalho

com crianças, haja vista que, conforme já sublinhado, o objeto de estudo da Pedagogia é a educação. Paulatinamente, essa ciência leva o docente a refletir sobre o ato de ensinar, adquirindo uma posição produtora de conhecimentos.

Libâneo (2001) destaca a importância da Pedagogia para as práticas docentes e afirma:

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas (Libâneo, 2001, p. 6).

Os conhecimentos pedagógicos são importantes na formação docente uma vez que esse campo contribui para que o professor desfrute de um trabalho com objetivos e metodologias bem alinhados, assim como por favorecer uma mediação de saberes e a execução de ações cuja finalidade atente para o desenvolvimento de uma formação humana e para o fortalecimento da função social da docência.

Nessa perspectiva, destaca-se que o fazer pedagógico construído na formação docente favorece o binômio formar e forma-se, que juntos estabelecem uma inter-relação no processo de construção profissional docente, seja na formação inicial ou permanente, desfrutando o professor de elementos que atribuirão significado à sua profissão.

Não obstante, todo o saber-fazer precisa ser divulgado, sobremaneira por meio de produções científicas. Estas, por sua vez, conferem ao profissional docente a necessidade de pesquisar como forma de evidenciar o processo de formação docente (Nóvoa, 2022).

Com efeito, os professores precisam sistematizar suas experiências através de escritas, tornando-as públicas, pois esses saberes ajudarão outros profissionais do magistério no que se refere ao processo formativo docente. Ao mesmo tempo, os docentes necessitam se desvencilhar do pressuposto de que a pesquisa é inerente apenas à comunidade acadêmica, socializando e divulgando os saberes experienciais adquiridos na ambiência escolar durante o exercício pedagógico com a sociedade, a fim de legitimar e dar relevância à profissão docente.

Nóvoa (2022, p. 12), em sua obra “Desenvolvimento profissional docente e formação de professores”, destaca a relevância da sistematização dos conhecimentos

produzidos por meio das práticas pedagógicas e das vivências do contexto escolar. Em suas palavras:

Os professores têm um certo retraimento em relação à escrita, como se esse exercício lhes estivesse vedado e pertencesse apenas à esfera acadêmica. Muitas vezes, os professores recolhem-se no interior dos espaços escolares. Mas hoje não podemos prescindir da sua exposição pública, da sua voz pública. O conhecimento profissional docente ganha legitimidade e relevância quando se difunde na sociedade (Nóvoa, 2022, p. 12).

Ao publicizar suas experiências, os professores adquirem um protagonismo e autonomia perante os saberes que incorporam sua prática. Além disso, essa é uma maneira de enriquecer o processo formativo docente, uma vez que desperta um olhar para a inovação e criatividade, elementos constituintes do exercício pedagógico perante os discentes, objetivando a promoção da aprendizagem significativa e prazerosa.

Em suma, a publicização das experiências e dos saberes docentes enquadra uma ideia de que o conhecimento se torna público. Quando o docente entende essa necessidade como um princípio formativo, a profissão passa a receber credibilidade e o professor passa a ocupar o espaço público, isto é, ele consegue se envolver nas discussões acerca das políticas educacionais. É importante aqui a compreensão de que pesquisar sobre esses saberes facilita a realização de novas formas de agir, pois esses conhecimentos, resultantes de uma sistematização, convertem-se em uma ação pública e utilitária.

Por fim, deve-se deixar claro que a formação de professores é um meio eficaz para o desenvolvimento de metodologias, além de propiciar uma maior autonomia no que tange à profissionalização docente, conferindo à sociedade uma educação de qualidade, visto que ela permite que o corpo docente esteja atualizado e atenda às necessidades dos discentes.

2.3 O homem professor no trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A história da docência permite o entendimento de que o homem sempre ocupou o magistério, sobretudo nas escolas primárias. Nesse contexto, a mulher não tinha o direito de ir à escola nem de exercer a profissão docente, uma vez que o conhecimento era oferecido apenas a homens (Aranha, 2006).

A autora em destaque esclarece também que, no Brasil, durante o século XIX, na transição da sociedade colonial para o Império, a mulher era dedicada ao trabalho doméstico, o que contribuía para o índice de analfabetismo. Todavia, as meninas nobres, a partir de aulas ministradas em seus próprios castelos, adquiriam alguns aprendizados cujo conteúdo era relacionado à música, aos trabalhos manuais e à religião.

Com o surgimento das escolas seculares, as meninas pobres também passaram a ter acesso à educação que, à época, ainda estava inserida em um contexto religioso e, por isso, elas eram consagradas a Deus. A educação era voltada aos ensinamentos de leitura e escrita e, em

[...] situação diferente dos mosteiros que desde o século VI recebiam meninas de seis e sete anos para que as mesmas fossem educadas e consagradas a Deus. Seriam educadoras consagradas a Deus. Aprendiam a ler e escrever, ocupavam-se com as artes da miniatura às vezes com a cópia e manuscritos. Algumas chegavam a se distinguir no estudo de latim, grego, filosofia e teologia (Aranha, 2006, p. 111).

Como se vê, a profissão docente não se ausentou do processo de transformações sociais, dentre as quais ressalta-se a feminização do magistério, passando as mulheres a ocupar o contexto do trabalho docente com crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, Louro (2007) salienta que a metade do século XIX e o início do século XX foram marcados por transformações sociais que resultaram na presença da mulher nas salas de aula e na sua ascensão como docentes.

Até o período destacado por Louro (2001), o trabalho docente com crianças sempre foi desenvolvido por homens. Entretanto, diante de uma necessidade de expansão econômica e do processo de industrialização, passou-se a exigir que os trabalhadores tivessem uma formação. Isso resultou na chegada dos padres jesuítas, vistos como os primeiros professores, que desenvolveu, no período colonial, um modelo educacional que não era universal, mas voltado principalmente à catequização dos indígenas e à formação religiosa dos colonizadores (Louro, 2001).

Vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos, especialmente por Jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1579. Posteriormente, foram os homens que se ocuparam com mais frequência tanto como responsáveis pelas ‘aulas régias’ – oficiais – quanto como professores que se estabeleciam por conta própria (Louro, 2001, p. 449).

Nas palavras da autora, a docência no Brasil, desde suas origens, foi predominantemente masculina, refletindo a estrutura patriarcal da época. Inicialmente liderada por religiosos jesuítas entre 1549 e 1579, a educação era centrada na catequização e na moral cristã. O cenário remonta à ideia de uma educação sob a influência da igreja, conforme discutido neste trabalho. Aranha (2006), salienta que isso aconteceu porque os padres detinham o conhecimento formal sobre o qual ensinavam.

A partir dessas observações tem-se o pressuposto de que a escola faz parte de um contexto social, engendrando uma relação na qual influencia e é influenciada pela sociedade, o que permitiu que as instituições escolares vivenciassem transformações, contribuindo assim para o processo de feminização do magistério. Nesse viés, Louro (2007, p. 95) explica:

O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de resignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar.

Carvalho (1999) e Louro (1997) afirmam que, no século XX, o magistério passou a ser feminizado em nosso país. Segundo Louro (1997, um dos fatores que contribuíram para o universo feminino no trabalho com crianças deu-se a partir da baixa renumeração, pois os homens se afastavam, visto que passaram a procurar outros trabalhos que oferecessem um salário melhor.

Ainda sobre o período, convém frisar que a educação era elitizada, pois só os filhos dos grandes proprietários tinham direito à escolarização. Os meninos brancos e homens da classe econômica mais favorecida detinham unicamente o privilégio de pisar no chão da escola e adquirir conhecimento. Em relação a isso, Louro (1997b) esclarece o seguinte:

Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino. De um lado e de outro das carteiras circulavam meninos e homens: a escola foi, inicialmente, conduzida pelos mestres jesuítas e dirigida à formação dos meninos brancos da elite. Aos poucos a instituição viu-se obrigada a acolher outros grupos sociais: os meninos de outras origens e etnias e as meninas (Louro, 1997b, p. 77).

Em consonância com as palavras de Louro (1997b), ressalta-se que as mudanças adentraram as escolas, incluindo a participação de outras etnias e, agora, das meninas.

Com isso, as unidades escolares precisaram repensar o currículo, devendo o ensino e o conhecimento ser reorganizados e adequados ao novo contexto social. Além disso, era preciso adaptar a estrutura física e definir os profissionais para que, assim, pudessem atender as necessidades exigidas pela sociedade.

O acesso das meninas à escolarização colaborou para que as mulheres pudessem exercer o magistério, no entanto, essa nova realidade passou a ser alvo de críticas. A presença da mulher na profissão docente ocasionou muitos debates, questionando-se a capacidade delas quanto ao trabalho pedagógico. Esse processo ganhou notoriedade, uma vez que “[...] passaram a se constituir numa presença muito maior do que se supunha ou se desejava, os apelos para conter e também para disciplinar a massa feminina se multiplicaram” (Louro, 1997b, p. 78).

As críticas à inserção da mulher na docência, particularmente no Brasil do século XIX, vieram de setores conservadores da sociedade, composto por intelectuais, educadores e a da elite política e religiosa, que acreditavam que as mulheres eram intelectualmente inferiores aos homens e, portanto, desprovidas do conhecimento necessário para educar adequadamente as crianças. Além disso, muitos temiam que a entrada delas no magistério resultasse em uma educação moralmente frágil, já que as mulheres eram vistas como emocionalmente instáveis e ligadas aos trabalhos domésticos. Os críticos, então, passaram a classificar esse momento como uma imprudência e absurdo. Tal mudança foi vista como algo descomunal, posto que confrontava com as convenções sociais da época, que colocava as mulheres como incapazes para a função de educadoras fora do âmbito familiar (Louro, 1997a).

Havia, entretanto, aqueles que defendiam a entrada das mulheres no magistério, como os reformadores educacionais, políticos progressistas e liberais, pois acreditavam que elas

[...] têm, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e naturais educadoras. Se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade (Louro, 1997a, p. 78).

Foi a partir dessa premissa que a mulher ganhou espaço na educação de crianças, na atuação no magistério, à época, ser visto como uma ação que envolvia o amor, a dedicação, o cuidado, características natas da maternidade. Assim, os alunos eram tratados como filhos, ao mesmo tempo que o papel da mulher, enquanto mãe e educadora,

se enquadraram as habilidades inerentes, nesse contexto, ao ensino de crianças, culminando no pressuposto que a docência era uma extensão do trabalho materno.

Atualmente, as mulheres, expressamente, ocupam a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, entende-se que a docência ainda está associada a uma visão que envolve o cuidar. Todavia, ressalta-se que o magistério teve início com a presença do homem, unicamente, que, diante de vários fatores, afastou-se dessa profissão.

Nos dias atuais, e de forma tímida, a feminização docente nos anos iniciais continua sendo uma característica marcante, embora possa ver uma presença crescente do homem no trabalho com crianças. Diante desse cenário, algumas reflexões urgem, entre elas: Qual o pré-requisito para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Qual a formação para atuar nessa etapa de ensino? Qual o perfil desse profissional? Será que a docência no Ensino Fundamental I é um espaço exclusivo da mulher? Esses questionamentos direcionam o debate estabelecido nesta seção, onde se busca perceber o homem professor no contexto do trabalho com crianças.

Segundo a LDB, o requisito para atuar no magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental é a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia. No entanto, em determinados contextos, a legislação flexibilizou essa exigência. Além disso, essa lei define que a efetivação do exercício da docência nessa etapa de ensino é através de concurso público (Brasil, 1996).

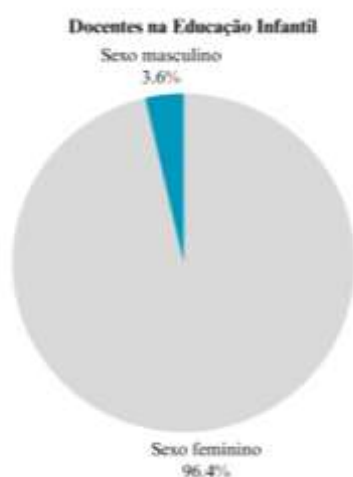
Registra-se que o magistério masculino na educação de crianças é um desafio muito grande, uma vez que o profissional terá que lidar com o preconceito e com uma visão estigmatizada em relação à sua presença, o que reverbera no próprio trabalho pedagógico.

O Censo da Educação Básica de 2020, realizado pelo INEP, traz números concernentes ao magistério na educação básica, ressaltando o quantitativo de professores homens e mulheres que atuam no contexto da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo a nota técnica, no ano de 2020 havia 593 mil professores na Educação Infantil, sendo 96,4% do gênero feminino, com um total de 571.652 professoras, e 3,6% do gênero masculino, com um número de 21.348 homens professores nessa etapa de ensino (INEP, 2021).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa de ensino foco deste estudo, os resultados do censo revelaram que há 1.378.812 docentes, dos quais 88,1% equivalem ao

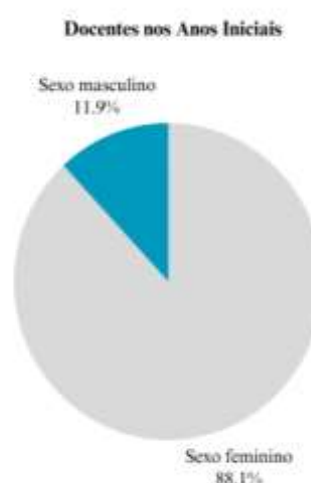
gênero feminino (aproximadamente 1.214. 733 professoras) e 11,9% são referentes ao gênero masculino (com um número próximo a 164.078 professores homens) nessa etapa de ensino, conforme o Gráfico 1 e o Gráfico 2 (INEP, 2021).

Gráfico 1 - Número de docentes atuantes na Educação Infantil



Fonte: elaborado pelo autor em consonância com o Censo da Educação Básica (INEP, 2021).

Gráfico 2 - Número de docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: elaborado pelo autor em consonância com o Censo da Educação Básica (INEP, 2021).

Com base nesses dados, confirma-se a realidade da baixa presença de professores homens no trabalho com crianças, e na Educação Infantil esse número é bem menor quando comparado com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse resultado desvela um cenário oriundo de fatores históricos que reverberaram na atualidade, levantando debates e pesquisas cujo intuito é de contribuir para uma nova realidade que permita com mais frequência o magistério masculino no trabalho infantil.

Nesse sentido, é salutar desmitificar a ideia de que para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ser mulher, uma vez que isso não é uma condição para ensinar crianças. O que importa é buscar a formação inicial e, posteriormente, a continuada, para que se possa oferecer uma ação docente eficaz, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, contribuindo com o desenvolvimento infantil.

Embora se tenha lado a lado na mesma profissão, homens e mulheres são atingidos diferentemente na política de identidade. Apesar de sujeitos à mesma ação subjetivadora e construtiva de narrativas, os homens ocupam outra

posição na política de representação, sendo recorrentemente, vinculados à esfera do público, do visível, da racionalidade, da objetividade (Costa, 2003, p. 59).

Em conformidade com Costa (2003), apesar dos homens e mulheres compartilharem a mesma profissão, eles são atingidos de maneiras diferentes pela política de identidade e representação de gênero. Enquanto os homens são associados à esfera pública, da racionalidade e objetividade, a docência nos anos iniciais é vista, culturalmente, como uma extensão da maternidade, vinculando esse campo à subjetividade e afetividade feminina.

Em virtude disso, a atuação do homem no que tange à docência nos anos iniciais começa no acesso ao curso de Pedagogia, haja vista os estereótipos atribuídos à sua presença bem como à rotulação do trabalho docente como algo ligado aos cuidados maternos e, também, à desvalorização da profissão, ainda tão presente na atualidade.

Esses estereótipos criam um ambiente permeado de desconfiança e preconceito. Além disso, a falta de representatividade do homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode reforçar a ideia de que a docência nessa etapa, não é um espaço legítimo para homens, contribuindo para a baixa adesão e elevada desistência de profissionais do sexo masculino. Gonçalves (2009) ressalta as razões históricas que causaram o apagamento do professor homem no contexto de trabalho.

Paralelamente, enquanto aumentava o número de mulheres atuando na área da educação, os homens passaram a se afastar ou a não demonstrar mais interesse pela profissão docente. Entre os principais motivos que provocaram o afastamento dos homens pode-se destacar: o aumento da participação de meninas em sala de aula; a busca por profissões mais lucrativas; a compreensão de que o homem sendo provedor não poderia permanecer numa profissão, cujo salário era visto como complementação das despesas domésticas; a ideia de que as mulheres tinham maiores habilidades para ensinar, sendo essas associadas com a educação de seus filhos, entre outros (Gonçalves, 2009, p. 42).

No Brasil, essa é uma realidade muito presente no contexto educacional e, por essa razão, há um estranhamento quando um professor homem escolhe trabalhar com crianças. No entanto, esse cenário não é visto em países desenvolvidos, os quais oferecem a igualdade de gênero concernente às oportunidades de trabalho (Sayão, 2005). Isso é importante, principalmente na educação, pois a presença do magistério masculino viabiliza novas experiências e uma conscientização de que tanto os homens quanto as mulheres podem exercer diferentes funções no mercado de trabalho, sendo

respectivamente valorizados, especialmente na docência, colaborando, assim, para a desconstrução de uma marca histórica em nossa educação.

Para o professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental os desafios são grandes, o que colabora para um desestímulo e, possivelmente, para uma mudança de comportamento e do trabalho desenvolvidos para os sujeitos aprendentes nessa etapa de ensino, para que não sejam vítimas do preconceito e, também, da não contratação no que se refere as instituições privadas.

Sobre esses desafios encontrados no magistério masculino Carvalho (1998, p. 5) ressalta:

Trata-se de pessoas do sexo masculino, lidando quotidianamente com expectativas, conceitos e tarefas culturalmente associados à feminilidade e que, uma vez que a estreita correlação entre feminilidade e mulheres, masculinidade e homens também é um pressuposto estabelecido, são igualmente expectativas, conceitos e tarefas estreitamente associados às mulheres.

Decerto, esses conceitos influenciam diretamente no sentido que o homem professor atribui ao seu trabalho. Assim, ele deve buscar, por meio do seu esforço, superar o estigma internalizado na sociedade de que a docência com crianças e maternidade são sinônimos, o que impõe uma responsabilidade sobre as mulheres.

Os desafios e estigmas enfrentados na educação contribuem para a percepção de que a docência se insere em um cenário de lutas e conflitos, sobretudo, no que tange a busca por melhores condições para o exercício docente. Conforme Gonçalves (2009, p. 86),

[...] a promoção do bem-estar docente é necessária, para que os/as professores se sintam realizados ao desempenhar a profissão que escolheram, demonstrem esta satisfação perante aos seus alunos, desenvolvam um trabalho com maior qualidade, e acima de tudo, se sintam felizes ao perceber que desempenham um papel importante perante a sociedade e que desenvolveram uma carreira de sucesso no magistério.

Os esforços para superar essa visão construída acerca do magistério masculino no trabalho com crianças devem ser exercidos por todos (sociedade em geral), porém observa-se que só o professor busca superar essa realidade, enquanto seus colegas profissionais acabam entranhando sua presença nesse contexto de trabalho. Por isso, o homem acaba assumindo funções administrativas, incentivado, algumas vezes, pela própria comunidade escolar para que, assim, se afaste do trabalho docente com crianças.

Louro (1997) destaca que outros fatores cooperaram para o afastamento e o estranhamento do professor homem no trabalho docente com crianças. A autora aborda, por exemplo, a ideia de que os homens são menos sentimentais que as mulheres, o que fortalece o pensamento de que eles têm maior chance de terem o domínio de sala de aula, controlando a indisciplina. Isso acaba viabilizando também a indicação masculina para funções administrativas, a fim de que possam controlar os comportamentos indisciplinados dos alunos e manter a organização escolar.

De acordo com Carvalho (1998, p. 4), a docência com crianças possui uma imagem social associada a “[...] uma certa feminilidade, uma imagem de mulher pouco afeita à erudição e ao desenvolvimento intelectual, que se relaciona mal com o conhecimento e a racionalidade, sendo antes emotiva, maternal, infantilizada e capaz de empatia com as crianças.”

Rabelo (2013) também discute sobre os preconceitos que o professor homem sofre ao atuar nas séries iniciais, destacando o pressuposto de que este não tem o dom para ser professor de crianças, nem habilidades, pois essa profissão exige cuidados e uma capacidade que envolve delicadeza, paciência, além de serem vistos como autoritários, evidenciando o argumento de que o homem não tem vocação para trabalhar com crianças.

Compreende-se, então, que a profissão docente sempre foi desvalorizada e com baixa remuneração, o que levou os homens a não optarem por ela, fortalecendo a presença da mulher e a feminização nesse campo. Assim se construiu socialmente uma representação de que o trabalho com crianças deve ser desenvolvido por mulheres. Como observa Freire (1997), a mulher, naturalizada como cuidadora, corrobora para a desprofissionalização da docência, a considerar a forma como as professoras são, habitualmente, chamadas de ‘tias, cujo termo diminui o caráter intelectual e político do magistério. De tal modo, construiu-se socialmente a representação de que o trabalho docente com crianças deve ser desenvolvido por mulheres, perpetuando uma visão reducionista da profissão docente.

Como afirma Costa (2003, p. 60, grifo do autor), “[...] o campo profissional do magistério [...], maciçamente povoado por mulheres, tem sido pródigo na fabricação de representações que enquadram as professoras em uma certa ‘ordem do coração’, oposta à ‘ordem da razão’”. Logo, a imagem da mulher ocupando a docência com crianças endossa a ideia dos cuidados maternos como uma habilidade feminina inata. Essa visão é fortemente disseminada na sociedade e, dessa forma, a relação entre o cuidado e a

educação foi integrado ao trabalho docente. O ato de cuidar representa a necessidade de alimentação, carinho, atenção, proteção e, muitas vezes, de conforto, a considerar o contexto social em que a criança está inserida (Campos, 1994).

A ação do cuidar envolvido na prática do professor é necessidade natural de toda criança, por isso gera uma demanda que exige saberes do campo da biologia e das ciências humanas. Além disso, denota conhecimentos da saúde e da educação (Campos, 1994), por contemplar atitudes pertinentes ao processo de desenvolvimento e crescimento das crianças. Portanto, a ação do cuidar da criança reflete a importância de compreendê-la como sujeito social e singular, que está em constante desenvolvimento e isso “[...] pressupõe uma determinada concepção de desenvolvimento infantil e de como podemos interferir nesse processo” (Maranhão, 2000, p. 118).

Historicamente, o trabalho docente com crianças é compreendido muito mais como uma concepção assistencialista do que pedagógica. Porém, o foco não deve estar na maternagem e sim em desenvolver um trabalho pedagógico que resulte na aprendizagem das crianças e no seu desenvolvimento integral, o que não impossibilita o professor homem de ocupar esse contexto.

A representação da educação na infância como um ato de cuidar, por isso feminilizado, permeia os dias atuais e, embora seja possível encontrar homens na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, despreza-se a importância dos conhecimentos e da formação necessários e eficazes a todos que desejam atuar como docentes.

É importante frisar que a formação de professores se constitui um processo de construção do conhecimento e saberes acerca da profissão, seja ele inicial ou continuado. Essa formação é necessária a todos os profissionais docentes, uma vez que contribui para a qualidade e aperfeiçoamento da prática pedagógica. Nesse viés, o processo formativo de professores, além dos conhecimentos construídos inicialmente, considera o conhecimento profissional do professor como fundamento para a sua ação e na construção da sua identidade (Nóvoa, 2022).

Vale frisar, entretanto, que o cuidado e o trato com as crianças não são os únicos requisitos para o professor. De acordo com Gauthier (1998, p. 24), a docência é “[...] um ofício feito de saberes” que são pertinentes para a práxis, bem como para atender as demandas do cotidiano escolar. Tardif (2002) ressalta a necessidade de formação ao afirmar que a prática docente é constituída de saberes distintos, mas que se relacionam

com os conhecimentos da prática profissional, com os saberes pedagógicos e com os saberes curriculares.

Diante do exposto, urge a necessidade de se repensar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental como um universo feminilizado, o que reflete a forma como a sociedade se constrói e perpetua os papéis de gênero. À vista disso, destaca-se que o trabalho do professor nos anos iniciais não pode ser entendido unicamente como uma ação de cuidados e contato com a criança, mas como uma atividade pedagógica que favoreça o desenvolvimento e a formação dos alunos. O professor, por sua vez, necessita buscar, por meio da formação continuada, o seu desenvolvimento profissional, assim como a construção de uma identidade. Conforme assegura Nóvoa (2003, p. 1):

Estas práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação contínua. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores.

Por fim, ao professor, seja homem ou mulher, cabe buscar aperfeiçoamento da profissão para oportunizar um trabalho pedagógico eficaz. Ao homem, em específico, é primordial para seu exercício profissional um bom resultado que lhe auxilie na superação de uma visão preconceituosa acerca de sua presença enquanto professor nas séries iniciais. Nesse sentido, suas atitudes e competências devem permear o trabalho pedagógico, sendo necessárias para a construção de uma postura docente crítica, reflexiva e ativa. Revestido dessas competências, o professor protagonizará uma educação de qualidade, que esteja preocupada com o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos da sala, isto é, em proporcionar um ambiente de aprendizado que consolide a ideia da sala de aula como um espaço de construção do conhecimento na formação das crianças

3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O processo de produção de conhecimento envolve uma dinâmica de construção, desconstrução e reelaboração de saberes em forma de representação. Esta pesquisa se insere em um contexto de criação desses saberes com a finalidade de corroborar para a itinerância formacional do pesquisador, bem como do mundo social e da pesquisa.

Acredita-se que toda pesquisa deve estar vinculada às vivências e experiências, para que se torne significativa, evidenciando uma transformação acadêmica e social que “[...] cultiva a construção-criação do saber, assim como, de forma entretecida, expressa o compromisso curricular-formacional da pesquisa como um processo de formação singular, irredutível e, ao mesmo tempo, transversal” (Macedo, 2020, p. 13).

Um estudo investigativo prepara o pesquisador para viver fora dos parâmetros rígidos, em virtude dos conhecimentos produzidos, que se integram ao processo formativo, desvelando novas formas de enxergar e encarar os desafios postos a uma realidade social. À vista disso, o pesquisador deve romper os limites rígidos da sua área permitindo reflexões para que, assim, possa resultar em um novo conhecimento. Em relação a isso Nóvoa (2015), traz a seguinte observação:

‘Conhece para além dos limites da tua ciência’ – que vou buscar um princípio que Abel Salazar fez seu: ‘o médico que só sabe medicina, nem medicina sabe’. E aqui entra a preguiça- ou melhor, o ócio – de que nos fala David Labaree. E como é difícil cultivar o otium nesta universidade do nec-otium, do não-ócio, do negotium (Nóvoa, 2015, p. 15).

Assim como Nóvoa (2015), defende-se aqui a importância de permitir que a pesquisa possa romper os limites da/na produção do conhecimento, isto é, não deve se restringir ao simples cumprimento de métodos ou à produção incessante de resultados. Assim como o ócio é importante para uma reflexão mais profunda, o trabalho científico precisa, também, de momentos de pausa e reflexão para que os limites do conhecimento possam ser desafiados e expandidos, promovendo inovações e respostas mais significativas aos problemas estudados. Para isso, é salutar que todo pesquisador delineie um percurso metodológico para conseguir alcançar os objetivos propostos e responder ao problema do estudo científico.

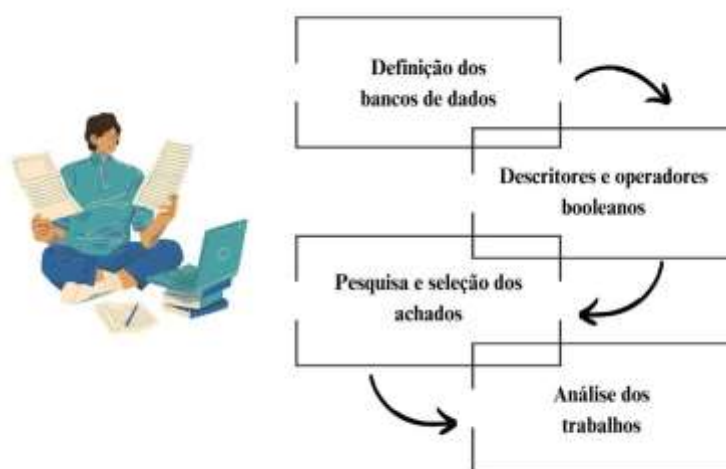
Considerando esses pressupostos, nesta seção apresenta-se o caminho metodológico traçado para atender o objetivo da pesquisa. Nele serão expostos a abordagem e o tipo da pesquisa, assim como o lócus da realização da investigação. Na

promoção de diálogos, serão usadas a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Teoria do Núcleo Central (TNC), constituídas como abordagens teórico-metodológicas que alicerçam este estudo. Por fim, serão apresentados os instrumentos utilizados na construção de dados.

3.1 Representações Sociais do ser professor homem nos anos iniciais: o Estado do Conhecimento

Nesta subseção, apresenta-se as produções acadêmicas que abordam a Teoria das Representações Sociais e o magistério masculino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, objetivando analisar os principais referenciais teóricos e metodológicos em pesquisas publicadas em bancos de dados com foco nas representações sociais do ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Figura 4 representa as etapas para o desenvolvimento da pesquisa do Estado do Conhecimento.

Figura 4 - Síntese do desenvolvimento da pesquisa



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Nas palavras de Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 125), o Estado do Conhecimento “[...] possibilita conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por cada área ou temática”. Além disso, esse tipo de investigação proporciona uma visão mais sistematizada acerca do aporte teórico e metodológico utilizado nas produções científicas. Ademais, o Estado do Conhecimento apresenta-se como um estudo profundo que resulta em conhecimentos acerca da temática estudada e, concomitantemente, tornam-se significativos para esta pesquisa.

Inicialmente delimitou-se o período de 2010 a 2023 para a realização da busca por produções acadêmicas relacionadas à temática desta pesquisa. No entanto, devido à pouca produção encontrada, decidiu-se ampliar o marco temporal para o intervalo entre os anos de 2003 a 2023, visando alcançar o objetivo proposto.

Essa busca se deu, efetivamente, no banco de dados das dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e na plataforma *Google Acadêmico*. Foram localizados, no total, três trabalhos, os quais apresentam como ponto de partida os estudos de representações sociais do ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É salutar informar que para a construção de dados, primeiramente, realizou-se a leitura dos títulos achados e, por conseguinte, dos resumos. Não sendo suficiente, seguiu-se para a introdução e, em alguns casos, verificou-se a metodologia. Ressalta-se ainda, que, para auxiliar na seleção, elegeu-se como critério de inclusão os trabalhos que utilizaram a Teoria das Representações Sociais na área da educação, cujo objetivo era estudar a atuação do homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que estivessem dentro do recorte temporal de 2003 a 2023. Como critérios de exclusão, definiram-se as produções acadêmicas que utilizaram a Teoria das Representações Sociais em outra área de conhecimento ou que usaram a TRS em pesquisas na educação, mas com outro objeto de estudo que não estivessem dentro do marco temporal estabelecido.

No dia 6 de abril de 2023, a partir das 16h34min, teve início a pesquisa, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando os descritores “Ser professor homem” e “Representações Sociais”. A partir dessa busca, foram localizados treze trabalhos, mas apenas duas dissertações foram selecionadas. Os demais foram descartados, por não atenderem os critérios de inclusão mencionados acima.

No dia 7 de abril, às 8h, a busca se deu no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. No intuito de localizar mais trabalhos que pudessem fortalecer a presente pesquisa, foram feitas alterações nos descritores, utilizando-se: “ser professor homem”, “representações sociais” e “docência masculina”, uma vez que os descritores utilizados no dia anterior não permitiram ampliar a quantitativo, ficando apenas em duas, conforme informado acima. Com isso, foram encontradas vinte pesquisas que abordam representações sociais, dentre as quais, duas já haviam sido encontradas na BDTD no dia

anterior. Os demais trabalhos não foram selecionados, pois não apresentavam a mesma temática de interesse, pertencendo a outra área de estudo.

Em continuidade, no dia 25 de abril, às 15h48, realizou-se uma busca no banco de catálogos de teses da Capes com os descritores “ser professor homem” e “representações sociais”. Vinte trabalhos foram identificados, mas somente um se relacionava com o objeto de estudo desta pesquisa, também encontrado no site da BDTD.

Com a finalidade de aumentar o repositório, no dia 26 de abril, às 9h22, realizou-se uma busca na *Google Acadêmico*, na qual foi encontrada uma dissertação, a partir dos descritores “Representações sociais do ser professor homem nos anos iniciais”.

Nos dias 25 e 26 de maio, especificamente, às 9h, foi realizada outra busca na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, entretanto não foi encontrado nenhum novo trabalho. Retomando as buscas no dia 20 de junho, às 8h, a pesquisa aconteceu no banco de dados das dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), todavia não foi localizada nenhuma produção acadêmica que utilizasse a TRS.

Em relação ao hiato de uma busca para outra, salienta-se que se deu em virtude da tentativa de ampliar o número de achados, dada a dificuldade de encontrar trabalhos que estivessem dentro dos critérios de inclusão. Portanto, decidiu-se realizar a pesquisa considerando essa diferença de dias e horários.

No final das buscas, a partir de uma leitura crítica e reflexiva, foram selecionados três trabalhos, sendo duas dissertações e um artigo (Quadro 2). Esses achados dialogam com o objeto desta pesquisa de mestrado, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN.

Quadro 2 - Trabalhos encontrados relacionados à TRS

(Continua)

Ano	Nome do autor	Título do trabalho	Tipo do trabalho	Instituição
2007	SALGADO, João Sérgio Macedo.	A voz de homem e a voz do homem: as representações sociais masculinas do magistério	Dissertação	Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília

Quadro 2 - Trabalhos encontrados relacionados à TRS

(Conclusão)

Ano	Nome do autor	Título do trabalho	Tipo do trabalho	Instituição
2003	MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de.	Magistério Masculino: (Re) Despertar Tardio da Docência	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco
2016	GONÇALVES, Josiane Peres; SOARES, Pâmela Karoline; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos.	Representações sociais de gestores escolares sobre o trabalho de professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Artigo	Revista Quaestio

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

A análise dos resumos dessas produções permitiu evidenciar que possuem como objeto de estudo as representações sociais acerca do professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observou-se ainda que a apreensão desse universo simbólico sobre o ser professor permite ao profissional refletir e repensar sobre sua prática, pois as representações sociais são “[...] uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (Moscovici, 2012, p. 27).

Pode-se dizer, portanto, que as representações sociais são guias que reformulam e orientam as ações do cotidiano. Ao professor, esse fenômeno possibilita o fortalecimento de uma postura crítica e reflexiva, objetivando uma prática mais efetiva e um ensino de qualidade, uma vez que “[...] as representações sociais constituem como elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo” (Alves-Mazzotti, 2008, p.1)

Consonante a essa ideia, Salgado (2007), na sua dissertação de mestrado, ressalta a relevância da teoria para compreender as interações do homem no meio para construção da realidade social. Tal pensamento corrobora o que diz Sawaia (2004), com base em Moscovici, isto é, que

[...] as Representações Sociais são modalidades de conhecimento particular que circulam no dia a dia e que têm como função a comunicação entre indivíduos, criando informações e nos familiarizando com o estranho de acordo com categorias de nossa cultura, por meio da ancoragem e da objetivação.

Ancoragem é o processo de assimilação de novas informações a um conteúdo cognitivo-emocional pré-existente, e objetivação é a transformação de um conceito abstrato em algo tangível (Sawaia, 2004, p. 76).

Entende-se, então, que as representações sociais são saberes que circulam na sociedade a partir da comunicação e da interação entre os sujeitos, os quais constroem conhecimentos a partir da familiarização do estranho, tornando-se particular e, ao mesmo tempo, coletivo.

Nessa premissa, a TRS permite entender a realidade social de um determinado objeto que, nesse caso, se relaciona com o objetivo de identificar os significados, sentidos e ideias conferidos ao exercício da docência masculina nas séries iniciais. A autora concorda com o pensamento de Crusoé (2004, p.107), ao enfatizar que

[...] tal teoria, abordada em termos de produto, volta-se para o conteúdo das representações, para o conhecimento de senso comum, que permite aos sujeitos interpretarem o mundo e orientarem a comunicação entre eles, na medida em que, ao entrarem em contato com um determinado objeto, o representam e, em certo sentido, criam uma teoria que vai orientar suas ações e comportamentos.

Portanto, a TRS está relacionada à construção do conhecimento do senso comum que circula pelos sujeitos e que se tornam “preparação para a ação” (Moscovici, 1978, p. 49), elaborando comportamentos e formas de comunicação entre os sujeitos sociais.

Miranda (2003) dialoga com a pesquisadora acima ao utilizar a TRS em sua dissertação por entender as representações sociais como “teorias” do senso comum que são produzidas a partir da interação dos sujeitos, contribuindo para a mudança de comportamento, sendo pertinente para a prática profissional docente.

Gonçalves, Soares e Reis (2016), em seu trabalho científico, investigaram as representações sociais dos gestores de escolas públicas de Naviraí-MS concernentes ao trabalho de professores homens com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É possível perceber que as autoras empregam a TRS como aporte teórico para fundamentar a discussão proposta no trabalho, porque compreendem as representações sociais como um conhecimento do senso comum e um sistema de valores, compartilhado nas interações e comunicações, sendo um guia para ação dos sujeitos em sociedade (Moscovici, 1973).

Dessa forma, percebe-se, nas pesquisas acima, que os estudos em representações sociais são importantes para compreender os significados e símbolos concedidos ao ser professor homem nos anos iniciais, bem como a identidade docente e como esse

fenômeno se torna um guia para a ação e, especificamente, para a prática docente, essencialmente, na construção da realidade social.

No Quadro 3, como forma de complementar a discussão, enfatizam-se os referenciais teóricos mais utilizados nos trabalhos encontrados nesta pesquisa com relação à Teoria das Representações Sociais.

Quadro 3 - Referenciais teóricos sobre a Teoria das Representações Sociais utilizados nos achados

Título do trabalho	Referencial teórico
A voz de homem e a voz do homem: as representações sociais masculinas do magistério (Salgado, 2007).	Moscovici (2005), Arruda (2002).
Magistério masculino: (Re) despertar tardio da docência (Miranda, 2003).	Moscovici (1986), Jodelet (1986), Abric (1988), Sá (1996).
Representações sociais de gestores escolares sobre o trabalho de professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Gonçalves; Soares; Reis, 2016).	Moscovici (1973), Jodelet (2002)

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Acredita-se que a definição dos aportes teóricos nos estudos analisados se deu com base em autores que mais disseminaram a TRS para as pesquisas e para a apreensão da realidade social, principalmente Moscovici (1973, 1986, 2005), que elaborou a teoria por meio de sua tese. Para consolidar essa hipótese, foi necessária uma leitura da introdução, pois os resumos não informaram os aportes teóricos utilizados nas pesquisas. Além disso, verificou-se que na maioria das pesquisas encontradas há referenciais em comum, como Moscovici e Jodelete. Salienta-se também que em duas dissertações foi utilizada a abordagem complementar denominada Teoria do Núcleo Central, proposta por Jean-Claude Abric (1988). Em dois artigos foi possível observar que, em se tratando da discussão sobre representações sociais, os autores utilizaram apenas Moscovici (1973, 1986, 2005).

O Quadro 4 , a seguir, mostra os referenciais teóricos definidos pelos autores dos trabalhos selecionados com foco na história da docência no Brasil e nas questões de

gênero, conforme as concepções de Louro (1989, 1997, 2012), bem como a respeito dos aspectos da masculinidade do ponto de vista de Bourdieu (1998).

Além disso, trazem pontos relacionados ao trabalho do professor homem com crianças e, para isso, embasam-se em Gonçalves, Soares e Reis (2016). Utilizam ainda as ideias de Rabelo (2010, 2013) no que concerne aos estigmas e preconceitos associados ao magistério masculino no trabalho com crianças.

Quadro 4 - Referenciais teóricos sobre o magistério masculino

Título do trabalho	Referencial teórico
A voz de homem e a voz do homem: as representações sociais masculinas do magistério (Salgado, 2007).	Louro (1989, 1997), Del Priore (1993), Bourdieu (1998), Carvalho (1996, 1998), Grossi (2004)
Magistério masculino: (Re) despertar tardio da docência (Miranda, 2003).	Carvalho (1998), Louro (1997), Enguita (1998).
Representações sociais de gestores escolares sobre o trabalho de professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Gonçalves; Soares; Reis, 2016).	Louro (2012), Rabelo (2010, 2013), Moreira e Santos (2002)

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Destaca-se, entretanto, a maior utilização de Louro (1989, 1997, 2012) nas discussões acerca do homem professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a autora está presente em todas as produções acadêmicas selecionadas nessa pesquisa (Quadro 4 - Referenciais teóricos sobre o magistério masculino). Portanto, a análise permitiu visualizar aportes teóricos que fundamentaram as discussões acerca do professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, assim, fortalece a pesquisa do mestrado, possibilitando uma maior credibilidade e confiabilidade no estudo dissertativo.

No Quadro 5, seguem os caminhos metodológicos traçados nos estudos encontrados para a confecção deste trabalho, destacando-se o tipo de abordagem utilizado e os instrumentos de coleta de dados adotados pelos seus respectivos autores.

Quadro 5 - Caminhos metodológicos utilizados nos achados

Título do trabalho	Tipo de pesquisa	Abordagem	Instrumentos de construção de dados
A voz de homem e a voz do homem: as representações sociais masculinas do magistério (Salgado, 2007).	Não foi informado pelo autor	Não foi informada pelo autor	Grupo focal Registro em áudio e vídeo. Transcrição para análise dos atos da fala
Magistério masculino: (Re) despertar tardio da docência (Miranda, 2003).	Não foi informado pelo autor	Abordagem qualitativa	Livre-Associação e Entrevista semiestruturada
Representações sociais de gestores escolares sobre o trabalho de professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Gonçalves; Soares; Reis, 2016).	Pesquisa de Campo	Qualitativa	Entrevista semiestruturada

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Em relação ao processo metodológico desses trabalhos, viu-se que a abordagem mais utilizada foi a pesquisa qualitativa, uma vez que os pesquisadores compreendem a importância dessa natureza, por apresentar um caráter interpretativo a partir de significados, aspirações e da subjetividade dos sujeitos (Minayo, 2007). No que se refere aos instrumentos de construção de dados, a entrevista semiestruturada foi a técnica mais utilizada, a qual auxilia na compreensão acerca de um fenômeno estudado, a considerar as dimensões sociais e históricas dos sujeitos envolvidos na pesquisa (Spink, 1995), como também por ser um meio de extrair informações do público investigado.

Salienta-se, ainda, que dentre os trabalhos selecionados, alguns não informaram o tipo de pesquisa utilizada e apenas um deles — a dissertação intitulada “A Voz de homem e a voz do homem: as representações sociais masculinas do magistério” — não apresenta claramente a abordagem metodológica utilizada na pesquisa. Todavia, considera-se que

o uso da TRS não estabelece um padrão quanto ao percurso metodológico nem quanto aos instrumentos de análise. Essa definição ocorre conforme o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa, que são determinados pelo pesquisador.

Isto posto, salienta-se que a análise dos resultados permitiu a identificação do caminho metodológico traçado nas pesquisas, bem como os instrumentos de construção de dados e da fundamentação teórica dos achados. Ressalta-se que nos trabalhos houve a ausência da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), instrumento que foi usado no estudo dissertativo em construção, aplicado na perspectiva da Teoria do Núcleo Central, cuja abordagem complementar não foi utilizada por nenhum dos trabalhos analisados.

Foi evidenciada falta de informações sobre a metodologia nos resumos da maioria dos achados, e essa informação é requerida pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), o que dificultou a apreensão das informações acerca dessas produções acadêmicas que eram necessárias para conseguir alcançar os objetivos desta investigação científica. Todavia, seguir as orientações propostas pela ABNT é importante para garantir a integridade e acessibilidade dos trabalhos, facilitando a comunicação, promovendo a ética e o compromisso com a produção do conhecimento.

Desse modo, pode-se dizer que os estudos que centralizam suas investigações acerca das representações sociais do ser professor homem nos anos iniciais permitem perceber todo o contexto de significados, sentidos e ideias atribuídos a esse profissional e também a forma como ele lida com esse processo.

A análise de dados permitiu compreender ainda que a teoria não impõe um determinado padrão de instrumentos, pois isso depende do objeto e dos objetivos da pesquisa, que são alinhados pelo autor. Todavia, a plasticidade da TRS possibilita uma variedade de instrumentos que podem ser aplicados nas investigações científicas em representação social. Os referenciais teóricos utilizados nesses achados contribuíram significativamente para a dissertação, uma vez que elucidaram autores e pesquisadores referentes à Teoria das Representações Sociais e ao professor homem nos anos iniciais, podendo, assim, apresentar embasamento e confiabilidade para esta dissertação.

Contudo, constata-se que há bastante pesquisas que utilizam a TRS como aporte teórico-metodológico em várias áreas do conhecimento. No entanto, quanto à educação, verifica-se pouca produção acadêmica com a utilização da teoria e, de modo específico, sobre o trabalho do professor homem com crianças, demonstrando números incipientes,

consolidando a necessidade de explorar a área de estudo referente ao uso da teoria das representações sociais em pesquisas sobre o homem professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, quando analisados os resultados de pesquisas anteriores, identificou-se tanto aproximações quanto dessemelhanças em relação a este estudo, permitindo um entendimento mais profundo, por exemplo, dos referenciais teóricos e metodológicos dessas materialidades.

Ao identificar que este estudo utiliza abordagens metodológicas e teóricas que já demonstraram ser eficazes, confirmou-se que se está no caminho certo para a compreensão do objeto de estudo. Por outro lado, as discrepâncias encontradas revelaram lacunas na literatura, bem como no aporte metodológico para uma investigação científica.

Portanto, a análise cuidadosa desses achados permite que a pesquisa se posicione de forma mais precisa e relevante para a academia e sociedade, contribuindo, assim, para disseminação do conhecimento, cuja reflexão crítica é essencial para garantir que a pesquisa não se limite em reproduzir o que já foi feito, mas ofereça novas perspectivas e percepções para a comunidade científica, sobretudo, na área da formação de professores.

3.2 Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais, cunhada por Serge Moscovici, psicólogo social nascido em 1928, foi disseminada em sua obra *La Psychanalyse* (1978), na qual desenvolveu o estudo do universo simbólico do cotidiano e a construção da realidade social. Moscovici (1978, p. 26), conceituou as representações sociais como “[...]uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. O pensamento exposto se relaciona com a ideia de Jodelet (2001) de que as representações sociais são elaboradas e partilhadas com um objetivo prático, contribuindo para a construção de uma realidade comum para um determinado grupo social.

A TRS, vista como uma abordagem teórico-metodológica, emergiu em um contexto de críticas concernentes à Psicologia Social, que se preocupava apenas com as representações individuais, pois não considerava as relações entre os grupos sociais. A partir disso, a TRS aparece como uma vertente mais sociológica da Psicologia Social,

uma vez que julga, na construção de uma realidade social, as relações intergrupais e os processos psicossociais.

O nascimento da TRS está inserido em um contexto de mudanças no modelo científico, o qual desprestigiava os saberes advindos do senso comum, da cultura e da historicidade, presentes nas relações interpessoais e construídos no decurso da comunicação. O modelo científico vigente priorizava os saberes científicos como meio para representar ou apreender uma realidade social.

Partindo disso, destacam-se as representações coletivas, propostas por Durkheim, que considerava a natureza da sociedade como meio para compreender a dinâmica social de uma determinada realidade, nos quais os conhecimentos do senso comum partilhados entre os indivíduos no cotidiano não eram valorizados. Para Durkheim (1983, p. 81), o modelo de representação é:

O conjunto de crenças e sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado, que tem sua vida própria; pode-se chamá-lo de consciência coletiva ou comum. Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; ela está, por definição, difusa em toda extensão da sociedade. [...] Com efeito, ela é independente das condições particulares onde os indivíduos se encontram; eles passam e ela continua. [...] Ela é o tipo psíquico da sociedade, tipo que tem suas propriedades, suas condições de existência, seu modo de desenvolvimento, assim como os tipos individuais ainda que de outra maneira. [...] As funções jurídicas, governamentais, científicas, industriais, em uma palavra, todas as funções especiais são de ordem psíquica, uma vez que elas consistem em sistemas de representações e de ações: contudo elas estão evidentemente fora da consciência comum.

Nas palavras do autor, a consciência coletiva, por ter autonomia, age coercitivamente, constringendo os indivíduos a se moldarem às suas regras e condutas, visto que os fatos e os fenômenos sociais devem ser explicados pela coletividade. Dessa forma, entende-se que é passada através de crenças e sentimentos presentes na sociedade, e impede que os membros reflitam ou, concomitantemente, possam se posicionar ou exercer a criticidade em relação a um fenômeno ou objeto social.

Dado o modelo de sociedade presente, bem como a sua complexidade, é importante destacar que as representações coletivas, com seu formato estável e invariável, não atendem a organização social contemporânea, uma vez que a comunicação e as informações circulam no cotidiano em um movimento dinâmico. Por essa razão, rejeitam uma representação que considera um comportamento opressor sobre os sujeitos sociais, resultando em um modo de agir e pensar uniformemente.

A insatisfação com essa abordagem sociológica da Psicologia Social provocou debates acerca desse processo de apreensão de uma determinada realidade social. Isso levou Moscovici (1985) a buscar estudos que pudessem compreender a relação existente entre o individual e o social. O dualismo descrito causava inquietude a Moscovici, que procurou desenvolver uma vertente psicossocial do conhecimento que ressaltasse tanto os saberes individuais quanto os sociais, classificando-os como essenciais na construção para o universo simbólico (Moscovici, 1985).

Dessa maneira, as representações coletivas tornaram-se propulsoras para os estudos de Moscovici, que desenvolveu a Teoria das Representações Sociais como uma abordagem sociológica da Psicologia Social, destacando dois fatores fundamentais para esse processo representacional: indivíduo/grupo e contexto social. Esses fatores se relacionam quando há uma representação, posto que um grupo é um conjunto de indivíduos e estes, segundo Spink (1993, p. 303) “[...] não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois que as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem”. Por esse viés, evidencia-se que o sujeito representa o grupo no qual está inserido a partir de sentidos atribuídos por uma representação social elaborada e partilhada.

Convém frisar que a TRS considera o contexto social de uma sociedade plural, conferindo aos sujeitos a dinâmica de refletir e se posicionar sobre um objeto social ao mesmo tempo em que esses indivíduos podem modificar e ser modificados por uma representação. Esse processo certifica uma diferença entre as representações sociais e as representações coletivas, uma vez que estas desconsideram os conhecimentos do cotidiano e as relações intergrupais essenciais na construção da imagem acerca de um fenômeno social.

Destarte, a representação social considera os fatores e o contexto social, assim como os aspectos históricos e econômicos para apreensão de uma realidade social. As relações sociais e a comunicação são basilares para difusão desse conhecimento, que é socialmente partilhado, reverberando nas condutas diárias dos sujeitos. Assim sendo, Vieira (2020, p. 66) destaca que

[...] os sujeitos constroem coletivamente uma realidade social e as representações se constituem como um meio de apreensão do mundo. Em caráter social e construtivo, as representações sociais são dinâmicas e se projetam no aspecto simbólico da subjetividade produzida pelos sujeitos, na partilha de um conhecimento produzido pelo grupo.

A RS permite, pois, compreender o mundo e, para isso, considera as relações sociais, uma vez que os indivíduos constroem coletivamente uma realidade social. A representação social valida valores, crenças, cultura e ideologias que são elementares no processo de representação e compreensão do universo simbólico constituinte de um mundo. Dessa forma, reforça-se que a TRS se opõe ao aspecto individualizador da Psicologia Social e, concomitantemente, às representações coletivas.

Os estudos de Durkheim sobre representações coletivas foram salutareos para que Moscovici construísse o conceito de representações sociais, estabelecendo uma oposição ao caráter individualista da Psicologia Social, ora fortemente disseminada na América do Norte, no século XX, em 1908. À vista disso, concorda-se com Moscovici (1978, p. 45), quando defende que se deve levar em consideração a representação social “[...] tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura”.

Contudo, a representação social não é um ato simples, posto que carrega um universo simbólico que corrobora na produção de saberes cuja circulação dar-se-á na dinâmica social. Sobre isso, Jodelet (2001) assegura quatro características envolvidas, a saber:

— A representação social é sempre uma representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto terão uma incidência sobre o que ela é. — A representação social está com seu objeto numa relação de ‘simbolização’, ela toma seu lugar, e de ‘interpretação’, ela lhe confere significações. [...] — Forma de saber, a representação apresenta-se como uma ‘modelização’ do objeto diretamente legível em, ou inferido de, diversos suportes lingüísticos, comportamentais ou materiais. Todo estudo de representação passará por uma análise das características ligadas ao fato de que ela é uma forma de conhecimento. — Qualificar esse saber de ‘prático’ se refere à experiência a partir da qual ele se produz, aos quadros e condições nos quais se insere, e sobretudo ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que esclarece suas funções e sua eficácia sociais (Jodelet, 2001, p. 27).

Jodelet coloca a RS na produção de saberes produzidos no cotidiano, pertencentes ao mundo social, cujos conhecimentos tornam-se práticas e influenciam no comportamento e ação dos sujeitos em sociedade, considerando também os conhecimentos do senso comum (Spink, 1995a).

Para Moscovici (2013), as representações são resultantes de nossas ações cotidianas, imbuídas na linguagem, e por serem sociais se tornam acessíveis aos grupos

ou sujeitos, pois elas circulam por meio da comunicação, o que corrobora para se dizer que elas têm vida própria, elástica e dinâmica.

No caminho apontado por Moscovici (2013), destaca-se que as representações sociais se dão numa interface que considera as interações sociais e os conteúdos em circulação na sociedade, naturalizando um mundo social e plural, permeado por distintas formas de agir e de se comunicar. Em relação a isso, Vieira (2020, p. 67-68) esclarece:

Para construção das representações sociais considera-se as percepções e imagens produzidas pelos indivíduos que, enquanto grupo, situados histórica e socialmente, engendram as formas de ver a realidade em um contexto de interação, através do qual a linguagem corporifica a cultura, contribuindo para construção do sentimento de pertença do grupo. Consequentemente, elaboram-se formas de compreensão da realidade em um imaginário social totalmente implicado nas vivências, experiências e subjetividade do indivíduo.

Dessa forma, as Representações Sociais, enquanto fenômeno, está acoplada em um universo simbólico, permeado de crenças, valores e pensamentos que compartilhados, no decurso da comunicação e da linguagem, entre os indivíduos ou pelo grupo, resultando em conhecimento prático, o qual influencia e orienta os comportamentos e ações no cotidiano, corroborando para apreensão da realidade social. Nesse sentido, sublinham-se as palavras de Vieira (2020, p. 68), ao salientar que

As representações sociais fazem parte da realidade comum e da vida cotidiana de indivíduos social e historicamente situados. Através delas, o sujeito corporifica as ideias em experiências coletivas e interações simbolizadas por imagens e sentenças construídas pela subjetividade e em equilíbrio com a realidade objetiva, concebida como um todo que é individual e social ao mesmo tempo.

Portanto, a representação social dinamiza o pensamento social a partir de duas formas diferentes, vistas como universo consensual e reificado (Arruda, 2002). Esse fenômeno, em contato com o novo, torna familiar o não familiar. Nesse processo, aquilo que não é familiar se configura como estranho e perturbador e, em razão disso, passa a resistir ao tentar se incorporar no cotidiano. No entanto, toda excentricidade inquieta, o que acaba impulsionando ao descarte de informações velhas e à aceitação de uma nova, sendo nesse processo que ocorre a representação (Moscovici, 2015).

Acerca dessa lógica, Arruda (2002) coloca que existem diversas formas de conhecer e se comunicar, orientadas por objetivos diferentes. Dentre essas maneiras, ela

aborda duas que, em sua visão, estão alicerçadas na sociedade: o universo consensual e o universo reificado, que contribuem para operacionalizar o pensamento social.

O universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. Ambas, portanto, apesar de terem propósitos diferentes, são eficazes e indispensáveis para a vida humana. As representações sociais constroem-se mais freqüentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques (Arruda, 2002, p.130).

Frente ao exposto, o ato de representar pode ser compreendido como um fenômeno cognitivo do qual se faz uso involuntariamente, visto que “as representações se constituem como um meio de apreensão do mundo” (Vieira, 2020, p. 66). Ressalta-se que as representações sociais se relacionam com o processo de interação social existente nos grupos e que, através do conhecimento social, apresentam mudanças nas ações do cotidiano, resultando na posse do ambiente social. Para tal fim destacam-se os processos de objetivação e ancoragem, responsáveis pela construção do pensamento representacional.

É importante frisar que a ancoragem e a objetivação ocorrem simultaneamente durante o processo de formação da representação. No que tange às noções desses dois mecanismos, acentua-se que a ancoragem consiste em encontrar ou classificar, por meio de um juízo de valor, as ideias, ações ou informações novas, tornando-as familiar, a considerar as imagens e categorias preexistentes. Já a objetivação, busca concretizar o que está na mente, transformando-o em algo real ou palpável, que passa a existir no mundo e, a partir disso, modulando as condutas (Oliveira; Werba, 2013).

Nessa trilha de pensamento, Sá (2015, p. 201) afirma que “a ancoragem, um dos dois processos formadores das representações sociais, consiste na integração cognitiva do objeto representado”. Essa dinâmica é essencial, posto que ajuda a enfrentar a complexidade concernente à ação de compreender ou conceituar determinado fenômeno social. Tal premissa vai ao encontro do pensamento de Moscovici (2012), quando diz:

A ancoragem designa a inserção de uma ciência na hierarquia dos valores e nas operações concretizadas pela sociedade. Em outras palavras, pelo processo de ancoragem, a sociedade torna o objeto social um instrumento do qual pode dispor e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes (Moscovici, 2012, p. 156).

Em outras palavras, pode-se afirmar que a ancoragem viabiliza a inclusão de elementos constituintes de um objeto ou informação nova aos paradigmas de categorias existentes, encontradas na memória, permitindo que ele possa adquirir as características dessa categoria, para que assim possa se enquadrar nela. Portanto, nos sujeitos cognoscentes a ação de ancorar corresponde à ideia de categorização e classificação do novo dentro de uma dimensão valorativa, considerando as relações sociais e os aspectos históricos, econômicos e culturais dos sujeitos.

Sobre a objetivação, Sá (2015) enfatiza que o mecanismo está associado a uma “operação imaginante e estruturante” e que viabiliza a transformação em algo real ou concreto sobre o objeto representado, materializando uma realidade que seja visível aos sujeitos ou por um grupo. Dessa maneira, o fenômeno certifica que aquilo, ora abstrato, se corporifique, no intuito de aceitar o novo, para que este possa existir no mundo social, ao “fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (Moscovici, 2015, p. 78). Assim, a imagem acerca desse objeto, passa a ser uma realidade, considerando, nesse processo valorização de informações, o que colabora para que essa imagem deixe de ser signo, assumindo um estado de significante e, simultaneamente, significativo para os sujeitos ou grupo social (Moscovici, 2012),

Ademais, as representações sociais, enquanto construto social, “são dinâmicas e se projetam no aspecto simbólico da subjetividade produzida pelos sujeitos, na partilha de um conhecimento produzido pelo grupo” (Vieira, 2020, p.66). Partindo desse pressuposto, a representação social, vista como construção individual e coletiva, configura-se como meio que possibilita aos sujeitos ou grupo a apreensão de um ambiente social, em um processo de (re)construção de um determinado objeto, materializando a realidade acerca de um contexto social. Tal processo ocorre naturalmente, durante toda a vida e em suas distintas áreas, uma vez que ele é submetido à luz da Teoria das Representações Sociais, garantindo a análise e estudo sobre um determinado fenômeno ou objeto social.

Por fim, a TRS se instrumentaliza como um mecanismo cujo movimento acontece em uma tessitura teórico-metodológica, colaborando para apreender uma determinada realidade social e a dinâmica que se organiza em torno dela. O objetivo é que, assim, as representações sociais, enquanto fenômeno, favoreça a construção de novos conhecimentos que sejam passados, tornando-se guias para ações diárias, ao dar sentido ao ambiente e aos eventos, orientem a forma como as pessoas interpretam e respondem

às diversas situações (Moscovici, 2005) e, concomitantemente, contribuindo para o processo formativo dos sujeitos, seja na academia ou na sociedade em geral.

3.3 Teoria do Núcleo Central

Em 1976, proposta por Jean-Claude Abric, na tese de doutorado, surgiu a abordagem estrutural das representações sociais, apresentando o Núcleo Central como meio para estruturar os elementos que dão significado, estabilidade e resistência à representação social (Sá, 1998). Dessa forma, a Teoria do Núcleo Central (TNC) se constitui como complementar à TRS.

Abric (1998) defende a Teoria das Representações Sociais propostas por Moscovici (1961) ao compreender a importância da teoria para entender a visão de mundo, que é constituída pelos sujeitos ou grupo, a partir das regras que regem o pensamento social, a considerar também os saberes do senso comum. O autor ainda destaca que esse processo é essencial para que indivíduos ou grupo possam agir e se posicionar diante de uma realidade social apreendida.

Partindo dos apontamentos dos autores, entende-se que toda realidade é representada por sujeitos ou grupos, sendo constituída no sistema cognitivo, incorporada a um sistema de crenças, valores e ideologia, levando em consideração a história e contexto social ativo em que os sujeitos ou grupo estão inseridos.

Abric (1998, p. 28) defende a representação como

[...] uma visão funcional do mundo, que, por sua vez, permite ao indivíduo ou grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através do seu próprio sistema de referências; permitindo-lhe ainda assim ao indivíduo de se adaptar e de encontrar um lugar nesta realidade.

As representações sociais, um fenômeno que os sujeitos ou grupo atribuem uma significação, a depender dos fatores contingentes e globais. Em virtude disso, elas permitem ler e interpretar um ambiente social, orientando as relações sociais estabelecidas nele. Conforme Abric (1998), as representações assumem um trabalho salutar na dinâmica social, considerando no processo suas funções, como mostra o quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Funções das representações sociais

Função	Definição
Função do saber	Permite que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensível por eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores os quais eles aderem.
Função Identitária	Situa os grupos no ambiente social, favorecendo a elaboração de uma identidade e protegendo as especificidades do grupo. Ao definir a identidade social de um grupo, confere-se um controle ou organização social exercido pela coletividade e, especificamente, nos processos de socialização.
Função de Orientação	Elas guiam as ações e orientam as condutas no cotidiano, relacionadas a três fatores, conforme citamos: intervém no tipo de estratégia cognitiva adotada; Produz antecipações e expectativas, determinando as ações dos indivíduos.
Função Justificadora	Intervém na avaliação da ação, permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou face aos seus parceiros.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Abric (1998).

Em virtude disso, compreende-se que a elaboração de uma representação está ligada diretamente à relação entre sujeito e objeto. Essa dinâmica determina o próprio objeto, que, ao ser representado, o sujeito ou grupo incorpora ao seu cognitivo, atrelado às suas crenças, valores, história, cultura e ao contexto econômico do qual faz parte. Esse universo simbólico se organiza, de forma específica, em torno de um Núcleo Central, no qual um ou mais elementos são constituídos, atribuindo sentido à representação.

Para Sá (1996), a Teoria do Núcleo Central permite uma explicação mais detalhada das estruturas das representações sociais, apresentando seu funcionamento. Nessa perspectiva, o Núcleo Central se mostra estável, resistindo às mudanças e resultando em permanência na representação concernente à memória coletiva. Desse modo, considerando a complementação feita por essa teoria, toda representação se estrutura em volta de um Núcleo Central.

O Núcleo Central, de acordo com Abric (1998), possui duas funções: a geradora e a organizadora. A primeira consiste na criação e significação de outros elementos que são importantes na construção das representações e, por conseguinte, tomaram sentido. A segunda refere-se à relevância que o Núcleo Central assume em determinar a natureza e, ao mesmo tempo, em fortalecer a representação.

Dessa forma, o núcleo estruturante favorece o conhecimento da gênese de uma representação, associado ao conteúdo e às relações que os sujeitos mantêm com o objeto

social. Além disso, é preciso desvelar a significação outorgada pelos indivíduos ou grupo. Nesse contexto, alude-se às contribuições de Abric (1998), ao salientar que

É preciso considerar também que a centralidade de um elemento não pode ser atribuída somente por critérios quantitativos. Ao contrário, o núcleo central possui, antes de tudo, uma dimensão qualitativa. Não é a presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas sim o fato que ele dá significação à representação (Abric, 1998, p. 31).

Nessa discussão é salutar destacar que para reconhecer ou identificar uma representação não basta apenas a presença maciça de um elemento, é preciso considerar os aspectos culturais e sociais dos sujeitos, bem como, o sentido atribuído, isto é, os aspectos qualitativos que aparecem no Núcleo Central de uma representação e, por meio disso, considerar as evocações e os discursos dos sujeitos durante o ato de representar.

A TNC possui um sistema estruturante determinado pelo Núcleo Central, que se refere à memória coletiva pertencente a um grupo; e um sistema periférico, no qual se relaciona a realidade concreta ao sistema central. Logo, o objetivo é encontrar o Núcleo Central e os aspectos periféricos que são complementares às representações sociais, reforçando, dessa forma, o entendimento sobre o mundo simbólico e a representação social dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Em continuidade, destaca-se o elemento periférico, ora visto como “essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (Abric, 1998, p. 31). Enfatiza que esse sistema dispõe de três funções, a saber:

A função de concretização permite a formulação da representação em termos concretos e compreensíveis; a função reguladora tem o papel de regulação da representação às evoluções do contexto, caracterizando-se como aspecto móvel e evolutivo. A função de defesa protege as representações face às modificações e, além disso, permite uma certa modulação individual da representação (Vieira, 2020, p.75).

Em consonância com a autora acima, é possível entender que os elementos periféricos desempenham um papel fundamental na representação. Por meio deles, ocorre a flexibilidade e a dimensão individual de uma representação, pois acolhem o contexto, o sistema de crenças e valores, assim como as histórias e as experiências. Flament (2001) reafirma esse pensamento ao destacar a relevância dos elementos periféricos na constituição da representação, uma vez que protegem as possíveis mudanças que podem ocorrer no Núcleo Central.

De acordo com Abric (1998), os elementos periféricos apresentam três funções primordiais na constituição de uma representação, que são: função de concretização; função de regulação; e função de defesa. O **Erro! Fonte de referência não encontrada.** detalha com precisão as características de cada uma delas.

Quadro 7 - Funções dos elementos periféricos

Função de concretização	Função de regulação	Função de defesa
Dependente do contexto, os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade. Além disso, constituem a interface entre o Núcleo Central e a situação concreta na qual a representação é laborada ou colocada em funcionamento.	Consiste na adaptação da representação às evoluções do contexto. Então, as informações novas ou as transformações do meio ambiente podem ser integradas na periferia da representação.	Dado a residência do Núcleo Central em relação ao novo, o que provocaria transformações nas estruturas de uma representação, os elementos periféricos assumem uma posição de defesa da representação.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Abric (1998, p. 32).

Devido aos avanços nos estudos e a pesquisas sobre a TNC, os elementos periféricos, que outrora eram vistos como secundários, configuram-se como essenciais para uma representação. Concorde-se que os elementos periféricos são fundamentais para essa estrutura visto que proporcionam a proteção ao Núcleo Central e, concomitantemente, desempenham um papel intermediário entre o cotidiano dos indivíduos com os elementos centrais da representação social.

O sistema periférico, caracterizado por sua permeabilidade, possibilita a discrepância e a adaptação à realidade social. Nesse âmbito, a periferia permite que as representações se apresentem no cotidiano, e a relação dialética estabelecida com o Núcleo Central auxilia nessa compreensão. Em relação a isso, Abric (1998, p. 33) enfatiza:

Esse sistema periférico permite uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas, de modo que modulações pessoais frente ao núcleo central resultam em representações sociais individualizadas.

Dessa forma, as representações desvelam um consenso entre dois sistemas: núcleo central e a periferia. Enquanto o núcleo central se apresenta mais resistente às transformações e insensível ao contexto imediato das relações sociais, os elementos

periféricos assumem a defesa concernente à resistência ao novo e, por sua flexibilidade, permitem a integração do novo. Portanto, no processo de representação, o Núcleo Central gera, organiza e estabiliza. Os elementos periféricos, por sua vez, regulam, preservam, concretizam e defendem o Núcleo Central, individualizando as representações.

A escolha da TNC para este estudo investigativo se deu pela necessidade de identificar a gênese de uma representação a partir dos elementos estruturantes e constituintes de universo simbólico, bem como na relação entre o Núcleo Central e a periferia. Para identificação desses elementos definiu-se alguns instrumentos, entre eles a entrevista, o questionário e os desenhos, além de mencionar as evocações e associações livres, como métodos associativos (Vieira, 2020 *apud* Sá, 1996).

Por fim, optou-se por utilizar a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), que foi aplicada com os docentes das escolas com a presença do professor homem atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ambos são instrumentos para construção de dados, os quais estão em consonância com os princípios da TRS e TNC.

3.4 Abordagem e tipo de pesquisa

Para o desenvolvimento desta investigação, adotou-se uma pesquisa qualitativa, considerada de relevância para a análise do objeto de estudo. A abordagem qualitativa está relacionada à definição de conceitos a partir de ideias, opiniões e significados atribuídos a um determinado fenômeno social. Concomitante a isso, é importante destacar a postura interpretativa acerca dos dados associados ao problema da pesquisa. Nesse viés, Minayo (2014, p. 21) enfatiza que “[...] a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes.”

O método qualitativo elucida aspectos subjetivos a partir da compreensão e interpretação de dados empíricos, buscando os significados relacionados a um determinado fenômeno que integra um contexto (Minayo, 2014). Para apreensão desse contexto, este trabalho usou o método de estudo de campo, uma vez que objetiva o entendimento de uma dada realidade, realizada, assim, com uma observação direta de atividades grupais por meio de entrevistas e questionários (Gil, 2008).

Nessa conjuntura, os dados foram integrados e discutidos em conformidade com o fenômeno investigativo, evitando dicotomias e reducionismos, o que oportunizou uma

maior capacidade investigativa deste. Alinhada à investigação qualitativa, esta pesquisa se classifica como do tipo bibliográfica, buscando, através do levantamento da produção acadêmica desse campo, o aprofundamento da Teoria das Representações Sociais e da atuação do professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa bibliográfica consiste na busca e seleção de materiais já publicados que apresentem relevância para o tema da pesquisa proposta. Além disso, permite que o pesquisador se aproprie dos conhecimentos adquiridos a partir das leituras e que sistematize o que estudou, aprofundando, assim, a fundamentação teórica.

Segundo Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica se expressa

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Em consonância com a visão do autor, é possível inferir que esse tipo de pesquisa se constitui um conjunto de informações que fortalecem a base teórica. Ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento do estudo, a partir da reunião do material selecionado por uma leitura crítica e reflexiva que possa apoiar a investigação científica.

Na pesquisa também foi realizado o Estado do Conhecimento⁴, haja vista que foi feito um mapeamento de produções científicas, categorizadas em artigos, trabalhos monográficos, teses e dissertações, em um marco temporal definido (Morosini; Fernandes, 2014) e que apresentam como objeto de estudo o ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental à luz da Teoria das Representações Sociais. Com isso, buscou-se identificar aportes teóricos para fundamentação deste trabalho científico, bem como identificar as contribuições destas para realização da investigação em tela.

Além disso, esta investigação científica se caracteriza como pesquisa de campo, uma vez que permitiu o contato com o objeto de estudo, buscando evidências que possibilitem corroborar ou refutar as hipóteses elencadas. Como afirma Gil (2008, p. 53), “[...] a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações

4 O Estado do Conhecimento está na subseção 1.3 da seção introdutória deste estudo dissertativo.

do que ocorre no grupo”. Dessa maneira, essa abordagem contribui para o alcance de informações e conhecimentos concernentes ao problema deste trabalho investigativo.

O percurso metodológico traçado buscou alcançar os objetivos deste estudo e responder ao problema proposto, evidenciando a identificação e o reconhecimento das representações sociais sobre o ser homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.5 *Lócus* da pesquisa

O *lócus* escolhido para esta pesquisa foram escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Mossoró com a presença de homens como docentes dos anos iniciais, conforme informado pela Secretaria Municipal de Educação a partir de consulta prévia. A escolha se deu em razão da grande ausência da docência masculina nos anos iniciais do Ensino Fundamental e pela predominância do gênero feminino na ocupação desse espaço, como apontado pelos dados do censo da educação básica (INEP, 2021).

Ressalta-se que foi solicitada a autorização da gestão das escolas e que se buscou o consentimento dos professores da instituição para realização desta investigação no intuito de captar dados para seu desenvolvimento, respeitando, assim, todas as questões éticas que requerem pesquisas com seres humanos. Todos os voluntários da pesquisa precisaram conhecer e assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D) e o Termo de Áudio (APÊNDICE E). Esses documentos ressaltam o caráter voluntário da investigação, evidenciando que pode haver desistência desses sujeitos sem que sejam penalizados, com garantia de manutenção do sigilo de seus dados em todas as etapas da pesquisa. O **Erro! Fonte de referência não encontrada.** apresenta a relação das escolas que compuseram o *lócus* deste trabalho científico.

Quadro 8 - Relação das escolas municipais para aplicação dos instrumentos

Nº	NOME DA INSTITUIÇÃO
ZONA URBANA	
01	Escola Municipal Mauricio Fernandes
02	Escola Municipal André Luiz
03	Escola Municipal Nossa Senhora das Graças
04	Escola Municipal Antônio da Graça Machado
05	Escola Municipal Antônio Soares de Aquino

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Para a aplicação dos instrumentos de construção de dados foi solicitada anuência aos órgãos locais da administração da educação, atendendo as orientações do Comitê de Ética⁵. Convém informar que a aplicação desses instrumentos foi realizada presencialmente, pelo pesquisador, nas próprias escolas com todos os professores do Ensino Fundamental anos iniciais. Considerando os turnos matutino e vespertino, e duas turmas por cada ano de ensino, 46 professores participaram da pesquisa.

3.6 Os sujeitos da pesquisa

Para quem a realiza, a pesquisa é o caminho para a construção do conhecimento científico necessário ao processo formativo como sujeito social e como pesquisador. Além disso, a produção de um estudo investigativo impulsiona seu autor a olhar para aqueles que participarão no processo de produção de saberes, isto é, para os sujeitos da pesquisa.

O sujeito que pesquisa, ao se perceber na produção de conhecimento científico, torna-se implicado nesse processo e relacionado com o objeto de estudo. Em vista disso, destaca-se a impossibilidade de desvincular o sujeito do objeto nas atividades de produção científica, pois essa relação atribui um significado para os achados de uma pesquisa.

No caso desta dissertação, configura-se como uma pesquisa qualitativa, preocupada com o universo de significados e crenças sobre uma determinada realidade (Minayo, 2014) atrelada às representações sociais. Tais representações são “[...] teorias sobre os saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real”, conforme apontam Oliveira e Werba (2013, p. 105).

Participaram desta pesquisa professores e professoras, efetivos e temporários, das escolas cujo quadro docente tem profissionais do sexo masculino, admitidos por concursos ou processo seletivo, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A definição desses sujeitos se deu a partir do objeto social escolhido, que se refere ao homem professor no contexto de trabalho com crianças desenvolvido nas séries iniciais

5 Salienta-se que o trabalho foi aprovado pelo Conselho de Ética, sob o CAEE de nº 72764323.6.0000.5294.

do Ensino Fundamental. Esse critério se fundamenta na necessidade de estudar as representações sociais envoltas nessa realidade, com grupo de professores e professoras.

Oliveira e Werba (2013) esclarecem sobre a importância do estudo sobre as representações sociais e afirmam:

Estudar RS é buscar conhecer o modo de como um grupo humano constrói um conjunto de saberes que expressam a identidade de um grupo social, as representações que ele forma sobre uma diversidade de objetos, tanto próximos como remotos e, principalmente o conjunto dos códigos culturais que definem, em cada momento histórico, as regras de uma comunidade (Oliveira; Werba, 2013, p. 107).

Entende-se, pois, que os docentes, sujeitos desta pesquisa, elaboram representações sociais acerca do ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo, esta pesquisa buscou identificar e reconhecer esse pensamento representacional, visto que ele atua na “motivação das pessoas ao fazer determinado tipo de escolha (comprar, votar, agir, etc.)” (Oliveira; Werba, 2013, p. 107). Em caso específico, buscou-se compreender como esse universo simbólico influencia o trabalho docente e as relações estabelecidas nas escolas.

3.7 Instrumentos de construção de dados

Morin (2004, p. 12) afirma que “[...] a complexidade do real nos ensina que uma só ferramenta não basta para abordar, compreender e mudar alguma coisa”. Desenvolver pesquisas, sobretudo a respeito da Teoria das Representações Sociais no contexto educativo, envolve o compromisso no aprofundamento e no delineamento do olhar para as questões que emergem. Dada a complexidade desta investigação, foram elencados três principais instrumentos de construção de dados a fim de que se conseguisse alcançar os objetivos traçados. Para tanto, foram selecionados instrumentos que favorecessem a expressão dos envolvidos a respeito da temática, quais sejam: i) a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP); ii) o questionário; e iii) a entrevista semiestruturada.

3.7.1 Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)

A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) surgiu a partir das concepções filosóficas de Aristóteles sobre associação de ideias, o qual desempenhou papel

fundamental no desenvolvimento da chamada Teoria Associacionista da Memorização (Marten, 1992). O pensamento filosófico acerca da associação de ideias começou a se expandir, o que levou outros filósofos, como Descartes, Hobbes, Leibniz e Locke, a fortalecerem essa concepção. No entanto “na medida em que a Psicologia se tomou uma ciência autônoma (o primeiro instituto psicológico do mundo foi fundado em Leipzig há pouco mais de cem anos) iniciou-se também a investigação experimental de associações” (Marten, 1992, p. 531).

A primeira forma de construção de dados utilizando a Técnica de Associação Livre de Palavras, cujo instrumento de pesquisa propicia o fornecimento de informações projetivas, surgiu no início do século XX, por meio do trabalho de Jung (1905), no âmbito da Psicologia Clínica. O objetivo dessa abordagem era diagnosticar psicologicamente no que concerne à personalidade (Coutinho; Nóbrega; Araújo, 2011).

Esse instrumento, atualmente, é utilizado por pesquisadores da Teoria das Representações Sociais com o propósito de reconhecer as dimensões latentes a partir de ações espontâneas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. No contexto desta pesquisa, o referido instrumento, aplicado com professores e professoras, permitiu a obtenção de informações relacionadas à representação do ser professor homem nos anos iniciais (Abric, 1994). Com esse propósito, esse instrumento foi aplicado, o qual, inicialmente, os participantes informaram alguns dados e, posteriormente, evocaram palavras a partir de um termo indutor. A TALP possibilitou, portanto, a reflexão sobre elementos que compõem o objeto representacional específico, sendo importante para os estudos com a TRS. Como revelam Coutinho e Bú (2017, p. 220-221):

A TALP mostra-se assim, como um instrumento de pesquisa que apoia-se sobre um repertório conceitual no que concerne ao tipo de investigação aberta, permitindo evidenciar, face a diferentes estímulos, universos semânticos através da saliência dos universos comuns de palavras. O instrumento estrutura-se dessa maneira, sobre a evocação das respostas dadas a partir de estímulos indutores.

Ressalta-se que o instrumento está organizado em duas partes: identificação dos sujeitos e classificação livre. Na primeira parte foi feito o levantamento de informações que ajudaram a identificar o perfil dos sujeitos da pesquisa: questões concernentes a gênero, formação acadêmica e tempo de serviço na docência. Na segunda parte, os participantes escreveram três palavras que complementam a expressão “Ser professor homem nos anos iniciais no ensino fundamental é...”. Além disso, eles classificaram essas

palavras em ordem de importância. Posteriormente, justificaram a hierarquização realizada.

A TALP se configura como um aporte importante para as pesquisas relacionadas à TRS, uma vez que permite aos pesquisadores visualizarem informações subjacentes de elementos que constituem o objeto representacional a partir da evocação concernente ao estímulo indutor (Nobrega; Coutinho, 2003). Nesse contexto, Vieira (2020) enfatiza a pertinência da técnica para o estudo, devido ao acesso aos conteúdos tanto do Núcleo Central quanto da periferia da representação social. A autora ressalta que essa abordagem se aproxima do campo representacional, uma vez que “essa técnica permite uma ação espontânea do sujeito, pouco pensada e que reflete elementos estruturais de uma representação social (Vieira, 2020, p. 88).

No que tange à análise dos resultados apresentados pelo grupo de professores e professoras, utilizou-se a espiral representacional, na qual “o sistema adota as mesmas premissas do EVOC, mantendo a nucleação dos elementos centrais de uma determinada representação e sua periferia” (Melo, 2024, p.195). Ademais, foi usada a análise de conteúdo, que, na concepção de Bardin (2011), está se alinha aos princípios da TRS.

3.7.2 Questionário

A segunda forma de obtenção de dados foi o questionário, que é uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 1999, p. 128). A escolha dessa ferramenta se deu por permitir conhecer melhor o perfil dos atores da pesquisa quanto aos aspectos socioeconômicos e toda a bagagem cultural, social e histórica. Essa escolha foi fundamentada na interrelação desses elementos com a construção das representações sociais. O questionário foi aplicado com professores e professoras que atuam nas instituições escolares da rede municipal que tem, em seu quadro docente, professores do sexo masculino atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O questionário serviu para captar informações e construir dados que atendessem à proposta da pesquisa. Por essa razão, indubitavelmente, o questionário precisou estar

alinhado com o objeto de estudo do trabalho científico (Gil, 1999). Esse instrumento traz diversas vantagens para uma pesquisa:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Gil, 1999, p.128-129).

Dessa forma, entende-se a relevância do questionário em uma pesquisa qualitativa, uma vez que este possibilita a identificação dos aspectos históricos, culturais e socioeconômicos. Essas informações são importantes, principalmente quando se trata de pesquisas com a TRS, conforme ressaltado por Abric (1998). Ele destaca que as representações sociais não são uma imitação da realidade, mas uma organização social que considera “os fatores globais que ultrapassam a situação em si mesma: contexto social e ideológico, lugar do indivíduo na organização social, história do indivíduo e do grupo, determinantes sociais e sistema de valores” (Abric, 1998, p. 28).

Neste ponto, alude-se às concepções de Gil (1999) acerca do cuidado durante a elaboração do questionário, uma vez que, esse instrumento de construção de dados ajuda a compreender os aspectos de uma realidade. As perguntas contemplaram temáticas que envolvem fatos, atitudes, comportamentos, ocorrências, fenômenos, sentimentos e padrões de ação. Ademais, o autor ressalta alguns pontos importantes no momento da elaboração do questionário.

a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação; c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; d) a pergunta não deve sugerir respostas; e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez (Gil, 1999, p. 132).

É importante frisar que o questionário se configura como uma ferramenta significativa para construção de dados, com custo razoável, possibilitando o anonimato dos sujeitos e, sobretudo, revelando ao pesquisador a proximidade em relação aos aspectos históricos, econômicos e culturais de um grupo de professores. Neste estudo, em que se buscou identificar o universo representacional acerca do ser professor do sexo

masculino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considera-se salutar esse contexto histórico-cultural e socioeconômico.

3.7.3 Entrevista semiestruturada

Para complementar a constituição dos dados, optou-se pela realização de entrevista semiestruturada. Essa abordagem visou aprofundar a compreensão do fenômeno em estudo, permitindo uma análise mais profunda dos contextos social e histórico dos sujeitos sociais, que são elementos importantes no processo de construção de uma representação (Spink, 1995b). O uso de entrevistas oferece ao participante maior espaço para subjetividade, facilitando uma compreensão mais profunda da construção das representações. O roteiro (APÊNDICE C – ENTREVISTA, embora flexível, foi proposto para entender os conhecimentos dos sujeitos sobre como eles percebem o homem na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscou ainda facilitar a compreensão dos desafios que os professores enfrentam e qual importância atribuem à discussão sobre o papel do docente do sexo masculino nessa etapa de ensino.

Quanto ao processo de execução da entrevista, realizada presencialmente com os professores homens das escolas definidas como *lócus* desta pesquisa, com interlocução entre pesquisador e participante, com autorização para gravação de voz, a fim de que não se perdesse nenhuma fala ou expressão. Além disso, esta etapa da pesquisa destinou-se apenas aos professores homens que participaram da primeira etapa, que foi a aplicação da TALP (APÊNDICE A). Para interpretação do discurso, utilizou-se a transcrição da entrevista e escuta do áudio, atentando para algumas especificidades, como contradições das falas, possibilidades de silêncio, pausas e a retórica, a fim de dissertar acerca dos fatos (Spink, 1995b).

Ressalta-se que, na transcrição, foi respeitado o emprego da pontuação, uma vez este possibilita a compreensão do texto. Além disso, durante esse processo, levou-se em conta também o registro da postura corporal e dos gestos. Por fim, salienta-se que a transcrição foi feita pelo pesquisador.

Os dados obtidos pelos três instrumentos de construção foram analisados concomitantemente, como orienta a pesquisa e a análise de conteúdos proposta por Bardin (2004, p. 18). Essa “é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”, o que

proporciona uma visão mais robusta desse fenômeno investigativo. Como foram constituídos muitos dados, a análise necessitou de um procedimento que ajudasse a interpretar subjetivamente os discursos que foram construídos, percebendo, de fato, as representações sociais criadas pelos professores sobre o ser professor do homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.8 Análise dos dados

A pesquisa em representações sociais está associada aos conceitos, aos significados, às ideias e aos sentidos atribuídos em relação a um objeto social. Em se tratando de uma pesquisa com abordagem qualitativa, foi necessário construir de forma analítica esses dados, pois “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (Lüdke; André, 1986, p. 45). Não obstante, as escolhas definidas pelo pesquisador na sua pesquisa interferem na análise dos dados.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. É crucial que, nessa etapa, o pesquisador organize todo material coletado, a fim de construir informações, considerando aspectos relevantes que contribuam para responder ao problema da pesquisa.

Para a análise de dados, foi usada a técnica de categorização, tendo em vista que que atende ao caráter da pesquisa, favorecendo a organização, classificação e validação das respostas dados nos instrumentos de coletas de dados. Nesse contexto, Lüdke e André (1986) destacam o seguinte:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (Lüdke; André, 1986, p. 49).

A categorização é um processo analítico a partir do agrupamento dos dados coletados da pesquisa por meio dos instrumentos utilizados na investigação. Lüdke e

André (1986) orientam para ir além da categoria, buscando novas informações para a pesquisa em desenvolvimento.

Partindo dessa premissa, reconhecendo a importância da abordagem qualitativa para a pesquisa científica e, ao mesmo tempo, considerando os tipos de pesquisa, bem como os instrumentos e as técnicas de análise que se articulam a fim de contribuir para a resolução de um problema, neste estudo dissertativo optou-se pela análise de conteúdo defendida por Laurence Bardin (2004).

A análise de conteúdo se configura como uma técnica de análise pertinente para a pesquisa em tela, uma vez que

visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2004, p. 41).

Considerou-se essa técnica de análise como um aporte metodológico porque ela favorece a compreensão do universo de significados e sentidos presentes nos conteúdos, tanto verbais quanto não verbais, obtidos a partir dos instrumentos de construção de dados. Os resultados foram sistematizados de acordo com os métodos empregados na análise dos dados.

Conforme a representação das fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) (Figura 5), percebeu-se que a sistematização entre elas contribui de forma coerente para legitimar os resultados da pesquisa, impedindo qualquer imprecisão. Esse princípio atende ao caráter de uma pesquisa com abordagem qualitativa.

Na fase inicial, a **pré-análise**, o pesquisador organizou o material e sistematizou as ideias dos resultados da pesquisa a fim de explorar o conteúdo. Nesse contexto, foi conduzida uma leitura flutuante da materialidade com o objetivo de conhecer o texto e o discurso dos sujeitos, destacando reflexões e questões significativas e pertinentes para a pesquisa. Assim, foram desenvolvidos indicadores que, de forma implícita ou explícita, relacionam-se às representações sobre o ser professor do sexo masculino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sempre de forma atenta aos termos frequentes que caracterizam o homem professor nessa etapa de ensino e, concomitantemente, embasaram a interpretação dos dados construídos nesse estudo investigativo (Bardin, 2011).

Na fase da **exploração do material**, buscou-se a categorização e codificação na abordagem da temática, visando contribuir para a interpretação da materialidade. Dessa

forma, procedeu-se à categorização de mensagens, revelando elementos constituintes presentes na análise categorial. Isso implica a identificação, o desmembramento, e, se necessário, o reagrupamento com base na seleção das mensagens por unidade de registro, considerando o contexto das representações sociais apresentadas pelo grupo, refletindo acerca do universo de significados, crenças, valores e as dimensões histórica e socioeconômica.

Na última etapa, **tratamento do material**, realizou-se uma análise reflexiva e crítica, no intuito de encontrar as significações presentes nas mensagens ou nos discursos, possibilitando, dessa maneira, construir e localizar os conteúdos integrados à materialidade obtida por meio dos instrumentos. Sobre esse aspecto, Bardin (2010, p. 41) assegura que essa sequência é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”.

Figura 5 - Fases da análise de conteúdo



Fonte: elaborado pelo autor com base em Bardin (2011).

A análise dos dados da TALP foi conduzida por meio do Sistema Espiral Representacional, uma estrutura organizada pela definição de cálculos que abrangem os aspectos representacionais do Núcleo Central, na formatação de quadrantes (Santos, 2023 *apud* Vergès, 1992). Além disso, foi usada a análise de conteúdos, que contribuiu para interpretação de dados qualitativos e, concomitantemente, para a revisão de literatura. Nesse viés, Bardin (2011) define análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

No contexto em questão, a análise de conteúdo contribuiu para a identificação das representações sociais, uma vez que está associada ao sistema de crenças, valores e significados atribuídos por sujeitos ou grupos referentes a um objeto ou fenômeno social. Isto posto, a análise de conteúdo permite a interpretação de material subjetivo encontrado pelos instrumentos de construção de dados, revelando, assim, os resultados no âmbito desta pesquisa.

Em vista disso, convém frisar que a sistematização dessas etapas possibilitou a identificação de elementos e menções significativas ao objeto de estudo, uma vez que “[...] a investigação do que cada um deles tem em comum com o outro” (Bardin, 2011, p. 148) denota o caminho para a identificação das imagens concedidas pelo grupo ao ser professor do sexo masculino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, é salutar destacar a necessidade de inferência proveniente de uma leitura crítica e reflexiva em relação aos indicadores, evidenciado uma interpretação sobre os achados da pesquisa. Nas palavras de Franco (2012, p. 32), a inferência é relevante, pois “[...] é um procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação.” Com isso, foi possível manipular e inferir conhecimentos que colaborassem no processo de reconhecimento das representações sociais.

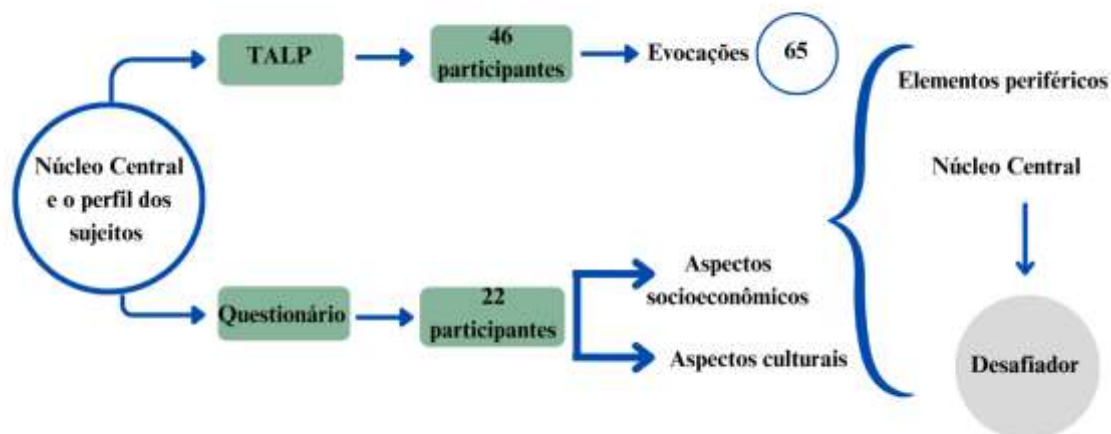
A inferência viabilizou a análise em consonância com os princípios da Teoria das Representações Sociais, permitindo adentrar ao pensamento representacional do grupo em relação ao objeto social. Nesse sentido, Moscovici (2012, p. 57) destaca de forma assertiva que “as imagens, ideias e a linguagem compartilhadas por um determinado grupo sempre parecem ditar a direção e o expediente iniciais, com os quais o grupo tenta se acertar com o não familiar”. Portanto, todo o sistema de crenças e significados favorece a chegada de umas informações novas, tornando familiar o que era desconhecido, reverberando nas ações e condutas, especificamente, do trabalho docente do homem professor atuante dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, a análise de conteúdo, com emprego de técnicas específicas, visa explicar o conteúdo das mensagens, permitindo, no contexto interpretativo, a

compreensão dos significados, conceitos e efeitos do material. Nesse sentido, optou-se pela análise de conteúdo para examinar tanto o questionário quanto a entrevista. Posteriormente, os resultados obtidos por meio desses instrumentos foram analisados à luz da TRS.

4 ESTRUTURA REPRESENTACIONAL: O NÚCLEO CENTRAL E O PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Figura 6 – Estrutura representacional da pesquisa



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Nesta seção é apresentado o perfil dos sujeitos da pesquisa, destacando-se os aspectos socioeconômicos cujos elementos são importantes para esclarecer o perfil do grupo social, além dos aspectos culturais que caracterizam o estilo de vida. A análise socioeconômica permitiu revelar como essas condições influenciam suas escolhas, comportamentos e perspectivas, enquanto os aspectos culturais foram essenciais para entender as representações sociais e os processos de significação que estruturam a visão de mundo do grupo sobre o objeto social. Dessa forma, esses elementos são fundamentais para a compreensão do grupo social em estudo, posto que fornecem o contexto no qual esses indivíduos vivem e interagem.

Posteriormente, apresenta-se o Núcleo Central (NC) das representações sociais atribuídas ao ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo Abric (1998), o NC constitui-se como essência do universo simbólico representado, que é formado por elementos estáveis e resistentes a mudanças, enraizados na cultura e nas experiências coletivas. Os elementos centrais foram evidenciados pela Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), cuja análise permitiu identificar os elementos centrais das representações sociais que permeiam o grupo investigado, além de permitir compreender como os sujeitos organizam cognitivamente conceitos e valores, desvelando os aspectos que refletem as estruturas representacionais e concomitantemente revelam as percepções comuns compartilhadas entre eles.

Por fim, tem-se a análise do universo simbólico das representações sociais do objeto social estudado. Entende-se, consoante Moscovici (2012), que as representações sociais se referem aos sistemas simbólicos que orientam as percepções e condutas dos sujeitos dentro do grupo. Essas representações constroem realidades compartilhadas que influenciam as interações e os papéis sociais, além de moldarem as expectativas sociais e profissionais concernentes à atuação do professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental, tradicionalmente marcado majoritariamente pela mulher.

4.1 O perfil dos participantes da pesquisa

Para caracterização do perfil e estilo de vida dos participantes, foram considerados os dados coletados na TALP e no questionário. O primeiro foi aplicado de forma presencial, com todos os professores e professoras das escolas que têm em seu quadro docente o professor homem lecionando nos anos iniciais do ensino fundamental. Em relação ao questionário, a aplicação se deu por meio do *Google Forms*, cujo link foi enviado por e-mail e pelo WhatsApp. Nesse caso, os gestores das escolas enviaram o link para os grupos de professores.

No primeiro momento, foram delimitadas variáveis importantes para traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, tais como: gênero, formação acadêmica e tempo de serviço na docência. Essas variáveis são basilares para compreender melhor a diversidade e composição do grupo estudado, já que possibilitam uma análise mais detalhada de como esses fatores se relacionam com as questões investigadas neste estudo. Assim, ao traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, ressalta-se que esses dados foram importantes para uma análise contextualizada dos resultados, o que favoreceu uma interpretação que considerasse as variáveis sociodemográficas e profissionais.

Partindo disso, a primeira questão analisada foi o gênero dos sujeitos da pesquisa, conforme apresentado na Tabela 1, cujos dados apresentados confirmam que, entre os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, a maioria são mulheres. Isso fortalece a ideia de que o magistério, nessa etapa de ensino, ainda é um campo maciçamente feminino. Tal fator corrobora a discussão apresentada na seção teórica deste trabalho, que explora a história da profissão docente e destaca como os fatores históricos e socioculturais contribuíram para a inserção da mulher no trabalho docente. Tal contexto

transformou esse espaço em um ambiente feminizado, principalmente na primeira etapa da escolarização, situação que reverbera na atualidade.

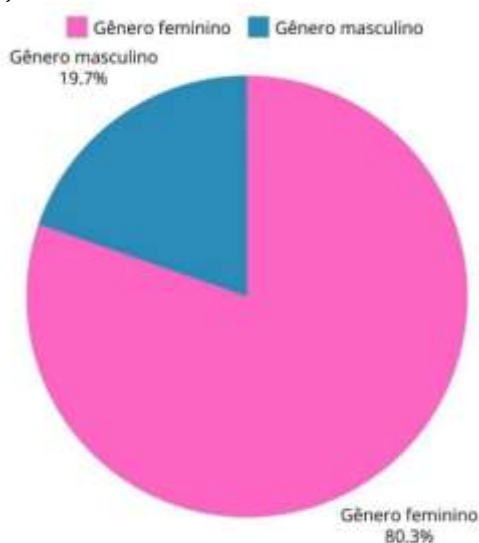
Tabela 1 - Gênero dos participantes

Gênero	Valor absoluto	Valor percentual
Feminino	40	86,96%
Masculino	6	13,04%
Outro	0	0%
Prefiro não dizer	0	0%
Total	46	100%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Além disso, os dados da Tabela 1 - Gênero dos participantes - dialogam com as estatísticas do Censo Escolar (2021), apresentadas em outra seção deste estudo, que evidenciam a expressiva presença de mulheres na docência nos anos iniciais do ensino fundamental, uma realidade que se mantém mesmo diante da transformação no campo educativo. Essa constatação sublinha a persistência da feminização do magistério na etapa de ensino mencionada, reflete a herança histórica da profissão e os padrões atuais de formação docente. Esse fenômeno é observado nos dados do perfil dos ingressantes do curso de Pedagogia, conforme o Censo da Educação Superior (2023), apresentado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Ingressantes, por gênero, no curso de Pedagogia com base no Censo da Educação Superior (2023)



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

O Censo da Educação Superior (2023) comprova que o número de ingressantes no curso de Pedagogia foi o que mais aumentou no Brasil. Identificou-se um número de 852.476 matrículas, considerando as esferas administrativas federal, estadual e municipal, além dos cursos ofertados em formatos presencial e EAD. Desse número, há aproximadamente 684.538 mulheres, o que equivale a 80,3%, e 167.938 homens, correspondente a 19,7% dos ingressantes.

Esses números refletem o fenômeno histórico conhecido como feminização do magistério, uma vez que os ingressantes no curso de Pedagogia são, em sua maioria, mulheres. Sob esse viés, é relevante lembrar a discussão que trata sobre os aspectos históricos inerentes à atuação da mulher na docência desde o final do século XIX, quando o ensino foi atribuído à mulher, visto que o trabalho docente foi vinculado à maternagem, sobretudo, aos atos de educar e cuidar. Isso reforça as transformações socioeconômicas e educacionais que consolidaram esse espaço como um universo feminino (Louro, 1997b).

Nesse contexto, evidencia-se que a feminização do magistério considera as convenções sociais e condições econômicas. Todavia, o magistério era considerado uma oportunidade para as mulheres, uma vez que esse período foi marcado por restrições em relação à sua atuação no mercado de trabalho. Além disso, a inserção feminina veio acompanhada de uma desvalorização salarial e segmentação hierárquica, em que o homem passou a ocupar cargos de gestão e ensino superior (Gonçalves, 2009).

Em relação à idade dos professores, há uma predominância entre 33 e 37 anos. Entretanto, é possível visualizar uma heterogeneidade nesses dados, uma vez que há docentes de todas as faixas etárias, conforme apresentado (Tabela 2).

Tabela 2 - Idades dos sujeitos

Idade	Valor absoluto	Valor percentual
18 a 27 anos	1	2,17%
28 a 32 anos	4	8,70%
33 a 37 anos	12	26,09%
38 a 42 anos	9	19,57%
43 a 47 anos	5	10,87%
47 a 51 anos	5	10,87%
Acima de 51 anos	10	21,74%
Total	46	100%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Essa diversidade etária reflete um corpo docente variado, tanto no que se refere à fase de vida quanto à experiência, o que pode influenciar na dinâmica do trabalho docente

e na troca de conhecimentos entre essas gerações dentro das unidades de ensino. Sobre isso, Nóvoa (1991, p. 26) enfatiza que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Com isso, salienta-se a importância da troca de saberes para a formação docente, a fim de tornar a escola um espaço de construção do conhecimento, considerando, nesse processo, a relação entre os pares como essencial.

Quanto à formação acadêmica dos professores, observa-se um padrão, uma vez que todos têm graduação em Pedagogia. A presença da especialização é significativa, pois 40 docentes possuem título de especialistas nas mais diversas áreas, como Alfabetização e Letramento, Gestão Escolar, Meio Ambiente e Geografia, Linguagem, Gestão Escolar, Psicopedagogia, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de Educação e Direitos Humanos.

Entre os professores com titulação maior, três possuem mestrado nas seguintes áreas: um em ensino, outro em tecnologias e educação e o outro em cognição, tecnologias e instituições. Compreende-se que essas informações indicam uma tendência quanto à inovação pedagógica, sobretudo em relação ao uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Todavia, convém destacar que três docentes não têm especialização, o que pode significar que esses profissionais tenham enfrentado barreiras de ordem pessoal, financeira ou até logística para realizar o curso.

O panorama acadêmico analisado reflete a relevância da formação continuada para o exercício profissional docente, uma vez que aponta para a constante necessidade de aprimoramento das competências e habilidades do trabalho pedagógico. Em conformidade com Libâneo (2001a), entende-se que a formação continuada é importante porque o processo educativo está em permanente mudança, o que acaba exigindo que o docente se adapte e atualize as práticas de ensinagem. Similarmente, Nóvoa (1992) enfatiza que o professor não nasce pronto, mas se constrói ao longo da sua jornada profissional, uma vez que, por meio da formação continuada, desenvolve uma postura crítica e reflexiva sobre suas práticas.

Sobre o tempo de serviço na docência, a Tabela 3, abaixo, apresenta os números referentes a experiências no magistério.

Tabela 3 - Tempo de serviço na docência

Tempo	Valor absoluto	Valor percentual
Até 3 anos	0	0,0%
Entre 3 e 6 anos	1	2,17%
Entre 6 e 10 anos	14	30,43%
Entre 10 e 15 anos	10	21,74%
Entre 15 e 20 anos	8	17,39%
Mais de 20 anos	13	28,26%
Total	46	100%

Fonte: elaborada pelo autor (2024)

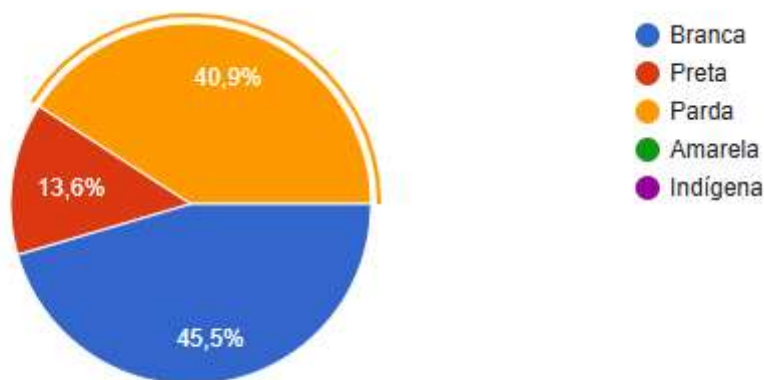
Esses dados revelam uma diversidade no tempo de serviço na docência. O maior percentual está concentrado entre os professores que acumulam de 6 a 10 anos ou mais de 20 anos de atuação, o que culmina no amadurecimento da itinerância formativa dos professores. Nesse contexto, ressalta-se os apontamentos de Nóvoa (1992), quando esclarece que a formação docente é construída progressivamente e que nesse processo também é preciso considerar as experiências adquiridas no tempo de serviço. Isso permite o fortalecimento na formação docente e a autonomia pedagógica.

Como forma de complementar o perfil dos professores, outras variáveis foram obtidas por meio do questionário, as quais foram fundamentais para encontrar a representação social do grupo. Informa-se, ainda, que, dos 46 professores que participaram da primeira etapa da pesquisa, apenas 22 responderam ao questionário. Aspectos como raça, idade, religião, estrutura familiar, preferências culturais e hábitos de consumo de informações foram incluídos, uma vez que permitem a compreensão do contexto social dos respondentes. A análise desses aspectos permitiu apresentar as características socioeconômicas e culturais envolvidas nas práticas sociais desses sujeitos, o que contribuiu para estabelecer uma concepção sobre as diferentes perspectivas e valores presentes no grupo social. Assim chegou-se às informações essenciais para interpretação da representação social sobre o ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por meio do Gráfico 4, nota-se que a maior parte dos professores identificou sua cor ou raça como "branca" (45,5%), seguida por aqueles que a identificaram como "parda" (40,9%) e "preta" (13,6%). Todavia, as opções "amarela" e "indígena" não estão representadas nesta amostragem, o que indica ausência de respostas nessas categorias. Dessa forma, esse levantamento é salutar para entendermos a composição racial do grupo

em questão, ao mesmo tempo que fornece informações sobre aspectos sociais e demográficos importantes para este estudo.

Gráfico 4 - Cor ou raça dos (as) professores (as)

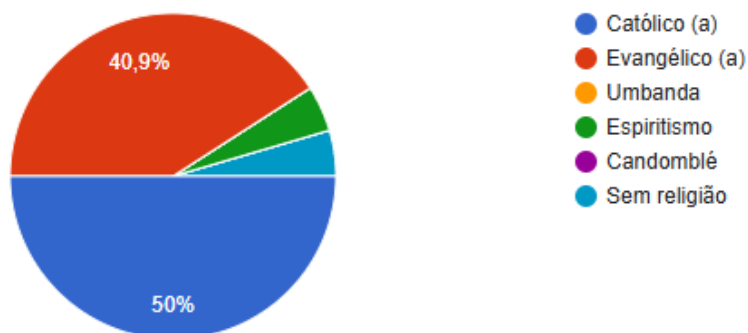


Fonte: elaborado pelo autor com auxílio do Google Forms (2024)

Perguntou-se, também, sobre o estado civil dos professores. Os resultados revelam que metade deles é casada (50%), enquanto uma parcela se identificou como solteira (27,3%). Observou-se, ainda, que 13,6% dos docentes são divorciados e 9,1% disseram que estão em união estável. Nenhum professor declarou-se viúvo. Assim, essas informações são relevantes porque contribuíram para entender os aspectos da vida social e como estes impactam nas percepções dos papéis e responsabilidades dos professores homens que atuam neste ambiente.

Por conseguinte, indagou-se sobre a religião dos professores, para que se pudesse compreender como suas crenças e valores, engendrados nas práticas sociais, podem influenciar em seus modos de vida, considerando uma filiação religiosa. Os dados obtidos estão apresentados no Gráfico 5, o qual revela que a maioria dos professores se identifica como católica (50%), enquanto 40,9% declararam-se evangélicos. Os praticantes do espiritismo, assim como os que declararam não ter religião, representam apenas 4,5% dos respondentes, refletindo uma similitude quanto ao perfil religioso da população brasileira em geral. Nessa perspectiva, segundo Bourdieu (1998), salienta-se que os hábitos culturais e religiosos dos indivíduos moldam suas práticas sociais. Posto isso, a religião desses professores pode influenciar no que tange às suas práticas pedagógicas e nas relações sociais, principalmente no que diz respeito a questões de afetividade e cuidado.

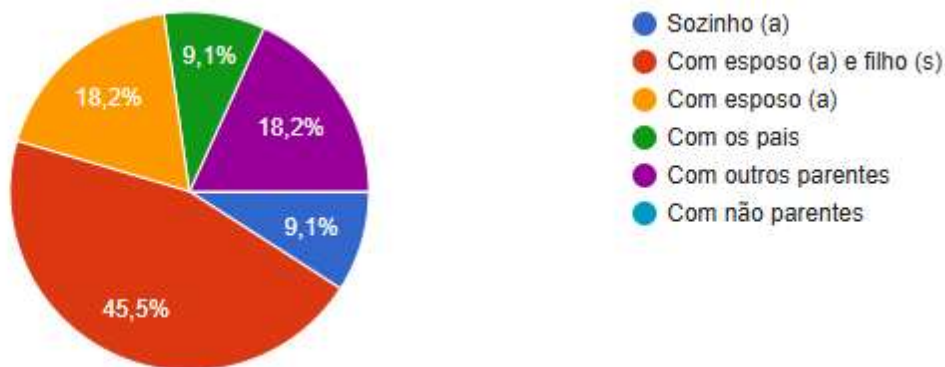
Gráfico 5 - Religião dos (as) professores (as)



Fonte: elaborado pelo autor com auxílio do Google Forms (2024)

Por meio do questionário, observou-se, ainda, a variável moradia. O Gráfico 6, a seguir, apresenta os resultados.

Gráfico 6 - Composição familiar



Fonte: elaborado pelo autor com auxílio do Google Forms (2024)

Os dados acima revelam a composição familiar dos professores. 45,5% moram com seus cônjuges e filhos, o que sugere um ambiente familiar alinhado à estrutura tradicional. Outros 18,12% vivem apenas com seu cônjuge, enquanto uma parcela semelhante vive com outros parentes. Tais dados refletem a diversidade de arranjos familiares dos docentes, os quais podem influenciar as responsabilidades e o suporte emocional disponíveis em seu cotidiano. Esta informação é importante no contexto desta

pesquisa porque a convivência em um ambiente familiar, seja tradicional ou estendido, pode impactar a forma como os professores enxergam e atuam no magistério masculino, isto é, no trabalho pedagógico direcionado aos anos iniciais do ensino fundamental.

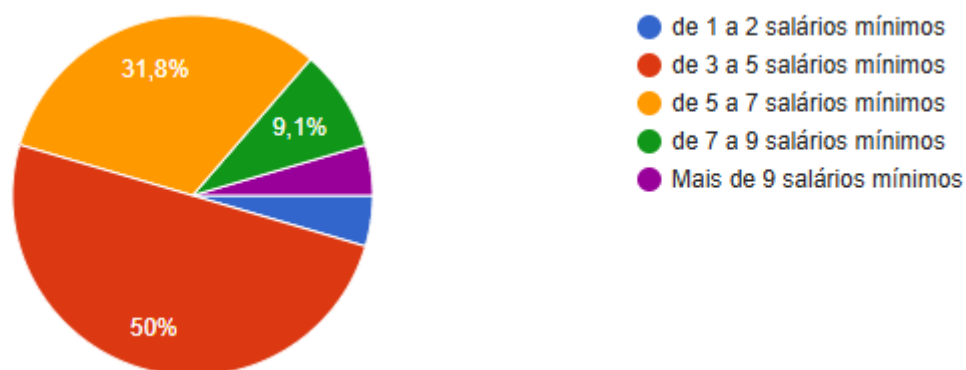
Perguntou-se também sobre o local de residência desses profissionais, e os dados revelaram que a maioria reside na zona urbana, um total de 95,5%. Em contraste, apenas 4,5% vivem em área rural. Esse cenário pode influenciar nas percepções e práticas pedagógicas dos professores, posto que os contextos urbanos e rurais apresentam distintos desafios e demandas na educação.

No que se refere às ocupações dos pais e das mães dos professores, as informações mostram uma variedade de profissões. Observamos que a ocupação mais comum, tanto entre as mães quanto entre os pais, é a de aposentado(a). 18,2% de cada grupo desempenha esse papel, o que corresponde a 4 casos em cada grupo. Além disso, entre as mães, foram observados apenas 3 casos; 13,6% trabalham na agricultura, são empregadas domésticas ou se identificam como donas de casa. De semelhante modo, essa mesma parcela, entre os pais, mostra que eles se dedicam à agricultura.

Ressalta-se que outras ocupações aparecem em menor frequência. No grupo das mães, por exemplo, 9,1% (2 casos) informaram que atuam como empregadas domésticas; enquanto, entre os pais, os dados revelam que a docência, o trabalho como gari e o trabalho de pescador somam 9,1% (2 casos em cada). Por fim, no que se refere às ocupações com menor percentual de ocorrência, as categorias de pais e mães representam 4,5% (1 caso em cada grupo) de profissionais que atuam nas seguintes funções: aposentada rural, costureira, falecida, pensionista, professora e técnica para as mães, comerciante, gari, professor e sapateiro (no caso dos pais).

Na esteira dessa discussão, apresentam-se os dados referentes às ocupações dos cônjuges dos professores, que mostram uma distribuição variada entre diferentes ocupações. A profissão mais comum é a de motorista, que representa 13,6% (3 casos) do total. Em seguida, 9,1% dos cônjuges (2 casos) marcaram a opção "não tenho", indicando não possuir cônjuge, e outros 9,1% (2 casos) atuam como porteiros. Salientamos que nesse contexto outras ocupações aparecem com menor frequência, cada uma representa 4,5% do percentual (1 caso): açougueiro, comerciante e motorista, do lar, enfermeiro e "não tenho" (referência ao fato de não possuir cônjuge). O Gráfico 7 traz os números sobre a renda familiar.

Gráfico 7 - Renda familiar



Fonte: elaborado pelo autor com auxílio do Google Forms (2024)

Os resultados sobre a renda familiar dos professores indicam uma predominância de rendimentos que variam entre três e cinco salários-mínimos. Esse número abrange 50% dos respondentes e sugere que metade dos professores participantes possui uma faixa salarial que, embora esteja acima da renda mínima, ainda representa uma classe média baixa, considerando os padrões econômicos brasileiros e os custos de vida em áreas urbanas, onde reside a maioria dos docentes.

Outro ponto relevante é que 31,8% dos respondentes possuem renda familiar entre cinco e sete salários-mínimos, o que os coloca em uma faixa um pouco mais elevada e indica uma estabilidade financeira moderada. No entanto, apenas 9,1% possuem renda entre sete e nove salários-mínimos, e uma parcela ainda menor recebe mais de nove salários-mínimos.

A presença dessas faixas mais altas, embora pequena, aponta para uma disparidade nas condições econômicas entre os docentes. Isso pode gerar implicações nas oportunidades de acesso a bens culturais, viagens e outras experiências formativas que influenciam práticas pedagógicas e visões de mundo. Conforme Bourdieu (1989), o capital econômico e social dos indivíduos afeta o modo como percebem suas próprias posições sociais e suas práticas, o que inclui, no caso dos professores, o investimento em atividades de formação continuada, repertório cultural, acesso a materiais pedagógicos e até a motivação no ambiente de trabalho.

Em relação aos dados sobre a formação acadêmica e profissional, percebe-se a predominância de instituições públicas. No que se refere à conclusão do ensino

fundamental, observou-se que 95,5% dos professores cursaram em escolas públicas, enquanto apenas 4,5% em rede privada. No que tange à conclusão do ensino médio, percebeu-se que 86,4% dos respondentes estudaram em escolas públicas, enquanto 13,6% obtiveram essa formação em instituições privadas. O perfil descrito reforça a ideia de que, desde a educação básica, os professores tiveram uma formação predominantemente pública, o que pode influenciar suas percepções e expectativas sobre o sistema educacional público, dado que eles mesmos foram beneficiários desse modelo de ensino.

Ainda se perguntou sobre o tipo de universidade onde concluíram a graduação e os dados revelaram que 95,5% dos professores obtiveram essa certificação em universidades públicas, enquanto apenas 4,5% graduaram-se em universidades privadas. Essa informação é significativa, uma vez que indica que a formação superior desses docentes também ocorreu majoritariamente em instituições públicas. Essa trajetória formativa homogênea entre escola e universidade pública sugere maior acesso nesses espaços público, possivelmente por meio das cotas, o que pode refletir suas práticas pedagógicas, e também indicar maior compreensão dos desafios enfrentados pelo setor.

Dessa forma, a análise dessas três variantes evidencia uma continuidade na formação pública desses profissionais, desde o ensino fundamental até a graduação e o exercício profissional. Essa itinerância predominantemente pública pode contribuir para um alinhamento ideológico e uma postura mais comprometida com o ensino público, influenciando suas práticas pedagógicas e a forma como valorizam o papel da educação no desenvolvimento social.

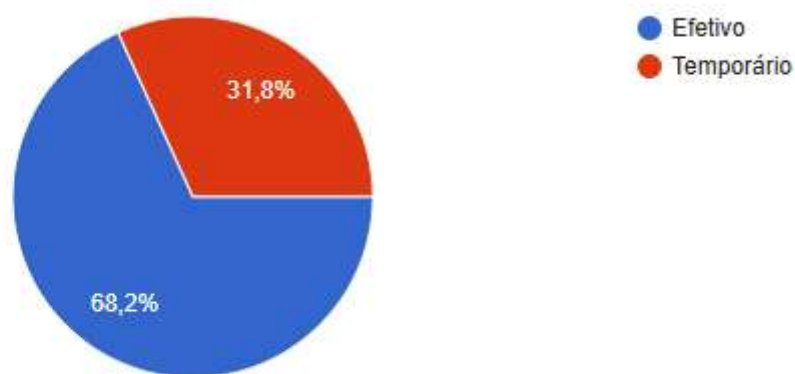
Além disso, quando indagados sobre a primeira escolha de curso ao prestar o vestibular, observou-se que mais da metade dos respondentes (54,5%) optou por Pedagogia. Dessa forma, essa escolha indica um *habitus* construído ao longo da socialização, impactando o envolvimento e a dedicação à profissão docente (Bourdieu, 1989).

Por outro lado, uma variedade de outros cursos foi mencionada: Ciências Contábeis, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Geografia, História, Letras, Odontologia, além da indicação de que não prestou vestibular. Cada área representa 4,5% dos respondentes. Essa dispersão entre diferentes áreas sugere que uma parcela dos professores teve uma trajetória inicial voltada para outros campos de atuação antes de se dedicar à docência. No entanto, também indica que alguns consideraram a atuação na

esfera da docência como segunda opção ou após reorientação de carreira, o que pode influenciar sua visão sobre a profissão e os desafios do ensino fundamental.

Posteriormente, foi perguntado sobre a situação funcional dos professores. O Gráfico 8 revela a situação funcional dos professores pesquisados, indicando que 68,2% possuem vínculo efetivo, enquanto 31,8% estão em regime temporário. A predominância de professores efetivos sugere um nível de estabilidade na equipe docente, o que pode trazer impactos positivos para o ambiente escolar, uma vez que vínculos permanentes estão frequentemente associados a uma maior continuidade nos projetos pedagógicos, desenvolvimento de um relacionamento duradouro com a comunidade escolar e compromisso com a instituição.

Gráfico 8 - Situação funcional dos (as) professores (as)

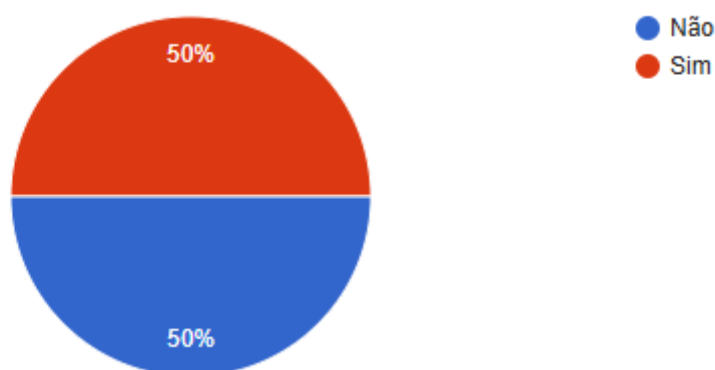


Fonte: elaborado pelo autor com auxílio do Google Forms (2024)

Contudo, a presença significativa de professores temporários, quase um terço da equipe, pode indicar uma rotatividade mais alta e potenciais desafios na implementação de políticas educacionais de longo prazo. Professores temporários, geralmente sujeitos a contratos renováveis e sem garantia de permanência, podem enfrentar dificuldades em investir plenamente em projetos de longo prazo ou em desenvolver um forte vínculo com a instituição. Essa situação funcional mista reflete uma realidade comum no sistema educacional brasileiro, em que a demanda por professores nem sempre é atendida por concursos públicos regulares, resultando em um número expressivo de contratos temporários para suprir as necessidades das escolas.

Destaca-se, no processo, outra variante, a qual se refere à quantidade de vínculos empregatícios dos professores. O Gráfico 9, a seguir, revela esse contexto.

Gráfico 9 - Quantidade de vínculos empregatícios



Fonte: elaborado pelo autor com auxílio do Google Forms (2024)

Os dados mostram uma distribuição igual entre os professores que responderam "Sim" e os que responderam "Não", quando perguntado se tinham mais de um vínculo empregatício: 50% em cada grupo. Isso demonstra uma divisão clara de condições ou experiências entre os respondentes. A divisão também pode refletir uma característica comum entre profissionais da educação, que muitas vezes recorrem a múltiplos vínculos empregatícios para suprir lacunas financeiras ou atender à demanda por profissionais em diferentes locais. Consequentemente, pode haver implicações na carga de trabalho e no nível de desgaste desses professores, impactando potencialmente sua disposição e qualidade de atuação na docência.

No que se refere à frequência com que esses profissionais costumavam ir a eventos culturais, os resultados evidenciam uma preferência por atividades culturais com menor frequência de participação. A visita anual é o padrão mais comum para a maioria dos eventos, especialmente a museus, teatros e festivais de quadrilhas. Nota-se, também, que o cinema tem uma frequência de participação mais equilibrada entre os que frequentam mensalmente e anualmente, indicando uma maior atratividade e acessibilidade deste tipo de evento em relação aos outros. Shows musicais, por outro lado, são pouco frequentados, o que sugere possíveis barreiras de interesse ou custo.

A baixa frequência semanal em todos os eventos revela que esses espaços culturais não fazem parte da rotina diária ou semanal da maioria das pessoas, o que pode estar ligado à falta de oferta acessível ou ao interesse esporádico em tais atividades. Dessa forma, os dados apresentados destacam a necessidade de políticas culturais que incentivem o acesso e a valorização contínua desses eventos, talvez por meio de programações mais frequentes e acessíveis para atrair um público mais regular.

No que tange ao processo de formação continuada, os dados revelam o nível de engajamento dos professores em atividades, evidenciando diferentes tipos de participação. A maioria dos docentes participa de eventos de discussão sobre educação, seja frequentemente ou esporadicamente, o que reflete um interesse em se manter atualizado e refletir sobre suas práticas pedagógicas.

A realização de pesquisas também é uma atividade comum, pois muitos docentes buscam conhecimento e práticas embasadas em evidências, demonstrando, assim, uma postura ativa no desenvolvimento profissional. Por outro lado, o estudo de um novo idioma é a atividade menos frequente. A maioria dos professores não participa dessa prática, possivelmente devido à falta de incentivo, tempo ou à especificidade da demanda na área de atuação.

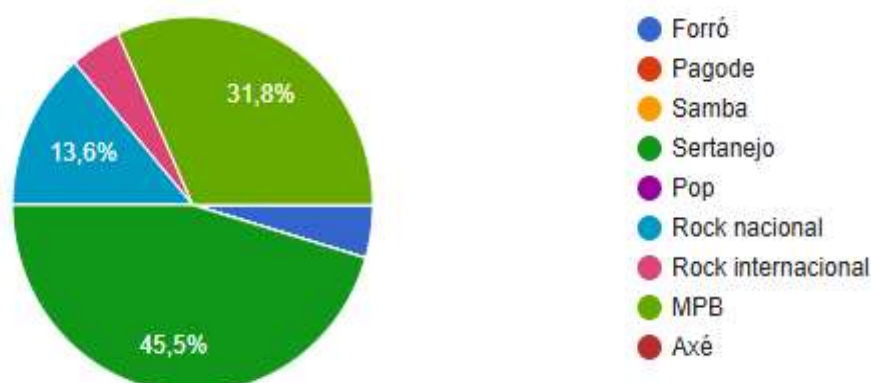
Já a participação em cursos, oficinas e outras atividades formativas destaca-se pela frequência na opção "sempre", sugerindo um forte compromisso dos professores no aprimoramento contínuo de suas competências pedagógicas. Isso também indica que, enquanto as atividades de discussão e os cursos são priorizados, o aprendizado de idiomas é relegado, já que é menos comum entre os professores. Tal cenário aponta para a necessidade de adaptação da formação continuada às demandas específicas e ao incentivo de práticas que podem não ser vistas como prioritárias, mas que agregariam valor ao desenvolvimento docente.

Sobre a preferência do gênero musical, também foi observada uma diversidade, conforme mostra o Gráfico 10, destacando-se gostos em relação a diferentes gêneros, com destaque para uma concentração em estilos específicos.

O gênero mais apreciado é a MPB (Música Popular Brasileira), que representa 45,5% das preferências, o que indica uma forte valorização da música nacional e de suas raízes culturais. O rock internacional é o segundo gênero mais popular, com 31,8% de preferência; o que sugere um interesse significativo pela música estrangeira e pelo estilo característico do rock.

O rock nacional aparece em terceiro lugar, com 13,6% do percentual, mostrando uma valorização do rock produzido no Brasil, embora em menor proporção em relação ao rock internacional. Outros gêneros, como forró, pagode, samba, sertanejo, pop e axé não aparecem com relevância significativa no gráfico, o que sugere uma menor popularidade entre os professores ou possivelmente uma preferência mais restrita a nichos com os quais se identificam.

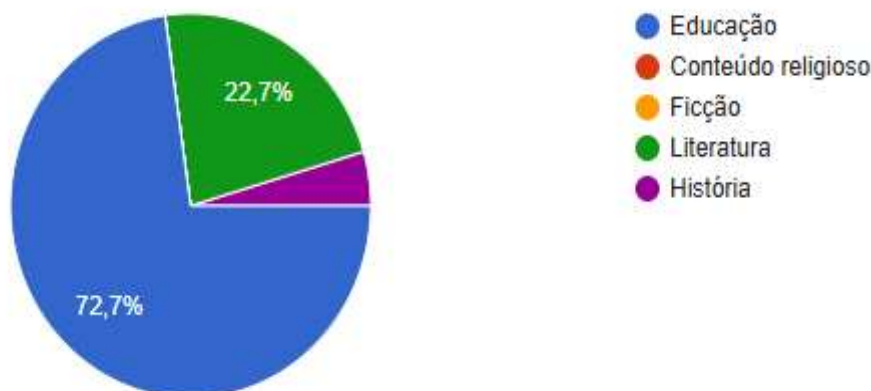
Gráfico 10 - Preferência do gênero musical



Fonte: elaborado pelo autor com auxílio do Google Forms (2024)

No que se refere à preferência por gêneros textuais para leitura, observou-se o gosto por textos da área da educação, da literatura e de história. Os números referentes a essa ocorrência estão representados no Gráfico 11 .

Gráfico 11 - Gênero textual que mais gosta de ler



Fonte: elaborado pelo autor com auxílio do Google Forms (2024)

O gráfico mostra as preferências dos professores em relação aos gêneros textuais que mais gostam de ler. As leituras da área da educação são os mais populares, já que representam 72,7% das preferências. Isso indica um forte interesse dos docentes em materiais relacionados à sua área de atuação e reflete uma busca constante por atualização

e aperfeiçoamento profissional. Além disso, percebe-se uma inclinação por leituras que contribuem diretamente para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

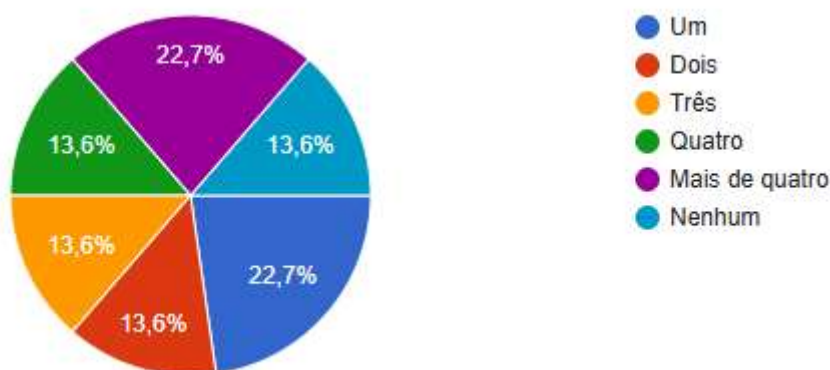
A segunda área é a literatura, que representa 22,7% das preferências. Tal indicação suscita uma análise sobre seu papel no contexto da docência, um descompasso entre o potencial formativo dessa prática e sua valorização no trabalho docente. A leitura literária, conforme argumenta Cosson (2014), deve ser compreendida como uma prática cultural que transcende a simples decodificação de palavras. Por meio dela, é possível ampliar a visão de mundo dos leitores, oferecendo múltiplas perspectivas sobre os dilemas humanos e sociais, além de promover o pensamento reflexivo. Desse modo, afirma-se que esse tipo de leitura é essencial na formação estética e crítica do sujeito.

No entanto, a baixa valorização da literatura no cotidiano docente por ser resultado de vários fatores, como a falta de tempo e de recursos financeiros, como também, as exigências curriculares, a priorizar conteúdos pragmáticos e avaliações quantitativa acabam restringindo o espaço da literatura nas práticas pedagógicas, limitando o potencial crítico e transformador da arte literária. Para Cosson (2014), essa visão instrumental da leitura, prevalente em muitas escolas, negligencia o papel da literatura como promotora de subjetividades e empatia, essenciais para a construção de uma cidadania ativa e crítica.

Por último, o gênero história aparece com uma pequena porcentagem, representando 4,5% das preferências. Isso sugere que, embora haja algum interesse por temas voltados a eventos históricos, ele é bem menor em comparação aos gêneros de educação e literatura. Outros gêneros, como conteúdo religioso e ficção, não foram destacados no gráfico, já que indicam uma preferência menos expressiva entre os professores.

Outra variável importante é a leitura literária, uma vez que foi indagado sobre quantos livros são lidos por ano, que revela a quantidade de livros de literatura que os professores leem por ano, mostrando uma distribuição equilibrada entre aqueles que leem um ou mais livros e aqueles que não leem livros literários anualmente.

Gráfico 12 - Quantos livros literários são lidos durante o ano



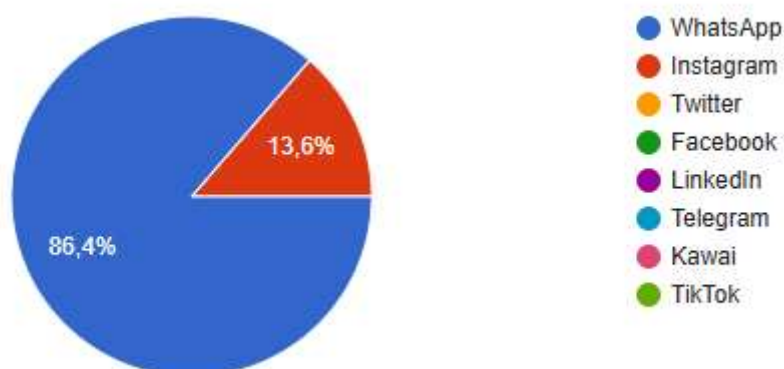
Fonte: elaborado pelo Google Forms (2024)

Observa-se que 22,7% dos professores leem apenas um livro de literatura por ano, o que coincide com a porcentagem de docentes que, conforme mencionado anteriormente, indicaram a literatura como um dos gêneros textuais preferidos. Essa correspondência sugere que, embora a literatura seja apreciada por uma parcela significativa dos professores, a apreciação não se traduz necessariamente em uma leitura intensa do gênero ao longo do ano.

Enquanto 13,6% representam os professores que não leem nenhum livro de literatura anualmente. Isso indica que, para uma parte dos docentes, a leitura literária não é uma prática frequente, possivelmente devido a fatores como falta de tempo, prioridade por leituras mais voltadas à educação ou desinteresse pela literatura. Os demais grupos (13,6%) estão distribuídos entre os que leem de dois a quatro livros, além dos que leem mais de quatro livros por ano. Esses dados mostram uma diversidade de hábitos de leitura entre os professores e reforçam a ideia de que, embora a literatura seja um gênero apreciado, ela ocupa uma posição secundária em relação ao interesse por leituras voltadas para a educação. Assim, a frequência com que os professores leem livros literários parece estar mais concentrada em um ou poucos exemplares por ano, sugerindo que o gosto pela literatura está presente, mas não necessariamente consiste em uma prática constante.

Para finalizar os dados obtidos por meio do questionário, perguntamos sobre as redes sociais mais utilizadas pelos professores. Os resultados estão dispostos no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Redes sociais mais utilizadas



Fonte: elaborado pelo Google Forms (2024)

Por meio do Gráfico 13 - Redes sociais mais utilizadas, observa-se que entre as opções de rede social, a mais utilizada pelos professores é o WhatsApp, evidenciando uma preferência esmagadora. 86,4% dos docentes fazem uso da rede. Essa predominância sugere que essa rede social é amplamente valorizada como ferramenta de comunicação rápida e acessível, tanto para interações pessoais quanto profissionais. A popularidade dessa plataforma entre os professores pode estar ligada à sua praticidade para o envio de mensagens, compartilhamento de arquivos e formação de grupos de discussão ou comunicação com alunos e colegas.

Entretanto, apenas 13,6% dos professores indicaram o Instagram como rede social utilizada. As demais plataformas – Twitter, Facebook, LinkedIn, Telegram, Kawai e TikTok – não aparecem com relevância no gráfico. Essa distribuição sugere que, embora os professores estejam presentes em outras redes, elas não são tão utilizadas quanto o WhatsApp. O Instagram, por exemplo, pode ser usado ocasionalmente para acompanhar conteúdos visuais ou se conectar com amigos, mas não é tão central no cotidiano dos docentes quanto o WhatsApp.

Diante disso, é possível afirmar que os dados obtidos sobre o perfil dos professores oferecem uma visão abrangente sobre suas trajetórias profissionais, formação, contexto socioeconômico, preferências culturais, hábitos de leitura, atividades de formação continuada e uso de redes sociais, o que permite uma compreensão mais aprofundada das representações sociais desses profissionais. Portanto, essas informações são essenciais para identificar como os docentes constroem e compartilham suas percepções sobre o papel do professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental.

A análise do perfil também ajuda a contextualizar as práticas e valores que influenciam essas representações, especialmente em um campo predominantemente feminizado. Essa base de informações introduz, assim, a discussão sobre o Núcleo Central das representações sociais. Por meio desta, serão explorados os elementos centrais e periféricos que sustentam e moldam a visão coletiva dos docentes sobre o ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental. Com isso, revelam-se as crenças, estereótipos e expectativas que permeiam a profissão.

4.2 O Núcleo Central das representações sociais do ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A história da profissão docente no Brasil, discutida na primeira seção desta dissertação, remonta à colonização, momento em que a educação era predominantemente religiosa e masculina. Com o passar dos séculos, a expansão e a organização do sistema educacional público contribuíram para uma reestruturação da ocupação, especialmente ao longo do século XIX. No período, a educação ganhou importância social, mas a função de ensino foi gradativamente associada a uma posição subordinada e “maternal”, especialmente nos primeiros anos de escolarização. Tal cenário reflete a ideologia patriarcal da época, por meio de um movimento que marcou o início da feminização do magistério, fenômeno por meio do qual a ocupação docente se torna predominantemente exercida por mulheres (Louro, 1997b).

Nesse contexto, Louro (1997b) enfatiza que a feminização do magistério pode ser atribuída a várias razões, incluindo a concepção social de que as mulheres possuíam uma “vocação natural” para o cuidado e a educação de crianças. Esta perspectiva foi reforçada pelas baixas remunerações e pela desvalorização da profissão docente, fatores que desencorajaram os homens a seguir na carreira. A autora ainda destaca que, ao longo do tempo, a presença masculina na docência com crianças tornou-se menos comum, reforçando o estereótipo de gênero vinculado ao magistério.

Gonçalves (2009) amplia essa discussão ao explorar como o papel da mulher no magistério reforçou estereótipos de gênero e aponta que a associação entre feminização e desvalorização econômica da profissão resultou em um paradoxo: enquanto a profissão era dominada por mulheres, ainda assim prevalecia uma visão patriarcal que limitava o reconhecimento e o desenvolvimento profissional feminino dentro da profissão docente.

Além disso, a desvalorização do magistério está historicamente atrelada à associação da profissão às mulheres, visto que as funções tradicionalmente femininas, como o cuidado e a educação, são subvalorizadas na estrutura social e econômica do país.

Além disso, conforme esclarecido por Tardif (2002), o processo de formação docente incorpora aspectos históricos e sociais, o que faz da docência uma profissão moldada pela “[...] experiência pessoal e coletiva” (Tardif, 2002, p. 47). Para o autor, o desenvolvimento profissional dos professores é um processo contínuo, influenciado tanto pelas vivências individuais quanto pelas interações e trocas que ocorrem no ambiente educacional.

A docência, portanto, não se constitui apenas pela aquisição de conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas também pela internalização de valores, normas e práticas culturais que atravessam gerações. Esses elementos históricos e sociais moldam a identidade profissional do docente, configurando suas práticas, seus métodos de ensino e suas concepções sobre o papel social da escola e a função formativa do professor. O autor ainda afirma que

[...] a docência é uma profissão que se desenvolve em estreita relação com a vida pessoal e as experiências vividas de cada educador. Assim, a profissão incorpora representações sociais que muitas vezes refletem a posição subordinada atribuída às mulheres nas estruturas sociais (Tardif, 2002, p. 48).

Em consonância com Tardif (2002), a estreita relação entre a prática docente e as vivências pessoais dos professores evidencia que a profissão vai além de um conjunto de competências técnicas para abranger experiências de vida e percepções. Dessa maneira, na docência, os valores e as experiências acumulados por cada professor, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, moldam suas práticas e influenciam seu entendimento sobre o papel social da educação. Esse aspecto é particularmente relevante quando se considera a feminização da profissão, que tem historicamente posicionado o magistério como uma atividade de menor prestígio e menor remuneração em comparação com outras profissões.

Por sua vez, Nóvoa (1992) observa que a profissão docente reflete as dinâmicas sociais de cada época e que o processo de feminização do magistério não é apenas um reflexo da distribuição de gênero, mas também uma construção cultural e histórica que impõe desafios para a valorização da carreira docente.

O trabalho docente é atravessado por uma série de expectativas e representações sociais que, ao longo do tempo, atribuíram a função pedagógica aos cuidados femininos. Esta concepção cultural consolidou-se na prática e contribuiu para a desvalorização econômica e social do professorado (Nóvoa, 1992, p. 15).

Partindo disso, Nóvoa (1992) sublinha como o trabalho docente foi, ao longo da história, permeado por expectativas e construções culturais que associaram o ato de ensinar aos papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres, especialmente os relacionados ao cuidado e à educação de crianças. Essa associação entre docência e cuidados femininos consolidou-se como uma forte representação, além de contribuir para a feminização da profissão e, conseqüentemente, para sua desvalorização econômica e social. A concepção cultural que vincula o magistério às atividades de cuidado reforça a percepção de que ensinar, especialmente nos anos iniciais, é uma extensão das responsabilidades domésticas, frequentemente vistas como naturais e, portanto, menos qualificadas ou especializadas.

Na esteira dessa discussão, destacam-se os apontamentos de Libâneo (2012), que também oferece uma perspectiva importante ao destacar que o processo de profissionalização docente necessita de uma revalorização sistemática para romper com o legado de subordinação e desvalorização histórica da profissão, reforçado pela feminização do magistério. Além disso, o autor aponta que a superação desse legado histórico demanda um esforço coletivo da sociedade para reconhecer a complexidade e a relevância da atuação docente, especialmente nos anos iniciais.

Dessa forma, objetiva-se conhecer o Núcleo Central das representações sociais compartilhadas pelos docentes a respeito do ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, utiliza-se a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e analisam-se as respostas evocadas a partir do termo indutor "Ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental é...". Por meio dessa abordagem, foram identificados possíveis elementos centrais e periféricos que compõem a visão coletiva do grupo sobre o objeto social em estudo.

Ademais, foram encontrados os termos relacionados ao Núcleo Central e ao campo periférico. Com isso, foi possível acessar aspectos da memória coletiva dos docentes, conferindo significado ao ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental enquanto objeto representado. Os dados obtidos foram analisados por meio da associação entre as justificativas e a seleção das palavras mencionadas pelos

professores, considerando principalmente as evocações da TALP e sua contextualização teórica.

A Teoria do Núcleo Central, já mencionada em outra seção deste trabalho, foi inicialmente desenvolvida por Jean Claude Abric, em 1976. No entanto, somente a partir da década de 1990 essa abordagem, complementar à Teoria das Representações Sociais, começou a se consolidar nas investigações científicas desse campo (Sá, 1996). Tal avanço permitiu uma exploração mais aprofundada da estrutura cognitiva e estrutural das representações sociais. Consequentemente, possibilitou-se a identificação de elementos centrais, frequentemente destacados pela recorrência das evocações espontâneas, o que contribui para a compreensão da relevância desses elementos na construção das representações sociais.

Conforme apontado por Abric (1996), o Núcleo Central é formado por elementos mais estáveis e resistentes às mudanças, definidos pela história, pela cultura e pelas condições sociológicas de um grupo. Esses elementos nucleares têm papel determinante na preservação da identidade do grupo e na definição de sua visão de mundo.

Para o autor, “O Núcleo Central é composto pelos elementos que conferem estabilidade e coerência às representações sociais, determinando as relações entre os elementos periféricos e assegurando a permanência da identidade coletiva ao longo do tempo [...]” (Abric, 1996, p. 36). Essa perspectiva foi desenvolvida em trabalhos posteriores, nos quais Abric (1998) detalha que o Núcleo Central não é acessível diretamente pelas práticas cotidianas, mas influencia fortemente a forma como os indivíduos interpretam e interagem com os elementos periféricos.

Nesse sentido, Abric (1998) indica que a construção das representações sociais se baseia em um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes em relação a um dado objeto social. Este conjunto de elementos não é aleatório; pelo contrário, ele se organiza, estrutura-se e constitui um sistema sociocognitivo de natureza específica, que reflete a maneira como um grupo percebe o objeto, interpreta-o e o utiliza para interagir com a realidade.

Nesse viés, o autor esclarece que o Núcleo Central se constitui como elemento estruturante e organizador da representação social. Além disso, é formado por elementos que são estáveis, consensuais e intimamente relacionados aos valores, normas e história do grupo social. Em virtude disso, o Núcleo Central confere identidade e coerência à

representação social, funcionando como um eixo em torno do qual os elementos periféricos se articulam.

Na Tabela 4 são apresentadas as palavras evocadas pelos 46 sujeitos participantes desta pesquisa.

Tabela 4 - Quantitativo de expressões evocadas pelos sujeitos

Números de sujeitos	46
Números de palavras evocadas	71
Números de aproximações semânticas	6
Número de palavras diferentes consideradas	5
Número total de evocações	135
Frequência mínima de palavras evocadas	2

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

A Tabela 4 - Quantitativo de expressões evocadas pelos sujeitos oferece um panorama quantitativo das expressões evocadas por 46 sujeitos durante a pesquisa, evidenciando aspectos fundamentais para a análise das representações sociais. Todavia, cabe destacar que uma TALP foi descartada, visto que um dos sujeitos não atendeu ao critério exigido pela técnica, que requer a evocação de três palavras a partir de um termo indutor. Essa exclusão foi necessária para manter a integridade e a consistência metodológica da análise.

No entanto, foi possível identificar um total de 71 palavras evocadas, as quais se distribuem entre diferentes categorias e aproximações semânticas. Essas aproximações, um total de 6, refletem as conexões interpretativas realizadas entre os termos, mostrando relações de sentido compartilhadas pelos participantes. O número total de evocações contabilizado foi de 65, indicando a recorrência de determinados termos dentro do conjunto de palavras evocadas. A frequência média dessas palavras, calculada como a razão entre o total de evocações e o número de palavras distintas, foi de 2, sugerindo que cada termo, em média, foi mencionado duas vezes pelos sujeitos.

Durante o processo de análise, todas as palavras evocadas pelos participantes foram consideradas, garantindo o registro de cada seleção de forma organizada em uma tabela de três colunas. A primeira coluna foi reservada para a palavra de maior relevância atribuída pelo participante; a segunda para a palavra intermediária e a terceira para a de menor relevância, respeitando a ordem hierárquica indicada, conforme mostra a Tabela 5.

Tabela 5 - Classificação dos elementos da TALP sobre o ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental

(Continua)

Termos	1ª posição	2ª posição	3ª posição	Classificação
Desafiador	18	12	3	Núcleo central
Representativo	1	0	0	Periférico
Prazeroso	1	0	0	Periférico
Responsável	1	1	1	Periférico
Interessante	2	0	0	Periférico
Corajoso	1	0	0	Periférico
Igualdade	1	0	2	Periférico
Ousadia	1	0	0	Periférico
Resiliente	1	0	0	Periférico
Raro	1	1	2	Periférico
Amor	1	0	0	Periférico
Preconceito	3	4	1	Periférico
Problemas	1	0	0	Periférico
Importante	1	2	1	Periférico
Respeito	2	1	0	Periférico
Comprometimento	1	1	2	Periférico
Julgamento	3	0	1	Periférico
Essencial	1	0	0	Periférico
Aprender	1	0	0	Periférico
Representado	1	0	0	Periférico
Carismático	1	0	0	Periférico
Aceitação	1	0	0	Periférico
Motivador	0	1	1	Periférico
Determinação	0	2	1	Periférico
Estressado	0	1	0	Periférico
Coragem	0	2	0	Periférico

Tabela 5 - Classificação dos elementos da TALP sobre o ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental

(Continua)

Termos	1ª posição	2ª posição	3ª posição	Classificação
Contrariar	0	1	0	Periférico
Difícil	0	1	0	Periférico
Libertador	0	1	1	Periférico
Encantador	0	1	0	Periférico
Diferente	0	1	1	Periférico
Expectativa	0	1	0	Periférico
Autonomia	0	1	1	Periférico
Conhecimento	0	1	0	Periférico
Constrangedor	0	1	0	Periférico
Autoridade	0	1	0	Periférico
Inspirador	0	1	0	Periférico
Gostar	0	1	0	Periférico
Cuidadoso	0	1	1	Periférico
Capacitado	0	1	0	Periférico
Exaustivo	0	1	1	Periférico
Especial	0	1	0	Periférico
Igualitário	0	0	1	Periférico
Amigo	0	0	1	Periférico
Legal	0	0	1	Periférico
Cansado	0	0	1	Periférico
Colaborador	0	0	1	Periférico
Persistência	0	0	1	Periférico
Desconstruir	0	0	1	Periférico
Normal	0	0	3	Periférico
Resistência	0	0	1	Periférico
Complicado	0	0	1	Periférico
Inovador	0	0	2	Periférico
Paternal	0	0	1	Periférico
Comum	0	0	1	Periférico

Tabela 5 - Classificação dos elementos da TALP sobre o ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental

(Conclusão)

Termos	1ª posição	2ª posição	3ª posição	Classificação
Gratificante	0	0	4	Periférico
Assíduo	0	0	1	Periférico
Necessário	0	0	1	Periférico
Conquista	0	0	1	Periférico
Satisfatório	0	0	1	Periférico
Maior	0	0	1	Periférico
Dinâmico	0	0	1	Periférico

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Posteriormente, o arquivo foi exportado no formato CSV⁶, com os dados separados por vírgulas e importado para o aplicativo do SER, conforme ilustrado na captura de tela abaixo (Figura 7).

Figura 7 - Página da Web para uso do Sistema Espiral Representacional

talp-app.herokuapp.com

Gerador de gráfico de espiral - TALP

Identificador

Informe o seu nome e sobrenome

Peso de A

Informe o peso da coluna A

Peso de B

Informe o peso da coluna B

Peso de C

Informe o peso da coluna C

Escolher arquivo Nenhum arquivo escolhido

Gerar espiral

Fonte: Melo (2024).

⁶ O formato CSV (valores separados por vírgulas) corresponde a um arquivo de texto estruturado que organiza os dados em formato tabular, facilitando seu armazenamento de maneira ordenada. Esse tipo de arquivo é importante na integração e troca de informações entre diferentes sistemas e softwares.

De acordo com Melo (2024), o SER é um sistema projetado para realizar cálculos com base na estrutura representacional do Núcleo Central, organizando os resultados em forma de uma espiral. A metodologia do sistema considera o peso atribuído às palavras evocadas, de acordo com sua posição na sequência definida pelos participantes. Tais valores são calculados por meio de uma função que relaciona a posição relativa da palavra ao seu peso específico. O processo envolve a soma dos produtos das ponderações, que posteriormente é dividida pela soma total das evocações de cada palavra, resultando no cálculo da Ordem Média de Evocação (OME).

O sistema segue os mesmos princípios utilizados pelo EVOC, preservando a organização dos elementos centrais e periféricos de uma determinada representação. Ele considera dois aspectos principais: o índice relativo das palavras evocadas e a Ordem Média de Evocações (OME). O índice relativo (IR) é calculado somando-se:

- a frequência com que uma palavra é mencionada em primeiro lugar ($F1^\circ$), multiplicada por 9, que é o peso atribuído a essa posição;
- a frequência com que surge em segundo lugar ($F2^\circ$), multiplicada por 3;
- e a frequência com que aparece em terceiro lugar ($F3^\circ$), multiplicada por 1.

Desse modo, a fórmula pode ser expressa da seguinte maneira:

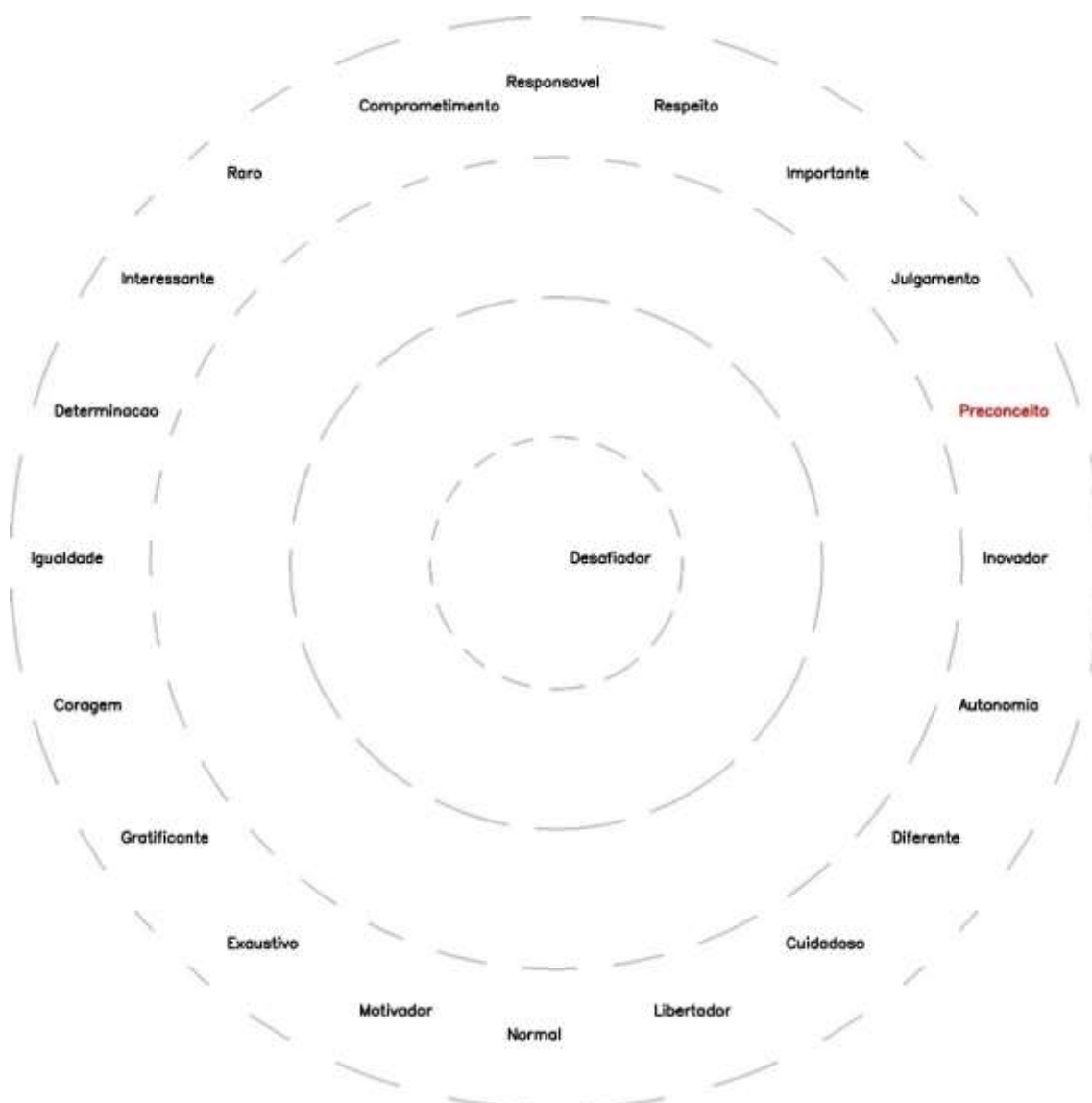
$$(F1^\circ \times 9) + (F2^\circ \times 3) + (F3^\circ \times 1) = IR$$

Aqui, F indica a quantidade de vezes que o termo é mencionado, enquanto o número ao lado de F representa a ordem atribuída pelos participantes no processo de evocação (Melo, 2024). Com isso, segundo Melo (2024), o SER gera e exibe a espiral representacional, estruturada em um modelo composto por quatro círculos concêntricos que apresentam aberturas que permitem o fluxo de entrada e saída das evocações. Funciona como uma espiral que se expande do centro para a periferia: o círculo mais interno simboliza o Núcleo Central da representação, seguido de camadas intermediárias (I e II) e, na circunferência externa, pelos elementos periféricos.

Assim, as palavras que compõem o Núcleo Central apresentam maior recorrência e um OME mais baixo devido à sua frequência elevada e à posição predominante no topo da hierarquização. Posteriormente, conforme a fórmula aplicada, os elementos situados mais próximos ao Núcleo Central correspondem aos intermediários I e II, que estão relativamente mais afastados do núcleo e possuem valores de OME mais elevados.

A Figura 8, a seguir, apresenta a espiral representacional com as evocações dos participantes da pesquisa.

Figura 8 - Espiral Representacional com as evocações dos sujeitos partícipes da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor com auxílio do SER (2024).

Considerando a abordagem estrutural proposta por Abric (1998), o Núcleo Central é composto pelos elementos mais estáveis e consensuais, os quais exercem maior influência na estrutura da representação. No caso dos resultados obtidos neste estudo dissertativo e gerados pelo SER, é possível perceber que a palavra "desafiador" está no

centro da espiral. Esta palavra simboliza o Núcleo Central e amplamente compartilhado pelo grupo, isto é, funciona como o principal eixo estruturador da representação.

Na circunferência mais externa, encontram-se os elementos periféricos que, apesar de apresentarem menor grau de compartilhamento, fornecem indícios relevantes sobre a organização da representação: responsável, respeito, importante, julgamento, preconceito, inovador, autonomia, diferente, cuidadoso, libertador, normal, motivador, raro, exaustivo, gratificante, coragem, igualdade, determinação, interessante e comprometimento. Esses elementos têm menor consenso no grupo e refletem aspectos mais contextuais ou transitórios da representação. No entanto, apesar de sua menor estabilidade, oferecem pistas sobre possíveis mudanças ou adaptações na representação social e eventualmente podem migrar para posições mais centrais.

A palavra preconceito, destacada em vermelho, indica maior proximidade do Núcleo Central. Nesse sentido, começa a assumir uma posição de maior relevância e influência dentro da estrutura da representação, consolidando-se gradualmente como um elemento mais hegemônico. Embora esteja na periferia da representação, seu destaque sugere que "preconceito" pode estar em processo de transição para uma posição de maior importância, especialmente em dinâmicas de transformação social. Além disso, sua colocação periférica em oposição ao Núcleo Central "desafiador" pode representar uma tensão ou contraposição dentro da dinâmica representacional.

Diante dessa análise, observou-se como os elementos do Núcleo Central e da periferia interagem para configurar a representação coletiva do grupo estudado. O Núcleo Central, simbolizado pela palavra "desafiador", organiza os sentidos compartilhados, enquanto os elementos periféricos refletem aspectos transitórios ou emergentes, que podem indicar transformações em curso nas representações sociais.

Essa dinâmica é especialmente relevante para compreender os significados atribuídos ao ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista aspectos simbólicos e culturais que moldam as percepções e os papéis associados a essa identidade profissional. A seguir, serão detalhadas as representações sociais vinculadas a esse universo simbólico, evidenciando como o Núcleo Central da representação estrutura-se e justifica os significados atribuídos ao professor homem no contexto educacional analisado.

4.3 O universo simbólico: representações sociais do ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Conforme discutido na seção anterior, para conhecer o Núcleo Central (NC) da representação social atribuída ao homem professor nos anos iniciais, foi utilizada a TALP, cujo termo indutor é "Ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental é...". Esse método de investigação favorece a espontaneidade dos sujeitos participantes, pois permite que revelem características de como eles percebem e sentem o objeto social. Abric (2001, p. 59), ressalta que a TALP "[...] permite atualizar elementos implícitos ou latentes que seriam sufocados ou mascarados nas produções discursivas". Assim, essa técnica é essencial para compreensão dos aspectos simbólicos associados ao objeto analisado.

Além disso, foram elencados os elementos que compõem o Núcleo Central, especificamente o termo desafiador. A partir da apreciação das justificativas apresentadas, torna-se evidente como os sujeitos⁷ articulam a construção de uma representação social em torno desse elemento central. Segundo Abric (1994), o Núcleo Central desempenha um papel estruturante na organização das representações, refletindo os valores e significados fundamentais compartilhados pelo grupo. Sá (1996, p. 33) complementa essa afirmação ao destacar que "[...] o Núcleo Central fornece coerência às representações, estabelecendo as bases sobre as quais os indivíduos percebem e interpretam a realidade". Com base nesse entendimento, apresentam-se inicialmente as justificativas que enfatizam o termo desafio.

[...] o papel da mulher nesta classe profissional está enraizado, logo é um desafio para o homem quebrar esses paradigmas (S1).

[...] desafiador pelo fato de já ter sofrido preconceito por ser homem (S3).

Desafiador por estar em um ambiente conhecido como 'feminizado' (S13).

Desafiador por ser uma profissão ocupada por mulheres e isso já se tornou um bem cultural, principalmente no universo das escolas particulares. (S16).

Desafiador porque não é comum professores masculinos nas séries iniciais, os pais consideram estranho (S21).

⁷ Os sujeitos participantes desta pesquisa foram identificados pela letra S seguida de uma numeração, conforme a quantidade de participantes.

[...] Desafiador, embora também seja para o sexo feminino, o professor do sexo masculino pode ser visto como não capaz de dominar sua profissão pelo gênero (S26).

A presença do termo desafiador como elemento do Núcleo Central da representação social sobre o professor homem nos anos iniciais evidencia os significados compartilhados pelos sujeitos em relação às dinâmicas de gênero que permeiam essa profissão. Conforme apontam as justificativas, o caráter desafiador está fortemente associado à necessidade de romper paradigmas culturais que vinculam a docência nos anos iniciais predominantemente às mulheres, um fenômeno que se tornou "um bem cultural" (S16) no imaginário social. Compreende-se que esse enraizamento cultural cria barreiras de entrada para homens na profissão e sustenta preconceitos que questionam sua legitimidade e competência ao ocuparem esse espaço.

Entretanto, a noção de desafiador se manifesta em diferentes dimensões: S1 relaciona o termo à desconstrução de papéis de gênero tradicionalmente atribuídos à mulher, o que demanda esforço e resiliência para se estabelecer em um campo marcado por estigmas; S3 e S13 enfatizam que é desafiador por vivenciarem experiências de preconceito e inserção em um ambiente percebido como feminizado. Além disso, S21 destaca o estranhamento dos pais frente à presença masculina, evidenciando como as normas sociais afetam a percepção de homens que atuam como docentes nos anos iniciais. Por fim, S26 assume a perspectiva de que o gênero masculino pode ser visto como uma limitação, indicando a persistência de visões estereotipadas sobre capacidades pedagógicas.

O magistério, particularmente nos anos iniciais, é historicamente associado ao papel social das mulheres, como observado por Tardif (2002). O autor aponta que a docência é socialmente construída como uma extensão das funções de cuidado atribuídas às mulheres no espaço doméstico. Assim, homens que ingressam nesse campo enfrentam desafios significativos relacionados à desconstrução desses papéis de gênero construídos historicamente.

Conforme Libâneo (2012a), o ato de ensinar não é apenas técnico, mas também social e cultural. A docência envolve um conjunto de significados e expectativas sociais que, no caso dos homens, confronta as normas culturais que associam a prática pedagógica nos anos iniciais às mulheres. Esse contexto amplia o caráter desafiador da inserção masculina no magistério, uma vez que eles, além de provar sua competência

técnica, também enfrentam a resistência cultural e social dos pares, dos alunos e das famílias.

Além disso, Nóvoa (1991) discute como o magistério é mais do que uma profissão, trata-se também de uma identidade construída em meio às interações sociais e culturais. Para os professores homens, essa construção de identidade é ainda mais desafiadora devido à necessidade de redefinir o papel masculino em um ambiente tradicionalmente feminizado. A afirmação de S26, que destaca que "*[...] o professor do sexo masculino pode ser visto como não capaz de dominar sua profissão pelo gênero [...]*", ilustra essa dificuldade. Tal concepção se alinha ao argumento de Nóvoa (1991) sobre a luta dos docentes para legitimar suas posições e práticas em meio a normas culturais dominantes.

Para ampliar a discussão sobre o termo desafiador no Núcleo Central, é possível apresentar outras justificativas fornecidas pelos sujeitos, o que reforça os diferentes significados que atribuem a esse elemento.

[...] Em segundo lugar coloquei desafiador porque acredito que seja mesmo, apesar da Educação Infantil ser marcada pelo cuidar e educar, o cotidiano dos anos iniciais também tem muito cuidado e ensino, onde se desenvolve relações entre o professor e aluno de afetividade e respeito. Acredito que é possível que isso aconteça quando o profissional é do sexo masculino, mas, não deixa de ser desafiador para ele, para o aluno e para as famílias, tendo em vista os preconceitos existentes (S14).

[...] e desafiador já que em algumas situações, possa ser que a família apresente certo receio em deixar seu filho (a) com o professor e o docente terá que pensar e realizar estratégias para desenvolver a ponto de "conquistar" a família através dos bons resultados do seu trabalho (S23).

[...] Nesse sentido, creio que é uma tarefa desafiadora para os docentes, que irá oscilar em um contexto de julgamentos, desafios, mas que, ao mesmo tempo terá sua autoridade reconhecida ou fortalecida nesse contexto tão feminino (S31).

É um desafio, pois historicamente apenas mulheres ocupavam esse espaço e muitos pais estranham a figura masculina como alguém capaz de desempenhar funções como a de cuidar e dar afeto (S32).

[...] alguns veem com outros olhos, meio que necessita entender também o profissional homem, sendo tão capaz, como a mulher (S33).

As justificativas apresentadas destacam como o termo desafiador simboliza os obstáculos enfrentados pelos professores homens na construção de sua identidade profissional em um campo culturalmente feminizado. Esses desafios refletem

preconceitos históricos e, por isso, exigem estratégias para conquistar aceitação e reconhecimento em um ambiente carregado de normas sociais de gênero.

Nesse sentido, salientamos a fala do S14 ao apontar que *“[...] é possível que isso aconteça quando o profissional é do sexo masculino, mas não deixa de ser desafiador para ele, para o aluno e para as famílias, tendo em vista os preconceitos existentes [...]”*. Essa fala ressalta como os estereótipos culturais moldam as expectativas em relação à docência masculina. Segundo Louro (1997, p. 48), *“[...] a docência sempre foi vista como uma extensão do papel maternal, o que cria uma barreira simbólica para os homens, frequentemente percebidos como deslocados ou inadequados nesse espaço [...]”*.

Além disso, as estratégias para superar resistências familiares são enfatizadas por S23: *“[...] o docente terá que pensar e realizar estratégias para desenvolver a ponto de ‘conquistar’ a família através dos bons resultados do seu trabalho [...]”*. Isso evidencia a necessidade de os professores homens exercerem suas funções pedagógicas e lidarem com desconfianças que envolvem o gênero. A respeito disso, Gonçalves (2009, p. 46) destaca:

[...] vale ressaltar que, quando homens ou mulheres optam por profissões sexotipificadas como se fossem mais adequadas para o gênero oposto, torna-se mais difícil desempenhar o trabalho por ter que provar constantemente que se tem condições de desenvolver com competência as tarefas inerentes à profissão.

Outro ponto relevante é apresentado por S31, que identifica a complexidade de atuar em um ambiente percebido como feminino: *“[...] uma tarefa desafiadora para os docentes, que irá oscilar em um contexto de julgamentos, desafios, mas que, ao mesmo tempo, terá sua autoridade reconhecida ou fortalecida nesse contexto tão feminino [...]”*. Esse contexto, segundo Louro (1997, p. 52), está arraigado em uma *“[...] tradição histórica que associa o cuidado e a educação das crianças pequenas exclusivamente às mulheres, criando um senso de pertencimento feminino que exclui a figura masculina”*.

Por último, a justificativa do S32 – *“[...] é um desafio, pois historicamente apenas mulheres ocupavam esse espaço e muitos pais estranham a figura masculina como alguém capaz de desempenhar funções como a de cuidar e dar afeto [...]”* – reflete os conflitos identitários vividos pelos professores homens. Gonçalves (2009) argumenta que esses profissionais enfrentam desafios significativos no trabalho docente com crianças devido a estereótipos de gênero enraizados que frequentemente associam habilidades de cuidado e afeto exclusivamente às mulheres. Isso impacta tanto a aceitação desses

docentes por parte das famílias quanto à sua própria percepção de pertencimento ao ambiente de atuação docente.

Essas reflexões fortalecem a compreensão do termo desafiador como Núcleo Central da representação social da docência masculina. Elas evidenciam como os desafios enfrentados pelos professores homens transcendem questões individuais, revelando barreiras culturais e históricas que influenciam a percepção de gênero no magistério.

Em consonância com Abric (1998), sobre a abordagem estrutural das representações sociais, é possível compreender como as funções das representações sociais estruturam e orientam as percepções e práticas dos indivíduos, no contexto da docência masculina, nos anos iniciais do ensino fundamental. As justificativas apresentadas pelos sujeitos refletem essas funções ao articularem significados coletivos e experiências individuais em torno do termo desafiador. A seguir, apresenta-se um quadro explicativo que relaciona as funções das representações sociais às justificativas dos sujeitos, destacando seu papel na organização do Núcleo Central das representações sociais. Embora as respostas sejam individuais, representam o imaginário do grupo, conforme apresentado no **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, a seguir.

Quadro 9 - Funções das representações sociais presentes nas justificativas dos sujeitos participantes

(Continua)

Justificativa	Função da Representação social (Abric, 1998)	Descrição
"[...] o papel da mulher nesta classe profissional está enraizado, logo é um desafio para o homem quebrar esses paradigmas" (S1). "[...] o cotidiano dos anos iniciais também tem muito cuidado e ensino, onde se desenvolve relações entre o professor e aluno de afetividade e respeito (S14).	Função Identitária	A representação social ajuda a definir o lugar do homem na profissão, evidenciando o conflito entre a identidade culturalmente atribuída às mulheres e o papel desempenhado pelos homens.

Quadro 9 - Funções das representações sociais presentes nas justificativas dos sujeitos participantes

(Continua)

Justificativa	Função da representação social (Abric, 1998)	Descrição
"[...] desafiador pelo fato de já ter sofrido preconceito por ser homem" (S3). "Desafiador porque não é comum professores masculinos nas séries iniciais, os pais consideram estranho" (S21). "[...] embora também seja para o sexo feminino, o professor do sexo masculino pode ser visto como não capaz de dominar sua profissão pelo gênero" (S26). "[...] uma tarefa desafiadora para os docentes, que irá oscilar em um contexto de julgamentos, desafios, mas terá sua autoridade reconhecida" (S31).	Função Justificadora	A representação justifica as dificuldades enfrentadas pelos professores homens ao apontar o preconceito de gênero como uma barreira cultural enraizada.
"Desafiador por estar em um ambiente conhecido como 'feminizado'" (S13). "Desafiador por ser uma profissão ocupada por mulheres e isso já se tornou um bem cultural, principalmente no universo das escolas particulares" (S16). "É um desafio, pois historicamente apenas mulheres ocupavam esse espaço e muitos pais estranham a figura masculina como alguém capaz de cuidar [...]" (S32).	Função de Saber	Organiza o conhecimento compartilhado sobre o magistério como um espaço predominantemente ocupado por mulheres, consolidando essa percepção no imaginário social.

Quadro 9 - Funções das representações sociais presentes nas justificativas dos sujeitos participantes

(Conclusão)

Justificativa	Função da representação social (Abric, 1998)	Descrição
"[...] o docente terá que pensar e realizar estratégias para desenvolver a ponto de 'conquistar' a família através dos bons resultados do seu trabalho" (S23). "[...] necessita entender também o profissional homem, sendo tão capaz, como a mulher" (S33).	Função Orientadora	Essa função guia os professores homens a lidar com a feminização do magistério e a superar os estigmas associados ao gênero no ambiente escolar.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Abric (1998).

O Funções das representações sociais presentes nas justificativas dos sujeitos participantes apresenta as funções das representações sociais identificadas nas justificativas dos participantes da pesquisa, tendo em vista o papel dos professores homens no magistério. Com base na categorização proposta por Abric (1998), as representações foram organizadas em quatro funções principais: identitária, justificadora, de saber e orientadora.

A função identitária reflete a necessidade de os professores homens estabelecerem sua posição em uma profissão marcada pela feminização. Ao mesmo tempo, evidencia o conflito entre a identidade tradicionalmente atribuída às mulheres, como cuidadoras e afetuosas, e o papel desempenhado pelos homens no magistério. Declarações como “[...] o papel da mulher nesta classe profissional está enraizado, logo é um desafio para o homem quebrar esses paradigmas [...]”, conforme apontado por (S1), sinalizam uma tentativa de redefinição do lugar masculino na profissão.

A função justificadora trata das dificuldades enfrentadas pelos professores homens e os fatores culturais que as sustentam. As justificativas apresentadas pelos sujeitos indicam que o preconceito de gênero e as barreiras culturais são elementos que dificultam a integração dos homens no magistério. Exemplos como “[...] desafiador porque não é comum professores masculinos nas séries iniciais, os pais consideram estranho [...]” (S21) e “[...] embora também seja para o sexo feminino, o professor do sexo masculino pode ser visto como não capaz de dominar sua profissão pelo gênero

[...]” (S26) ilustram como as representações justificam as adversidades. Essa função, ao destacar as raízes culturais e estruturais das dificuldades enfrentadas, auxilia na contextualização das experiências dos professores homens.

A função “de saber” organiza o conhecimento compartilhado acerca do universo feminizado no magistério, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, consolidando essa percepção como um elemento central no imaginário social. Afirmções como “[...] *é um desafio, pois historicamente apenas mulheres ocupavam esse espaço e muitos pais estranham a figura masculina como alguém capaz de cuidar [...]*” (S32) reforçam a ideia de que a feminização do magistério é uma construção social consolidada ao longo do tempo. No contexto geral, essa função sustenta as outras, ao estabelecer um pano de fundo que torna os desafios e as justificativas mais compreensíveis. Ela atua como um marco cultural que informa tanto as identidades quanto as dificuldades e orientações apresentadas pelos sujeitos.

A função orientadora guia os professores homens na superação dos estigmas de gênero associados à profissão, destacando a necessidade de estratégias práticas para lidar com os preconceitos e construir uma relação de confiança com as famílias e com o ambiente escolar. Afirmções como “[...] *o docente terá que pensar e realizar estratégias para desenvolver a ponto de ‘conquistar’ a família através dos bons resultados do seu trabalho [...]*” (S23) exemplificam esse papel. Portanto, essa função é fundamental para transformar os desafios identificados em ações concretas, promover a adaptação dos professores homens ao ambiente escolar e fomentar a equidade de gênero.

Por fim, as quatro funções descritas apresentam uma relação interdependente, compondo um sistema coeso de significados sobre as representações sociais de docentes sobre o ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental. Enquanto as funções identitária e de saber estabelecem a base cultural e social do problema, as funções justificadora e orientadora oferecem explicações e estratégias para enfrentar os desafios apontados. Juntas, essas funções contribuem para a compreensão do papel dos professores homens em um contexto marcado pela feminização e pelas dinâmicas de gênero. Com isso, evidenciam-se as complexidades e possibilidades dessa realidade.

Dito isso, a análise dos elementos periféricos, feita com base nas justificativas dos sujeitos, permitirá compreender como as representações sociais do ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental são complementadas por características mais flexíveis e contextuais. Segundo a abordagem estrutural das representações sociais,

proposta por Abric (1998), os elementos periféricos têm a função de adaptar o Núcleo Central às diferentes situações, preservando sua estabilidade enquanto permitem ajustes diante das especificidades do contexto.

Em relação aos achados desta pesquisa, as palavras que aparecem na periferia são: responsável, respeito, importante, julgamento, preconceito, inovador, autonomia, diferente, cuidadoso, libertador, normal, motivador, raro, exaustivo, gratificante, coragem, igualdade, determinação, interessante e comprometimento. Para melhor compreender os significados atribuídos a esses elementos, eles foram organizados em um bloco de cinco palavras.

Nas justificativas apresentadas pelos sujeitos participantes – quanto às palavras responsável, respeito, importante, julgamento e preconceito – é possível visualizar os impactos no contexto investigado. Segue o bloco referente aos discursos dos professores.

[...] Sua capacidade de lecionar não é diferente, pois tem responsabilidade que o torna um grande colaborador na instituição (S9).

Porque ainda acho que a figura masculina impõe mais adiante dos alunos do que a figura feminina (S27).

Importante quebrar preconceitos, que a sociedade, família, compreenda o valor de cada profissional, independente do gênero (S33).

O professor homem é muito julgado pelas famílias por ser homem e de não ter cuidado com as crianças (39).

[...] também há um certo preconceito em virtude do curso de pedagogia ser predominantemente cursado por mulheres (ser associado a um curso 'feminino') (S04).

No caso em análise, os elementos periféricos refletem as tensões e adaptações relacionadas à percepção sobre o homem professor no trabalho docente com crianças. A responsabilidade atribuída ao objeto representado, como indicado na fala que o descreve como um colaborador responsável na instituição, configura-se como um elemento periférico que reforça a valorização do trabalho docente, além de uma adaptação ao Núcleo Central das representações sociais sobre o ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental. Por outro lado, a concepção de que a figura masculina impõe mais autoridade perante os alunos reflete uma noção de poder e autoridade tradicionalmente associadas ao gênero masculino, ajustando-se às especificidades do contexto escolar.

O julgamento e o preconceito direcionados aos professores homens, especialmente a desconfiança das famílias quanto ao cuidado com crianças, evidenciam

como os elementos periféricos se moldam diante das tensões sociais entre normas tradicionais de gênero e a prática docente. Nessa perspectiva, Louro (1997b, p. 53) aponta:

[...] os homens que atuam na educação infantil enfrentam questionamentos e suspeitas constantes acerca de sua capacidade de desempenhar um papel considerado feminino e, mais do que isso, sua presença é interpretada, muitas vezes, como uma violação de normas implícitas sobre o cuidado infantil (Louro, 1997b, p. 53).

Essa mesma dinâmica aparece na associação do curso de Pedagogia a um "curso feminino". Isso reforça estereótipos ao conectar um campo de atuação predominantemente feminino a construções culturais de gênero. Todavia, a menção à importância de quebrar preconceitos e valorizar o profissional independente do gênero aponta que há esforços empregados na transformação dessa realidade, consequentemente, maior equidade e inclusão.

Na esteira dessa discussão, segue mais um bloco de justificativas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa no que tange às palavras inovador, autonomia, diferente, cuidadoso e libertador. Esses termos revelam elementos que dialogam diretamente com os desafios enfrentados pelos professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental, marcados por preconceitos e estigmas de gênero. Os trechos a seguir, referentes a falas dos participantes, ilustram essas afirmações.

[...]Em seguida os desafios aparecem por não ter muita oportunidade nos anos iniciais, se tornando diferente ao que vemos comumente (S39).

[...] para quebrar o estigma que o homem não pode ser professor de educação infantil (S20).

No entanto, a percepção de inovação, expressa na fala do S16 ao dizer que “[...] Inovador por ter poucos professores atuando, ele precisa ser bastante inovador na profissão [...]”, destaca a necessidade de os professores homens serem inovadores devido à sua baixa representatividade. Além disso, aponta para a pressão adicional que recai sobre esses profissionais para justificar sua presença em um espaço majoritariamente feminino. O S27 enfatiza que “[...] figura masculina consegue sim segurar os alunos na turma diante das explicações na sala [...]”. Dessa forma, associa o homem à imagem de professor e autoridade, além de vincular o gênero masculino a características de domínio e controle.

Por outro lado, a fala do S36, quando diz “[...] *tem que ser mais cuidadoso em relação ao comportamento pessoal com o seu aluno e necessita de ajuda quando é preciso, por exemplo limpar uma criança depois do uso do banheiro [...]*”, evidencia como o trabalho docente masculino é limitado por uma desconfiança social enraizada em normas de gênero. Com isso, restringe-se a percepção de cuidado como uma competência exclusivamente feminina.

As justificativas apresentadas pelos sujeitos destacam palavras que integram a periferia das representações sociais. Palavras como normal, motivador, raro, exaustivo e gratificante oferecem percepções acerca do professor homem no trabalho docente com crianças. Essas palavras refletem, por um lado, o esforço de legitimação do homem professor nesse espaço predominantemente feminino e, por outro, os desafios associados à prática docente, conforme ilustrado nos trechos a seguir.

[...] por último acho normal qualquer pessoa do sexo masculino fazer essa escolha (S34).

[...] motivador, na qual motiva toda classe masculina como exemplo de poder exercer um excelente papel no ensino, independente do seu gênero (S5).

[...] assim sendo, muito interessante, mesmo sendo incomum, um homem abraçar essa profissão (S17).

[...] Construir conhecimentos e percebê-los nos educandos é desafiador e ao mesmo tempo exaustivo, pois é um trabalho árduo (S41).

[...] e gratificante pelos resultados valiosos para o crescimento do educando como cidadão (S43).

A ideia de que é “normal” (S34) que homens escolham a profissão docente remete à tentativa de naturalizar uma escolha ainda vista como “incomum” (S17). Essa raridade, por sua vez, é interpretada de forma ambivalente: enquanto reconhecida como incomum (S17), é também valorizada como motivadora (S5). Isso pode ser visto como exemplo para outros homens que considerem ingressar na área. A percepção de que essa escolha pode ser “interessante” (S17) reflete a adaptação dos elementos periféricos às mudanças nas normas sociais, ainda que vinculada a estigmas e pressões culturais.

Além disso, o trabalho docente é descrito como “exaustivo” e “árduo” (S41), mas também “gratificante” (S43), o que revela a dualidade que caracteriza a prática pedagógica. De acordo com Nóvoa (1992), o ensino é uma profissão que exige envolvimento emocional e intelectual, o que pode resultar em desgaste físico e mental. O

papel do professor como "motivador", destacado na fala dos sujeitos, está alinhado à ideia de que esse profissional é um facilitador do aprendizado e um modelo de inspiração para os educandos. Essa função motivacional, porém, exige dedicação intensa e, portanto, pode culminar em exaustão, especialmente em contextos de sobrecarga de trabalho e baixos recursos institucionais.

Ao mesmo tempo, a satisfação mencionada pelos sujeitos consiste em uma dimensão intrínseca à profissão docente, tendo em vista a percepção de resultados valiosos, como o crescimento do educando enquanto cidadão. Essa satisfação é coerente com a perspectiva de Tardif e Lessard (2005), que destacam o reconhecimento social e o impacto positivo na vida dos alunos como fatores motivadores para os professores.

As palavras apresentadas nos discursos dos professores – como coragem, igualdade, determinação, interessante e comprometimento – traduzem apreensões concernentes à presença masculina em um campo historicamente feminilizado e às características necessárias para romper barreiras culturais e profissionais. Seguem as justificativas apresentadas pelos participantes.

[...] a segunda, coragem, pois enfrenta preconceito a partir do curso de graduação (S22).

[...] Com certeza os homens são capazes de exercer essa prática com amor. E provar que são capazes de ir além do que se pensa (S37).

[...] determinado diante dos desafios que surgem durante a jornada (42).

Antigamente somente tinha professora nos anos iniciais (S7).

[...] o homem exercer essa função exige muita responsabilidade e comprometimento (S2).

A palavra "coragem" emerge como um elemento significativo para os professores homens que enfrentam preconceitos desde a graduação, como destacado pelos sujeitos. Esse conceito está intrinsecamente ligado à superação de estigmas e ao enfrentamento de normas sociais que tradicionalmente associam o cuidado e a docência infantil ao papel feminino. De acordo com Louro (1997), essas representações culturais de gênero são construções históricas que ainda moldam as relações sociais, criando desafios adicionais para os homens que decidem atuar em contextos educacionais voltados à infância. Nesse sentido, a coragem não é apenas individual, mas coletiva, uma vez que simboliza um movimento contra a hegemonia de papéis de gênero estabelecidos.

A igualdade é destacada à medida que a presença masculina no magistério dos anos iniciais é vista como uma possibilidade de romper as barreiras de gênero e ampliar a diversidade no ambiente educacional. Segundo Tardif e Lessard (2005), a igualdade de gênero na educação valoriza a contribuição de profissionais de diferentes gêneros. Dessa forma, enriquecem-se as práticas pedagógicas ao oferecer múltiplas perspectivas aos alunos.

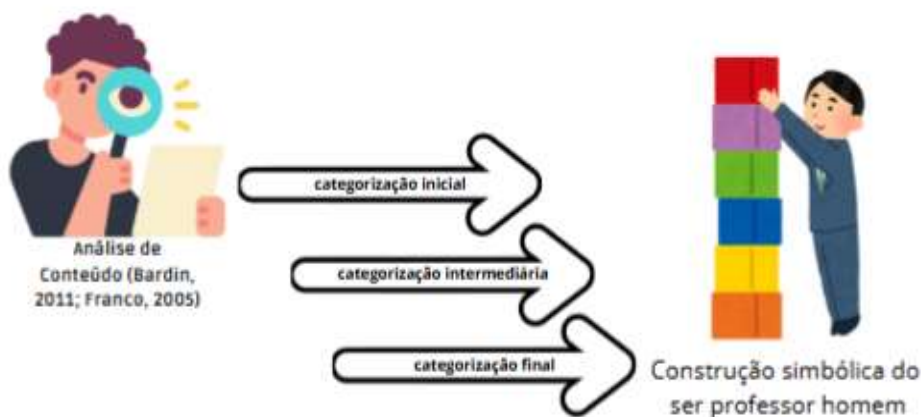
O comprometimento é destacado como uma característica essencial do professor, especialmente do homem que decide ingressar nesse campo. Esse comportamento é exigido tanto para enfrentar os desafios da jornada docente quanto para demonstrar responsabilidade e amor pela profissão, como afirmam os sujeitos. Tal conduta está alinhada à perspectiva de Nóvoa (1992), uma vez que aponta que ser professor requer dedicação emocional, pois o trabalho docente é marcado pela interação constante com os alunos e suas famílias. Portanto, esse trabalho exige responsabilidade e entrega.

Ademais, a determinação e o interesse pelo papel docente, mencionados nas falas, reforçam a importância de apoiar a atuação de professores homens nesse contexto e de valorizar sua contribuição para a formação dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. Esses elementos periféricos indicam uma tentativa de desconstruir a exclusividade feminina nessa esfera de atuação. Além disso, promovem maior igualdade e reconhecendo, tendo em vista que passa a conceber o comprometimento do homem professor como tão relevante quanto o feminino. A superação desses desafios, fundamentada em práticas pedagógicas igualitárias e inclusivas, pode criar um ambiente mais equilibrado e justo para profissionais de ambos os gêneros. Isso também beneficia as crianças, que recebem uma educação diversificada.

Diante disso, a análise desenvolvida revelou que a representação social dos docentes sobre o ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental tem como Núcleo Central uma natureza desafiadora, especialmente em um espaço historicamente associado ao gênero feminino. Outrossim, os elementos periféricos mostram-se fundamentais para entender as adaptações e resistências frente às pressões sociais e culturais. Portanto, a análise desses elementos destaca as dinâmicas de transformação necessárias para promover um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

5 ELEMENTOS REPRESENTACIONAIS: FORMAÇÃO, DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E COMPROMISSO DOCENTE

Figura 9 – Elementos representacionais



Fonte: elaborada pelo autor (2025).

Nesta seção, apresenta-se a análise de conteúdo dos dados obtidos. Para tanto, serão considerados os apontamentos de Bardin (2011) e Franco (2005), que fundamentam o processo de categorização das informações. Este método é compreendido como um conjunto de técnicas que objetiva a descrição sistemática do conteúdo das comunicações e permite a inferência de conhecimentos que revelam os significados atribuídos ao ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme Bardin (2011, p. 41):

[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (Bardin, 2011, p.41).

Partindo desse referencial, o processo de análise foi estruturado em três etapas principais: categorização inicial, intermediária e final. No entanto, a definição dessas categorias ocorreu após uma análise mais aprofundada e reflexiva, que envolveu a leitura flutuante e possibilitou o primeiro contato com os dados. Com isso, promoveu-se uma visão geral desse processo, além da identificação dos elementos. Ademais, o processo de codificação envolveu uma análise minuciosa do conteúdo, com o objetivo de identificar relações, padrões e tendências, assegurando que as categorias analíticas fossem

construídas de maneira criteriosa e fundamentada. Por último, foram feitos o tratamento e a interpretação dos resultados obtidos. Dessa forma, permitiu-se que as categorias definidas fossem organizadas e discutidas à luz da literatura pertinente, favorecendo uma análise reflexiva e contextualizada dos dados.

Diante disso, ressalta-se que esse procedimento favoreceu a construção de um panorama que evidencia os sentidos e significados atribuídos ao objeto de estudo, conforme sugerido por Franco (2005), e destaca a análise de conteúdo como uma abordagem que permite captar as dimensões simbólicas presentes nos discursos. Além disso, a categorização possibilitou a articulação entre os dados e as representações sociais, entendidas como construções simbólicas que moldam as práticas e percepções sobre o professor homem. Segundo Bardin (2011), o processo de categorização é fundamental para revelar os elementos explícitos nas comunicações e os significados subjacentes que se encontram na interseção entre o simbólico e o real.

Posto isso, o processo de categorização descrito por Bardin (2011) permitiu compreender como os discursos dos participantes revelam camadas de significado que vão além do que está explícito nas declarações e evidenciam valores, crenças e preconceitos que permeiam as representações sociais sobre o professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, as categorias derivadas — iniciais, intermediárias e finais — oferecem uma visão articulada sobre a dinâmica simbólica que sustenta essas representações.

Esse tipo de análise permite mapear as estruturas simbólicas e identificar tensões e contradições que podem gerar mudanças nas práticas sociais. Assim, os achados desta pesquisa contribuem para uma reflexão crítica sobre como as representações sociais moldam e, ao mesmo tempo, são moldadas pelas experiências e interações no contexto educacional.

Isso posto, é válido salientar que a categorização e a análise desenvolvida nesta seção esclarecem os sentidos atribuídos ao ser professor homem. Além disso, elucidam os desafios e oportunidades para a superação de estigmas e para a valorização de uma identidade docente plural e inclusiva. Portanto, os resultados fortalecem a relevância de debates que abordem a formação de professores e a desconstrução de estereótipos na docência masculina nos anos iniciais do ensino fundamental.

5.1 O processo de derivação das categorias: das iniciais às finais

Nesta subseção, são apresentados os resultados da análise das entrevistas realizadas com professores homens que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco nas representações sociais que possuem sobre a docência nesse contexto. A investigação buscou compreender como esses profissionais percebem e constroem representações sobre sua atuação profissional do docente homem. O roteiro da entrevista (APÊNDICE C) foi elaborado com o objetivo de explorar diferentes aspectos, como a escolha pela Pedagogia, os significados atribuídos ao ser professor e as imagens que eles atribuem à docência masculina nos anos iniciais. Esse trabalho permitiu que fosse feita uma análise aprofundada sobre as perspectivas e vivências dos participantes.

Inicialmente, para situar os sujeitos desta pesquisa, optou-se por uma apresentação breve dos participantes com o objetivo de compreender o lugar de fala e pertencimento desses professores. Essa etapa é importante para a interpretação acerca das representações sociais analisadas nas categorias que serão discutidas posteriormente. A construção dos dados foi realizada por meio de entrevistas com três professores homens em exercício na rede municipal de ensino de Mossoró-RN. Todavia, este estudo previa a participação de seis docentes homens, mas apenas três confirmaram presença. Um dos convidados justificou sua ausência devido a uma recuperação cirúrgica, enquanto outros dois não retornaram o contato.

Diante disso, todas as informações aqui apresentadas foram obtidas diretamente durante as entrevistas e, para assegurar o anonimato dos participantes, foram utilizados nomes fictícios – Jesus, Jó e Paulo – escolhidos pelo pesquisador. Esses nomes remetem a figuras bíblicas e simbolizam professores em meio a um contexto de adversidades e desafios. É válido ressaltar que essas escolhas não são aleatórias: cada nome carrega um sentido específico. Jesus reflete sabedoria e sacrifício, Jó a resiliência diante de dificuldades e Paulo o compromisso em disseminar conhecimento apesar das condições adversas.

Todos esses significados espelham as experiências vividas durante meu percurso no mestrado, marcado por intensas demandas e superações. A construção desses personagens, portanto, é uma metáfora para essa jornada formativa, durante a qual a fé no conhecimento e a dedicação foram imprescindíveis para atravessar os obstáculos e alcançar a realização pessoal. Outrossim, a ordem de apresentação segue a sequência

cronológica em que as entrevistas ocorreram. Com isso, busca-se uma visão clara sobre os sujeitos e suas contribuições para o estudo.

O primeiro participante a ser mencionado é Jesus⁸. O participante possui formação em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); demonstrou grande disponibilidade e interesse em participar da pesquisa e contribuiu de maneira significativa apresentando respostas detalhadas e reflexivas. Durante a entrevista, foi notável a segurança com que expôs suas experiências e opiniões, refletindo a maturidade de um profissional comprometido. Ele destacou o prazer em atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, afirmando sua identificação com o processo de formação das crianças e a importância de contribuir para o seu desenvolvimento pleno.

Apesar de sua experiência consolidada nos anos iniciais, o entrevistado também acumula vivências em outras etapas de ensino e em cargos administrativos, como gerente de educação ambiental, o que amplia sua visão sobre o papel transformador da educação. Ele ressaltou que seu comprometimento ético e seu envolvimento com os alunos o tornam uma referência positiva. O participante afirmou que é procurado pelas famílias, que reconhecem sua dedicação e impacto no aprendizado das crianças. Sua trajetória evidencia a relevância de um trabalho pautado no respeito, na inovação pedagógica e no compromisso com a formação cidadã.

Paulo, o segundo entrevistado, demonstrou grande disponibilidade e entusiasmo ao participar da pesquisa, revelando-se solícito em todos os momentos do processo. Durante a entrevista, foi perceptível o brilho em seus olhos ao responder às perguntas, o que evidenciou sua paixão pela docência e sua dedicação à profissão. O participante é formado em Pedagogia pela UERN; graduando do curso de Letras, com habilitação em língua portuguesa, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI); e mestre em ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (Posensino/UERN). Ele compartilhou experiências importantes de sua trajetória, abordando tanto os desafios quanto as conquistas que marcaram sua atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com uma visão reflexiva e crítica sobre o papel do professor homem nesse contexto, Paulo destacou a importância de romper estigmas e preconceitos relacionados à presença masculina na docência infantil. Suas respostas revelaram um profundo comprometimento com a educação inclusiva e a busca constante por formação, mesmo

8 Para preservar a identidade de todos os participantes, foram atribuídos nomes fictícios, selecionados de forma completamente aleatória, sem qualquer relação com suas identidades reais.

diante das dificuldades impostas pelo sistema educacional. Sua contribuição enriqueceu esta pesquisa, uma vez que forneceu elementos importantes para compreender as representações sociais sobre o ser professor homem nos anos iniciais.

O último participante, Jó, professor com formação em Pedagogia e Letras, com habilitação em língua inglesa, ambas pela UERN, compartilhou uma trajetória marcada por experiências diversificadas, desde os anos iniciais até os anos finais do ensino fundamental. Sua escolha pela pedagogia foi profundamente inspirada por um desejo pessoal de alfabetizar o próprio pai, que tinha o sonho de aprender a escrever. Durante a entrevista, ele relatou com emoção como conseguiu ensinar o pai a assinar o próprio nome antes de seu falecimento. Além disso, destacou a influência de sua mãe, que atuava como professora informal na comunidade rural onde viviam.

No entanto, embora tenha demonstrado entusiasmo por sua prática docente, foi perceptível um certo nervosismo ao longo da entrevista. O participante fazia pausas frequentes para articular suas respostas, mas estava seguro em suas falas, que evidenciaram seu comprometimento com a educação, especialmente com a alfabetização nos anos iniciais. Para Jó, atuar nessa etapa de ensino é uma de suas maiores realizações profissionais. Ele valoriza o impacto positivo de seu trabalho ao testemunhar o progresso de seus alunos e se dedica à formação de leitores e cidadãos conscientes.

Nessa conjuntura, salienta-se que as entrevistas foram analisadas com base na técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011) e complementada por Franco (2005). Esse método se caracteriza por ser um conjunto de técnicas que visa tratar comunicações de maneira sistemática e objetiva, buscando identificar e interpretar os significados presentes nas mensagens. Segundo Bardin (2011), a Análise de Conteúdo se estrutura em três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Bardin (2011, p. 42) explica que esse método busca, por meio da análise das mensagens, “[...] ultrapassar o nível do conteúdo manifesto para alcançar o conteúdo latente”. Franco (2005) complementa essa concepção ao destacar a importância da categorização como etapa essencial para sintetizar e organizar os dados, permitindo que os resultados sejam articulados e sustentem as interpretações. Dessa forma, a categorização exige que “[...] os temas centrais sejam agrupados de maneira lógica, para que se possa compreender os nexos e as relações intrínsecas” (Franco, 2005, p. 67).

A fase de pré-análise, caracterizada pela organização inicial do material, envolveu o primeiro contato sistemático com os dados coletados. De acordo com Bardin (2011), essa etapa é essencial para preparar o *corpus* da pesquisa e traçar as diretrizes analíticas. Neste estudo, o único material analisado foram as entrevistas realizadas com os professores participantes, cujas transcrições passaram por uma leitura exploratória detalhada. Esse procedimento, conhecido como leitura flutuante, permitiu um reconhecimento inicial das temáticas abordadas e auxiliou na definição das categorias analíticas.

Durante essa etapa, a leitura e releitura das entrevistas possibilitou a organização das ideias sistematicamente. Dessa forma, contribuiu para a estruturação de um plano de análise que fundamentará as próximas fases do estudo, cuja abordagem garantiu um tratamento cuidadoso e fiel ao material obtido. Com isso, preservou-se a integridade das informações fornecidas pelos entrevistados.

A seleção do *corpus* seguiu os critérios recomendados por Bardin (2011), como a regra da exaustividade, que busca incluir todos os elementos relevantes para compreender o contexto e obter informações complementares. Foi aplicada, ainda, a regra da homogeneidade, a fim de garantir que os critérios estivessem alinhados aos objetivos do estudo, além de serem construídos por meio de técnicas padronizadas e em condições semelhantes, envolvendo participantes com características similares. Conforme apontado por Franco (2012), essa homogeneidade é essencial para assegurar que as análises estejam em sintonia com os propósitos investigativos. No entanto, a regra da representatividade não foi aplicada, uma vez que o universo da pesquisa já estava delimitado a três participantes, ou seja, um grupo reduzido.

Nesse contexto, as entrevistas realizadas buscam revelar elementos que permitam compreender como esses docentes percebem e significam sua atuação profissional, além de identificar os fatores subjetivos que moldam suas visões e práticas pedagógicas. Espera-se, com isso, perceber de que maneira essas representações influenciam a experiência docente e o processo de ensino nos anos iniciais, trazendo à luz as dinâmicas específicas que envolvem a docência masculina nesse contexto de trabalho.

Na fase de pré-análise, realizou-se a identificação dos índices com base nas entrevistas transcritas, priorizando sua relação direta com o objetivo da pesquisa. Em consonância com Bardin (2011), essa etapa é essencial para organizar o material e selecionar os elementos que dialogam com os propósitos investigativos. A elaboração dos

indicadores foi guiada pela relação com as questões abordadas nas entrevistas, como as motivações para ingressar na pedagogia, os desafios enfrentados no exercício da docência e a percepção social sobre o papel do professor homem.

Os índices identificados incluem temas centrais, como os desafios de lidar com preconceitos associados ao gênero, conforme relatado por Jó: *“A primeira vez que eu fui lecionar numa escola lá de Caraúbas, né, é, eu tive esse problema, uma rejeição dos pais pelo fato de eu ser homem [...]”*. Além disso, emergiram reflexões sobre a importância do compromisso profissional e da competência pedagógica, como mencionado por Jesus: *“Eu vejo, sim, que a questão do que é importante nesse processo, o compromisso, amor pelo que faz, respeito pelos outros, né? [...]”*.

O texto das análises foi elaborado por meio da integração das diversas estratégias empregadas ao longo do processo investigativo. O tratamento dos dados iniciou-se com a transcrição detalhada das entrevistas, durante a qual os nomes reais dos participantes foram substituídos por pseudônimos, a fim de garantir o anonimato. Em seguida, realizou-se uma leitura inicial exploratória, o que permitiu um primeiro contato com o material e, posteriormente, uma releitura minuciosa. Esta possibilitou a identificação dos elementos recorrentes nas falas. Essas informações foram organizadas em torno de temas centrais e reúnem, como sugere Bardin (2009, p. 132), “[...] tudo o que o locutor expressa sobre o tema”. Isso garantiu que as categorias de análise fossem estruturadas de maneira coesa e alinhada aos objetivos da pesquisa.

Na etapa de exploração do material, após a organização prévia, foi realizado o tratamento descritivo dos dados. Por meio disso, foi feito um direcionamento das primeiras decisões analíticas relacionadas à delimitação das unidades de análise. Também foram estabelecidas as unidades de registro e as unidades de contexto como referências fundamentais para a análise. As unidades de registro, conforme Bardin (2011), referem-se aos trechos do material que carregam significado relevante para os objetivos da pesquisa. Esses trechos podem ser palavras, expressões ou ideias específicas. Já as unidades de contexto, de acordo com Franco (2005), correspondem a um conjunto mais amplo, em que as unidades de registro estão inseridas. Por meio disso, obteve-se uma compreensão mais profunda e articulada sobre os sentidos expressos pelos participantes.

Dando continuidade ao processo, foi realizada a etapa de definição das categorias de análise, por meio das falas dos entrevistados. Essa etapa demandou, como aponta Franco (2012, p. 63), “[...] um movimento constante entre o material de análise e a teoria”.

O objetivo foi identificar categorias que elucidassem as questões centrais propostas pela pesquisa. Para isso, versões preliminares de categorização foram criadas. No entanto, essas versões eram continuamente ajustadas, a fim de garantir coerência com os fundamentos teóricos adotados. Esse processo, embora longo e desafiador, revelou-se como o mais significativo, pois trouxe à tona dúvidas e reflexões que consolidaram o produto desta investigação.

O processo de decodificação para a construção das categorias teve início com a identificação dos principais elementos nas entrevistas que dialogavam diretamente com os objetivos da pesquisa. A partir da análise das unidades de registro, foram destacados os temas centrais que se repetiam com maior frequência nos discursos dos participantes. Esse trabalho inicial resultou na formulação de vinte categorias iniciais, as quais, após um processo de reorganização e síntese, foram reduzidas para cinco categorias intermediárias. Estas, por sua vez, foram consolidadas em quatro categorias finais e representam, de forma abrangente, os aspectos essenciais abordados nos depoimentos.

As categorias iniciais incluíram aspectos como motivação para ingressar na docência, preconceitos enfrentados, adaptação pedagógica, relação com as famílias, desafios institucionais, entre outras. Essas categorias foram, em primeiro momento, organizadas em vinte tópicos. Em um segundo momento, foram agrupadas em cinco categorias intermediárias, como "trajetória docente", "práticas pedagógicas inclusivas" e "desafios de gênero". Finalmente, no processo de refinamento, chegou-se a quatro categorias finais:

1. Formação e trajetória docente;
2. Desafios e superação profissional
3. Práticas pedagógicas;
4. Compromisso com a docência.

O Quadro 10 apresenta o processo de derivação das categorias, após um movimento de (re)leitura. O processo de derivação das categorias permitiu uma organização sistemática e coerente dos dados obtidos, alinhando as ideias principais extraídas das entrevistas em categorias iniciais, intermediárias e finais. Essa estrutura possibilitou uma compreensão das complexidades inerentes ao magistério masculino nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, promoveu a articulação entre as motivações, os desafios, as práticas pedagógicas e os compromissos que compõem essa realidade.

Quadro 10 - Derivação das categorias: das iniciais para as finais

(Continua)

Categorias iniciais	Ideia principal	Categorias intermediárias	Ideia principal	Categorias finais	Palavras evocadas na TALP
1. Motivação para ingressar na Pedagogia; 2. Experiências profissionais; 3. Competências e habilidades do docente;	Motivações pessoais e sociais que orientam a escolha pela docência, enriquecidas por vivências práticas e desenvolvimento de habilidades aplicadas ao ensino.	Trajetória docente	Processo formativo e de experiências que moldam a constituição do ser professor	Formação e trajetória docente	Determinação; Gratificante; Comprometimento ; Autonomia; Responsável.
4. Preconceitos; 5. Superação de estigmas; 6. Percepções sobre a docência masculina;	Reflexões sobre as barreiras sociais e culturais na docência masculina e percepções sobre a identidade docente.	Desafios de gênero	Superação de preconceitos no magistério masculino nos iniciais, mediando conflitos e construindo relações no ambiente escolar.	Desafios e superação profissional	Desafiador; Preconceito; Julgamento.
7. Relação com a família 8. Gestão de conflitos 9. Desafios institucionais 10. Interação com a comunidade escolar 11. Desafios no ensino	Desafios nas relações institucionais e familiares.	Relações institucionais e familiares			

Quadro 10 - Derivação das categorias: das iniciais para as finais

(Conclusão)

Categorias iniciais	Ideia principal	Categoriais intermediárias	Ideia principal	Categorias finais	Palavras evocadas na TALP
12. Autonomia no planejamento; 13. Reflexões sobre a prática; 14. Adaptação pedagógica; 15. Inclusão de alunos com necessidades específicas;	Práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas para a promoção da aprendizagem.	Práticas pedagógicas inclusivas	Prática pedagógica inovadora que atenda às necessidades dos alunos.	Práticas pedagógicas	Autonomia; Inovador.
16. Reconhecimento social; 17. Formação continuada; 18. Satisfação emocional; 19. Impacto social da docência; 20. Resiliência diante das adversidades.	Compromisso com a docência motivado pela realização pessoal, buscando reconhecimento e impacto social	Motivação e comprometimento	Determinação e comprometimento com a aprendizagem dos alunos.	Compromisso com a docência	Comprometimento; Cuidadoso; Responsável; Motivador; Gratificante.

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

As próximas subseções discutem as categorias finais: formação e trajetória docente, desafios e superação profissional, práticas pedagógicas e compromisso com a docência. Esse processo permitiu uma análise mais ampla das representações sociais e das experiências que definem suas respectivas atuações no contexto de trabalho docente em que estão inseridos.

5.1.1 Formação e trajetória docente

As representações sociais constituem saberes do cotidiano que se organizam de forma específica, a fim de orientar as interações e dar sentido aos objetos e fenômenos, além de funcionarem como um sistema de interpretação da realidade. São construídas por meio dos conteúdos que circulam socialmente e das forças que influenciam a forma como as situações são percebidas. Essas representações, portanto, ajudam a consolidar identidades coletivas e refletem os conhecimentos sócio-históricos que permeiam as subjetividades humanas. Elas emergem na interseção entre os discursos e os saberes gerados nas relações sociais, configurando-se como um mecanismo fundamental para compreender as dinâmicas sociais e culturais (Spink, 2013).

A categoria “Formação e trajetória docente” nasce como aspecto importante para a compreensão das representações sociais de docentes sobre o ser professor homem atuante nos anos iniciais do ensino fundamental. Sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1961), entende-se que as representações são construções simbólicas que emergem das interações entre indivíduos e grupos, influenciam e são influenciadas pelas práticas sociais. Nesse sentido, a trajetória profissional dos professores, tendo em vista não só a formação inicial, mas também a continuada, configura-se como processo essencial na construção da realidade social que esses sujeitos elaboram sobre sua atuação.

A formação e a trajetória profissional dos professores homens, considerando as informações reveladas durante as entrevistas, demonstram que esses profissionais passam por percursos distintos, porém entrelaçados por desafios, superações e busca constante pelo aprimoramento no trabalho docente dos anos iniciais do ensino fundamental. A motivação para o ingresso na pedagogia varia entre razões pessoais, como o desejo de alfabetizar familiares ou contribuir para a transformação social, até escolhas pragmáticas e posteriores identificações com a área. Durante a formação inicial, os professores

destacaram o impacto das teorias pedagógicas na compreensão dos desafios cotidianos, embora tenham enfatizado que é na prática que se desenvolvem as habilidades essenciais para lidar com as demandas da sala de aula.

No entanto, é preciso frisar que a motivação e a escolha pelo curso de Pedagogia foram diversas entre os entrevistados, o que revelou histórias de vida singulares que convergem em um forte vínculo emocional e social com a docência. Antes de apresentar as categorias de análise, é relevante compreender o contexto que envolve o ingresso desses indivíduos em uma área tradicionalmente marcada por uma predominância feminina. Esse enfoque inicial permite explorar as experiências pessoais e sociais que influenciaram suas trajetórias e escolhas profissionais, lançando luz sobre questões estruturais, culturais e de gênero que permeiam o campo educacional.

Nesse sentido, destaca-se que as decisões assinaladas pelos professores foram marcadas por experiências pessoais e pelo desejo de impactar positivamente a sociedade por meio da educação, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Um dos professores compartilhou um relato profundamente emotivo, por meio do qual revelou que a vontade de alfabetizar o pai, que era analfabeto, foi um fator determinante para que ingressasse na área da docência:

Eu tinha um pai que era analfabeto e, infelizmente, ele veio a óbito quando eu tinha 15 anos de idade. Mas antes dele falecer, ele dizia que tinha um grande sonho de se alfabetizar. [...] Eu consegui ensinar ele a fazer o nome que ele não sabia (Paulo, 2024).

Outro participante destacou sua afinidade naturaliza, construída a partir dos ambientes e dos seus referentes, com a prática pedagógica, ressaltando o quanto trabalhar com crianças lhe proporciona satisfação pessoal e profissional. Ele apontou que, embora a docência nos anos iniciais exija uma atenção redobrada devido à dependência e energia características da faixa etária das crianças matriculadas nessa etapa do ensino, a experiência é amplamente recompensadora pela conexão afetiva que se estabelece com os alunos. Para Jó, essa troca de carinho e reconhecimento é um dos elementos mais gratificantes da profissão: *“Acredito eu que afinidade com o ensino, sobretudo gostar de trabalhar com crianças. [...] Elas exigem maior atenção, são mais dependentes, mas têm um lado emocional, são mais afetivas, mais carinhosas. Eu gosto muito da pedagogia [...]”*.

O outro entrevistado relatou que sua escolha inicial pelo curso de pedagogia foi orientada por razões pragmáticas, motivada pela necessidade de ingressar rapidamente no ensino superior e garantir oportunidades imediatas no mercado de trabalho. Dessa forma, essa decisão ser compreendida as concepções de Bourdieu (1989), sobre as condições objetivas, que estruturam as trajetórias formativas e profissionais, visto que fatores como origem social, capital econômico e habitus influenciam diretamente as possibilidades e escolhas dos indivíduos.

Rapaz, no primeiro momento, não era pedagogia que eu queria, né? Eu sempre fui... Eu tive vontade de me formar em uma odontologia. Eu sempre me destaquei como aluno. Eu morava em uma cidade do interior muito pequena e lá eu, como eu, me destaquei muito do ensino médio, né, aí eu comecei a lecionar, comecei a lecionar para alunos de sexto ao nono, né? Aí, quando nesse período eu tava lecionando, é... acho que passei uns 3 meses. Aí foi exigido que o aluno, que o seu estudante tivesse cursando ou fosse bolsista, né? Abriu remuneração para bolsista, né? Aí eu peguei. E no momento eu disse, não, eu vou logo me inscrever no vestibular de pedagogia, que é o mais tranquilo pra entrar, né? De imediato que eu tava precisando, de imediato eu não podia sair, né? Eu precisava dessa bolsa muito, aí eu disse, depois eu vejo outro curso, aí eu entrei no curso, só que quando eu fui cursando eu gostei, entendeu? Eu passei a gostar do curso, tipo, eu passei a gostar das políticas, da educação, né, do desenvolvimento da educação. Me identifiquei muito com o curso e foi pronto, foi o curso que eu mergulhei de corpo e alma e, assim, busquei me qualificar bastante dentro do curso, né? (Jesus, 2024)

Portanto, compreende-se que esse envolvimento consolidou sua identificação com a pedagogia e, ao mesmo tempo, reforçou seu desejo de contribuir para a formação de crianças nos anos iniciais. Além disso, o participante viu nessa etapa uma oportunidade de construir bases sólidas para o desenvolvimento humano e social.

Sua experiência ilustra como a pedagogia, mesmo não sendo a escolha inicial, pode se tornar uma profissão capaz de mobilizar comprometimento e dedicação intensos. O entrevistado enfatizou ainda o papel da educação na formação de valores e na transformação social, reforçando sua convicção de que o trabalho pedagógico é essencial para a formação de indivíduos críticos e reflexivos, atuantes na sociedade.

Nesse contexto, verifica-se que a formação docente não se restringe apenas à aquisição de competências técnicas, mas também envolve a internalização de valores, práticas e significados que moldam a identidade profissional do professor (Tardif, 2014). Para os homens que escolhem a pedagogia, um campo historicamente marcado pela predominância feminina, essa formação pode estar associada tanto ao reforço quanto à desconstrução de estigmas sociais relacionados ao gênero.

Conforme apontado por Nóvoa (1992), a formação docente aparece como um elemento indispensável para o desenvolvimento profissional, uma vez que oferece espaços de reflexão e atualização frente às demandas da prática pedagógica e aos desafios específicos do ensino nos anos iniciais. Essa formação, aliada às experiências práticas e às interações com os pares, alunos e famílias, contribui para a consolidação de representações sociais que valorizam o papel transformador do professor nos anos iniciais.

Na esteira dessa discussão, salienta-se que a formação e trajetória docente, especialmente no que se refere à atuação de professores homens nos anos iniciais, revelam uma complexidade que vai além das práticas pedagógicas, englobando aspectos como as relações sociais, as percepções de gênero, as demandas emocionais e profissionais da docência. Nesse viés, ressalta-se que as evocações da TALP, como “determinação”, “gratificante”, “comprometimento”, “autonomia” e “responsável”, traduzem as vivências cotidianas desses professores, bem como as representações sociais que circundam sua atuação.

A palavra “determinação” destaca o esforço necessário para ingressar e se estabelecer na docência. Um dos professores relatou como sua escolha pela pedagogia foi marcada por motivações pessoais e pelo desejo de transformar realidades familiares e sociais ao realizar a seguinte afirmação:

[...] Mas antes dele falecer, ele dizia que tinha um grande sonho de se alfabetizar. Então, como ele foi o menino da zona rural, eu até me emociono um pouco, porque eu consegui ensinar ele a fazer o nome que ele não sabia. E assim era uma coisa que tinha dentro de mim: alfabetizar ele (Jó, 2024).

É possível relacionar essa narrativa às contribuições de Freire (1996), que defende que a prática docente não se limita ao ato de ensinar conteúdos, mas é um exercício político e ético de transformação da realidade. A alfabetização, nesse contexto, ultrapassa a dimensão técnica e se torna um processo de libertação e humanização, tanto para o docente quanto para o aluno. A experiência pessoal do entrevistado revela como a prática pedagógica se alinha à visão freireana de que “[...] ensinar exige compreender que a educação é um ato de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 77).

A determinação evidenciada pelo professor também reflete o compromisso contínuo com a formação docente, tendo em vista que buscou ampliar sua qualificação

por meio da formação continuada. O docente destacou o impacto positivo dessa experiência, ao apresentar a seguinte explicação:

[...] eu sou um professor que gosta muito de estudar, de buscar, né, novos conhecimentos. Inclusive, um dos grandes desafios que eu tive foi a partir do ano de 2022, né, quando pela primeira vez eu trabalhei com alunos com necessidades específicas, né? E daí eu comecei a buscar, não é, mais conhecimento de como se trabalhar com esse aluno, porque assim, ... é uma, pelo menos no meu tempo, né? Hoje a gente já tem a disciplina de educação inclusiva e tudo mais, mas no meu tempo, quando a gente cursou pedagogia, a gente não via muito isso, nessa questão da preparação do professor para lidar, né, com essa diversidade (Jó, 2024)

A palavra “gratificante” também emerge como uma representação simbólica na trajetória docente e indica a satisfação emocional que os professores encontram na profissão. Para um deles, a formação inicial foi essencial para que pudessem entender as particularidades do ensino nos anos iniciais e, ao mesmo tempo, sentirem-se realizados com os resultados obtidos, conforme evidenciado por Jó: *“[...] Ser professor... [Risos]. Eu acho que é um dos maiores desafios, embora seja gratificante, né? Porque é muito bom quando você trabalha e você vê resultados, né? Que você contribui para o crescimento de alguém, né?”*.

Outro aspecto fundamental da trajetória docente é a construção da “autonomia” e da responsabilidade no planejamento e execução das atividades pedagógicas. Durante a entrevista, Jó destacou como a formação inicial forneceu ferramentas para que ele pudesse lidar com a diversidade dos alunos e estruturar práticas alinhadas às suas realidades. A respeito disso, o professor afirma:

A competência de... ver a necessidade, conhecer de fato a realidade da turma. Então, partindo desse princípio, a gente começa a analisar como nós vamos planejar nossas aulas. Hoje, a gente tem um grande número de alunos com alguns transtornos e a gente precisa adaptar aula para que todos sigam o mesmo ritmo (Jó, 2024).

Nessa conjuntura, Tardif (2014) ressalta que a formação docente é um processo contínuo e dinâmico durante o qual os saberes acadêmicos, experienciais e contextuais se entrelaçam para moldar a prática educativa. Essa perspectiva é revelada pelos relatos dos professores, que enfatizam o papel transformador da formação inicial e continuada em suas trajetórias.

Por fim, o “comprometimento” é um elemento que atravessa toda a formação e trajetória desses professores. Um dos entrevistados destacou a importância de enxergar a

docência como um projeto de vida, algo que vai além da sala de aula e contribui para o seu crescimento pessoal e profissional. Ele afirma:

É, eu acho que compromisso é uma das competências. A questão do da reciclagem é outra competência está sempre se reciclando. Você está lidando com conhecimento, né? Você tem que estar preparado para a sala de aula. O menino chega hoje com muitos conhecimentos e você, você não é obrigatório saber na hora, mas você é obrigatório dar a informação correta para eles, né? A questão do compromisso, né, a questão da reciclagem (Jesus, 2024).

As trajetórias e experiências formativas relatadas evidenciam que, tanto a formação inicial quanto a continuada, refletem a construção das práticas e identidades desses profissionais. Suas itinerâncias formativas sinalizam escolhas individuais e, concomitantemente, configuram-se como espaços de encontro entre saberes acadêmicos, práticos e contextuais.

Diante disso, conforme apontado por Libâneo (1994), salienta-se que a formação docente deve ir além da simples instrumentalização técnica, isto é, deve envolver uma reflexão crítica sobre o papel social da educação e sobre a prática pedagógica. Esse pensamento ecoa nas narrativas dos entrevistados, que destacam como sua formação inicial foi fundamental para o planejamento de suas práticas e para o desenvolvimento da autonomia profissional. Coerente com essa concepção, Jó afirma: “[...] a universidade ela nos ajuda bastante. Com o quê? Com as teorias. A gente vê com momentos de crise, de birras de criança. A gente vai lá naquele autor e a gente vê que de fato está acontecendo um momento que aquele autor defendia”.

Nesse sentido, segundo Freire (1996), observa-se que a formação do professor é um processo contínuo, marcado pelo diálogo e pela reflexão crítica sobre a prática. Para o autor, “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática [...]” (Freire, 1996, p. 58).

Corroborando as afirmações de Freire (1996), Nóvoa (1992) ressalta a importância da prática reflexiva como elemento central na formação docente. O autor defende que o professor não deve ser apenas um receptor passivo de técnicas ou conteúdos oferecidos em sua formação inicial. Em vez disso, ele precisa ser protagonista do seu próprio processo de desenvolvimento profissional, ou seja, deve exercer uma postura crítica e autônoma frente às demandas e desafios da educação. Nesse sentido, aludimos aos estudos de Libâneo (2015), que aborda o conceito de profissionalidade, que

se caracteriza como um conjunto de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, orientando, dessa maneira, a especificidade do trabalho docente.

Esse protagonismo implica uma construção constante de saberes que não se limita ao período de formação inicial, mas que se amplia na prática diária, no diálogo com os pares e na interação com os alunos. Dessa forma, Nóvoa (1992, p. 25) também defende que “[...] não se forma um professor apenas com cursos, normas e técnicas. A formação é um processo permanente de construção da pessoa, que se faz através da reflexão, da experiência e da prática”.

Ainda segundo Nóvoa (1992), a formação docente não é algo estanque, mas um processo dinâmico que requer do professor a capacidade de refletir sobre sua prática e adaptar-se às mudanças do contexto educacional. Com isso, fortalece-se a ideia de que o professor reproduz conhecimentos, mas também os transforma, conferindo à prática pedagógica uma dimensão autoral e significativa. Assim, o ato de ensinar torna-se também um ato de aprender, tendo em vista que o docente se reinventa continuamente.

Além disso, as representações sociais dos docentes sobre o ser professor homem nos anos iniciais, dentro desta categoria, refletem um conjunto de significados construídos a partir das experiências pessoais, sociais e profissionais desses professores. Segundo Moscovici (1961), as representações sociais são formas de conhecimento que emergem das interações entre indivíduos e grupos. Desse modo, funcionam como um sistema interpretativo que organiza a percepção da realidade e orienta práticas sociais. No caso dos professores homens, essas representações são marcadas por elementos relacionados à construção da identidade docente em um espaço historicamente ocupado por mulheres.

Para Spink (2013), as representações sociais se constituem na interface entre o indivíduo e o contexto sociocultural. Além disso, agem como mediadoras das relações sociais. Essa perspectiva é visível nas narrativas dos professores, que destacam como suas escolhas pela docência foram influenciadas por valores pessoais e pela busca por reconhecimento profissional. Essas escolhas compõem o que Tardif (2014) chama de “saberes experienciais”, ou seja, saberes que se constituem na articulação entre vivências pessoais, formação acadêmica e prática pedagógica. Nesse caso, a vivência de ensinar o pai a escrever inspirou a escolha profissional e consolidou uma identidade docente baseada em valores de justiça social e inclusão.

Nessa perspectiva, Jodelet (2001) enfatiza que as representações sociais não são apenas reflexos de uma realidade objetiva, mas construções que moldam e são moldadas pelas experiências e práticas dos indivíduos. No caso dos professores entrevistados, a formação inicial foi fundamental para a construção dessas representações, haja vista que lhes forneceu as bases teóricas e práticas para enfrentar os desafios da profissão. Além disso, a continuidade de suas trajetórias formativas, por meio da experiência e da reflexão sobre a prática, permitiu-lhes consolidar uma visão mais ampla e integrada de sua atuação, conforme relatado por um dos participantes:

[...] ter a consciência de que a sala ela é heterogênea, né? São conhecimentos diferentes, são construídos em diferentes momentos e que as crianças, elas aprendem em tempos diferentes, né? Então, de fato, realmente saber o que ele precisa fazer? Ter o conhecimento teórico e prático. E a prática ela se dá na prática, né? E é preciso sempre ter essa capacidade de você planejar, de você agir, olhar para o seu planejamento, refletir sobre ele, né, e refazê-lo, se assim for necessário, para que o aluno ele possa aprender (Jó, 2024).

Verifica-se, portanto, uma relação com a abordagem defendida por Libâneo (2013). O autor enfatiza a importância da prática pedagógica como um processo dinâmico, durante o qual o professor se engaja de forma crítica e reflexiva. Para o autor, o ensino não consiste apenas em transmissão de conteúdos, mas configura-se como um trabalho mediador que reconhece as singularidades dos alunos e busca adaptar estratégias didáticas às necessidades específicas. Isso exige do professor a articulação entre os conhecimentos teóricos e os saberes experienciados, o que permite compreender a diversidade da sala de aula e promover uma aprendizagem efetiva e significativa.

Dessa forma, as experiências narradas revelam que as representações sociais sobre o ser professor homem nos anos iniciais são construídas no percurso profissional e acadêmico, sendo são influenciadas tanto pela formação inicial quanto pelas trajetórias vividas no cotidiano escolar, alimentando e transformando as representações da própria profissionalidade da docência masculina. Essas representações reforçam a ideia de que a identidade docente masculina se constrói por meio de uma articulação entre valores pessoais, saberes pedagógicos e interações sociais, e se consolida em um espaço de constantes negociações e adaptações.

5.1.2 Desafios e superação profissional

A categoria “Desafios e superação profissional” emerge como dimensão central para a compreensão acerca das representações sociais dos professores homens que atuam nos anos iniciais, uma vez que não só revela as tensões, os preconceitos e os obstáculos enfrentados pelos docentes, mas também sinaliza as estratégias que desenvolvem para superá-los. Essas experiências refletem dinâmicas sociais mais amplas, como os estereótipos de gênero e as desigualdades institucionais que moldam as práticas e percepções desses profissionais.

No campo das questões de gênero, Louro (2000) aponta que os espaços escolares, especialmente aqueles associados ao trabalho docente com crianças, são historicamente vistos como ambientes femininos. Essa associação reforça o estereótipo de que o cuidado e a pedagogia infantil são competências inerentes às mulheres, o que torna desafiadora a inserção de homens nesse contexto, conforme relatado por um dos entrevistados: “[...] quando eu fui iniciar minha carreira na educação, eu procurei escolas privadas e em todas eu recebi não. Eu acho que foi justamente pela questão da figura masculina, né? Nos anos iniciais” (Paulo).

O outro entrevistado ressaltou:

[...] O gênero ele não vai influenciar na capacidade profissional do professor. Não vai, né. Eu vejo muito isso como uma questão de preconceito. Inclusive eu tive é... eu passei por isso quando eu fui lecionar na escola particular. A primeira vez que eu fui lecionar numa escola lá de Caraúbas, né, é, eu tive esse problema, uma rejeição dos pais pelo fato de eu ser homem. Então elas achavam que não era legal um homem lecionar no quinto ano, porque é, tinha as meninas já ficando mocinhas e tudo mais (Jó, 2024).

A fala do professor reflete o que Louro (2000) descreve como a necessidade de romper com as normas de gênero impostas pela sociedade. Essas barreiras frequentemente limitam a compreensão sobre os papéis que homens e mulheres podem desempenhar em determinados espaços, incluindo o ambiente educacional. Os estereótipos, profundamente arraigados na sociedade, influenciam tanto a percepção pública quanto as experiências pessoais desses profissionais, criando barreiras simbólicas que fazem com que sua legitimidade e competência sejam questionadas. Para a autora, romper com essas normas exige uma atitude de resistência ativa, por meio da qual os sujeitos desafiam as expectativas impostas e reconstroem significados em torno de sua presença e atuação. Nesse sentido, “A escola, como espaço de socialização, tanto reforça

os estereótipos de gênero quanto oferece possibilidades de subversão desses padrões. Para isso, os sujeitos precisam resistir às normatividades e criar novas formas de significar sua presença [...]” (Louro, 2000, p. 56).

Ainda segundo Louro (2000), compreende-se que essa reconstrução exige mais do que uma simples adaptação ao ambiente escolar; ela demanda práticas reflexivas profundas e um enfrentamento contínuo de preconceitos que estão enraizados em normas sociais e culturais. Por meio desse processo, os professores homens que atuam nos anos iniciais são desafiados a ressignificar o espaço que ocupam na docência e, concomitantemente, as percepções que a sociedade constrói sobre sua presença em um campo historicamente feminizado.

Esse enfrentamento não é isento de tensões, pois questiona os papéis de gênero estabelecidos e abre caminhos para novas formas de interpretar e exercer a profissão. Ao adotar posturas críticas e ativas, os professores ampliam os horizontes do que é considerado possível e legítimo, o que contribui para a transformação da própria configuração da docência nos anos iniciais e promove a formação de um ambiente mais inclusivo, plural e desprovido de estigmas relacionados ao gênero.

Por outro lado, Gonçalves (2009) argumenta que esses professores enfrentam uma dualidade constante: afirmar sua presença em um espaço feminizado enquanto combatem suspeitas e preconceitos relacionados à sua aptidão ou intenção para trabalhar com crianças pequenas. Essa tensão, conforme apontado por um dos professores, está presente desde o início da trajetória docente:

Então qual é a diferença do professor, né, homem, lecionar nos anos iniciais e lecionar nos anos finais. Eu não vejo diferença. Eu acho que isso é uma questão mesmo de preconceito e que isso precisa ser rompido, né? Embora que hoje eu acho que já está mais... como é que eu posso dizer? Mais aceitável, vamos dizer assim, não é. Mas eu tive, eu tive esse impacto, né? Por essa questão aí da rejeição, até falaram em fazer um abaixo assinado para mudar o professor porque elas não estavam achando ideal o professor nos anos iniciais ser homem, né? Eu acredito que isso se torna ainda mais agravante quando passa para a educação infantil (Jó, 2024)

A narrativa de Jó reflete o que Gonçalves e Soares (2016) identificam como "barreiras simbólicas" enfrentadas por professores homens nos anos iniciais. Essas barreiras são marcadas por estereótipos que associam o cuidado e a educação infantil exclusivamente ao feminino. Segundo a autora, tais representações sociais são fruto de

construções históricas que estabelecem a docência nos anos iniciais como um espaço de trabalho feminino e relega aos homens uma presença marginal ou mesmo indesejada.

Para Gonçalves (2016), até mesmo membros da comunidade escolar muitas vezes reforçam esses preconceitos ao duvidarem da capacidade ou da intenção dos professores homens. Isso ocorre especialmente nos anos iniciais, tendo em vista que questões como o cuidado físico das crianças e a proximidade afetiva são frequentemente vinculadas ao feminino. No entanto, a fala do professor também evidencia um movimento de transformação social e a busca por romper essas barreiras por meio do trabalho pedagógico comprometido e do diálogo constante com a comunidade escolar.

O cenário em questão indica que os desafios profissionais enfrentados por professores homens não se limitam às questões pedagógicas, como planejamento e implementação de práticas de ensino, mas estendem-se às negociações diárias com as expectativas sociais e culturais que moldam e, muitas vezes, restringem suas práticas. Sendo assim, os docentes precisam constantemente justificar e legitimar sua presença em um espaço historicamente associado ao cuidado feminino. Para isso, enfrentam estigmas e suposições sobre suas intenções, competências e escolhas profissionais. Essas dinâmicas culturais exercem pressão sobre os docentes e exigem que eles desenvolvam resiliência e estratégias para desconstruir preconceitos e provar o seu valor como professores comprometidos e capazes.

Nesse viés, Gonçalves (2009), reforça que a presença masculina na docência com crianças é influenciada pelas representações de gênero que associam as habilidades de cuidado e afeto às mulheres, o que impulsiona os professores homens a reafirmarem continuamente sua legitimidade no papel docente e superarem preconceitos relacionados às concepções tradicionais de masculinidade e docência.

Essas negociações vão além do ambiente escolar, isto é, estendem-se às relações com as famílias, a comunidade e até mesmo com os seus pares. Dessa forma, evidencia-se que a superação dos desafios em questão está intrinsecamente ligada à construção de uma identidade docente que rompe os paradigmas de gênero convencionais. Por meio desse processo, os professores homens que atuam nos anos iniciais reafirmam sua legitimidade, ressignificam as práticas e os sentidos associados à docência.

Além dos desafios de gênero, esses docentes enfrentam dificuldades institucionais que afetam diretamente suas práticas e compromissos profissionais. A precariedade da infraestrutura, a insuficiência de recursos didáticos e a sobrecarga de trabalho configuram

um cenário que exige uma constante adaptação, a fim de que possam atender às demandas da sala de aula e das instituições escolares. Consequentemente, tornam o trabalho docente ainda mais desafiador e forçam os professores a desenvolverem estratégias criativas e práticas de resiliência para superar as adversidades, conforme relatado por um dos entrevistados:

[...] Você não pode olhar linear, a educação não é linear, você não pode olhar para educação como algo linear. A educação ela tem altas e baixas, ela tem lacunas, ela tem um monte de coisa que você tem que estar olhando e também tenho muita pena de outras turmas que eu vejo que né, assim, não é nem em questão de falta de ética, mas de ter posturas também de outros moradores que eu vejo que nem todo mundo tem essa postura que eu tenho, entendeu? (Jesus, 2024)

Por meio dessa narrativa, compreende-se que a complexidade do processo educativo não se limita a uma abordagem uniforme ou mecanicista. Segundo Libâneo (2013), o trabalho docente exige uma postura reflexiva, que reconheça a heterogeneidade das salas de aula e as múltiplas dimensões que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a educação é uma prática que demanda constante ajuste e intervenção por parte do professor, dado o fato de que precisa lidar com variáveis sociais, emocionais e pedagógicas.

Com isso, os desafios institucionais não se limitam à execução pedagógica, mas afetam também o bem-estar emocional e o planejamento de longo prazo desses profissionais. A sobrecarga de tarefas – que inclui a preparação de aulas, a correção de atividades, a elaboração de relatórios e a gestão de conflitos no ambiente escolar – frequentemente ultrapassa o horário de trabalho formal. Desse modo, invadem-se os momentos de descanso e convívio familiar. Esse cenário é amplamente discutido por Gonçalves (2009), ao destacar que o mal-estar docente na educação básica é comumente agravado por condições como salários baixos, falta de materiais adequados e sobrecarga de responsabilidades. Essa realidade extrapola o ensino, uma vez que inclui tarefas administrativas, atividades extraclasse, busca constante por estratégias para lidar com as dificuldades e reinventar suas práticas pedagógicas. Tudo isso como forma de adaptação às exigências crescentes.

Dessa forma, além de lidar com estigmas relacionados ao gênero, os professores homens enfrentam um sistema que os coloca em situações de constante pressão. No entanto, seus relatos também revelam uma dedicação inabalável e uma busca incessante

por soluções práticas e significativas que, apesar das limitações, garantam a qualidade da aprendizagem e reafirmem seu papel como agentes transformadores no processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessa discussão, salienta-se que as representações sociais, como fenômeno, configuram-se como processos dinâmicos que organizam o pensamento coletivo e individual a partir de práticas, interações e experiências compartilhadas (Jodelet, 2001). Ainda segundo Jodelet (2001), essas representações são fenômenos construídos na interface entre o indivíduo e o grupo, permitindo que os sujeitos compreendam e enfrentem a realidade com base em sistemas compartilhados de significados. No caso dos professores homens, suas trajetórias são marcadas por um processo contínuo de negociação com as normas de gênero predominantes.

Desse modo, as representações em questão os ajudam a interpretar suas experiências e fornecem um repertório simbólico que orienta sua superação frente aos desafios. Nesse sentido, conforme apontado por Vieira (2020, p. 35), “As representações sociais permitem compreender como os sujeitos ressignificam suas práticas, construindo novos sentidos em meio às pressões culturais e institucionais que definem sua atuação no mundo social [...]”.

No caso dos professores homens, as representações sobre sua atuação nos anos iniciais incluem os desafios relacionados ao gênero e às expectativas institucionais. Essas representações aparecem tanto nos preconceitos enfrentados quanto nas estratégias desenvolvidas para superar barreiras. A respeito disso, um dos entrevistados afirmou:

Já nas escolas públicas, como a gente entra por meio de processos seletivos, o que conta é sua titularidade, eu não enfrentei isso. E em todas as salas que eu passei sempre me dei muito bem com os pais, né? Assim, nunca tive rejeição de nenhum. Graças a Deus eles sempre me acolheram muito bem. Ao contrário, até me elogiam pelo trabalho que eu faço. A preocupação de estar acompanhando, de estar chamando pais em particular, vamos tentar articular dessa forma ou dessa outra, porque a gente precisa ter esse resultado no final do ano. Então, não tive preconceito em rede pública, em rede privada, sim (Paulo, 2024).

Com isso, ressalta-se que a aceitação dos professores homens nos contextos público e privado é divergente. Enquanto na rede pública a contratação ocorre predominantemente por meio de concursos, o que torna o acesso menos sujeito a preconceitos ou estereótipos de gênero, na rede privada observa-se uma resistência maior à contratação de homens para trabalhar com crianças pequenas. Além disso, ressaltamos

que outros fatores se alinham essa discussão, tais como: as escolas públicas, por atenderem uma diversidade socioeconômica maior e seguirem regras pessoais de seleção, inclinam-se a apresentar menos barreiras à presença masculina na docência. Por sua vez, as instituições privadas, onde o público costuma ser mais homogêneo e as famílias exercem influência mais direta sobre a gestão, preocupações e estereótipos relacionados ao gênero do professor podem pesar mais no momento da contratação. Por isso, a gestão privada tem maior autonomia no recrutamento de profissionais, considerando critérios técnicos, mas também em percepções subjetivas sobre a aceitação da comunidade escolar

Compreende-se, então, que essa negativa, muitas vezes implícita, reflete visões culturais e sociais que associam o cuidado e a educação infantil a papéis tradicionalmente femininos. Dessa forma, reforçam-se barreiras que dificultam a inserção masculina em espaços educacionais privados. Tal contraste indica como as percepções sobre gênero ainda influenciam a dinâmica de aceitação e contratação, de modo que são criados contextos profissionais distintos que, conseqüentemente, impactam diretamente a trajetória e a identidade dos docentes.

A fala de Paulo também sinaliza os desafios enfrentados pelos professores homens ao ocuparem espaços tradicionalmente associados ao feminino. Conforme destacado por Gonçalves e Soares (2016), a presença masculina nos anos iniciais é frequentemente vista com estranhamento devido às representações sociais historicamente construídas sobre o papel do professor. Apesar disso, a trajetória relatada demonstra que o compromisso ético e a qualidade do trabalho pedagógico são fundamentais para romper preconceitos e reafirmar a docência como uma profissão inclusiva.

A narrativa também evidencia como as representações sociais funcionam, tendo em vista fenômenos que realizam uma mediação entre o indivíduo e o contexto social, oferecendo bases para interpretar e lidar com os desafios impostos pelo ambiente. Para Farr (1998), essas representações expressam as formas como as pessoas percebem e se posicionam em relação à sua realidade imediata. Isso indica que se configuram como fenômenos que tanto orientam práticas quanto retroalimentam as estruturas sociais que as geram.

As dificuldades institucionais, como falta de recursos e sobrecarga de trabalho, também se tornam parte do campo de representação dos professores. Elas são reinterpretadas à luz de sua experiência coletiva. Esses desafios, frequentemente

compartilhados e discutidos entre os pares, transformam-se em elementos que reforçam a resiliência e a inovação pedagógica. Um dos professores exemplificou essa dinâmica:

Eu estudo bastante para dar aula antes de vir para aula, porque eu estudo estratégia para pensar tipo, eu não sou professor, tipo, se eu for elaborar uma prova para o aluno b, para a turma todinha, mas eu me preocupo com aquele b que eu acho que talvez ele não consiga ter o mesmo nível de conhecimento daqueles. Então, assim, eu levo muito em consideração que a capacidade de aprendizado não é igual para todos, né? Cada um tem seu ritmo, tem sua forma, tem suas limitações, né, tem suas lacunas, né, seja essas lacunas causadas por questões sociais ou familiares, não sei, mas cada um tem suas lacunas que o professor tem que olhar de forma diferenciada, né? Na hora de avaliar o núcleo, você não (Jesus, 2024).

A fala do participante corrobora o que Nóvoa (1995) descreve como a complexidade da prática pedagógica, que exige do professor domínio técnico, além de uma postura reflexiva e adaptativa. Segundo o autor, a docência é construída por meio da articulação entre os saberes experienciados e o trabalho colaborativo, o que permite que os professores desenvolvam estratégias criativas para lidar com os desafios impostos pelo contexto educacional.

Dessa forma, no relato, fica evidente a sensibilidade do professor ao reconhecer as diferenças individuais inerentes aos alunos e a importância de um planejamento que leve em conta essas particularidades. Essa abordagem, baseada na personalização e na reflexão contínua, é essencial para promover uma aprendizagem significativa e equitativa, especialmente em cenários marcados por desigualdades sociais e falta de suporte institucional.

Considerando toda essa discussão, verifica-se que a palavra desafiador, presente no Núcleo Central, reflete a essência compartilhada da representação social dos docentes sobre o ser professor homem nos anos iniciais. Além disso, essa palavra simboliza a percepção coletiva de que atuar nos anos iniciais do ensino fundamental implica lidar com barreiras estruturais, culturais e sociais que ultrapassam os desafios pedagógicos e abrangem a constante necessidade de afirmação da competência em um espaço historicamente marcado por estereótipos de gênero.

Nesse viés, elementos periféricos, como *preconceito* e *julgamento*, indicam barreiras que reforçam as dificuldades enfrentadas pelos professores homens. Tais elementos refletem as expectativas sociais e culturais que permeiam a prática docente, como a suspeita em relação à escolha profissional em um campo associado ao cuidado infantil e à sensibilidade. O preconceito, nesse caso, atua como uma força excludente,

muitas vezes rotulando os professores homens como figuras atípicas e levando-os a enfrentar questionamentos sobre sua adequação ao papel. Já o julgamento pode ser entendido como um processo simbólico de escrutínio constante, em que a competência e as intenções dos docentes são frequentemente colocadas em questão.

De acordo com Moscovici (2005), as representações sociais têm o papel de transformar experiências complexas em conceitos compreensíveis e compartilháveis, permitindo que o grupo ressignifique as dificuldades enfrentadas. Neste caso, o Núcleo Central desafiador articula-se aos elementos periféricos “preconceito” e “julgamento”, a fim de constituir uma dinâmica de tensão e superação. Essa dinâmica se manifesta na construção de narrativas que definem o professor homem como alguém que deve demonstrar constantemente sua legitimidade, tanto profissional quanto pessoal.

A presença de preconceitos e julgamentos reflete a resistência social à desconstrução de papéis de gênero tradicionais, enquanto o caráter desafiador da prática profissional evidencia a necessidade de resiliência e adaptação para sobreviver e prosperar nesse ambiente. Essa dinâmica também promove a formação de estratégias coletivas de enfrentamento. Por meio dessas estratégias, os professores homens constroem identidades profissionais que desafiam os estereótipos e oferecem novas formas de pensar a prática docente.

Portanto, as representações sociais revelam uma intersecção entre barreiras culturais e resiliência profissional. Enquanto o Núcleo Central dessa representação reafirma a complexidade e os desafios da profissão, os elementos periféricos destacam as experiências subjetivas e contextuais que tornam as dificuldades ainda mais marcantes. Contudo, esse movimento de significação contribui para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos profissionais em questão. Exemplo disso é a construção de novos olhares sobre a prática docente e a desconstrução de estereótipos de gênero presentes no magistério masculino nos anos iniciais do ensino fundamental. Infere-se, com isso, que os desafios enfrentados pelos docentes estão intrinsecamente ligados à desconstrução de papéis de gênero e às expectativas sociais que permeiam o espaço escolar. Nesse sentido, Louro (1997a) destaca que:

Ser professor nos anos iniciais ainda é associado ao feminino, ao cuidado e à sensibilidade. A inserção de homens nesse contexto é, muitas vezes, vista como algo que desafia as normas sociais, levando a uma constante necessidade de justificar sua presença e de provar competência. Esses professores acabam enfrentando suspeitas e preconceitos que, longe de serem apenas individuais, refletem construções culturais mais amplas (Louro, 1997a, p. 45).

Tal percepção demonstra como o papel do professor homem é continuamente desafiado por uma lógica cultural que questiona sua adequação ao ambiente escolar. Em contrapartida, segundo Gonçalves (2004), é possível abordar a questão por meio de uma perspectiva que considera as masculinidades, já que os homens que atuam nos anos iniciais frequentemente vivenciam um embate interno entre sua identidade de gênero e as demandas associadas à profissão. A respeito disso, Gonçalves (2004) afirma:

Os homens que optam pela docência nos primeiros anos do ensino fundamental enfrentam a resistência de uma sociedade que associa o cuidado infantil às mulheres e lidam com conflitos em relação às expectativas de masculinidade. Esses profissionais, ao contrário de reforçarem estereótipos, acabam se vendo obrigados a questioná-los, mesmo que isso signifique desafiar suas próprias crenças sobre o papel do homem na sociedade (Gonçalves, 2004, p. 87).

A tensão identificada por Gonçalves (2004) ilustra a necessidade de um reposicionamento tanto pessoal quanto social, em que os professores homens precisam superar preconceitos estruturais e atuar como agentes transformadores na ressignificação dos papéis de gênero dentro da educação. Louro (1997a) argumenta que a resistência enfrentada por esses professores pode ser entendida como parte de um processo mais amplo de mudança cultural. Segundo a autora, os docentes desempenham um papel simbólico de resistência e contribuem para desestabilizar as fronteiras de gênero, além de ampliar as possibilidades de atuação masculina no trabalho docente com crianças, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, Louro (1997a) também destaca que essa transformação gera custos, já que é acompanhada de desafios emocionais e profissionais significativos.

Por fim, as representações sociais sobre o ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental evidenciam como as evocações desafiador, preconceito e julgamento se articulam para estruturar um cenário de resistência e superação. Ademais, concomitantemente, traduzem a experiência individual desses professores, simbolizam tensões e possibilidades de mudança que emergem da prática educativa em contextos marcados por desigualdades de gênero.

5.1.3 Prática pedagógica

As práticas pedagógicas são importantes na construção da identidade docente e na efetividade do ensino, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental, durante

os quais a heterogeneidade das turmas e as especificidades da infância demandam abordagens reflexivas e adaptativas. Coerentes com essa perspectiva, os professores homens participantes desta pesquisa evidenciam, em suas falas, um compromisso com a personalização do ensino e, desse modo, sinalizam uma necessidade de planejamento contínuo e desenvolvimento de estratégias pedagógicas que contemplem as diferentes realidades e ritmos de aprendizagem dos alunos.

A reflexão sobre a prática é uma postura necessária para o exercício do magistério. Sobre isso, Freire (1996) destaca que a educação exige intencionalidade e criticidade, de modo que o professor se perceba como um sujeito histórico que, ao ensinar, também aprende. Essa perspectiva é presente nas falas de Jó, que ressalta a necessidade de rever e refazer continuamente o planejamento pedagógico, adequando-o às demandas dos alunos. O professor afirma: *“E é preciso sempre ter essa capacidade de você planejar, de você agir, olhar para o seu planejamento, refletir sobre ele, né, e refazê-lo, se assim for necessário, para que o aluno ele possa aprender [...]”*. Essa prática reflexiva, segundo Freire (1996), constitui um processo de "práxis" em que o fazer e o refletir sobre o fazer se integram para transformar a realidade educacional.

Um aspecto recorrente nas falas dos docentes é a necessidade de formação continuada para lidar com a diversidade em sala de aula. Exemplo disso é o relato de Jó, que buscou especialização em educação inclusiva por conta própria, devido à insuficiência de apoio institucional.

A oferta de cursos voltados para professores titulares da sala, professor de sala regular como eu, é muito restrito, sabe? Eles não têm, a gente que tem que buscar. Então busquei fazer uma especialização dentro da área de educação inclusiva pra poder saber como lidar melhor com esse aluno, como adaptar as atividades, mas tudo isso saindo, né, do meu bolso, assim como vários colegas meus aqui da sala, né? Aqui da escola, aliás, onde eu trabalho (Jó, 2024)

A ausência de políticas públicas eficazes para capacitar professores em práticas inclusivas é percebida como uma barreira ao pleno exercício da docência, especialmente no que tange à inclusão de alunos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento. Essa lacuna também é destacada por Jesus, ao reforçar que a educação exige do professor uma compreensão diferenciada das lacunas de aprendizagem de cada aluno, tendo em vista a seguinte afirmação: *“[...] você não pode olhar para educação como algo linear”*.

A dimensão humanista da docência também é abordada por Libâneo (1994), que enfatiza a articulação entre as competências técnicas e as relações interpessoais na prática pedagógica. Segundo o autor, o professor é um mediador que deve considerar a singularidade dos alunos e os contextos sociais nos quais estão inseridos. Essa perspectiva é corroborada por Jó ao fazer a seguinte afirmação:

Você precisa conhecer o contexto, conhecer o aluno, saber quem ele é, saber onde ele vive, como ele vive. Porque tudo isso, a meu ver, influencia dentro do contexto do ensino, né, para que ele de fato consiga adquirir as habilidades necessárias que você está trabalhando ali naquele momento (Jó, 2024).

A mediação pedagógica, nesse sentido, vai além da transmissão de conteúdos, pois engloba o desenvolvimento de habilidades críticas e sociais nos alunos. Para Libâneo (1994), trata-se de um processo que implica interação e diálogo. Nessa perspectiva, o aluno é considerado como sujeito ativo na construção do conhecimento, visto que "[...] o ensino, como processo de mediação, cria condições para que o aluno relacione o saber escolar às suas práticas cotidianas, tornando o conhecimento significativo e aplicável" (Libâneo, 1994, p. 52). Dessa forma, promove-se a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na sociedade. Concomitantemente, amplia-se a capacidade de reflexão e autonomia dos alunos, fortalecendo o vínculo entre o conhecimento e as demandas sociais.

Além disso, é relevante destacar o caráter relacional da docência, conforme evidenciado por Nóvoa (1992). O autor reforça a importância das interações no cotidiano escolar para a construção da identidade profissional. As falas dos entrevistados refletem essa dimensão, especialmente no que se refere à superação de preconceitos e à criação de vínculos afetivos com os alunos e suas famílias. Jesus relata que o professor deve construir sua legitimidade por meio do respeito e do compromisso com os alunos.

Por onde eu passo, em qualquer escola que eu passo, eu tenho deixado esse rastro de compromisso, sabe? Então eu acho que o professor do sexo masculino, ele vindo para uma sala de aula, o que é que ele tem que ter? Zelar por respeito, compromisso, sabe, e se dedicar à função, se dedicar a aprendizagem, se dedicar a ao ensino, né? Para quem tem uma aprendizagem em qualidade, eu acho que se ele tiver isso, ele conquista espaço em qualquer canto e respeito (Jesus, 2024).

Essa postura de comprometimento com o outro é central para o fortalecimento do papel social do professor e para a construção de uma prática pedagógica inclusiva. Segundo essa perspectiva, o professor, além de mediar o conhecimento, atua como

mediador de valores e transformações sociais. Ao construir vínculos baseados no respeito mútuo, o docente fortalece o ambiente escolar como espaço de acolhimento, promovendo a equidade e a inclusão.

A abordagem em questão também reflete a necessidade de um olhar atento às especificidades de cada contexto de sala de aula. A respeito disso, Nóvoa (1992, p. 34) argumenta que “[...] a prática docente não pode ser vista como uma simples execução de tarefas, mas como um processo criativo, relacional e político, que exige a contínua adaptação às realidades concretas da escola e da sociedade”. Sendo assim, a docência relacional descrita por Jesus demonstra o potencial transformador do compromisso ético e do envolvimento afetivo, de modo que a profissão se configura como um agente de mudanças positivas na vida dos alunos e em suas comunidades.

Por sua vez, a contribuição de Tardif (2014) para a compreensão das práticas pedagógicas também se mostra relevante ao destacar que a prática docente é resultado de uma interação complexa entre saberes adquiridos na formação inicial, saberes da experiência e saberes do contexto escolar. Corroborando esses apontamentos, os entrevistados demonstram que, embora a formação inicial seja importante, é na prática cotidiana que se consolidam os saberes necessários para lidar com a diversidade em sala de aula. Nesse sentido, é válido frisar a seguinte afirmação de Paulo: “[...] *lidar no dia a dia, saber desenvolver ou...é, resolver questões pontuais de sala de aula, é só a prática que vai ensinar*”. O docente evidencia o caráter dinâmico e adaptativo da docência.

Nesse sentido, a perspectiva de Gauthier *et al.* (1998) sobre os saberes pedagógicos também contribui para ampliar a compreensão acerca das práticas docentes. Para esses autores, o ensino não se resume à aplicação de técnicas, mas envolve a capacidade do professor de interpretar e responder às demandas específicas de seus alunos. Isso é refletido nas práticas inclusivas relatadas pelos entrevistados, como a adaptação de atividades e estratégias pedagógicas para atender alunos com necessidades específicas ou dificuldades de aprendizagem. A fala de Paulo ilustra esses apontamentos, pois ele destaca que o professor deve “[...] *adaptar é... o seu plano para que a gente consiga atingir o nosso objetivo no final do dia*”. Essa fala sinaliza que deve haver uma integração entre conhecimento técnico e sensibilidade pedagógica.

Outrossim, Veiga (1998) ressalta que um projeto pedagógico coletivo e participativo é fundamental para transformar o ambiente escolar e promover práticas educacionais inclusivas e eficazes. Para isso, o trabalho pedagógico não deve ser

individualizado ou isolado, mas articulado em torno de um objetivo comum que envolva toda a comunidade escolar. Nesse sentido, a autora afirma:

A elaboração de um projeto pedagógico coletivo exige a participação efetiva de todos os agentes envolvidos no processo educativo. Isso implica o reconhecimento da escola como espaço de construção de saberes e de desenvolvimento humano, onde a colaboração e o diálogo são fundamentais para a efetividade das ações educacionais (Veiga, 1996, p. 22).

Essa perspectiva ressalta que a ação pedagógica não se limita à sala de aula, mas se expande para o planejamento e a implementação de práticas que considerem as demandas do contexto social e educacional. No entanto, as falas dos entrevistados indicam uma discrepância entre esse ideal de um projeto pedagógico coletivo e a realidade enfrentada pelos docentes. Jó, por exemplo, menciona que a busca por formação específica em educação inclusiva tornou-se uma responsabilidade individual devido à ausência de políticas institucionais que incentivem ou apoiem essa qualificação, além da escassez de recursos, conforme evidenciado na narrativa a seguir.

A gente tem muitos desafios, mas eu acho que um dos maiores são, sobretudo, esses das crianças com necessidades específicas, e quando a gente fala das necessidades específicas, especiais, não é só as crianças com deficiência, né? Mas os diversos transtornos que existem, né, dentro da sala de aula, essa dificuldade de lidar, a falta de recursos pedagógicos, né? E dentre outras dificuldades que a gente encontra pelo caminho (Jó, 2024).

Essa experiência reflete um cenário em que o professor, embora seja um agente transformador, muitas vezes atua de forma isolada, sem a devida estrutura ou suporte para concretizar mudanças significativas. Tal contexto limita o potencial das práticas pedagógicas e desconsidera a importância do trabalho colaborativo e do apoio institucional para a superação de desafios.

Por sua vez, a lacuna deixada pela falta desse apoio impacta diretamente a capacidade do professor de implementar práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, conforme demandado pelo ambiente escolar. Segundo Veiga (1998), a articulação de esforços coletivos – com o envolvimento de gestores, professores, pais e comunidade – é imprescindível para que a escola cumpra seu papel social. No entanto, a ausência de iniciativas voltadas à formação continuada e ao suporte pedagógico adequado sobrecarrega os docentes e, por isso, limita as possibilidades de transformação do ensino, visto que essa situação sinaliza a necessidade urgente de políticas públicas que promovam

a formação continuada como elemento central de um projeto pedagógico articulado e participativo, capaz de atender às demandas reais do cotidiano escolar.

Dito isso, de acordo com Moscovici (2003), as representações sociais constituem sistemas de pensamento que orientam as práticas e os discursos, organizando as percepções e dando sentido às experiências. As práticas pedagógicas dos professores são moldadas pelas representações que eles constroem e são potencialmente transformadoras. Buscando essas representações por meio da análise das evocações da TALP, destacam-se, nas falas dos professores, palavras como "autonomia" e "inovador", o que complementa a complexidade dessa categoria e evidencia aspectos intrínsecos à atuação desses sujeitos.

Essa percepção é reforçada por Jodelet (2001), que aponta que as representações sociais descrevem a realidade, assim como orientam ações e práticas, permitindo a superação de estigmas e o enfrentamento das condições adversas. Nesse caso, as representações podem atuar tanto como barreiras, ao reproduzirem estigmas relacionados ao gênero, quanto como ferramentas de transformação, ao possibilitarem a ressignificação desses papéis por meio de práticas pedagógicas inclusivas e dialogadas.

Além disso, a palavra "autonomia" reflete um aspecto essencial das práticas pedagógicas, especialmente no contexto dos professores homens, que frequentemente precisam romper com estereótipos para construir uma identidade profissional legítima. Um dos professores ressalta a importância de ter autonomia para planejar, refletir e adaptar suas práticas. Essa autonomia, no entanto, não é um atributo dado, mas conquistado no cotidiano escolar, em um processo de constante diálogo entre os desafios impostos pelo sistema e a criatividade do professor a fim de superá-los.

No contexto da inovação, as práticas pedagógicas também são permeadas por estratégias criativas e adaptativas que buscam atender às necessidades dos alunos. Paulo destaca a importância de adaptar atividades para alunos com dificuldades de aprendizagem. Nesse caso, o compromisso com a inclusão e a personalização do ensino evidencia a relevância da inovação como parte integrante das práticas pedagógicas. Veiga (1989) apresenta uma contribuição significativa para essa discussão ao destacar o trabalho docente, ou melhor, a prática pedagógica como prática social, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, desenvolvida em um ambiente a participação de todos os envolvidos no processo educativo. A respeito disso, a autora afirma:

Entendo a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização. (Veiga, 1989, p. 16).

A perspectiva apresentada por Veiga (1989) se conecta às demandas por inovação e autonomia expressas pelos professores entrevistados. Eles relatam a importância de construir práticas que integrem aspectos técnicos e humanos. Com isso, sinalizam a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis e reflexivas, que dialoguem com as particularidades dos alunos e contribuam para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e transformadora.

No entanto, as palavras evocadas, "inovador" e "autonomia", também apontam para a capacidade dos professores de ressignificar essas representações e criar práticas pedagógicas que transcendam estereótipos. Essas práticas, ao incorporar elementos de reflexão, criatividade e empatia, reafirmam o papel do professor como agente transformador, comprometido com o ensino de qualidade.

Assim sendo, as representações sociais que permeiam a atuação dos professores homens que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental têm implicações profundas para o trabalho docente. Consequentemente, influenciam tanto as interações no cotidiano escolar quanto a forma como esses profissionais constroem suas práticas pedagógicas. Ao serem associados a estereótipos e terem sua capacidade de cuidado e afetividade questionadas, esses professores enfrentam barreiras simbólicas que exigem deles uma reafirmação constante de sua legitimidade e competência.

Tal contexto demanda maior investimento emocional e profissional, como a busca por formação continuada e a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras e inclusivas, a fim de romper com preconceitos e afirmar o compromisso com a aprendizagem dos alunos. Além disso, as pressões sociais frequentemente os colocam em situações de maior vigilância por parte das famílias e da comunidade escolar. Constrói-se, portanto, um ambiente que pode se tornar tanto como um desafio, quanto como um espaço de ressignificação e transformação. As implicações dessas representações revelam a necessidade de políticas e ações institucionais que valorizem e apoiem o trabalho desses docentes, de modo que se promova um ambiente escolar equitativo e se reconheça o potencial transformador do professor homem como agente de mudança nos anos iniciais.

5.1.4 Compromisso com a docência

A motivação e o compromisso com a docência são aspectos fundamentais que orientam a atuação dos professores, em todos os níveis e modalidades de ensino. Esses aspectos refletem escolhas pessoais, mas estão profundamente enraizados nas condições sociais e culturais que moldam o trabalho docente. De acordo com Nóvoa (2022), o compromisso do professor é construído ao longo de sua trajetória, ou seja, resulta da interação entre experiências formativas, valores pessoais e demandas do contexto escolar. Essa relação dinâmica indica que a motivação para ensinar não surge apenas de fatores externos, como condições de trabalho, mas também de fatores intrínsecos aos sujeitos, como a identificação com o papel transformador da educação.

Nessa perspectiva, os professores entrevistados destacaram que o compromisso com a docência está intrinsecamente ligado à dedicação ao planejamento, à personalização das práticas pedagógicas e ao cuidado com o desenvolvimento integral dos alunos. Jesus, por exemplo, ressalta:

[...] eu me identifico no máximo no quinto ano, porque eu gosto de preparar, preparar eles para o sexto ano, mas esse é meu dia a dia, sabe? Saio de manhã, volto à noite, planejo à noite, quando chego em casa, tiro as minhas noites para planejar e para alimentar o sistema do SIGEDUC (Jesus, 2024).

A fala de Jesus revela a centralidade do planejamento na prática docente e evidencia o esforço contínuo necessário para atender às demandas do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a dedicação demonstrada pelo docente indica que o compromisso com a docência não se limita ao horário escolar, mas se estende para além da sala de aula, uma vez que o professor investe tempo no preparo de atividades que garantam a qualidade do ensino.

Conforme Libâneo (1994), o planejamento pedagógico é um instrumento essencial para organizar o trabalho docente, pois permite que o professor articule objetivos, conteúdos e estratégias de ensino de forma coerente e adaptada às necessidades dos alunos. No caso de Jesus, o relato sobre as longas horas dedicadas ao planejamento e à alimentação do sistema reflete a busca por uma prática pedagógica eficiente e significativa, que leve em conta as transições importantes no percurso escolar, como a preparação para o sexto ano.

Reforçando essa concepção, Nóvoa (2017) defende a indissociabilidade entre a formação docente e a valorização da profissão. Dessa maneira, uma prática pedagógica seja significativa e eficaz não se restringe ao domínio técnico ou científico; é salutar que os professores compreendam sua ação como parte de um processo que envolve a identidade profissional e o compromisso de que a docência não se limita à sala de aula, mas envolve uma atuação consciente e articulada com os objetivos educacionais mais amplos. Segundo a autor:

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico [...] Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (Nóvoa, 2017, p. 1131).

A afirmação de Nóvoa (2017) amplia a compreensão acerca do compromisso docente, pois conecta-o ao papel social do professor como mediador e agente transformador, manifestando em engajamento contínuo com a formação profissional e a reflexão sobre a prática, para que a docência possa transcender o espaço da sala de aula. Tal visão é reforçada por Jesus, que relata sobre sua dedicação ao estabelecer vínculos sólidos com os alunos como parte essencial de seu trabalho:

Eu não sou um professor de postura general. Eu sou um professor que trata os outros com amor, com carinho, dedicação, dentro de uma forma respeitosa. Então eu me dou respeitosamente com todos os meus alunos, entendeu? Isso foi sempre desde que eu entrei na para o mundo da educação que eu tenho essa relação de respeito, né? Então, assim, isso tem conquistado muito... conquistado muito (Jesus, 2024)

Tendo em vista a fala do professor e as contribuições de Veiga (1989), compreende-se que o papel do docente é, ao mesmo tempo, técnico e social, e que sua prática deve ser guiada por princípios éticos que valorizem o respeito à singularidade dos alunos e a promoção de sua autonomia. De maneira específica, a fala de Jesus exemplifica essa postura ao enfatizar que o respeito mútuo é uma ferramenta pedagógica importante, capaz de criar um ambiente de confiança e segurança na sala de aula. Dessa forma, o vínculo fortalece o aprendizado e contribui para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Por outro lado, o compromisso com a docência envolve a dedicação à prática pedagógica e o esforço contínuo de adaptação às necessidades dos alunos. No entanto, muitas vezes, os professores enfrentam desafios relacionados às condições de trabalho e à falta de reconhecimento. Sendo assim, conforme apontado por Tardif (2014), a docência é marcada por uma articulação de saberes que frequentemente são invisibilizados ou desvalorizados pela sociedade, especialmente aqueles relacionados à prática reflexiva e ao cuidado pedagógico.

Jesus, ao refletir sobre sua experiência, enfatiza o dinamismo exigido do professor para atender às demandas da docência: *“Eu sou uma pessoa que vem pra sala de aula, eu planejo as minhas aulas, eu mudo estratégia didática, eu mudo, eu mudo postura, eu mudo, é o que for necessário para que o aluno se adapte realmente à verdadeira aprendizagem, né? [...]”*. Por meio dessa fala, observa-se a constante necessidade de ajustes e flexibilização por parte do professor, que vai além da transmissão de conteúdos e atua como mediador do processo de aprendizagem. O relato demonstra, ainda, como o compromisso docente está intrinsecamente ligado a um processo de reflexão contínua sobre sua prática, tendo em vista a superação de desafios pedagógicos e institucionais, a fim de oferecer uma educação inclusiva e significativa.

Assim, o compromisso com a docência pode ser entendido como um meio que orienta o trabalho dos professores homens nos anos iniciais, embora seja permeado de questões éticas, sociais e técnicas. Como sugerido por Freire (1996), esse compromisso deve ser visto como um ato político, por meio do qual o professor, ao assumir uma postura crítica e reflexiva, contribui para a transformação da realidade escolar e social. O compromisso docente, portanto, vai além do ato de ensinar, constituindo-se como um processo contínuo de envolvimento com a aprendizagem dos alunos, a superação de desafios e a ressignificação das representações sociais que permeiam a docência masculina.

Nesse sentido, o compromisso docente, especialmente no caso de professores homens que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, não se limita ao domínio técnico ou à execução do planejamento pedagógico. Esse aspecto envolve um engajamento integral, que abarque aspectos sociais, emocionais e culturais do trabalho educacional. Nessa perspectiva, segundo Freire (1996, p. 23), “[...] o ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Não há docência sem discência, e é no encontro dos saberes dos professores com os saberes trazidos pelos alunos que se constrói o

conhecimento". Isso reforça o compromisso com a docência ao considerar a escuta, a troca e a construção coletiva do saber.

Sendo assim, para esses professores, a superação de estereótipos relacionados ao gênero é complementar ao compromisso com a docência. Tal afirmação pode ser ilustrada por meio da fala de Jesus, que reflete sobre como o papel do professor ultrapassa a transmissão de conteúdos e envolve diferentes fatores, como a superação de preconceitos, o apoio emocional e o incentivo à autonomia dos alunos:

Ser Professor, para mim é você poder, é você poder garantir, né, garantir o desenvolvimento pleno do próximo. É você poder corrigir qualquer empecilho, qualquer falha que possa impedir desse próximo ser alguém na vida. Desenvolver, né? É você corrigir preconceitos, é você corrigir, é você corrigir posturas errôneas, é você corrigir caminhos errados, é você corrigir a baixa estima do aluno, é você dar suporte a alguém pra que ele possa realmente querer caminhar com os próprios, com os próprios pés. Né, assim, acho que ser professor é você ter antes de tudo esse tipo essa vocação, depois se essa vontade de ver um outro diferente, né, de ver uma sociedade diferente. Por isso que eu tenho o maior orgulho de dizer, eu me sinto professor, porque eu não, eu sou muito comprometido, né? (Jesus, 2024).

Nesse contexto, a narrativa apresentada por Jesus destaca como a docência ultrapassa o ato de ensinar conteúdos e se constitui como uma prática socialmente relevante, capaz de intervir em desigualdades, corrigir falhas e promover a autonomia dos alunos. O professor ressalta o compromisso necessário para enfrentar preconceitos e representações constituídas e arraigadas, tanto na relação com os alunos quanto no enfrentamento de estigmas vinculados à profissão docente, como a atuação de professores homens em espaços tradicionalmente associados ao feminino.

Nesse contexto, o professor reforça sua identidade profissional ao integrar planejamento, dedicação e ações que buscam transformar as condições impostas por limitações estruturais e sociais. Assim, o comprometimento relatado reflete a dimensão prática e reflexiva do trabalho docente, que se sustenta no esforço constante para construir uma educação mais inclusiva e equitativa. Nessa perspectiva, Jodelet (2001) aponta que as representações sociais muitas vezes estabelecem barreiras simbólicas que podem dificultar o reconhecimento e a valorização do trabalho docente, especialmente em contextos marcados por desigualdades ou preconceitos.

Imbernón (2011) aprofunda essa discussão ao enfatizar que o compromisso docente deve ser compreendido como uma prática reflexiva e transformadora, cuja formação seja sólida em vários âmbitos – científico, cultural, contextual, psicopedagógica

e pessoal – permitindo o professor atuar de maneira crítica e inovadora, desafiando as estruturas tradicionais e promove a emancipação dos sujeitos educacionais. O autor afirma:

[...] ao contrário, dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, cotextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (Imbernón, 2011, p. 63).

Imbernón (2011) sinaliza que essa visão se conecta às experiências relatadas pelos professores que enfrentam o desafio de equilibrar a carga de trabalho prática com a necessidade de estabelecer relações de confiança e apoio com os alunos. Isso exige que o docente desempenhe diferentes papéis, haja vista que precisa atuar concomitantemente como planejador, mediador e facilitador do processo de aprendizagem. Essa multiplicidade de funções, no entanto, é frequentemente exercida em um contexto de limitações estruturais, em que o professor precisa exercer a sua profissão ao passo que lida com obstáculos como a sobrecarga de trabalho, a escassez de recursos e a desvalorização da profissão, o que torna o desafio ainda mais complexo.

A reflexão sobre o compromisso docente também demanda a compreensão da articulação entre saberes práticos, técnicos e emocionais. Tardif (2014, p. 261) destaca que "[...] os saberes docentes são historicamente e socialmente construídos, e sua articulação reflete as múltiplas dimensões da prática pedagógica, que vai além da sala de aula para incluir o envolvimento com as condições institucionais e sociais do ensino". Essa perspectiva ilumina as falas dos professores homens, que revelam dedicação ao ensino, busca constante por reconhecimento e valorização profissional em um contexto que muitas vezes invisibiliza os aspectos mais complexos e subjetivos de sua atuação.

Posto isso, é importante considerar que o compromisso docente também reflete a resiliência necessária para enfrentar os desafios institucionais e as pressões do cotidiano escolar. Paulo aponta que, embora o trabalho seja exaustivo, ele encontra motivação nos resultados alcançados: *“Mas o meu prazer é chegar no final do ano e eu ver aquela virada de chave. Tipo, ouvir relatos de mães, ‘Professor, eu não posso mais andar na rua com minha criança que o menino é me parando pra não ler, pra ele ler as placas’.* Isso é muito prazeroso pra mim [...]”. A narrativa do docente reflete a perspectiva de Freire (1996, p.

38), que argumenta que "o ensino, ao exigir pesquisa, criticidade e criatividade, é um ato de amor e coragem, no qual o professor se compromete com a transformação do mundo e do outro".

Dessa forma, o compromisso com a docência não se resume a uma postura técnica ou operacional, mas envolve uma dedicação ampla e profunda às necessidades dos alunos, às demandas sociais e às possibilidades transformadoras da educação. Por isso, trata-se de uma atuação que está cercada de desafios e superações, o que reafirma a postura do professor como mediador de saberes, agente de mudança e catalisador de relações mais justas e equitativas no espaço escolar.

Na esteira dessa discussão, é possível visualizar algumas palavras evocadas na TALP, como "comprometimento", "cuidadoso", "responsável", "motivador" e "gratificante". Esses termos refletem aspectos éticos, emocionais e relacionais do fazer docente e revelam as complexidades envolvidas no exercício dessa profissão. O compromisso com a docência, revelado nesses termos, não se limita a uma prática técnica e instrumental, mas transcende, a fim de abarcar a interação humana e a responsabilidade social, enquanto dialoga com as representações sociais que influenciam e moldam o papel do professor.

Nesse sentido, conforme indicado por Moscovici (2005), as representações sociais funcionam como sistemas simbólicos que explicam a realidade, orientam comportamentos e práticas. Dessa forma, conferem significados compartilhados às experiências individuais e coletivas. No caso dos professores homens, as representações vinculadas ao compromisso docente são frequentemente desafiadas por preconceitos e estereótipos de gênero, que associam as características de cuidado, sensibilidade e dedicação a uma prática tradicionalmente atribuída ao feminino. Nesse contexto, Moscovici (2005, p.44) explica:

As representações sociais são sistemas de valores, ideias e práticas que possuem uma função tanto de estabelecer uma ordem que permita aos indivíduos orientarem-se em seu mundo material e social, quanto de possibilitar a comunicação entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para denominar e classificar os aspectos de seu mundo e sua história.

Nessa ótica, a palavra "comprometimento" está diretamente associada à percepção de responsabilidade e ética profissional dos professores. Já reflete sobre isso ao afirmar

que ser professor não é apenas uma profissão, mas um ato de constante envolvimento com as necessidades e contextos dos alunos:

É como eu disse, embora eu goste do que eu faço, porque realmente gosto mesmo do que eu faço, eu gosto de trabalhar com criança, eu gosto de lecionar, mas em alguns momentos, se torna sufocante. Não pelo fato das crianças, mas pela quantidade de tarefas que nos são atribuídas, (desculpe) e de cobrança, né, por parte da própria Secretaria da Educação, né, dos pais. Quando você lida, por exemplo, com pessoas maiores, com adultos, você lida só com adulto. Quando você lida com as crianças, então você lida, além da escola, né, e da turma dos alunos, você lida também com os pais dos alunos, né? E às vezes, os próprios responsáveis eles dão mais trabalho à gente do que as crianças, acredite. Existem situações diversas, não é, em sala de aula, que às vezes aparecem conflito, por exemplo, entre as crianças, que é super normal, não é? Isso é muito normal, mas que acaba ocasionando... não é, aquele mal estar, aquela confusão, confusão toda entre os pais (Jó, 2024).

Essa narrativa evidencia como o comprometimento docente transcende a sala de aula, de modo que abrange a necessidade de gerenciar interações com os alunos, suas famílias e as instituições educacionais. Sendo assim, Jó destaca a complexidade do trabalho docente, que exige não só habilidades pedagógicas, mas também competências interpessoais e uma capacidade constante de mediação. Sua fala também reflete a dedicação inerente ao ofício, que, apesar das dificuldades, precisa equilibrar demandas externas e internas para garantir o bom funcionamento do processo educativo e o bem-estar dos alunos.

A narrativa do professor também está alinhada às contribuições de Vieira (2020), que argumenta que a docência não se limita a uma prática técnica e reducionista, mas é uma ação complexa e multifacetada que requer o reconhecimento das condições sociais e culturais que moldam o trabalho educativo. Segundo a autora, “[...] a profissão se constrói na relação teórico-prática, do ser e do fazer docente, numa dinâmica entre os modos de ensinar e aprender a profissão” (Vieira, 2020, p. 19). Tal entendimento esclarece que o compromisso docente envolve a adaptação contínua às demandas contextuais e à construção de estratégias que atendam às realidades específicas dos alunos.

Já a palavra "cuidadoso" reflete outra dimensão essencial ao compromisso docente, que vai além do planejamento e execução das aulas, uma vez que também engloba a criação de um ambiente seguro e acolhedor para os alunos. Spink (1994) observa que as representações sociais são formadas em contextos de interação social. Desse modo, não só incorpora os valores e as crenças compartilhadas por um grupo, mas

também permite a ressignificação de papéis e identidades. Nesse sentido, a sensibilidade e o cuidado atribuídos ao professor homem indicam um movimento de ressignificação de seu papel. A respeito disso, Spink (1994, p. 26) argumenta:

As representações sociais não são estáticas; elas estão em constante reconstrução, pois se formam nas práticas e nas interações do cotidiano. Elas são reflexo das relações humanas e, ao mesmo tempo, guiam as ações e decisões dos indivíduos, conformando identidades e significados compartilhados.

Os termos motivador e gratificante também estão relacionados diretamente ao compromisso com a docência, uma vez que refletem a percepção de que o professor encontra no reconhecimento e no desenvolvimento dos alunos uma fonte de realização pessoal e profissional. Nesse sentido, embora existam muitos desafios inerentes ao exercício da profissão, por meio das entrevistas e observando os comportamentos dos participantes, foi possível perceber o compromisso com a docência. Os participantes demonstraram que buscam sempre fazer o melhor, a fim de que isso resulte no desenvolvimento dos alunos e, por meio disso, possam contribuir para a quebra de uma visão estereotipada e preconceituosa que ainda se tem sobre o professor homem que atua nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por fim, a palavra "responsável" remete à centralidade do professor como figura de referência para os alunos, especialmente nos anos iniciais, quando as interações afetivas e pedagógicas são decisivas para o desenvolvimento deles. Mais uma vez, é pertinente frisar, segundo Nóvoa (2021), que o compromisso docente vai além da simples transmissão de conhecimentos, já que se trata de uma prática profundamente enraizada na complexidade da profissão. Desse modo, “[...] ser professor é assumir, permanentemente, uma postura de reflexão e ação sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmo” (Nóvoa, 2021, p. 67), ou seja, o ato de ensinar exige que o professor mobilize saberes teóricos, experienciais, culturais, políticos e éticos, a fim de que exerça seu papel como mediador no processo de formação de cidadãos e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva

Assim, as palavras evocadas na TALP e sua relação com o compromisso docente revelam o caráter multifacetado do trabalho dos professores homens nos anos iniciais, o que inclui os desafios impostos por representações sociais restritivas. Frente a isso, os professores demonstram uma capacidade de ressignificar seu papel e construir práticas que integram competências técnicas, valores éticos e sensibilidade humana. Esse

compromisso, conforme discutido, é a base para uma docência transformadora e um caminho para superar as barreiras impostas pelo contexto sociocultural.

Ressalta-se, portanto, que a escolha pela pedagogia emerge como um elemento significativo, pois combina motivações pessoais, como histórias de superação e vínculos familiares, a fatores pragmáticos relacionados à inserção no mercado de trabalho. Os professores enfrentam estereótipos de gênero e preconceitos, especialmente em ambientes privados, mas os superam por meio de práticas pedagógicas reflexivas e inclusivas. Além disso, lidam com desafios institucionais, como a insuficiência de recursos e a sobrecarga de trabalho. Diante disso, precisam desenvolver estratégias criativas para promover a aprendizagem. Tal cenário sinaliza o impacto emocional e social da docência na formação da identidade profissional.

Nesse contexto, é válido mencionar que os achados deste estudo também revelam um compromisso ético e emocional com a formação integral dos alunos, sustentado por uma visão da docência como prática transformadora, exigindo a profissionalização docente por meio de uma formação contínua, do domínio dos conhecimentos pedagógicos e, também, de uma postura crítica e reflexiva sobre a própria prática (Libâneo, 2015). A resiliência desses professores é refletida na sua capacidade de dialogar com as adversidades e reafirmar a centralidade da educação como ferramenta de inclusão e equidade. Ao ressignificar seu papel, esses docentes constroem uma prática que transcende as limitações impostas pelo contexto e reafirmam o potencial transformador do professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por fim, salientamos que a representação social de docentes sobre o ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental estrutura-se a partir do núcleo central "desafiador", indicando que a docência masculina nessa etapa de ensino é percebida como algo que exige constante superação. Dessa forma, esse significado se consolida por meio do processo de objetivação, no qual o conceito abstrato de desafio se materializa na figura do professor homem, tornando-se um traço distintivo de sua identidade profissional. Paralelamente, a ancoragem desse elemento ocorre à medida que essas percepções são associadas a valores e crenças preexistentes sobre masculinidade, cuidado e docência, reforçando tanto estereótipos quanto expectativas sobre o papel do homem na educação infantil. Com isso, as representações sociais analisadas refletem realidades vividas e influenciam a forma como esses docentes são percebidos e como constroem sua própria profissionalidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 10 – Representações sociais de docentes sobre o ser professor homem



Fonte: elaborada pelo autor (2025).

Este estudo buscou analisar as representações sociais de docentes acerca do ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental e, como *lócus* de pesquisa, contou com 5 escolas da rede pública municipal de Mossoró - RN. A pesquisa partiu de inquietações que, inicialmente, eram também pessoais. Em razão disso, ressalto que o uso da primeira pessoa nesta seção justifica-se pela natureza subjetiva e reflexiva que permeia a origem e o desenvolvimento da pesquisa. Por meio desse uso, também busco conferir transparência ao texto e dar destaque ao envolvimento do pesquisador no processo investigativo, além de assumir que as experiências e percepções pessoais também influenciam a escolha do tema e a condução do trabalho científico.

Como professor homem atuante nos anos iniciais, frequentemente enfrentei desafios relacionados às percepções sociais de gênero e à dificuldade em conseguir oportunidades de emprego em escolas privadas, embora tenha experiência consolidada na área, especificamente em uma escola pública, como professor voluntário. O caminho percorrido pela pesquisa, no entanto, respondeu às inquietações que me acompanhavam, além de oferecer subsídios teóricos e empíricos para compreender o contexto vivenciado por mim.

A seção dedicada ao meu encontro com o objeto de pesquisa foi essencial para compreender a gênese das inquietações que orientaram este trabalho. Minha atuação

como professor voluntário representou um marco formativo, pois revelou as potencialidades e os desafios da docência como prática social e política. Foi nesse contexto que me deparei, pela primeira vez, com o estranhamento e as barreiras culturais enfrentadas por homens que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

O estranhamento, como pude perceber ao longo da pesquisa, não é apenas uma reação individual, mas o reflexo de representações sociais historicamente construídas. No campo da docência, essas representações reproduzem estereótipos de gênero que restringem o papel do homem à esfera pública e técnica, enquanto atribuem à mulher o domínio sobre o cuidado e a educação das crianças. Essa dicotomia, profundamente enraizada na cultura brasileira, revelou-se também nos discursos obtidos e analisados, indicando que a presença masculina na etapa de ensino em questão ainda é vista como uma ruptura em relação às normas sociais tradicionais.

Dessa forma, as vivências como professor voluntário, além de consistirem em um ponto de partida para este estudo, trouxeram à tona questões fundamentais para a compreensão do magistério como prática formativa. Essas experiências também foram essenciais para consolidar minha identidade docente e aprofundar minha consciência sobre os desafios enfrentados pelos professores homens. Ao longo da pesquisa, compreendi que minha trajetória pessoal reflete, em muitos aspectos, os dilemas enfrentados por outros docentes em contextos semelhantes. Essa conexão fortaleceu meu compromisso com a pesquisa e permitiu que ela fosse conduzida com rigor científico, sensibilidade e engajamento.

A seção teórica desta pesquisa, considerando as discussões acerca da histórica da docência no Brasil, desempenhou um papel salutar no meu processo formativo. A trajetória do magistério – desde sua vinculação ao masculino, na Idade Média, até o processo de feminização, ocorrido no século XIX, e as configurações contemporâneas – revelou como as dinâmicas de gênero estão profundamente enraizadas na profissão docente. Essa abordagem histórica foi essencial para compreender que as dificuldades vivenciadas, como a falta de oportunidades em escolas privadas, não são exclusivamente individuais, mas fruto de estruturas históricas e culturais que associam o ensino infantil ao feminino. Essa compreensão transformou minha perspectiva sobre a profissão, ajudando-me a ressignificar as experiências e a enxergar meu papel no enfrentamento desses desafios.

Além disso, os resultados desta análise oferecem subsídios teóricos relevantes para debates mais amplos sobre a valorização da docência e o enfrentamento das desigualdades de gênero no ensino. Ao evidenciar as raízes históricas dessas questões, a pesquisa pode fomentar reflexões em políticas públicas e práticas escolares, promovendo transformações estruturais na profissão docente. Assim, reforça-se a importância de ações coletivas, a fim de romper com padrões históricos de desvalorização do magistério.

Essas transformações históricas são refletidas nas representações sociais que ainda hoje vinculam o trabalho docente nos anos iniciais a competências percebidas como femininas. A discussão sobre formação docente, baseada em autores como Tardif (2014) e Nóvoa (1992), evidenciou a importância de considerar o magistério como um campo de saberes complexos, que vão além das competências técnicas e incluem dimensões identitárias e relacionais. Essa compreensão, por sua vez, aprofundou minha visão sobre a docência e permitiu ressignificar minha prática enquanto homem professor nos anos iniciais, um espaço marcado por desafios que transcendem o pedagógico e envolvem disputas simbólicas e culturais.

Nesse sentido, além da minha experiência pessoal, os resultados desta pesquisa iluminam as relações de gênero na docência de modo que contribuem para reflexões que podem embasar políticas públicas e ações institucionais voltadas à superação de estereótipos, à valorização da profissão e à promoção da equidade no contexto da docência. Por conseguinte, o debate sobre o homem professor nos anos iniciais do ensino fundamental revelou que os estigmas associados a essa posição derivam de construções sociais que reforçam a separação de gênero nas profissões. As percepções de estranhamento e, por vezes, desconfiança em relação aos professores homens refletem tais preconceitos, consequentemente, impactam sua inserção e permanência na carreira docente. Ao compreender essa dinâmica, pude situar minha própria trajetória em um contexto mais amplo, identificando os fatores históricos e culturais que condicionaram as dificuldades que enfrentei ao buscar oportunidades em escolas privadas, embora tivesse experiência consolidada na área.

A utilização da TRS, segundo Moscovici (2012), foi igualmente fundamental para compreender as dinâmicas simbólicas que moldam as percepções sobre o professor homem nos anos iniciais. Complementada pela Teoria do Núcleo Central (TNC), de Abric (1994), a TRS permitiu identificar os elementos centrais e periféricos das representações sociais, elucidando os estigmas e preconceitos que persistem no campo da docência. Os

instrumentos teóricos listados contribuíram para a captação de nuances importantes das narrativas dos participantes, como as contradições entre a valorização das competências técnicas dos professores homens e os estigmas relacionados à sua presença em espaços tradicionalmente femininos.

Além disso, é importante ressaltar que um dos pilares deste trabalho foi a abordagem teórico-metodológica adotada, que incluiu instrumentos de pesquisa e análise amplamente reconhecidos por sua robustez. A Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011), ofereceu um caminho seguro para explorar as narrativas dos participantes. Por meio disso, foi possível identificar categorias temáticas e revelar os significados subjacentes às representações sociais. O método em destaque se mostrou essencial para interpretar as respostas obtidas durante as entrevistas, questionários e da TALP, garantindo que os dados fossem tratados de forma sistemática e rigorosa.

Outro aspecto metodológico relevante foi o recurso ao estado do conhecimento como estratégia inicial da pesquisa. O levantamento de produções científicas sobre o tema, com um recorte temporal de 20 anos, situou o estudo no campo da pesquisa científica. Com isso, foi possível identificar lacunas teóricas e metodológicas. Essa etapa foi fulcral para delimitar o problema de pesquisa e fundamentar a escolha dos instrumentos utilizados, conferindo maior consistência e relevância aos resultados obtidos. Além disso, a análise dos trabalhos disponíveis revelou a escassez de estudos focados na experiência de professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental, reforçando a originalidade e a pertinência deste trabalho.

Ademais, a análise dos dados apresentada na quarta seção trouxe contribuições fundamentais para responder à pergunta central desta pesquisa, aprofundando a discussão sobre o universo simbólico das representações sociais acerca do ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, iluminaram-se as dinâmicas culturais, históricas e educacionais que atravessam essa temática.

Nesse sentido, os achados evidenciaram que as representações sociais dos docentes sobre os professores homens são caracterizadas pelo termo "desafiador", presente no Núcleo Central. O termo emergiu nos dados obtidos pela TALP, frequentemente associado ao rompimento de padrões de gênero tradicionalmente atribuídos à docência no contexto de trabalho com crianças, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Sua análise evidenciou que o trabalho docente masculino é questionado devido à feminização histórica da profissão e à associação entre cuidado

infantil e papéis de gênero femininos. Sendo assim, a atuação dos professores foi percebida como desafiadora por simbolizar um movimento que desafia normas profundamente enraizadas culturalmente.

No que se refere aos elementos periféricos, as palavras “julgamento” e “preconceito” evidenciaram as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, indicando que as representações sociais do professor homem ainda carregam estigmas que dificultam sua aceitação e legitimação. Essas palavras reforçam que o estranhamento cultural não é apenas uma abstração, mas algo vivido concretamente nas interações sociais e institucionais.

No entanto, os elementos revelados na pesquisa também incluem termos como “autonomia”, “gratificante”, “motivador” e “inovador”, que apontam para uma valorização emergente e para o potencial transformador da presença masculina na docência. A palavra “autonomia” reflete a capacidade do professor homem de construir práticas pedagógicas que transcendam os estigmas impostos pelas representações sociais, enquanto “gratificante” e “motivador” destacam a dimensão positiva da experiência docente, especialmente na relação com os alunos e no impacto de sua atuação. Já o termo “inovador” sugere que a presença masculina é vista como um elemento que pode introduzir novas abordagens pedagógicas e enriquecer o ambiente da aprendizagem.

Dessa forma, salientamos que a articulação entre Núcleo Central e elementos periféricos, analisada por meio da TNC e da TALP, demonstra a coexistência de desafios e possibilidades de ressignificação. Enquanto o Núcleo Central evidencia a permanência de tensões históricas que tornam a docência masculina uma prática “desafiadora”, os elementos periféricos sugerem caminhos para a valorização do professor homem. Por tal perspectiva, é possível que o professor exerça a docência de maneira satisfatória, desde que consiga transformar julgamentos e preconceitos em oportunidades para inovar e motivar. Por meio disso, consolida-se uma identidade docente autônoma e gratificante.

A última seção, referente à análise de conteúdo, apoiada nas entrevistas com três professores homens que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, possibilitou a derivação de categorias iniciais, intermediárias e finais. A organização das informações em quadro permitiu sistematizar e evidenciar as dimensões que estruturam essas representações, conferindo maior clareza e profundidade ao estudo.

A categoria "Formação e trajetória docente" revelou como o percurso de formação inicial e continuada dos professores foi marcado por escolhas que desafiam normas

culturais e preconceitos enraizados na sociedade. Os relatos destacaram que, mesmo diante de obstáculos, a formação profissional consolidou sua identidade docente e proporcionou subsídios teóricos e práticos para o enfrentamento de situações adversas, como a desvalorização profissional e o estranhamento em um campo predominantemente feminizado.

A categoria "Desafios e superação profissional" revelou as barreiras simbólicas e institucionais enfrentadas pelos professores homens em sua prática cotidiana. O preconceito social e os julgamentos relacionados à capacidade de atuar com crianças foram temas recorrentes nas narrativas dos participantes. Contudo, os relatos também evidenciaram estratégias de superação, como a busca por legitimidade por meio da excelência na prática pedagógica e a construção de relações positivas com a comunidade escolar, o que contribuiu para a transformação das percepções negativas sobre sua atuação.

Já a categoria "Práticas pedagógicas" revelou os relatos dos professores sobre como desenvolveram abordagens inovadoras e reflexivas para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Os docentes mencionaram o desenvolvimento de práticas alinhadas ao contexto das turmas e as contribuições para a construção de um ambiente educacional acolhedor e dinâmico. Isso demonstra que a competência docente está ancorada em habilidades pedagógicas e não em critérios de gênero, além de reforçar a importância de considerar o contexto social e cultural na elaboração de estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e a equidade.

Por último, a categoria "Compromisso com a docência" destacou a dedicação desses profissionais ao trabalho educativo e revelou que sua prática é movida por um forte senso de responsabilidade e propósito. Os relatos enfatizaram o impacto transformador da docência tanto para os alunos quanto para os próprios professores, que enxergam na educação uma oportunidade de contribuir para o desenvolvimento humano e social.

Sendo assim, asseguramos que a sistematização dessas categorias foi essencial para compreender como as representações sociais sobre o professor homem são construídas e ressignificadas no contexto de ensino. Além de responder aos objetivos da pesquisa, essa organização trouxe contribuições significativas para minha formação ao promover uma reflexão sobre minha trajetória e ampliar a minha compreensão sobre as dinâmicas simbólicas que permeiam a docência masculina nos anos iniciais. De tal modo, os achados também reforçam a relevância de políticas e práticas que promovam a

equidade de gênero na educação, valorizando as contribuições de todos os docentes independentemente de seu gênero.

Portanto, a realização desta pesquisa representou um marco significativo em minha formação acadêmica, tendo em vista que consolidou habilidades e conhecimentos essenciais para a prática investigativa, para a reflexão crítica sobre a docência e suas dimensões sociais. Nesse sentido, a investigação acerca das representações sociais do professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental proporcionou uma oportunidade ímpar de articular teoria e prática, ampliando, ainda, minha compreensão sobre os desafios e potencialidades que permeiam essa atuação. Além disso, foi um espaço de autoconhecimento, dado o fato de que revisei e ressignifiquei minha trajetória profissional e pessoal à luz dos achados e análises realizadas.

Em termos de contribuição social, este estudo dissertativo apresenta uma questão relevante: discussão e contribuição para refletir sobre a necessidade de superar estigmas e preconceitos que limitam a presença de homens na docência dos anos iniciais. Ao trazer à tona as dinâmicas representacionais que moldam as percepções sobre o professor homem, a pesquisa ilumina os desafios enfrentados pelo profissional, mas também aponta para possibilidades de ressignificação e transformação. Diante disso, é importante frisar que os achados presentes neste estudo ressaltam a necessidade de práticas pedagógicas e políticas públicas que promovam a equidade de gênero na educação e, com isso, ampliem as oportunidades para todos os docentes. Consequentemente, enriquece-se o ambiente escolar com uma diversidade de perspectivas e experiências.

Ademais, reconhece-se neste estudo o impacto transformador da docência, identificado nos relatos dos professores entrevistados e confirmado pela análise. No entanto, é preciso repensar o papel do professor homem nos anos iniciais e, por meio disso, contribuir não só para a valorização da profissão, mas também para a construção de um sistema educacional mais justo, que reconheça as potencialidades de todos os indivíduos independentemente de seu gênero.

Com base nesses resultados e na relevância da temática, pretendo dar continuidade a este estudo por meio de um programa de doutorado. A intenção é aprofundar as discussões iniciadas aqui, por meio da investigação acerca das representações sociais de pais de alunos sobre o ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental. Com isso, pretendo analisar como essas representações influenciam a percepção e aceitação do professor homem nesse contexto e, consequentemente, contribuir para o debate sobre a

pluralidade docente e o fortalecimento da equidade nos anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, este trabalho não se encerra aqui, ele representa um ponto de partida para investigações futuras que busquem ampliar as fronteiras do conhecimento sobre a docência masculina, com o compromisso de promover uma educação plural, democrática e transformadora. Esse propósito norteia minha intenção de continuar contribuindo, tanto como pesquisador quanto como professor, para a construção de uma educação que valorize as diferenças e celebre a diversidade como um recurso essencial para o desenvolvimento humano e social.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (org.). **Structures et Transformations des Représentations Sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998, p. 27-38.
- ALVES DE OLIVEIRA, Leonardo. GONÇALVES, Josiane Peres. Professores e professoras deveriam ser mais respeitados dentro e fora da escola: Representações Sociais de crianças acerca da docência masculina. **Textura**, v. 23 n. 55 p.309-328 jul./set. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/6042/4142>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicados à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan/jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view%20File/1169/1181> Acesso em: 24 jun. 2023.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo, Moderna. 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARDIN, Laurince. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. reimp. da edição de 2011. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. [Constituição de 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 de janeiro de 2024.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 de janeiro de 2024.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de janeiro de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 jan. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 18 de janeiro de 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1750/resolucao-cne-cp-n-2>. Acesso em: 18 de janeiro de 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 18 de janeiro de 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 maio 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-004-2024-05-29.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 18 de janeiro de 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Lei Nº 11.274, de 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 18 de janeiro de 2024.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p. 32-42.

CANDAU, M. V. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *In*: CANDAU, M. V. (org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais. 1. ed. São Paulo: Xamã/FAPESP, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. *In*: XXI International Congress of Latin American Studies Association, 1998, Chicago. XXI INTERNATIONAL CONGRESS OF LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 1998. **Anais [...]**. Pittsburg: Lasa, 1998. v. 1. p. 65.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 37-68.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima.; NÓBREGA, Sheva Maria; ARAÚJO, L. S. Software Trideux: uma ferramenta metodológica aplicada ao campo de pesquisas em representações sociais. *In*: COUTINHO, Maria da Penha de Lima.; ALBUQUERQUE, E. R. S. (org.). **Métodos de Pesquisa em psicologia social**: perspectivas qualitativas e quantitativas. João Pessoa: EDUEPB, 2011.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima; BÚ, Emerson do. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2). **Revista Campo do saber**, v. 3, n. 1, 2017

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER** (Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação), Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065/2559>. Acesso em: 24 jun. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DRUKHEIM, Émile. **Da divisão social do trabalho**. Tradução Eduardo Brandão. 2. ed.– São Paulo: Martins Fontes. 1999. (Coleção Tópicos). 269 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2965001/mod_resource/content/0/E%CC%81mile%20Durkheim-Da%20divisao%20do%20trabalho%20social%20%282004%29.pdf. Acesso em: 02 de fevereiro de 2024.

DUARTE, Wladimir Geovanne dos Santos. **Memórias formativas**: Experiência como voluntário do projeto Amigo da Escola. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mossoró: UERN, 2017. 85 p.

FARR, Robert. **As raízes da psicologia social moderna**. Petrópolis: Vozes, 1998

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2023.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. **As representações sociais**, p. 173-186, 2001.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Liber Livro: Brasília, 4. ed., 2012.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002. (Pesquisa em Educação, v. 1).

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Mírian Paloma Ferreira. A história da feminilização do magistério no Brasil. In : VI Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas - VI SETEPE. Mossoró: UERN, 2016. **Anais [...]**. Mossoró, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2016/TRABALHO_EV068_MD1_SA5_ID268_17112016234139.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

GONÇALVES, Josiane Peres. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério**. Porto Alegre, RS: PUC-RS, 2009.

GONÇALVES, Josiane Peres; DAMKE, Anderléia Sotovira. Representações sociais da comunidade escolar de Naviraí - MS sobre a atuação de homens professores com crianças de educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. *In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. Anais Eletrônicos*, Florianópolis, 2013.

GONÇALVES, Josiane Peres; FERREIRA, Verônica Carolina de Matos. Docência, gênero e infância: opiniões da comunidade escolar sobre o trabalho de homens no magistério. **Facisa On-line**, Barra dos Garças, v. 10, n. 1, p. 64-81, jan.- jul. 2021.

Disponível em:

<https://periodicos.unicathedral.edu.br/index.php?journal=revistafacisa&page=article&op=view&path%5B%5D=417>. Acesso em: 24 jun. 2023.

GONÇALVES, Josiane Peres; SOARES, Pâmela Karoline. REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim. Representações sociais de gestores escolares sobre o trabalho dos professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 331-352, maio 2016. Disponível em:

<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/download/2581/2179/5137>. Acesso em: 24 jun. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. Trad. de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília, DF: INEP, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2023**: Resumo Técnico. Brasília, DF: MEC, INEP, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em 30 de outubro de 2024

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In: JODELET, D. (org.). As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

JODELET, Denise. Representação social: fenômeno, conceito e teoria. *In: MOSCOVICI, Serge. (ed.). Psicologia social*. Paris: Press Universitaires de France, 1984.

JOSSO, Marie. Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, v. 33, 2021. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 24 jun. 2023.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 65-82, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, n. 17, p. 153-176, 2001a.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro: **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Educação, educação permanente; Formação, formação contínua. *In*: LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de; SILVA, Silvinha Pimentel. **Dialogando com a escola**: reflexões do estágio e da ação docente nos cursos de formação de professores. 2. Ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. *In*: CATANI, D. B. *et al.* (org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997a.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997b.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, May (org). **História das mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa como heurística, atos de currículo e formação universitária**: Experiência transigulares com o método em Ciências da Educação. Prefácio de Denise Guerra. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. 168 p.

- MARANHÃO, D. G. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 115-133, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/StnfHcKJLQ8fgwr7L69n8HR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- MELO, Elda Silva do Nascimento. Sistema Espiral de Espiral Representacional. **Revista Pesquiseduca**, v. 16, n. 42, 2024. p.186
- MERTEN, Thomas. O teste de associação de palavras na psicologia e psiquiatria: história, método e resultados. **Análise Psicológica**, v. 10, p. 531-541, 1992.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. **Magistério masculino: (re)despertar tardio da docência**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.
- MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada**. Rio de Janeiro: D&A, 2004
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012. (1. ed. 1961).
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978
- MOSCOVICI, Serge. **A social psychological analysis**. London: Academic Press, 1973.
- MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public [Psychoanalysis, its image and its public]**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- NÓBREGA, Sheva Maria; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. **O Teste de Associação Livre de Palavras**. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima (org.). **Representações sociais: Abordagem Interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (org.). **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Cúmplices ou reféns? **Nova Escola**. São Paulo: Abril, n. 162, p. 14-15, mai. 2003.

NÓVOA, António. Desenvolvimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?lang=pt#>. Acesso em 28 de dez. 2023.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 jan. 2025.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa, 1992. 27p. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 11 abril 2019.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008, pp. 13-34

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António *et al.* (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. [S.l.]: Porto Editora, 1995, p.13-34.

NOVÓA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António *et al.* (org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, O. Fátima; WERBA, Graziela. Representações sociais. In: STREY, Marlene Neves *et al.* **Psicologia Social Contemporânea**: Livro-texto. Petrópolis: Vozes, 21. ed. 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 3, n. 3, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Envandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, M. Socorro Lucena. Estágio: diferentes concepções. *In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, M. Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 23-57.*

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 39, n.4, p.907-925, out/dez. 2013. Disponível em: <http://https://www.scielo.br/j/ep/a/Dtq3VcvnZTKnkLvSjkbwQ6r/abstract/?lang=pt>. Acesso em 30 de janeiro de 2024

RAMOS, Joaquim; XAVIER, Maria do Carmo. A presença de educadores do sexo masculino na educação e cuidado de crianças pequenas. **Revista Fazendo Gênero: diásporas, diversidades e deslocamentos**, 2010.

Reis, Greissy Leoncio. **O gênero e a docência**: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2011.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Rio Grande do Norte, RN, 2016. Disponível em: <https://www.al.rn.leg.br/storage/legislacao/2016/01/29/be5a8e56ae78b3174b64f1275f8a27ed.pdf>

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37 - 50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>-pesquisas - denominadas - do - tipo -estado-da-arte - em -educac3a7c3a3o.pdf. Acesso em: 25 maio 2023.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SÁ, Celso Pereira de. O campo de pesquisa em representações sociais. *In: SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EUERJ, 1998. p. 31-43.*

SALGADO, João Sérgio Macedo. **A voz de homem e a voz do homem**: as representações sociais masculinas do magistério. 158f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -Universidade de Brasília, Brasília, 2007

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. A Educação Infantil e Gênero: a participação dos homens como educadores infantis. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 06, p. 107-125, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil**: três momentos decisivos. Educação, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SAWAIA, Bader Burihan. Representação e ideologia – o encontro desfeticizador. *In: SPINKY, Mary Jane P. (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais*

na perspectiva da psicologia social. 3. reimp. da 1. ed. de 1993. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 73-84.

SAYÃO, Deborah Thome. **Relações de Gênero e Trabalho Docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creche. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, p. 273. 2005.

SOUZA, Alexandra Paula Cyrino dos Santos. **As Representações Sociais da Escola e da Família acerca do Exercício da Docência Masculina em Séries Iniciais Lisboa**. 158f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ULHT, 2013.

SPINK, Mary Jane P. Desvendando as teorias implícitas: Uma metodologia de análise das representações sociais. *In*: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995b, p. 95-118.

SPINK, Mary Jane P. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, v. 9, n.3, p. 300-308, jul/set, 1993.

SPINK, Mary Jane P. O estudo empírico das representações sociais. *In*: SPINK, M. J. P. (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995a. p. 85-108.

SPINK, Mary Jane P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. *In* JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. **Textos em representações sociais**. Vozes: Petrópolis, 1994. p. 95-118.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 264 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogos em Educação**, Curitiba, v. 14. maio/ago. 2014. P. 327-342.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, A. M. E. C. S. **As representações sociais de professores supervisores do estágio supervisionado do curso de pedagogia da UERN acerca da docência**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd. Natal, p. 234. 2020.

VIEIRA, Antonia Maira Emelly Cabral da Silva. **Representação social de estagiários (as) do curso de pedagogia acerca da docência**. 2016. Dissertação de Mestrado. Natal: UFRN, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22856>. Acesso em: 22 jan. 2024.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 95-134.

APÊNDICE A – TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)	
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSOR HOMEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I. IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO	(Não preencher esse campo)
_____	ID. SUJEITO
Gênero	
☐ Masculino	☐ Feminino
☐ Outro ☐ Prefiro não dizer	
Idade	
☐ Entre 18 e 27 anos	☐ Entre 38 e 42 anos
☐ Entre 28 e 32 anos	☐ Entre 43 e 47 anos
☐ Entre 33 e 37 anos	☐ Entre 47 e 51 anos
	☐ Acima de 51 anos
Formação Acadêmica	
☐ Graduação	☐ Mestrado
☐ Especialização	☐ Doutorado
Especificar Graduação:	
Especificar Especialização (caso tenha):	
Especificar Mestrado (Caso tenha):	
Especificar Doutorado (Caso tenha):	
Nome da (s) escola (s) que trabalha como professor dos anos iniciais:	
Ano de Ensino que leciona:	
Tempo de serviço na docência	
☐ Até 3 anos	☐ Entre 10 a 15 anos
☐ Entre 3 a 6 anos	☐ Entre 15 a 20 anos
☐ Entre 6 e 10 anos	☐ Mais de 20 anos
II. CLASSIFICAÇÃO LIVRE	
1 – De acordo com sua opinião, escreva, rapidamente, as palavras que completam a seguinte afirmação:	
Ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental é...	
_____ _____ _____	
2 – Agora, reescreva as palavras acima, classificando-as de acordo com a importância que você atribui a cada uma delas.	
() _____ () _____ () _____	

() _____ () _____
3 – Justifique a escolha, bem como, a hierarquização que fez nas palavras acima.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO**QUESTIONÁRIO**

1 – Marque a alternativa correspondente a identificação da sua cor ou raça.

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| ☐ Branca | ☐ Amarela |
| ☐ Preta | ☐ Indígena |
| ☐ Parda | |

2 – Qual o seu estado civil?

- | | |
|--|--|
| ☐ Solteiro (a) | ☐ Viúvo (a) |
| ☐ Casado (a) | ☐ Divorciado (a) |
| ☐ União Estável | ☐ Outro. Especificar: _____ |

3- Qual sua religião?

- | | |
|---|--|
| ☐ Católico (a) | ☐ Outro. Especificar: _____ |
| ☐ Evangélico (a) | |

4 – Quem mora com você?

- | | |
|---|--|
| ☐ Sozinho (a) | ☐ Com os pais |
| ☐ Com esposo (a) e filho (s) | ☐ Com outros parentes |
| ☐ Com esposo (a) | ☐ Com não-parente |

5- Onde reside:

- ☐ Zona Rural ☐ Zona Urbana

6- Qual profissão/ocupação do (s) seu (s):

Pai: _____

Mãe: _____

Esposo (a): _____

7 – Qual a renda bruta do seu grupo familiar?

- () de 1 a 2 salários mínimos () de 7 a 9 salários mínimos
 () de 3 a 5 salários mínimos () Mais de 9 salários mínimos
 () de 5 a 7 salários mínimos

8 – Qual o tipo de escola que concluiu o Ensino Fundamental?

- () Pública () Privada

9 – Qual o tipo de escola que concluiu o Ensino Médio?

- () Pública () Privada

10 – Qual o tipo de universidade concluiu o curso de formação?

- () Pública
 () Privada

11- Qual sua primeira opção do curso ao prestar o primeiro vestibular/ Enem?

12 – Qual a sua situação funcional?() Efetivo

- () Temporário

13 - Você tem mais de um vínculo empregatício?

- () Não () Sim . Especificar: _____

14 – Com que frequência costuma ir a eventos culturais? Assinale com um X, conforme sua realidade.

TIPO DE EVENTO	UMA VEZ POR SEMANA	MENSALMENTE	ANUALMENTE	NÃO FREQUENTO
Museu				
Teatro				
Cinema				

Shows musicais				
Festival de quadrilhas				
Futebol				
Clubes de lazer				

15 – Em relação ao processo de formação continuada, quais as atividades que você realiza? Indique a resposta, marcando um X.

TIPO DE EVENTO	SEMPRE	ÀS VEZES	ANUALMENTE	NÃO PARTICIPO
Participa de eventos de discussão sobre educação				
Realiza pesquisas				
Estuda outros idiomas				
Participa de cursos, oficinas e/ou minicursos voltados ao aperfeiçoamento da atuação docente				

16 – Assinale com um X o gênero musical de sua preferência.

- () Forró
- () Pagode
- () Samba
- () Sertanejo
- () Pop
- () Rock nacional
- () Rock internacional
- () MPB
- () Axé

17 – Qual o gênero que mais costuma ler?

- () Educação
- () Conteúdo religioso

- ☐ Ficção
- ☐ Literatura
- ☐ História

18 - Quantos livros literários ler por ano?

- ☐ Um
- ☐ Dois
- ☐ Três
- ☐ Quatro
- ☐ Mais de quatro

19 - Quais das redes sociais que mais utiliza?

APÊNDICE C – ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1 – O que motivou a escolha do curso de Pedagogia?
- 2 - O que significa ser professor (a)?
- 3 - Fale um pouco do seu percurso profissional.
- 4 - Na sua trajetória profissional, você já se deparou com alguma dificuldade no trabalho pedagógico com crianças?
- 5 - Qual a sua opinião sobre a afirmação de que a docência nos anos iniciais do ensino fundamental é um trabalho que se desenvolve melhor por professoras?
- 6 - Você teria alguma recusa caso o seu filho, que estuda os anos iniciais do ensino fundamental, fosse aluno (a) de um professor homem? Por quê?
- 7 – Na sua opinião, quais as competências e habilidades que o professor ou professora precisa ter para atuação profissional?
- 8 - Em algum momento da sua carreira já sentiu necessidade de mudar de nível de ensino e/ou ano que leciona ou até mesmo profissão? Por que?
- 9 – Deseja externar algo que não mencionamos, mas que, em sua opinião, é importante em relação ao ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental?

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
TCLE**



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE –
UERN
Faculdade de Educação – FE
Departamento de Educação - DE
Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC
Mestrado em Educação
Campus Central

Esclarecimentos

Este é um convite para participar da pesquisa **“Representações Sociais de docentes acerca do ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental”** coordenada por **Wladimir Geovanne dos Santos Duarte, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso aceite o convite, ressaltamos que serão aplicados três instrumentos de construção de dados que, dentre eles, estão: Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), questionário e entrevista semiestruturada, cuja aplicação será de responsabilidade do mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do estado do Rio Grande do Norte, campus Central. Salientamos, também, que será necessário a gravação de áudio na realização da pesquisa, a fim de contribuir com o estudo dissertativo. Informamos que as informações coletadas serão organizadas e analisadas a partir da análise de conteúdos e à luz da Teoria das Representações Sociais.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Analisar as representações sociais acerca do ser professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Mossoró”. E como objetivos específicos: Discutir o processo histórico da docência no Brasil; identificar as representações sociais do professor homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e refletir sobre as implicações dessas representações para o trabalho docente.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de fortalecer o debate acerca da educação, identificando as representações sociais do ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental, a vista de contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho e do processo de profissionalização docente.

Diante da exposição da pesquisa, destacamos que nenhum participante sofrerá risco em sua integridade física. No entanto, por se tratar de um trabalho científico que envolve a subjetividade, poderá ocorrer que algum participante se sinta constrangido ou, até mesmo, ansioso no momento de aplicação dos instrumentos de coletas de dados. Para tanto, como forma de amenizar esses riscos, asseguramos a confidencialidade e a privacidade das informações obtidas, resultando no compromisso com a proteção da identidade, garantindo, assim, o

anonimato/privacidade dos participantes na pesquisa, os quais não precisarão informar seus respectivos nomes, mantendo o sigilo e o respeito aos sujeitos da pesquisa, não utilizando as informações, que possam acarretar em qualquer tipo de prejuízo ou desconforto. Além disso, proporcionaremos um local reservado, tranquilo e acolhedor para aplicação dos instrumentos e liberdade de expressão ou, também, abstendo-se de responder questões constrangedoras.

É salutar informar que apenas o mestrando aplicará e utilizará os instrumentos de construção de dados, bem como, manusear e guardar os dados obtidos, assim como, o sigilo das informações no ensejo da publicação dos resultados, uma vez que não serão divulgados dados que identifiquem os participantes. Por fim, ressalta-se a garantia que o participante se sinta à vontade para participar das etapas da investigação científica

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em HD externo, guardada por no mínimo seis anos sob a responsabilidade do aluno - pesquisador, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas. Quanto a divulgação dos resultados, salienta-se que será feita de forma que não identifique os participantes da pesquisa.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente ao pesquisador Wladimir Geovanne dos Santos Duarte, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Mossoró, no endereço Av. Prof. Antônio Campos - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59610-210. Tel. (84) 3315 -2145, Campus Central.

Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar danos – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a)pesquisador(a) Wladimir Geovanne dos Santos Duarte.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

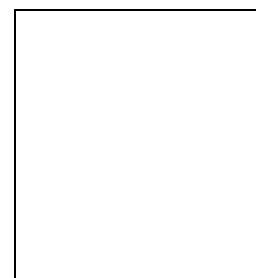
Concordo em participar desta pesquisa **“Representações Sociais de docentes acerca do ser professor homem nos anos iniciais”**. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa

ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró, ____/____/2023.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA

Wladimir Geovanne dos Santos Duarte (Aluno-pesquisador) - Aluno do Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Mossoró, no endereço Av. Prof. Antônio Campos - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59610-210. Tel. (88) 9 8861-5244

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

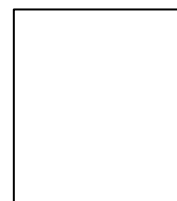
APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Wladimir Geovanne dos Santos Duarte, do projeto de pesquisa intitulado **“Representações sociais de docentes acerca do ser professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental”** a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos de dissertação em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Mossoró - RN, __ de _____ de 2023

Assinatura do participante da pesquisa



IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA

Assinatura do pesquisador responsável

__(ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; DAS QUAIS UMA VIA DEVERÁ FICAR COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA E A OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL)__