

Gosto por Docência: distinção e ressignificação da prática docente por meio de uma análise (co)autoral

Taste for Teaching: distinction and resignification of teaching practice through a co-author analysis

Lucas Almeida Alencar

Universidade de Brasília
lucas.almeida.alencar@gmail.com

Regiane Lopes dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
regianels@ifto.edu.br

Adriana Martini Martins

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
drikmm@gmail.com

Paulo Lima Junior

Universidade de Brasília
paulolimajr@unb.br

Resumo

Esse trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado com o propósito de investigar a gênese do gosto por ciência. Gosto é definido como um critério manifestado que orienta julgamentos. O gosto é diferente de gostar ou apreciar algo e está relacionado à maneira como pessoas se distinguem ao longo de ações. Essa é uma pesquisa qualitativa envolvendo a metodologia dos Retratos Sociológicos, que apresenta a história de vida de um professor de Ciências da Educação Básica. Com o objetivo de investigar a gênese do gosto por ciência, descobrimos que o participante possui gosto por docência, distinguindo-se em seu meio educacional. Marcada por influências de gênero, sua história de vida propiciou a gênese da disposição que o destaca e confere características que repercutem no ambiente escolar. Implicações para a educação em ciências, como a ressignificação do trabalho docente, são discutidas.

Palavras chave: Formação de Professores, Gosto por Docência, Gênero.

Abstract

This work presents partial results of a doctoral research with the purpose of investigating the genesis of the taste for science. Taste is defined as a criterion that manifests itself as guidelines.

Taste is different from liking or liking something and is related to the way people distinguish themselves over actions. This is a research story selected from the methodology of Sociological Portraits, which presents the life of a Basic Education Science teacher. In order to investigate the genesis of the taste for science, we found that the participant has a taste for teaching, distinguishing himself in his educational environment. Marked by gender influences, his life story provided the genesis of the provision that highlights him and confers characteristics that reverberate in the school environment. Implications for science education, such as the re-signification of teaching work, are signatures.

Key words: Teacher Education, Taste for Teaching, Gender.

Introdução

A preocupação com a Formação de Professores é um campo de pesquisa já consolidado. Na área de Ciências, formar um futuro professor com uma bagagem didática, dinâmica e sensível é um desafio constante. Não é incomum em cursos de licenciatura existirem disciplinas com o propósito de desenvolver autonomia docente para buscar ou produzir ferramentas pedagógicas capazes de engajar os futuros discentes (DOMICIANO; LORENZETTI, 2020; TABOSA; PEREZ, 2021). Além disso, tópicos como a Educação CTS, Ensino por Investigação, Ferramentas Digitais, entre outros são frequentemente explorados (ANDERSON QUARDERER; MCDERMOTT, 2018; GUAITA; GONÇALVES, 2019). Outras questões, como a mudança do epicentro da Ciência Eurocêntrica, têm emergido nos últimos anos (SANTOS, 2018). Essa pesquisa apresenta um recorte de uma entrevista narrativa realizada através do diálogo entre um professor e professoras de Ciências sobre a história de vida do primeiro. O professor que partilhou suas memórias é reconhecido e valorizado por pares e pela comunidade escolar e por isso buscamos solidariamente compreender, por meio da audição sensível de sua história de vida, como os condicionantes contextuais influenciaram seu desenvolvimento profissional docente (NASCIMENTO; BAROLLI, 2021). Entendemos que a análise de trajetórias de vida, desde a infância à docência, e até mesmo a vivência fora do espaço escolar podem oferecer mais detalhes sobre a formação de professores (NASCIMENTO; BAROLLI, 2021). No caso em questão, destacamos questões de gênero como substancialmente influentes para a distinção deste professor.

Essa pesquisa fundamenta-se teoricamente na Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu (2007) e no conceito de Experiência de Dewey (1976) e inspira-se metodologicamente nos Retratos Sociológicos propostos por Bernard Lahire (2004). A filosofia de Dewey contempla uma democracia, isto é, uma educação progressista, e defende uma educação progressiva rica em experiências e ativa com todos os participantes. Ter uma experiência educativa implica aos seres e ao meio saírem dela modificados, ampliando a promoção de mais experiências (DEWEY, 1976). Bourdieu foi um crítico da educação limitada a classes mais abastadas e a sua sociologia implica a denúncia por uma luta de classes para uma sociedade mais justa. Um conceito chave do autor é o de *habitus*, que pode ser entendido como um conjunto de disposições que orientam pessoas a agirem, pensarem e falarem de acordo com sua classe social. Nesse sentido, o autor define o gosto como a maneira como as pessoas julgam e se manifestam em diversas esferas como política, esporte, alimentação, bebida, lazer, ciência e até docência (BOURDIEU, 2007). É possível identificar a presença do gosto quando pessoas se distinguem através de ações. O gosto por docência é um conceito que está associado a como um professor se distingue e como ele é reconhecido por seus praticantes (LIMA JUNIOR; ANDERHAG;

WICKMAN, 2021).

Nessa pesquisa, apresentamos e discutimos alguns recortes de um longo diálogo teoricamente estruturado sobre a história de vida de um professor de Ciências da Educação Básica com mais de catorze anos de experiências. O professor participante da pesquisa é um dos autores deste trabalho e a análise das conversas foi feita em conjunto. Com isso, o objetivo desse trabalho foi analisar como o processo de participação na pesquisa promoveu reflexões e mudanças profissionais do próprio entrevistado, bem como das entrevistadoras. Nosso objetivo, portanto, foi responder à questão de pesquisa:

- Como as experiências de vida e as influências de gênero implicam no processo de ressignificação docente durante e após as entrevistas sobre a história de vida do professor?

A pesquisa sobre o relato de vida do entrevistado pretende relacionar disposições identificadas pelo professor e professoras pesquisadores, nem sempre concisas com a origem social do entrevistado, com a maneira de pensar e agir em diversos contextos. A metodologia dos Retratos Sociológicos costuma ser orientada por uma análise da história de vida por entrevistadores sem uma participação direta com o entrevistado e com isso as implicações são feitas fundamentadas apenas em relação aos relatos de registro da entrevista. Nossa metodologia se diferencia por tornar o processo horizontal. Isso significa que o participante, cuja história de vida esteve em foco, conhecedor do referencial teórico que guiou a conversa, e participante ativo da produção da análise, contribuiu com a análise, que envolveu questões de gênero, e refletiu sobre as próprias práticas, e profissão docente, ressignificando-as. Implicações para a Educação em Ciências são discutidas.

Fundamentação teórica

Experiência Estética

A experiência é um conceito central na filosofia de Dewey (1976). Tem como objetivo conectar os indivíduos à coletividade, interação entre pessoas e uma continuidade ao longo do tempo em que tudo está em constante movimento (CLANDININ; CONNELLY, 2011). A experiência ocorre, portanto, quando indivíduos em um meio interagem e de lá todos saem modificados (DEWEY, 1976). Entretanto, embora pareça singelo, nem toda experiência pode ser considerada educativa. Para o enriquecimento da experiência, Dewey propõe que indivíduos tenham *uma* experiência (DEWEY, 2010), sendo esta no sentido singular. A Experiência Estética, explica Dewey (2010), muitas vezes restrita ao domínio das artes, expande as diversas áreas de conhecimento e implica o enriquecimento da experiência imediata. A experiência será estética quando houver a percepção dos seus integrantes em caráter afetivo, intelectual e prático. Assim, consideramos todas experiências estéticas situações em que julgamentos como a distinção de bonito/feio, melhor/pior, prazeroso/desprazeroso são realizados.

Há também na prática científica julgamentos estéticos que são empregados por seus atores e, na situação escolar, por professores e alunos (WICKMAN, 2008). Na escola, quando professores e estudantes julgam que uma técnica ou maneira de agir é boa, melhor e/ou mais apropriada, eles estão realizando um julgamento estético do que pertence ou não ao fazer da ciência. Dewey (2010) explica que a percepção da experiência estética ocorre quando

“A fase afetiva liga as partes em um todo único; “intelectual” simplesmente

nomeia o fato de que a experiência tem sentido; e “prático” indica que o organismo interage com os eventos que o cercam. A mais completa investigação filosófica ou científica e a mais ambiciosa iniciativa industrial ou política têm, quando seus diversos ingredientes constituem uma experiência integral, qualidade estética” (DEWEY, 2010, p. 138)

Para compreender como as experiências de vida do professor em destaque contribuíram para a ressignificação da prática docente e da maneira como ele se distingue como um professor, buscamos por experiências estéticas tanto associadas ao ambiente escolar como externamente a ele, isto é, envolvendo experiências familiares e outros meios sociais. Procuramos por relatos de sua história de vida que ligassem as partes como um todo, ou seja, como pessoas implicaram no desenvolvimento de uma disposição, por exemplo. Investigamos como a experiência afetou o entrevistado e como esse *princípio da continuidade* (DEWEY, 1976) o modificou e afetou a qualidade das novas experiências. Veremos que as experiências associadas ao cuidado de animais domésticos e seu irmão, além de referências femininas em sua vida acadêmica, familiar e profissional, contribuíram para a constituição de uma distinção por (ensinar) ciências.

O Gosto por Ciência e Gosto por Docência

O conceito de gosto é oriundo da sociologia praxiológica de Pierre Bourdieu. O gosto, como parte do *habitus*, relaciona-se à maneira como as pessoas julgam e se posicionam frente às vertentes da política, arte, dança, esporte, alimentação, filmes e ciência, sendo incorporado pela educação familiar e escolar (BOURDIEU, 1984). O gosto torna-se ‘visível’ quando atores sociais se distinguem e são reconhecidos por seus praticantes; quando classificam a si mesmos e quando são classificados. Considerando-se as práticas científicas e docentes, o conceito bourdieusiano permite pensar em extensões como gosto por ciência e gosto por docência (em ciências).

O gosto por ciência está relacionado com a experiência estética e envolve julgamentos e posicionamentos sobre a prática científica, atestando o que pertence ou não pertence a tal prática social. Significa mais do que ter predileção por assuntos de ciências; envolve o desenvolvimento de atitudes relacionadas com a forma de ser, pensar e agir das e dos cientistas, dentro e fora das salas de aula de ciências (ANDERHAG; HAMZA; WICKMAN, 2015).

Lima Junior, Anderhag e Wickman (2021) propuseram o conceito de gosto por docência a partir de um prolongamento da ideia de gosto por ciência “para dar conta da estética do desenvolvimento de professores de ciências como um processo ao longo da vida” (p. 2). O gosto por docência relaciona-se ao desenvolvimento de práticas comunitariamente agradáveis, como responsabilidade, compromisso, e competência e também pode ser ligado ao engajamento do indivíduo com a identidade e com as lutas docentes (LIMA JUNIOR; ANDERHAG; WICKMAN, 2021).

Recorremos a tal conceito em função de que, a partir do olhar atento para a história de vida do professor de ciências em questão e da definição de gosto pela docência “como um sentido prático que orienta intuitivamente como os professores se distinguem como profissionais competentes em suas comunidades” (LIMA JUNIOR; ANDERHAG; WICKMAN, 2021, p. 4), a análise de suas disposições possam ir além da compreensão sobre gosto por ciência e incluir o gosto por docência, como orientador de suas decisões, uma vez que além de nosso entrevistado se ver como um bom professor, seus pares e comunidade escolar também o reconhecem como tal.

Gênero e a Educação em Ciências

O conceito de gênero visa demonstrar que as diferenças sociais entre homens e mulheres derivam da representação e valoração diferenciadas das características sexuais, e determinam, histórica e temporalmente, o que é feminino e o que é masculino (LOURO, 2003). A vinculação do feminino e do masculino com o sexo biológico cumpre a função de dissimular a construção arbitrária dos sentidos que damos aos corpos sexuados (BOURDIEU, 2002). É essa construção (e não a natureza dos sexos) que nos faz imputar ao feminino o cuidado com as crianças e o bem-estar das pessoas enquanto, ao masculino, caberiam o exercício do poder, a racionalidade e a desconexão emocional. Nesse contexto, o conceito de gênero pretende desnaturalizar o feminino e o masculino, rejeitando o determinismo biológico do sexo.

Para a filósofa Judith Butler (2017), o gênero é produzido pela regulação de atributos segundo linhas de coerência culturalmente estabelecidas, e não constitui a essência da pessoa, mas um conjunto de representações sociais produzidas em contextos específicos. Dessa forma, a depender das relações construídas e vivenciadas no decorrer da socialização, uma pessoa pode adotar comportamentos considerados “dissonantes” dos estereótipos de gênero, fixados pelo par binário e excludente entre masculino e feminino.

A associação de características atribuídas ao masculino às práticas e valores científicos (SPENCE; BUCKNER, 2000) pode influenciar o gosto e a permanência das e dos estudantes em cursos e carreiras científicas, e nos permite compreender a baixa participação de meninas e mulheres nas ciências consideradas exatas (ARCHER *et al.*, 2017). Entretanto, muitas meninas e mulheres se interessam por ciências (BRICKHOUSE; LOWERY; SCHULTZ, 2000) e permanecem nas carreiras científicas (JOHNSON *et al.*, 2011), alcançando o reconhecimento da comunidade através de atributos considerados femininos (GONSALVES, 2014). Por outro lado, mesmo meninos que adotam comportamentos associados ao masculino e às ciências podem não ser reconhecidos como bons estudantes de ciências, devido à intersecção com características raciais e de classe incompatíveis com o estereótipo do cientista branco (ARCHER *et al.*, 2019).

Desta forma, apesar dos padrões de gênero já identificados na ciência (STOET; GEARY, 2018), ao considerarmos as experiências individuais de identificação com as disciplinas científicas, é possível identificar nuances de características consideradas masculinas ou femininas, que podem contribuir de maneira a aumentar ou diminuir a identificação e o reconhecimento como bons estudantes ou professores de ciências (MARTINS; LIMA JUNIOR, 2020).

Metodologia

Tivemos como principais referências nesta pesquisa as contribuições de Anderhag e colaboradores (2015) bem como de Massi, Lima Junior e Barolli (2018). Tendo como objetivo a valorização da carreira docente, procuramos evidenciar as contribuições da história de vida de um professor, realçando uma disposição identificada, que possibilita explicar tendências que se manifestam no ambiente escolar através de características herdadas de determinados contextos fora desse ambiente. Essa pesquisa, com caráter qualitativo (BOGDAN, ROBERT.; BIKLEN, 1994) e abordagem descritivo-explicativa, faz parte de um recorte de uma pesquisa de doutorado em que um professor e duas professoras de Ciências da Educação Básica dialogam sobre as memórias do primeiro. O professor, cuja história de vida enfocamos neste trabalho, atua há catorze anos e é reconhecido pela comunidade escolar em sua instituição de ensino. O diálogo ocorrido entre o professor e as professoras foi teórico-metodologicamente inspirado nos Retratos Sociológicos desenvolvidos por Bernard Lahire (2004). O método originalmente descrito na obra homônima propõe a realização de entrevistas narrativas em que a pessoa conta

sua história de vida, detalhando desde situações envolvendo o ambiente escolar, familiar e profissional, a experiências tanto positivas quanto negativas, bem como o significado delas durante a citada circunstância. Espera-se que o pesquisador que adote a abordagem metodológica supracitada elabore um retrato sociológico no qual sejam descritas tendências de agir, ser e sentir recorrentes na vida do entrevistado em diversas esferas sociais. Buscando uma relação ética, o retrato passa pela análise do entrevistado e após sua aprovação, pode seguir as finalidades acordadas previamente pelo pesquisador.

Em nossa apropriação dos Retratos Sociológicos para a pesquisa sobre formação docente, tínhamos o objetivo de nos encontrar com as condicionantes sociais que contribuíram para a constituição do professor que gentilmente dividiu sua história de vida através de entrevistas sobre escolarização, família e profissão. Após os diálogos, nos reunimos e discutimos os pontos sensíveis de nossas reuniões e que possibilitaram um excedente de visão sobre as experiências que nos pareceram recorrentes. O produto escrito, o retrato sociológico, foi elaborado pelo professor entrevistado de Química, após o exercício (co)autoanalítico.

Consideramos importante caracterizar, ainda que superficialmente, o coletivo que se envolveu na produção desse trabalho. Os três envolvidos à época dos diálogos eram estudantes de doutoramento e professores experientes de Química. Ainda que não tenha sido o objetivo inicial, após a reflexão conjunta, observamos que nossa condução permitiu minimizar a verticalidade entre entrevistado-entrevistadoras e avançar com relação a dois fatores:

- i) à pretensa criação de uma hierarquia entrevistador-entrevistado; o pesquisador e as pesquisadoras envolvidas possuem similaridades profissionais e acadêmicas;
- ii) à possibilidade de hierarquização epistêmica; todas as pessoas envolvidas estão horizontalmente localizadas do referencial teórico-metodológico.

As contribuições de Anderhag e colaboradores (2015) possibilitaram investigar aspectos cognitivos e estéticos acerca de como o entrevistado se distingue em um meio social, neste caso, a escola. É importante considerar tanto maneiras de inclusão e exclusão em como o indivíduo se relaciona socialmente. Foram realizadas três entrevistas, totalizando mais de seis horas. Nelas, as duas coautoras atuaram como guias das questões. Após a conclusão das entrevistas, o entrevistado participou da discussão dos aspectos identificados, contribuindo com as suas próprias percepções e análises e produziu o (auto) retrato sociológico. Para a análise neste trabalho, apresentaremos alguns recortes. É sabido que a valorização docente é dada quando disposições como planejamento, pragmatismo, resiliência e humanitarismo são identificadas como esforço de aprimoramento de prática, além do prazer de ensinar e se desenvolver profissional e pessoalmente (MASSI; LIMA JUNIOR; BAROLLI, 2018). Nesse recorte, discutimos de maneira inédita como algumas questões, como uma disposição ao cuidado e a necessidade de agradar, o distinguem como um “bom” professor.

Análise e Discussão

A disposição para o cuidado

Nosso participante da pesquisa é um homem branco, de 32 anos, nascido no Distrito Federal, filho de família de classe popular. É licenciado em Química e Ciências Naturais, Mestre e Doutorando em Educação em Ciências. É visto como uma pessoa que ama a educação e tem prazer por ensinar.

Sua história de vida perpassa por longos períodos aos cuidados de figuras femininas da família,

principalmente a partir da separação dos pais, quando ele tinha 13 anos, e também passou a cuidar de seu irmão, cinco anos mais novo.

Fui criado por minha avó e tias enquanto meus pais iam trabalhar. Tenho boas relações com meus pais, embora tenha estreitado laços com meu pai só depois que passei a pagar minhas contas. Enquanto minha mãe me levava ao cinema e entrava no “meu mundo”, meu pai era mais apartado. (Lucas)

Lucas também se identifica como uma pessoa que gosta de todos os animais, acumulando experiências com cuidado animal por anos (“já tive gato, cachorro, codorna, hamster. Minha casa já foi um verdadeiro zoológico”). Estas experiências recorrentes, da necessidade de cuidar do irmão mais novo, e ser cuidado por figuras femininas, contribuíram para a emergência do que chamaremos de uma *disposição ao cuidado*. Ela parece ter sido fortalecida devido à uma mudança significativa no corpo docente da escola em que Lucas estudava, ao final do Ensino Fundamental (“nossos melhores professores saíram”). Esta ruptura, somada à separação dos pais, pode ter levado Lucas a sentir-se em uma situação de abandono, o que parece ter proporcionado a ele o desejo de agradar as pessoas para não mais sofrer abandono. De fato, ele se identifica como uma pessoa não conflitiva, preocupado em agradar pessoas ao seu redor, em especial seus alunos.

Historicamente, os cursos superiores de ciências foram majoritariamente ocupados por homens (CRONIN; ROGER, 1999), portanto, era esperado que os primeiros docentes de ciências seriam por muito tempo, referências masculinas. Contudo, devido a um contexto recente no país de expansão de direitos de acesso para a classe trabalhadora (DOMINGUEZ *et al.*, 2015), e outros grupos minoritários, como as mulheres e a população negra, cursos superiores, como as licenciaturas em ciências (NUNES; PINA; SILVA, 2021), passaram a ser mais ocupados por mulheres. Desta forma, a maior participação feminina na educação em ciências, aliada às transformações dos papéis de gênero na sociedade (BUTLER, 2017), contribuiu para que, em vários contextos, a docência passasse a ser considerada uma profissão de cuidado (SEVERINO, 2018), especialmente para quem atua nas séries iniciais (ALMEIDA, 2013). Devido a isso, a disposição ao cuidado pode ter influenciado as escolhas de Lucas pela profissão docente. Nas pesquisas sobre gênero, o cuidado, a afetuosidade e a necessidade de agradar as pessoas aparecem como qualidades atribuídas ao feminino normativo, isto é, àquilo que se espera das mulheres (LOURO, 2003). Estas características já se mostraram importantes na escolha pelo ensino de ciências (MARTINS; LIMA JUNIOR, 2020).

Durante a entrevista, quando solicitado que Lucas listasse pessoas importantes que marcaram sua vida, figuras femininas são mencionadas com frequência, como sua mãe e algumas professoras. Não obstante, uma professora da graduação deu-lhe um conselho que ele leva com seriedade: não ser o professor “tripé: que apenas dá conteúdo, exercícios e os corrige”. Diferente do gosto por ciência, entendido como o sentimento e manifestação de pertencimento da pessoa frente à ciência (ANDERHAG; WICKMAN; HAMZA, 2015), Lucas manifesta distinção de gosto por docência:

Desde o início da graduação eu dizia que seria o melhor professor. No fundo eu penso que eu queria deixar minha mãe orgulhosa. Por isso concluí que só ter graduação não seria o suficiente. Além disso, passei a investir em materiais didáticos como livros, brinquedos e materiais de laboratório. Tenho um armário com vários recursos de Ciências. Jamais quis deixar de realizar uma atividade porque no colégio não teria esse recurso. (Lucas)

Lucas se distingue por ser um professor capaz de fazer em sala de aula “qualquer coisa”, sem limitações de recursos, orientado, possivelmente, pelo desejo em agradar as e os alunos. Assim

como seu pai, é bastante sistemático, organizado e metódico, e isso reflete no contexto escolar (“sou o primeiro professor a chegar na sala dos professores e o primeiro que envia à coordenação as avaliações bem diagramadas e contextualizadas”). Ele é reconhecido por alunos e colegas de trabalho como um “bom” professor. O gosto por docência é realçado quando professores se distinguem com práticas admiráveis (LIMA JUNIOR; ANDERHAG; WICKMAN, 2021), tornando-se profissionais admiráveis (“com tantas vídeo aulas focadas em conteúdo disponíveis às pessoas, eu sinto que tenho um compromisso de fazer algo a mais, com temas presentes no contexto dos meus alunos”). O que distingue a educação baseada em experiência da educação tradicional é o fato de que as condições encontradas na experiência atual do aluno são utilizadas como fontes de problemas (DEWEY, 1976), e Lucas parece empregar essas metodologias na escola, movido pelo desejo por agradar e pela disposição ao cuidado.

O gosto por (ensinar) ciências

A entrevista teve como objetivo inicial entender como Lucas chegou à docência e como foi desenvolvido o gosto por ciência, partindo do pressuposto que ele seria uma pessoa da ciência. Contudo, não notamos traços de gosto por ciência, mas um desenvolvimento do gosto por docência. Lucas relata que sua identificação com números surgiu cedo (“sempre gostei de matemática”), e também parece ter sido influenciada pela admiração da sua mãe acerca de seu avô materno:

Desde que eu era criança, minha mãe dizia que meu avô, pai dela, mesmo sendo analfabeto, era muito bom com números. Ela frequentemente dizia para eu reparar como meu avô fazia cálculos matemáticos mentais envolvendo operações básicas. (Lucas)

A mãe de Lucas admirava o fato de o pai, avô de Lucas, ser “bom em matemática”. Dessa forma, parece plausível afirmar que, movido pelo desejo em agradar a mãe, uma figura importante em sua história de vida, Lucas se interessou por matemática desde criança. Saber matemática possibilitou o reconhecimento da mãe. Além disso, quando todo o corpo docente da escola foi trocado, no Ensino Fundamental, o professor de matemática foi um dos poucos a permanecer, *a não abandonar* Lucas. Esse fato pode ter permitido a ele estabelecer uma relação de vínculo, tanto com o docente quanto com a disciplina, devido à disposição ao cuidado. Embora não tenha se graduado em Matemática, ele conta que já atuou em várias esferas da Educação Básica, identificando-se fortemente nos últimos anos com o Ensino de Química (disciplina com presença de cálculos).

Ao longo de sua história de vida, Lucas relatou ter chegado à docência “por acaso”:

Eu lembro que estava em dúvida em ser programador ou professor de Matemática. Eu gostava de informática e adorava números. Não sei bem explicar este último. Quando minha mãe me inscreveu no vestibular para o curso de Ciências e fui aprovado, pensei que, diferente do nível médio, deveria levar a sério meus estudos e pensei comigo que eu iria ser destaque naquilo que faria profissionalmente. (Lucas)

É interessante notar que não foi Lucas quem escolheu o curso superior, mas sua mãe, que o inscreveu no vestibular em um curso que inicialmente não era do seu interesse. Contudo, movido pelo desejo em agradar, ele não se opôs em seguir o curso, após ser aprovado na seleção. Ao contrário do que ele relatou, portanto, esta escolha não se deu “por acaso”, mas orientada tanto pela disposição ao cuidado, quanto, mais uma vez, pelo desejo em agradar a mãe.

É possível notar que as experiências de vida relacionadas ao cuidado também refletiram na sua dedicação ao curso superior e posteriormente, no ambiente escolar, já como profissional:

Eu aprendi a ser dinâmico nas aulas, explorando várias estratégias educacionais. Apesar de valorizar as práticas experimentais em laboratório, tenho preferência por utilização de jogos pedagógicos pois sei que os estudantes gostam, se envolvem e aprendem mais. (Lucas)

Entendemos que a disposição ao *cuidado* tem forte relação com a profissão professor, assim, tão logo Lucas se identificou com ela. Essa disposição fez com que Lucas se tornasse um “professor cuidador”: um docente que se preocupa com a qualidade das aulas e com seus alunos, dispondo-se a fazer o que for necessário para ser um vantajoso professor. Em uma perspectiva histórica mais ampla, não seria surpreendente que Lucas escolhesse um curso de ciências, uma vez que eles são majoritariamente ocupados por homens. Contudo, o que chama a atenção na sua história de vida é o fato de que foram características consideradas femininas que o levaram a escolher e permanecer em um curso de ciências. E que permitem a sua distinção enquanto professor de ciências. Essa entrevista possibilitou ampliar um olhar sensível frente aos estudantes não-pertencentes à Ciência. Ele ressignificou sua atuação docente de maneira a ter um olhar mais inclusivo do que exclusivo, oportunizando, desde ações simples, tanto meninas quanto meninos ao longo da prática científica pedagógica. Nessa ressignificação, ele busca empregar, como defendido por Bourdieu (2009) - mesmo considerado utópico pelo sociólogo - uma “racionalização da pedagogia”, isto é, tornar explícito o funcionamento do sistema escolar para neutralizar aspectos sociais de desigualdade cultural e diminuir a reprodução dos privilégios culturais na escola. Por exemplo, nas aulas práticas de laboratório, é comum que Lucas convide estudantes para serem seus “assistentes” e ajudarem na distribuição das vidrarias e reagentes. Sabendo que seus estudantes sentem satisfação em serem assistentes, Lucas passa a tomar uma decisão consciente na escolha de tais indivíduos (oportunizando meninas e outros estudantes mais tímidos e introvertidos).

Em síntese, a história de vida de Lucas é carregada de experiências contínuas (DEWEY, 1976) que na esfera educacional é reconhecida e inspiradora: se preocupa com a aprendizagem dos estudantes e o que pensam a respeito dele, por isso é uma pessoa reservada; é pontual e sistemático como seu pai, sendo um exemplo para os estudantes e colegas de trabalho, evitando atrasos com prazos burocráticos na escola; emprega diversas metodologias em sala de aula, não medindo esforços para aquisição de recursos didáticos, coletando sempre o parecer e opinião de seus alunos a respeito da atividade. Com efeito, podemos afirmar que há manifestação do gosto por (ensinar) ciências (LIMA JUNIOR; ANDERHAG; WICKMAN, 2021). É possível notar que experiências familiares, bem como a disposição ao cuidado, implicam em características presentes no âmbito profissional, podendo ser reconhecidas e valorizadas por pessoas envolvidas nesse meio.

Considerações Finais

Essa entrevista nos mostrou que as experiências pessoais de uma pessoa permitiram constituir uma disposição que a levou a seguir uma carreira profissional: a profissão docente. Note que provavelmente por não querer desagradar a mãe, a quem escolheu seu curso de licenciatura, tendo uma disposição ao *cuidado*, o levou a se dedicar ao trabalho docente. Com isso ele passa a assumir posturas e atitudes que o permitem ser considerado por colegas como um bom professor. A discussão sobre o que é um “bom professor” é complexa e engloba analisar o exercício da docência a partir de diferentes concepções como competências de saberes

pedagógicos e diversas práticas estratégicas aliadas a uma boa relação com alunos, gestores e colegas, bem como um engajamento profissional com boas condições de trabalho e demonstração de satisfação profissional (MESQUITA, 2018). Nossa pesquisa não tem o intuito de enaltecer Lucas, mas compreender como experiências de vida e disposições constituídas podem implicar na maneira como diferentes profissionais enxergam a docência. Por se dedicar ao trabalho docente, ele se distingue e desenvolve o gosto por docência.

Na discussão sobre gênero, nos pareceu interessante observar que o “cuidado” é considerado uma característica “feminina”, ao mesmo tempo em que é associado ao trabalho docente. Não por acaso, há uma predominância de professoras mulheres nas séries iniciais do meio escolar, onde crianças têm a necessidade de um maior acolhimento (ALMEIDA, 2013). É exatamente essa disposição ao cuidado que levou nosso entrevistado (homem) a se distinguir como um “bom professor”. Por um lado, é algo “inesperado”: um “homem cuidador” (BUTLER, 2017); por outro, reforça esse estereótipo de que a profissão docente também é responsável pelo cuidado das e dos estudantes (SEVERINO, 2018). De maneira geral, os autores dessa pesquisa relatam que essa entrevista e análise permitiu um olhar sensível para seus respectivos estudantes introspectivos, entre meninas e outras minorias que talvez possam se identificar com a ciência. A experiência contribuiu para transformar e ressignificar a prática docente tanto do entrevistado quanto das entrevistadoras.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares De. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. v. 96, p. 71–78, 2013.

ANDERHAG, P; HAMZA, K. M.; WICKMAN, P.-O. What Can a Teacher Do to Support Students’ Interest in Science? A Study of the Constitution of Taste in a Science Classroom. *Research in Science Education*, Citation Key: Anderhag2015d, v. 45, n. 5, p. 749–784, 2015.

ANDERHAG, P.; WICKMAN, P.-O. O.; HAMZA, K. M. Signs of taste for science: a methodology for studying the constitution of interest in the science classroom. *Cultural Studies of Science Education*, Citation Key: Anderhag2015a, v. 10, n. 2, p. 339–368, 2015.

ANDERSON QUARDERER, N; MCDERMOTT, M A. Examining Science Teacher Reflections on Argument-Based Inquiry Through a Critical Discourse Lens. *Research in Science Education*, Citation Key: AndersonQuarderer2018, 2018.

ARCHER, Louise *et al.* Can the subaltern ‘speak’ science? An intersectional analysis of performances of ‘talking science through muscular intellect’ by ‘subaltern’ students in UK urban secondary science classrooms. *Cultural Studies of Science Education*, Citation Key: Archer2019ISBN: 0123456789, v. 14, n. 3, p. 723–751, 2019.

ARCHER, Louise *et al.* Killing curiosity? An analysis of celebrated identity performances among teachers and students in nine London secondary science classrooms. *Science Education*, Citation Key: Archer2017a, v. 101, n. 5, p. 741–764, 2017.

BOGDAN, ROBERT.; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: [s.n.], 1994.

- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRICKHOUSE, N W; LOWERY, P; SCHULTZ, K. What kind of a girl does science? The construction of school science identities. *Journal of Research in Science Teaching*, Citation Key: Brickhouse2000a, v. 37, n. 5, p. 441–458, 2000.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CLANDININ, D Jean; CONNELLY, F.Michael. *Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*. . [S.l.]: EDUFU. , 2011
- CRONIN, C; ROGER, A. Theorizing progress: Women in science, engineering, and technology in higher education. *Journal of Research in Science Teaching*, Citation Key: Cronin1999, v. 36, n. 6, p. 637–661, 1999.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: [s.n.], 2010.
- DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo: [s.n.], 1976.
- DOMICIANO, Tamara Dias; LORENZETTI, Leonir. A educação ciência, tecnologia e sociedade no curso de licenciatura Em ciências da UFPR Litoral. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, v. 22, p. 1–25, 2020.
- DOMINGUEZ, C R C *et al*. Professional choices and teacher identities in the Science Teacher Education Program at EACH/USP. *Cultural Studies of Science Education*, Citation Key: Dominguez2015, v. 10, n. 4, p. 1189–1213, 2015.
- GONSALVES, A J. “Physics and the girly girl-there is a contradiction somewhere”: Doctoral students’ positioning around discourses of gender and competence in physics. *Cultural Studies of Science Education*, Citation Key: Gonsalves2014a, v. 9, n. 2, p. 503–521, 2014.
- GUAITA, Renata Isabelle; GONÇALVES, Fabio Peres. Atividades experimentais mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação em licenciaturas em ciências da natureza. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, v. 47, p. 179–199, 2019.
- JOHNSON, A *et al*. Authoring identity amidst the treacherous terrain of science: A multiracial feminist examination of the journeys of three women of color in science. *Journal of Research in Science Teaching*, Citation Key: Johnson2011a, v. 48, n. 4, p. 339–366, 2011.
- LAHIRE. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA JUNIOR, Paulo. Trajetórias dos professores de ciências em tempos de proletarização: família e vocação docente. In: MASSI, L; LIMA JUNIOR, P; BAROLLI, E (Org.). . *Retratos da docência: contextos, saberes e trajetórias*. Araraquara: Letraria, 2018. p. 435–459.

LIMA JUNIOR, Paulo; ANDERHAG, Per; WICKMAN, Per-Olof. How does a science teacher distinguish himself as a good professional? An inquiry into the aesthetics of taste for teaching. *International Journal of Science Education*, p. 1–18, 17 ago. 2021.

LOURO, G L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARTINS, Adriana Martini; LIMA JUNIOR, Paulo. Identidade e desenvolvimento profissional de professores de ciências como uma questão de gênero: o caso de Natália Flores. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 25, n. 3, p. 616, dez. 2020.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. Referenciais do “bom professor” de ensino médio: exercício de articulação teórica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 168, p. 506–531, jun. 2018.

NASCIMENTO, Wilson Elmer; BAROLLI, Elizabeth. Desenvolvimento profissional docente: reflexões a partir de trajetórias de professores de Física. *Amazonia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 17, n. 38, p. 05–21, 2021.

NUNES, Danilo Henrique; PINA, Selma Tomé; SILVA, Juvêncio Borges. A REPRESENTAÇÃO FEMININA NAS UNIVERSIDADES E A CONCREÇÃO DA CIDADANIA. *Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas*, v. 21, n. 41, p. 159–173, 17 dez. 2021.

SANTOS, Vivian Matias Dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista da ciência. *Psicologia & Sociedade*, v. 30, dez. 2018.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A profissão docente e o cuidado com a vida. *Argumentos Pró-Educação*, v. 3, n. 7, 16 abr. 2018. Disponível em: <<http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/282>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SPENCE, Janet T; BUCKNER, Camille E. Instrumental and expressive traits, trait stereotypes, and sexist attitudes: What do they signify? *Psychology of Women Quarterly*, Citation Key: Spence2000, v. 24, n. 1, p. 44–62, mar. 2000.

STOET, G; GEARY, D C. The gender-equality paradox in science, technology, engineering, and mathematics education. *Psychological Science*, Citation Key: Stoet2018, v. 29, n. 4, p. 581–593, 2018.

TABOSA, Clara Elena Souza; PEREZ, Silvana. Análise de sequências didáticas com abordagem de Ensino por Investigação produzidas por estudantes de licenciatura em Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 38, n. 3, p. 1539–1560, 2021.

WICKMAN, Per-Olof. *Aesthetic Experience in Science Education: learning and meaning-making as situated talk and action*. London: [s.n.], 2008.