

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-  
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS  
EDUCATIVAS (PPGFOPRED)

**GABRIEL ROCHA MONTEIRO**

**AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DO GÊNERO MASCULINO NO CURSO  
DE PEDAGOGIA: HOMENS E IDENTIDADES NA ROTA DE CONFLITOS**

Imperatriz  
2021

**GABRIEL ROCHA MONTEIRO**

**AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DO GÊNERO MASCULINO NO CURSO  
DE PEDAGOGIA: HOMENS E IDENTIDADES NA ROTA DE CONFLITOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Francisco de Assis Carvalho de Almada

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

ROCHA MONTEIRO, GABRIEL.

AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DO GÊNERO MASCULINO NO  
CURSO DE PEDAGOGIA : HOMENS E IDENTIDADES NA ROTA DE  
CONFLITOS / GABRIEL ROCHA MONTEIRO. - 2021.

123 f.

Orientador(a): FRANCISCO DE ASSIS CARVALHO DE ALMADA.  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Formação Docente em Práticas Educativas/ccset,  
Universidade Federal do Maranhão, IMPERATRIZ, 2021.

1. Alunos do gênero masculino. 2. Formação Docente.  
3. Gênero. 4. Representações Masculinas. I. CARVALHO DE  
ALMADA, FRANCISCO DE ASSIS. II. Título.

**GABRIEL ROCHA MONTEIRO**

**AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DO GÊNERO MASCULINO NO CURSO  
DE PEDAGOGIA: HOMENS E IDENTIDADES NA ROTA DE CONFLITOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: / /

**BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente e Orientador: Francisco de Assis Carvalho de Almada  
Doutor em Educação  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

Membro Titular Externo: FRANC-LANE SOUSA CARVALHO DO NASCIMENTO  
Doutora em Educação  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

---

Membro Titular Interno: ILMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA  
Doutora em História  
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)

A minha mãe Silvânia a quem muito amo.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por me conceder o dom da vida e pelas oportunidades que surgiram em meu caminho, por abrir portas diante de mim, por me permitir concluir essa jornada que um dia foi um sonho e hoje é a mais concreta realidade.

Nenhuma pessoa chega sozinha a um lugar, ainda que esteja sozinha no destino final da sua trajetória escolhida, antes de chegar até esse ponto, inúmeras outras pessoas estiveram em seu caminho. Em minha trajetória, inúmeras pessoas estiveram em meu caminho, e é para algumas delas que deixo registrado, o meu muito obrigado!

Agradeço profundamente ao meu orientador Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada em quem tanto me espelho e admiro. Obrigado por acreditar em mim, por ser paciente, por me passar segurança. Espero poder ser um dia grande como o senhor, digníssimo.

Carinhosamente agradeço a minha Mãe, seu apoio foi essência para me fortalecer, me incentivar e perceber que ainda preciso muito de você. Te amo!

Família agradeço-a por ter me ajudado, com especial sentimento, meu obrigado.

Agradeço aos professores que estiveram em minha trajetória acadêmica, em particular aos professores que estiveram presentes nesse último percurso que foi o do mestrado profissional.

Agradeço a minha querida Profa. Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva que sempre buscou me auxiliar, que eu possa lhe encher de orgulho.

Não posso deixar de expressar a minha profunda estima pelos meus colegas de mestrados, aprendi muito com cada um de vocês. São marcantes as lembranças de cada encontro da nossa turma, de nossos cafés da manhã.

Ao time Almada meus colegas de orientação Deisy Sanglard e Thiago Sampaio foi muito positiva as nossas trocas e aprendizados juntos.

As minhas colegas Mayra, Janilda, Lilian, Gardênia com as quais muito dividia minhas dúvidas sobre todas as coisas relativas ao mestrado profissional.

A minha colega Rosana Rocha por me passar segurança, ser minha incentivadora e também por ser um forte apoio quando muito eu precisava.

Agradeço as minhas grandes amigas Anne Hellen e Mariléia Érica por me ouvir e me incentivar a sempre buscar crescer, vocês são muito importantes.

Agradeço a Universidade Federal do Maranhão, ao Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, e em particular ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), pela oportunidade concedida e pelo acolhimento durante todo o período de estudos do mestrado profissional.

Agradeço também a todos que de forma direta e indireta contribuíram para esse momento. Obrigado!

“Só existem dois dias no ano que nada pode ser feito. Um se chama ontem e o outro se chama amanhã, portanto hoje é o dia certo para amar, acreditar, fazer e principalmente viver”.

(Dalai Lama)

## RESUMO

**MONTEIRO, Gabriel Rocha. As representações dos alunos do gênero masculino no Curso de Pedagogia: homens e identidades na rota de conflitos**

**Linha de pesquisa: 1 – Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação**

O objeto de estudo desta pesquisa se insere no complexo das tensões vivenciadas por alunos do gênero masculino no Curso de Pedagogia de um Centro Universitário da cidade de Imperatriz-MA. Tem como problematização as representações desse alunos no cotidiano do referido curso e consolidou-se como objetivo geral analisar as representações dos alunos do gênero masculino no referido curso. Teoricamente, selecionou-se um grupo de autores que tratam da trajetória da pedagogia para constituir-se como campo de estudo que investiga a natureza e finalidades da educação. Como categoria de análise buscou-se fundamento na Teoria da Representações Sociais de Moscovici (1978, 2001 e 2007), complementada nos trabalhos de Sousa (2011) e Jodelet (2001). Metodologicamente adotou-se os princípios da pesquisa qualitativa e teve como informantes sendo alunos do gênero masculinos matriculados do sexto ao oitavo períodos do curso. A coleta de dados deu-se por meio de uma entrevista semiestruturada. A pesquisa possibilitou constatar que as representações sociais associadas ao Curso de Pedagogia ainda são preponderantemente femininas; que a presença masculina se resume a um número pequeno de alunos do gênero masculino; que no processo formativo do curso as maiores dificuldades dos alunos do gênero masculino referem-se ao período de estágio na Educação Infantil; entre outros. Foi observado que os maiores conflitos vêm da constatação de que o professor do gênero masculino é altamente rejeitado nas escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram observadas tentativas de segregação entre professores e crianças, operadas na forma não deixar o professor sozinho com a criança.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Representações Masculinas. Gênero. Alunos do gênero masculino.

## **ABSTRACT**

**MONTEIRO, Gabriel Rocha. The representations of male students in the Pedagogy Course: men and identities on the route of conflicts**

**Line of research: 1 - Languages, Pedagogical Practices and Technologies in Education**

The object of study of this research is part of the complex of tensions experienced by male students in the Pedagogy Course of a university center in the city of Imperatriz-MA. Its problematization is the representations of these students in the daily life of the said course, and the general objective was to analyze the representations of male students in that course. Theoretically, we selected a group of authors who deal with the trajectory of pedagogy to constitute itself as a field of study that investigates the nature and purposes of education. As a category of analysis, a foundation was sought in the Theory of Social Representations by Moscovici (1978, 2001 and 2007), complemented by the works of Sousa (2011) and Jodelet (2001). Methodologically, the principles of qualitative research were adopted and had as informants five male students enrolled in the sixth to eighth periods of the course. Data collection took place through a semi-structured interview. The research made it possible to verify that the social representations associated with the Pedagogy Course are still predominantly female; that male presence is limited to a small number of male students; that in the training process of the course, the greatest difficulties of male students refer to the internship period in Early Childhood Education; between others. It was observed that the biggest conflicts come from the observation that the male teacher is highly rejected in Kindergarten and early elementary schools. Attempts to segregate teachers and children were observed, operated in the form of not leaving the teacher alone with the child.

**Keywords:** Teacher Training. Male Representations. Gender. Male students.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA: HISTÓRIA, SABERES E IDENTIDADES .....</b>	<b>19</b>
2.1	História e Identidade da Pedagogia .....	19
2.2	A constituição da profissão docente no Curso de Pedagogia .....	25
2.3	A expansão do sistema escolar no Brasil e a formação docente .....	34
<b>3</b>	<b>REPRESENTAÇÃO, GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>43</b>
3.1	A Teoria das Representações Sociais.....	43
3.2	Gênero.....	52
3.3	A formação docente na Pedagogia e interlocuções com representações sociais e gênero.....	59
<b>4</b>	<b>AS REPRESENTAÇÕES MASCULINAS NO CURSO DE PEDAGOGIA .....</b>	<b>68</b>
4.1	O contexto da pesquisa: o lugar, o curso e os sujeitos .....	68
4.2	A presença masculina no Curso de Pedagogia.....	72
4.3	A percepção dos alunos acerca do seu espaço no curso.....	76
4.4	Conflitos e dificuldades vivenciados pelos alunos do gênero masculino no Curso de Pedagogia .....	87
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>96</b>
	<b>REFERÊNCIA .....</b>	<b>100</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>105</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>107</b>
	<b>ANEXO I.....</b>	<b>108</b>
	<b>ANEXO II.....</b>	<b>109</b>
	<b>ANEXO III.....</b>	<b>110</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A formação do professor de Educação Básica, na atualidade, é um dos temas mais frequentes nos debates sobre a qualidade da educação no Brasil. Todos esses debates, embora divergentes em muitos pontos, apontam para a importância da adequada formação do professor. Mas, um dos mais emblemáticos e divergentes, e que parece não haver consenso, é quando se trata da identidade desses profissionais. Por um lado, há um discurso da igualdade de direitos e respeito à diversidade no meio acadêmico e educacional, mas, por outro, há uma série de barreiras impostas ao sujeito do gênero masculino que deseja adquirir sua formação inicial no Curso de Pedagogia e atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas barreiras começam a ganhar forma logo na formação inicial em função de o curso ser visto, equivocadamente, como uma formação voltada para o gênero feminino. Essa visão tem gerado tensões, desconforto e conflitos aos alunos do gênero masculino desde sua entrada no curso até à luta por aceitação no interior das escolas.

Entendemos que essa visão, de feminização<sup>1</sup> do curso, é equivocada e vem do fato de poucas pessoas conhecerem que o Curso de Pedagogia vai além da preparação para a função de cuidar e educar na Educação Infantil. Por ser equivocada, essa visão é, também, alienada, considerando que a alienação é sempre “[...] *em face de alguma coisa* e, mais precisamente, *em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade*” (HELLER, 2004, p. 37. Grifo da autora). Para Heller (2004) quanto maior for à alienação produzida pela estrutura econômica de uma dada sociedade, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas, inclusive para a esfera não-cotidiana<sup>2</sup>. Essa visão alienante acaba trazendo sérios conflitos para os sujeitos do gênero masculino que buscam sua formação através do Curso de Pedagogia, por se sentirem em um ambiente dito feminino e, conseqüentemente, terem sua masculinidade questionada.

---

<sup>1</sup> Tomamos como referência a distinção proposta por Yannoulas (2001 apud SANTOS, 2020) que define feminilização como presença majoritária de mulheres em determinadas profissões, e feminização como conjunto de prerrogativas e características comportamentais ditas femininas que são atribuídas às profissões predominantemente composta por mulheres.

<sup>2</sup> A filósofa húngara Agnes Heller, da Escola Filosófica de Budapeste, divide a vida social humana, para fins de estudo, em duas esferas: a esfera de vida cotidiana e a esfera de vida não-cotidiana. A vida cotidiana é o dia a dia das pessoas, sem a preocupação se os conceitos estão corretos ou adequados. A vida não-cotidiana se constitui a partir de objetivações humanas superiores, como, por exemplo, a vida acadêmica, que é regida pela ciência, pela arte e pela filosofia (ROSSLER, 2004, apud ALMADA, 2019).

A feminização da profissão docente é, geralmente, associada à presença maciça de mulheres, tanto nos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em cursos de Pedagogia, como o fato de ser o maior contingente nas próprias salas de aulas da rede de ensino de Educação Básica. Esse é um fenômeno que ocorre em escala mundial e começou a ter maior visualização a partir do século XIX e início do século XX. Com a expansão da rede de ensino no Brasil, acentuadamente no início do século XX, há uma aceitação do gênero feminino como professoras. Processo esse que favoreceu uma feminização da profissão. Embora este fato deva ser associado, também, aos significados sociais atribuídos à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Na atualidade, a formação profissional obtida através do Curso de Pedagogia se constitui como umas das profissões cujo objeto de atuação é um dos mais abrangentes, como apresentado. Além disso, a estrutura organizacional do curso tem passado por muitas alterações, fato que provocou muitos equívocos sobre o que, de fato, esse profissional faz, bem como qual a sua identidade profissional e qual o perfil dos sujeitos que escolhem a Pedagogia como profissão. Os estudos apresentados por teóricos educacionais como Saviani (2009), Libâneo (2007) demonstram tensões e desacordo quanto aos objetivos e finalidades do curso, o que coloca em questão sua própria identidade. Podemos perceber tensões, também, nas diferentes orientações, nos documentos legais que normatizam o curso ao longo de sua história.

O objeto de estudo desta pesquisa se insere no complexo das tensões que perpassam o âmbito da formação acadêmica no curso. Nesse universo de tensões e desacordos, priorizei<sup>3</sup> as representações masculinas, especialmente aquelas que colocam os alunos do gênero masculino, e suas identidades profissionais na rota dos conflitos, das angústias e das incertezas profissionais.

Concordando com Almada (2019), também acredito que todo trabalho de pesquisa tem uma história intimamente relacionada à forma como seu objeto de estudo adquiriu sentido e significado para o pesquisador. Ou seja, toda pesquisa, representa, no cenário da vida, uma aproximação com a nossa realidade. Meu interesse por essa temática se deu a partir da minha própria experiência da formação

---

<sup>3</sup> Quero esclarecer que utilizo o verbo na primeira pessoa do singular não por egoísmo e também não por desconsiderar a presença de outras pessoas na construção deste trabalho. Inclusive a presença e ajuda de meu orientador, o Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada. Esta opção deu-se pelo fato de este tema me tocar de forma muito forte.

acadêmica no Curso de Pedagogia de um centro universitário na cidade de Imperatriz-MA. Na verdade, eu sabia pouca coisa sobre o curso, mas sabia que ele possibilitaria o trabalho como professor na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e isso bastava, porque estava dentro do meu leque de preferência profissional. Quando tomei conhecimento das demais possibilidades que existiam no contexto pedagógico, de gestão e de produtividade em pesquisas educacionais que o curso poderia possibilitar, o interesse só aumentou.

Minha turma era formada, majoritariamente, por mulheres. A presença masculina resumia-se a quatro acadêmicos, contando comigo. Essa realidade não era diferente das turmas anteriores e posteriores à minha. Contudo, não era uma questão preocupante, porque é amplamente divulgado que o quantitativo de alunas do gênero feminino nos cursos de Pedagogia é muito maior que a quantidade de alunos do gênero masculino. Mas eu acreditava que o ambiente acadêmico, não-cotidiano, sabia lidar com as situações adversas e, portanto, a presença masculina no curso não causaria nenhum estranhamento. Mas, na verdade, o ambiente acadêmico, também, reproduz as mazelas da sociedade.

A dualidade educacional entre masculino e feminino permeou meu itinerário educacional. A experiência acadêmica, dentro da sala de aula, era repetida nos demais ambientes. O Estágio Supervisionado na docência foi muito tenso, a única diferença é que eu estava mais seguro. No Estágio de Gestão a situação mudou muito pouco. Ao invés de as críticas serem direcionada ao sujeito do gênero masculino, se encaminharam para a função do pedagogo. Nesses ambientes era muito comum ouvir as frases como, “Na prática, o pedagogo se ocupa mais de fazer cartazes, e outros trabalhos que dependem mais de sua capacidade manual que teórica” ou “O pedagogo só tem teoria, quero ver funcionar na prática”. Isso é preocupante porque, por um lado, o que é dito, o que é falado, é reflexo da realidade do ambiente onde as falas são pronunciadas e, por mais que elas sejam do senso comum, acabam criando uma estrutura que interferem nas tomadas de decisão (BAKHTIN,1992). Por outro, essa percepção, que inclusive permeia o ambiente universitário, tem levado o pedagogo a um elevado desprestígio dentro das instituições de ensino.

Em 2016 participei de um projeto de Iniciação Científica<sup>4</sup> e aproveitei a oportunidade para me aproximar desse assunto. A pesquisa apontou que a ideia de

---

<sup>4</sup> O projeto com o título “A identidade pedagógica da pedagogia: territórios de reconhecimento e legitimidade nas instituições de Ensino Superior de Imperatriz”. O projeto foi financiado pela Fundação

Pedagogia ainda está demasiadamente presa ao senso comum. Para a maioria dos respondentes, inclusive docentes, o pedagogo é o profissional ligado às formas de ensinar e Pedagogia como um campo de saber prático. Ou seja, o pedagogo é um profissional que estuda a Pedagogia para ensinar melhor a matéria ou para aprender a utilização de técnicas de ensino. Ao término dessa pesquisa tive a certeza de que o campo epistemológico era apenas mais um campo carregado de equívocos e representações distorcidas. A partir disso, nasceu a vontade de investigar as representações masculinas no Curso de Pedagogia e os conflitos advindos da presença masculina no mesmo.

Assim, acredito que os achados desta pesquisa serão de grande relevância social, por se tratar de um tema que pode ter fortes implicações para a área, como contribuir para uma representação mais plural no Curso de Pedagogia, fortalecer as identidades masculinas presentes no curso, colaborar para que haja mais abertura nos campos profissionais de atuação do pedagogo. Torna-se, portanto, relevante investigar esse tema para que haja uma compreensão dos aspectos históricos imbricados na educação brasileira e na formação docente no Curso de Pedagogia, como também da realidade local do contexto da pesquisa e, conseqüentemente, mais crítica sobre o assunto. Além disso, analisar um espaço de formação, que ainda é culturalmente feminino, mas que atende e forma alunos do gênero masculino e feminino, vem tornando-se fundamental no momento atual, no qual se luta contra a discriminação de gênero e a favor da igualdade de direitos e condições de trabalho independentemente do gênero.

A partir dessa contextualização, cabe questionar sobre as representações masculinas nos cursos de Pedagogia e os conflitos vivenciados no cotidiano da sala de aula. As pesquisas envolvendo a presença do homem no Curso de Pedagogia são bastantes incipientes no Brasil, não havendo, ainda, números tão significativos. Sobre a nossa região é inexistente. No entanto, acreditamos que o debate sobre a presença do homem, como estudante no Curso de Pedagogia, envolve questões que vão além das significações sociais sobre a masculinidade e feminilidade, que perpassam os aspectos relativos ao gênero. Assim sendo, a presente pesquisa foi realizada a partir do seguinte questionamento: Quais são as representações dos alunos do gênero

masculino no Curso de Pedagogia de um Centro Universitário de Imperatriz-MA e quais as implicações decorrentes dessa percepção?

Mediante o questionamento acima, consolidou-se como objetivo geral analisar as representações dos alunos do gênero masculino no Curso de Pedagogia de um Centro Universitário de Imperatriz-MA. Para o alcance desse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (1) demonstrar como vem se manifestando a presença masculina no Curso de Pedagogia; (2) Identificar a percepção que os alunos do gênero masculino têm acerca de seus espaços no curso; (3) analisar os conflitos e dificuldades vivenciados pelos alunos do gênero masculino no Curso de Pedagogia; (4) propor alternativas para melhoria das representações masculino no Curso de Pedagogia; (5) produzir podcasts sobre as representações masculinas no Curso de Pedagogia fortalecendo a identidade dos alunos do gênero masculino e futuro alunos.

Considerando o questionamento e os objetivos descritos acima, com as suas especificidades, especialmente suas subjetividades, adotei como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais (TRS), uma teoria desenvolvida pelo psicólogo romeno - mas naturalizado francês - Serge Moscovici (1925-1914). Além de nos dar fundamentação, a TRS vai nos dar subsídios para a análise dos dados da pesquisa, apesar de ser uma teoria relativamente nova. Sousa (2011) aponta que a formulação da TRS remonta ao fim dos anos de 1950 e início dos anos 1960. O ponto de partida de Moscovici foi o conceito de representações coletivas teorizado pelo sociólogo Emile Durkheim, no início do século passado. Mas, Moscovici dialoga com outras abordagens teóricas como a Psicologia Construtivista, com Jean Piaget e a Teoria Histórico-Cultural com Lev Vigotski. Também com a Antropologia, com Levy Brhul e com a Linguística, com Ferdinand de Saussure, dentre outros. Mas, fundamentalmente, Moscovici estrutura seu trabalho a partir de um estudo sobre a Psicanalise na sociedade parisiense. Este fato evidencia o caráter interdisciplinar da TRS". Assim, acaba por dialogar com outras áreas de estudos, o que permite variados olhares sobre o objeto de pesquisa a ser investigado.

A abordagem de pesquisa adotada foi a qualitativa. Esta abordagem, segundo Lüdke e André (1986), por sua própria natureza, permite a aproximação do pesquisador com o ambiente pesquisado, assim como com os próprios sujeitos da pesquisa, analisando os fatos a partir de suas perspectivas. Esse tipo de pesquisa tem como finalidade responder a questões muito particulares. Conforme Minayo

(1994), ela se preocupa com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A abordagem qualitativa nos possibilitou analisar, de forma contextualizada, a inserção dos homens no cotidiano do Curso de Pedagogia com a riqueza de seus significados, seus medos e suas expectativas. Elementos esses resultantes das “[...] interações, ações, percepções e sensações e também do comportamento das pessoas na situação específica onde ocorrem (TRIVIÑOS, 1987, 144). Isso, porque a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

A pesquisa foi realizada no Curso de Pedagogia de um Centro Universitário da região Tocantina do Maranhão, situado na cidade de Imperatriz-MA. Os participantes foram cinco alunos do gênero masculino matriculados no referido curso. Para Lüdke e André (1986) na abordagem qualitativa os informantes não podem ser selecionados ao acaso e sim que sejam representativos dentro de cada segmento do qual fazem parte. Atento a esse cuidado selecionei um grupo de alunos que contasse com o maior tempo possível de vivências no Curso de Pedagogia, considerando que esse curso, no imaginário social, é um universo pertencente às mulheres.

O critério de escolha de escolha dos respondentes foi o de pertencerem ao gênero masculino e estarem matriculados nos últimos períodos do curso. Portanto, optei por selecionar alunos matriculados no sexto, sétimo e oitavo períodos<sup>5</sup>. Cabe ressaltar, que não houve critérios de exclusão, portanto todos os alunos do gênero masculino foram convidados a participar, uma vez que o número de matrículas era muito pequeno como veremos no III capítulo deste trabalho.

Todos os participantes tiveram a garantia de sigilo de suas identidades, cujos critérios foram explicitados em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I). Além disso, os participantes estão identificados nesse trabalho por nomes fictícios. Em relação aos aspectos éticos de realização da pesquisa, estes até o ato

---

<sup>5</sup> No semestre de realização das entrevistas (2020.1) o curso não ofereceu matrícula no 5º período, porque o curso só tem uma entrada de alunos por ano. Explicando, também, que em função da pandemia de Covid-19 o primeiro semestre do curso foi iniciado em agosto de 2020, portanto, no segundo semestre do ano.

de apresentação deste trabalho, ainda permanecem em tramite no site da Plataforma Brasil<sup>6</sup>, aguardando a devida certificação ética.

A coleta dos depoimentos deu-se por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado, não havendo a imposição de uma ordem rígida de perguntas. Cada entrevistado ia discorrendo sobre o tema proposto com base nas informações que ele tinha e, também, com base em suas vivências (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Thompson (1992), chama atenção para o fato de que pessoas públicas, com imagem a preservar, estão mais sujeitas aos estereótipos de quem procura se proteger das críticas, se justificar ou corresponder a uma imagem oficial pública. Os alunos aqui entrevistados também não estavam imunes a essa lógica, embora não tenha percebido nenhuma tentativa de esconder os fatos ou fazer do momento um palco de denúncias. As respostas foram, de certa maneira, uma mescla de depoimento biográfico e temático. Ao mesmo tempo em que abordavam aspectos de suas vivências no Curso de Pedagogia, também contavam aspectos de suas vidas pessoais, suas origens e expectativas de futuro.

Embora tivéssemos um roteiro previamente estruturado, cada entrevista ganhava especificidade própria. Formuladas as perguntas iniciais, os entrevistados davam o rumo do relato. Para Bonfim (2005, *apud* ALMADA, 2005) a entrevista propicia o autoconhecimento e o conhecimento do outro, já que em um mesmo relato pode ter vários significados para os que dele participam. Nessa interação o *falar* não é um simples ato de comunicação ou *de dizer*, mas, uma efetiva construção de significados que transcendem a situação imediata e na qual estão implicadas determinadas relações de força que marcam a forma e o conteúdo do que foi dito. Esta condição foi um ponto fundamental para esta pesquisa. E nesse sentido, fiquei atento não só ao que era dito, mas, também, à forma como era dito.

Para analisar o conjunto dos depoimentos, gerados a partir das entrevistas, tomei como referência a análise do discurso conforme sugere Bakhtin (1988 e 1992). Para esse pensador a *palavra* e a *enunciação* são sempre o produto da interação verbal entre aquele que fala e aquele que ouve, pois se no ato da sua articulação a palavra é individual, no entanto, é sempre dirigida a alguém e em condições que

---

<sup>6</sup> A presente plataforma é vinculada ao sistema CEP-CONEP, Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), ambos deliberados pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão vinculado ao Ministério da Saúde.

determinam as possibilidades de sua expressão. Assim, a forma e o conteúdo da fala só podem ser compreendidos considerando-se, em primeiro lugar, a situação imediata da expressão e, em segundo lugar, o contexto social mais amplo. Logo, tudo que é ideológico possui significado e remete a algo fora de si mesmo.

A dissertação está organizada em três capítulos, que trabalham de modo detalhado a temática proposta. Estes são *Formação Docente no Curso de Pedagogia: história, saberes e identidade*; *Representação, Gênero e Formação Docente*; *As Representações Masculinas no Curso de Pedagogia*. Por fim, consta a *Conclusão* desta pesquisa com algumas contribuições sobre o problema proposto. Bem como, conta com o produto materializado a partir deste trabalho, uma série de *podcasts*<sup>7</sup> sob o título de “Masculinidades na Pedagogia” (Anexo III) sendo estes explicações e indicações de repostas ao problema apresentado pela pesquisa.

No capítulo *Formação Docente no Curso de Pedagogia: história, saberes, e identidade*, são apresentados os principais pontos que refletem sobre a origem da Pedagogia, e aquilo que este campo de conhecimento estuda, bem como à atividade docente a partir dessa formação. O principal objetivo deste capítulo é compreender de forma sintetizada o que é Pedagogia e aspectos relativos a mesmas, buscando aprofundamento em autores como Cambi (1999), Libâneo (2007), Aranha (1989), Nóvoa (1995b), Saviani (2009), Brzezinski (2007), Ghiraldelli Jr. (2009), Aranha (2012), entre outros.

No capítulo seguinte *Representação, Gênero e Formação Docente* busco apresentar duas relevantes teorias para a construção desse trabalho, a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a teoria sobre Gênero, esta última sendo uma categoria chave para compreensão do fenômeno pesquisado. A TRS explicando sobre o senso comum a partir de representações sociais que permeiam a sociedade, e o estudo da Teoria sobre Gênero explicitando sobre os constructos que foram criadas para os gêneros. Nesse capítulo o principal objetivo é apresentar tais teorias, dialogando-as com o tema da formação docente, em particular com a formação no Curso de Pedagogia, para tanto, foram utilizados autores como Moscovici (1978, 2001, 2007), Sousa (2011), Jodelet (2001), Joan Scott (1995), Louro (2003), Dermatini e Antunes (1993), Carvalho (1998), Vianna (2013), entre outros.

---

<sup>7</sup> Os *podcasts* são originalmente mídias digitais em áudio, no entanto, os podcasts da série aqui apresentada, estão em formato de texto, vinculados aos respectivos links de acesso do seu formato de mídia digital.

No último capítulo *As Representações Masculinas no Curso de Pedagogia*, são apresentados o contexto de pesquisa e as entrevistas realizadas com sujeitos de gênero masculino alunos do Curso de Pedagogia, explanado sobre as vivências que estes alunos tiveram ao longo do seu trajeto de formação no referido curso. O principal objetivo deste capítulo, é apresentar as exposições das falas desses sujeitos revelando suas percepções, as discussões tidas em decorrência de suas repostas e a análises das mesmas, para isso, busquei referência em autores como Almada (2005), Louro (2003, 1995), Moscovici (1978), Felipe (2006), entre outros

Na *Conclusão* são apresentados os principais resultados alcançados a partir do desenvolvimento dessa pesquisa, trazendo repostas para os questionamentos levantados.

## **2 FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA: HISTÓRIA, SABERES E IDENTIDADES**

A educação em sua totalidade apresenta inúmeras particularidades e fenômenos que se expressam em configurações que tomam as mais diversas formas. Sendo assim, ao buscar compreender alguns fenômenos que são vivenciados no Curso de Pedagogia, especificamente relativos à formação docente de alunos do gênero masculino no referido curso, torna-se necessário aprofundar estudos sobre os mesmos, que permitam saber mais sobre a sua origem e constituição da sua identidade.

Neste capítulo, é apresentado os principais elementos históricos que marcam a constituição da Pedagogia como área do conhecimento humano, bem como da estruturação formal do Curso de Pedagogia. Dentre esses elementos destacamos a história e identidade da Pedagogia, a constituição da profissão docente nesse curso e a expansão do sistema escolar no Brasil associado a formação docente.

Para tanto, aprofundei estudos em teóricos em autores como Cambi (1999), Libâneo (2007), Aranha (1989), naquilo que se refere a Pedagogia. Buscando referencial sobre formação docente em Nóvoa (1995b), Saviani (2009) e Brzezinski (2007), retratando a expansão do sistema de ensino Ghiraldelli Jr. (2009) e Aranha (2012).

### **2.1 História e Identidade da Pedagogia**

A Pedagogia tem sua origem na sociedade grega, remetendo-se ao período clássico da Grécia, que vai do século V ao IV, a. C., tomando forma e identidade a partir de então. Por volta do século V, a. C., data a escrita a palavra *paidéia*, que significava “criação de meninos”, no entanto, a expressividade fidedigna da mesma e tradução literal tornou-se impossível (ARANHA, 1989). A Pedagogia em sua essência primordial será profundamente tomada pela ideia de *paidéia*.

Na sociedade grega a educação, portanto, assume lugar singular para o desenvolvimento da sociedade, passando por diferentes períodos: educação homérica, educação espartana, educação ateniense e educação helenística. No

entanto, será a partir da educação ateniense que se tornará visível a expressividade da origem da Pedagogia, através do surgimento da figura do pedagogo<sup>8</sup>.

Acompanhado por um escravo, o *pedagogo*, que literalmente significa 'aquele que conduz a criança' (*paidós*, "criança"; *agogós*, "o que conduz"), dirige à palestra, local onde prática exercícios físicos. [...] além do preparo físico, a educação musical é extremamente valorizada (ARANHA, 1989, p. 40).

O pedagogo era o sujeito do gênero masculino que conduzia a criança à educação, ao seu lugar de ensino e aprendizagem. Todavia, cabe questionar o porquê de essa função também não ser atribuída ao gênero feminino?

É decorrente dessas primeiras sistematizações da educação que surge o esboço daquilo que passou a vir a ser a escola, sendo, certamente, essa a origem da qual se resulta a Pedagogia. Para Cambi (1999), a Pedagogia nasce como um saber autônomo, sistêmico, do qual decorre o pensamento de educação como um campo de natureza científica. Aranha (1989) ratifica quando afirma que são os gregos, ao trabalhar a ideia de *paidéia* (sistema de educação), que criaram as primeiras compreensões de ação pedagógica que se expressam na cultura ocidental. Portanto,

A complexa aventura da educação na Grécia assinalou uma fase de maturação e de decantação da tradição ocidental: um momento de viravolta e de aquisição de características que permanecerão indelévels, revelando como – também neste campo, como já o dissemos – a experiência grega talvez constitua a matriz fundamental de uma identidade cultural complexa relativa aos problemas da educação/formação (CAMBI, 1999, p. 101).

Essa visão somente reforça a ideia de que a sociedade grega clássica muito contribuiu para a compreensão atual que se tem de educação, assim como para o nascimento da Pedagogia. Inúmeras são as visões tidas ao longo dos séculos sobre a Pedagogia, remontando a cada período da história pedagogias diferentes. Por vezes, coexistindo em um mesmo período pedagogias múltiplas, pois havia uma pluralidade de sujeitos que marcavam o fazer educativo fazendo vislumbrar a sua própria Pedagogia, como Herbat, Dewey, entre outros.

Três tradições de estudos educacionais se responsabilizam pela sua configuração atual: a francesa, na linha da sociologia de Émile Durkheim (1858-1917), e as tradições alemã e americana, segundo as filosofias e psicologias de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e John Dewey (1859-1952) (GHIRALDELLI JR., 1996, p. 08).

---

<sup>8</sup> Ao longo de trabalho utilizarei o termo pedagogo na flexão masculina de forma abrangente incluindo tanto os profissionais do gênero masculino quanto feminino.

Essas influências contribuíram para que a Pedagogia se constituísse como o campo de conhecimento que estuda, investiga, analisa, problematiza e produz conhecimento sobre a educação. Portanto, segundo Libâneo (2007) a Pedagogia se ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. “Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2007, p. 30). Portanto, dotada de grande função social, a Pedagogia traz consigo uma dimensão ampla que compreende todo o contexto educativo ou no qual se estabelece relações de educação, a partir de uma visão muito mais holística que às demais ciências sociais e humanas, mesmo em suas vertentes ligadas à educação.

Mediante a isso, a Pedagogia não pode ser considerada apenas como algo simplório, mas como um campo de conhecimento, que se constitui em ciência, que estuda a educação em todas as suas dimensões. Ideia que foi defendida por Herbat, pois, para ele, “[...] não separa ciência e pedagogia; ao contrário, é exatamente ele o formulador, em nossos tempos, da ideia da ‘pedagogia como ciência da educação’” (GHIRALDELLI JR., 1996, p. 08). Visão essa que também é compartilhada por Libâneo (2007).

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. Nesse sentido, educação é o *conjunto das ações, processos, influências, processos, influências, estrutura, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais*. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano” (LIBÂNEO, 2007, p. 30, *grifo do autor*).

Alocada na área Ciências Humanas, a Pedagogia é uma ciência que fortemente contribui para a mudança da sociedade, pois age diretamente sobre uma das intuições mais importantes, que é a *escola*. Como teoria e prática da educação, a Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e técnico-profissionais, procura investigar a realidade educacional, que se encontra em constante transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa, de modo a oportunizar a melhor educação aos sujeitos que compõem a sociedade (LIBÂNEO, 2007).

Enquanto ciência integradora, a Pedagogia busca o entendimento dos problemas educativos, de modo a utilizar e recorrer aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação, como a Filosofia da Educação, a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, entre outras. E “[...] embora não ocupe lugar hierarquicamente superior às outras ciências da educação, tem lugar diferenciado” (LIBÂNEO, 2007, p. 37), seu trabalho situa-se em ir muito mais além que estas ciências pesquisam e abordam no relativo aos aspectos educacionais. De modo reducionista, a Pedagogia não deve ser vista como algo simplista, ou sem cientificidade, todavia, deve ser tida como uma ciência *da* educação e *para* a educação.

A Pedagogia, com isso, é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias. Seu campo compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que se dão os processos formativos (entre eles o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação; o contexto socioinstitucional das instituições (entre elas as escolas e salas de aula) (LIBÂNEO, 2007, p. 38).

A Pedagogia determina sua identidade a partir da educação e sobre a mesma articula-se com vistas a modificá-la, construindo um cenário mais democrático e propício para criação e execução do fazer pedagógico, sendo este constituído politicamente de intencionalidade. Em sua construção a Pedagogia torna-se, portanto, ciência, e como tal passa a constituir um corpo de profissionais aptos a trabalhar em prol da mesma, e forma *pedagogos* que irão agir em função da educação.

Certamente o sujeito que melhor compreende o que de fato é a Pedagogia, é o pedagogo. Formado para atuar principalmente no contexto educativo, mas não exclusivamente neste, tem ampla gama atribuições atreladas à sua atuação profissional. O pedagogo assim pode ser compreendido pela seguinte definição:

[...] é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2007, p. 33).

Portanto, esse profissional irá desenvolver um trabalho que se caracteriza especificamente como pedagógico, mas vai além da docência. Não obstante seu trabalho ser exercido diretamente na prática docente, o seu foco profissional, de modo geral, é direcionamento para investigação da realidade educacional que se encontra

em transformação. Sendo assim, segundo Libâneo (2007, p. 33), entre outras funções, a Pedagogia investiga [...] os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade, e os processos e meios dessa formação”. Os resultados obtidos dessa investigação servem de orientação da ação educativa, determinam princípios e formas de atuação, ou seja, dão uma direção do sentido à atividade de educar.

Seu trabalho se expressa justamente na essência da investigação de modo a corroborar para melhoria da educação, contribuindo para a formação de sujeitos alinhados aos interesses coletivos, que governam e direcionam a sociedade. A escola enquanto instituição formadora coopera de forma direta para a constituição da sociedade que se têm, bem como é profundamente influenciada pela mesma, e neste ponto se encontra a importância e responsabilidade que está imbricada na formação dos sujeitos que são formados por ela.

O pedagogo, por esse viés, é acima de tudo um pesquisador em potencial, que busca através do seu trabalho mudar e interferir na sociedade. Sua ação costuma ser pautada pela intencionalidade, sendo influenciada por concepções, ideologias e valores. Devendo, sobretudo, permanecer ético, de modo a respeitar os direitos de igualdade, a valorizações das diferenças. Deste modo, funções exercidas pelo pedagogo devem valer-se dos conhecimentos da Pedagogia sobre a prática educativa, contemplando teoria-prática, sincronamente.

Por definição, o pedagogo não pode ser nem puro e simples prático nem puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irreduzível, porque não pode existir um fosso entre a teoria e a prática. É esta abertura que permite a produção pedagógica. Em consequência, o prático em si mesmo não é um pedagogo, é mais um utilizador de elementos, de ideias ou de sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação como tal não é também um pedagogo; pensar o ato pedagógico não basta. Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir um “mais” na e pela articulação teoria-prática na educação. Tal é a cadeira de fabricação pedagógica (HOUSSAYE, 1996, *apud* LIBÂNEO, 2007, p. 35-36).

Portanto, o pedagogo deve conciliar da melhor forma a articulação teoria-prática, a fim de poder exercer a *práxis* sobre a realidade educacional a qual participa. A formação que a Pedagogia oferece é uma vertente que pode sofrer desdobramento, que se coloca a formar dois tipos de pedagogos, que assumem um perfil próximo, contudo distintos entre si, colaborando para ideia de pedagogos *lato sensu* e *stricto sensu* (LIBÂNEO, 2007). O primeiro diz respeito ao pedagogo que se ocupa do domínio da prática educativa. Já o segundo é aquele que é especialista, que não tem

restrito o seu campo de atuação, atuando como pesquisador, gestor, formador de profissionais da educação.

O pedagogo, como um profissional que tem um amplo espaço atuação, acaba sofrendo inúmeras críticas quanto ao trabalho que irá executar, sendo comum existirem estigmas ligados à sua identidade profissional. Historicamente, tanto a Pedagogia quanto o pedagogo passaram por processos de modificações acompanhando as tendências e necessidades que se faziam presentes para cada período. É por meio dessa perspectiva que se pode compreender e analisar com certa coerência os fenômenos relacionados à realidade da Pedagogia.

A Curso de Pedagogia como os demais cursos das outras áreas e ciências, foi institucionalizado e sistematizado, tornando-se um curso direcionado para formação docente da educação básica, sendo uma opção licenciatura dentre as demais licenciaturas presentes no Ensino Superior brasileiro. Sendo regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Deste modo,

[...] o curso de Pedagogia, ao longo de sua história, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional (BRASIL, 2005).

Têm como intuito preparar profissionais para atuação em diversas áreas do sistema de ensino, dando ênfase à docência. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, este possui como objetivo formar profissionais para atuar nas seguintes áreas:

[...]- docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos; - gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação; - produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (BRASIL, 2005).

Desse modo, é amplo o campo de atuação do pedagogo, tornando-se ainda muito mais vasto mediante os avanços da sociedade. Novos horizontes foram abertos, sendo possível atualmente a presença de pedagogos no ambiente empresarial, hospitalar, entre outros. Ao pedagogo que atua no ambiente educacional, seja na

docência ou em outras áreas da educação, sua função por vezes acaba se desdobrando em inúmeras outras, sendo difícil descrever com exatidão o seu trabalho. Porém, sua missão não se altera, sendo sempre zelar pela qualidade da educação, através da ética e do compromisso para construção de uma sociedade melhor.

## **2.2 A constituição da profissão docente no Curso de Pedagogia**

A constituição da profissão docente no Curso de Pedagogia começa a ter sua identidade desenvolvida bem antes que a sua própria institucionalização aconteça no Ensino Superior brasileiro. Ela vem sendo desenvolvida historicamente ao longo dos séculos, com o processo de escolarização da sociedade. De acordo com Nóvoa (1989) com a necessidade de se ofertar educação ao povo cria-se, também, a demanda de formação dos profissionais da educação, principalmente após o período de escolarização tido com Reforma e Contrarreforma.

Assim, o magistério, como profissão, vem constituindo-se a partir de inúmeras transformações que se efetivam e cristalizam-se através das dinâmicas do campo político, econômico, social e cultural. Todavia, é concebida conforme o momento histórico vivenciado, e os aspectos educacionais de cada época, nunca rompendo totalmente com seus vínculos do passado, mas sempre carregando marcas que sobrevivem e se perpetuam na profissão.

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho: “a vida é breve, a arte é longa”, diz o provérbio (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

A partir dessa configuração de compreensão do trabalho, se torna possível vislumbrar que a profissão docente assume características próprias, construídas historicamente, por meio da resistência do ofício na superação das crises que envolvem a própria profissão, a sua desvalorização, assim como outros aspectos. Na profissão docente, de modo geral, está imbricada e sintetizada, a figura do aluno e do professor, sujeitos fundamentais do processo educativo. Acerca desse trabalho,

Os educadores precisam estar formados para que possam educar crianças, adolescentes, jovens, adultos que precisam reunir em sua bagagem

cognoscitiva, entre outros conhecimentos, saberes e habilidades: a polivalência e a especificidade, a participação e a individualização, a liderança e a cooperação, a abstração e as práticas concretas, a detenção do conhecimento e o domínio das tecnologias, a decisão e o trabalho em equipe (BRZEZINSKI, 2007, p. 232).

Mas, para exercer esse labor, muito empenho é preciso. Para se ensinar formalmente alguém, antes é necessário ter formação adequada e suficiente para que assim se consiga ensinar conhecimentos ao outro, de modo a permiti-lo se apropriar-se do saber constituído historicamente. Nesse processo, segundo Nóvoa (1995b), a contribuição das instituições religiosas da Igreja Católica, durante os séculos XVII e XVIII, foram muito importantes. Embora desenvolvendo um trabalho secundário, os jesuítas e oratorianos estiveram no cerne dessa profissionalização. No entanto, com o avanço da sociedade e a diminuição do poder da Igreja Católica e da consolidação do poder do Estado, este passou a articular e direcionar os rumos da profissão docente, contribuindo, de forma decisiva, para a institucionalização da docência campo laico e regulamentado pelo Estado.

Uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII consiste na definição de regras uniformes de seleção e de nomeação dos professores. A diversidade de situações educativas do Antigo Regime não serve os novos desígnios sociais e políticos: é necessário retirar os professores da alçada das comunidades locais, organizando-os como um corpo do Estado. Neste sentido, a estratégia de recrutamento não privilegiará os candidatos que tencionem fixar-se nas suas terras de origem, visando pelo contrário, a constituição de um corpo de profissionais isolados, submetidos à disciplina do Estado (NÓVOA, 1995b, p. 17).

Mesmo a profissão docente se estabelecendo como um campo de trabalho reconhecido, e, portanto, oficial e/ou autêntica, muitas querelas estavam imbricadas no seu processo de estruturação, enquanto classe em que se constituía. Entretanto, essa profissão passaria por intensas transformações nos séculos seguintes, especificamente com o marco das Escolas Normais<sup>9</sup>.

Essas escolas foram historicamente um acontecimento decisivo para a consolidação da formação docente. Pelo menos em termos estruturais e teóricos. Posteriormente, outros caminhos foram seguidos até alcançar os moldes atuais. Os

---

<sup>9</sup> A Escola Normal foi um dos primeiros projetos formais de curso para formação de professores em nível mundial e nacional, que ganhou forma e rapidamente se multiplicou em inúmeras instituições. Para um estudo mais profundo sobre o desenvolvimento das escolas normais, ver o trabalho *A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX*, da autora Heloísa de Oliveira Santos Villela.

quais estão presentes nas instituições de Ensino Superior, através dos cursos de Licenciaturas, como o próprio Curso de Pedagogia.

Mediante aos novos anseios tidos pela sociedade com o surgimento da Brasil República, novas demandas para formação de profissionais docentes surgem, sendo assim criados os institutos de educação.

[...] concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009, p. 145).

Os primeiros institutos de educação se caracterizam, inicialmente, como uma transformação das Escolas Normais, incorporando, praticamente, todas as características dessas escolas. A sua estrutura é dividida em: Escola de Professores<sup>10</sup>, Escola Primária, Escola Secundária e Jardim-de Infância (TANURI, 2000). De modo partilhado, a formação de profissionais docentes acaba acontecendo a partir de ambas as instituições, escolas normais em suas últimas configurações e institutos de educação.

Com a solidificação da proposta dos institutos de educação e sua boa aceitação, algumas mudanças começaram a se colocar, como a incorporação desses às instituições de Ensino Superior públicas. “[...] os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 146). Para tanto, a necessidade de maior grau de cientificidade fez com que novamente outros caminhos fossem delineados.

Conjuntamente à nova organização das instituições de formação de profissionais docentes, passa haver a validação do Decreto Lei Nº I.190/1939, de 04 de abril de 1939, que passaria a regulamentar a formação que seria voltada educação. O decreto em suma cria e organiza a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil:

Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema

---

<sup>10</sup> O termo Escolas de Professores pode ser compreendido como uma nomenclatura que engloba tanto a formação do Curso Normal, quanto as especializações diversas que são voltadas para a formação dos profissionais da educação oferecidos pelos institutos de educação.

3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais (SAVIANI, 2009, p. 146).

Conforme esta regulamentação, a formação em nível superior para as licenciaturas se estruturou de forma comum para ambos os cursos dedicados à educação. No entanto, passando por alterações posteriormente. A partir desse Decreto, há também a criação do Curso de Pedagogia em 1939, o mesmo tem sua história atrelada, de certo modo, à história corrente do curso normal, visto que o profissional formado no Curso de Pedagogia poderia atuar diretamente na formação ofertada pelas escolas normais, enquanto mestre. A regulamentação do Curso de Pedagogia significou um grande passo para a história da formação de profissionais docentes no Brasil, pois com a mesma lei que instituiu o curso outras normatizações eram alcançadas para as demais licenciaturas. Deste modo,

Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. Estes eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas Secretárias dos Estados e dos Municípios (BRASIL, 2005).

A formação do Curso de Pedagogia inicialmente foi direcionada para os aspectos técnicos da educação, voltados principalmente para o planejamento, organização e sistematização. Todavia, ainda que dedicada a esse direcionamento, não deixava de ter atribuída a si à docência, não conforme o modelo atual. O Curso de Pedagogia formava a princípio em nível de bacharelado, sendo posteriormente acrescido mais um ano de estudos para ser consentido o título de licenciado. Assim,

A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino (BRASIL, 2005).

Essa esquematização, de certo modo acabava por causar uma fragilização a formação do Curso de Pedagogia, pois compreendia os conhecimentos científicos e

teóricos da Pedagogia distintamente dos conteúdos da Didática e Prática de Ensino, causando fragmentação para identidade em construção dos pedagogos. Essa perspectiva resultaria em uma separação entre o que seriam os conhecimentos de um bacharel em Pedagogia e de um licenciado, abrindo lacunas a possíveis estigmas.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial – normal rural, ou no segundo (BRASIL, 2005, p. 3).

Diante dessa divisão, prevaleceu uma separação acerca de qual profissional executaria a teoria e a prática e quais, dentre as funções desenvolvidas, seriam as mais importantes. Ressalta-se, ainda, que aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário (BRASIL, 2005).

Essa configuração, mesmo sendo questionada e discutida, acabou permanecendo após a criação da primeira LDBN, Lei Nº 4.024/1961. No ano posterior à criação da lei, a regulamentação do Parecer do Nº 251/1962, do Conselho Federal de Educação (CFE)<sup>11</sup>, em nada modificou em essa realidade. Contudo, continuou corroborando para o quadro em questão. Portanto,

Com o advento da Lei nº 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962, manteve-se o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia. Em 1961, fixara-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional (BRASIL, 2005).

Com a presença de um currículo mínimo seria assim possível uma formação de base comum a todo o Curso de Pedagogia do país, uma organização que contribuiria para uma formação de pedagogos sem tantas divergências. Entretanto, ainda permanecia de maneira problemática a situação dicotômica da formação através do “esquema 3+1”. Outras mudanças ocorreram, sendo resultado do período ditatorial vivenciado no país, porém não versando sobre a divisão estabelecida, como a Reforma Universitária, instituída pela Lei Nº 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968, que permitiria ao licenciado, a partir da sua promulgação, o direito de possuir uma habilitação em área específica.

---

<sup>11</sup> Este órgão tornou-se o Conselho Nacional de Educação.

A Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, facultava à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho (BRASIL, 2005).

Diante desse novo ideário que assume o Curso de Pedagogia, inicia-se um processo multifacetado de caráter tecnicista, que começa marcar mais ainda o esfacelamento da identidade do curso, visto que cada profissional formado é direcionado para uma área diferente, estando limitado o seu trabalho a mesma área. Sobre esse cenário Brzezinski (2007) traz a seguinte observação:

Nestes contextos, os pedagogos “especialistas” coordenavam frações do “organismo escolar” sem a devida articulação entre o pensar e o fazer. Ademais, no que concerne à qualquer reunião de dois ou mais “especialistas” para orientar pedagogicamente a escola básica e a Faculdade de Educação (tradicional *locus* de formação de pedagogos) pairava a suspeita de subversão ao regime militar, com ameaças e efetiva cassação dos direitos de ser professor, pedagogo, enfim, cidadão brasileiro (BRZEZINSKI, 2007, p. 238).

Mediante a isso, a profissão do pedagogo era aviltada e enfraquecida. Contexto que somado à problemática da dicotomia bacharelado/licenciado em pedagogia somente causaria mais críticas a essa formação. Entretanto, essa conjuntura última sofreria mudanças, visto que um ano após o parecer da Reforma Universitária seria decretado o Parecer Nº 252/1969, que resultaria na abolição da distinção entre o profissional pedagogo bacharel e o licenciado em decorrência disso, somente haveria o profissional pedagogo licenciado. Assim, conforme as orientações do Conselho Nacional de Educação seria posto:

A Resolução CFE nº 2/1969 determinava que a *formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado*. Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados magistério de 2º grau e, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização (BRASIL, 2005).

A partir deste ato ficaria regulamentado que ao profissional da Pedagogia também seria permitido trabalhar no magistério nos anos iniciais da educação, assumindo assim a docência das primeiras letras. Estando apto para tal atividade, o pedagogo que já trabalhava diretamente na formação dos profissionais normalistas agora iria executar uma função para qual ele mesmo colaborava para a formação.

Depois disso, as iniciativas de repensar ou reformular o curso de Pedagogia e as licenciaturas surgem na segunda metade da década de 1970, envolvendo organismos oficiais e entidades independentes de educadores. A partir dos anos 1980 destaca-se a atuação do movimento de reformulação dos cursos de formação do educador cuja atividade perdura até hoje na Anfope. Esse movimento manteve, nos documentos que produziu, o espírito do Parecer CFE 252/69 de não diferenciar a formação do professor especialista, tendendo a esvaziar o prescrito nesse Parecer quanto as habilitações do curso (LIBÂNEO, 2007, p. 46).

Em decorrência das mudanças que foram ocasionadas com Resolução Nº 02/1969 do CFE, novas demandas passaram ser exigidas dos profissionais da Pedagogia, refletindo em “[...] exigências de qualificação docente, para orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas” (BRASIL, 2005). Alguns dilemas passam a se configurar diante da formação que o Curso de Pedagogia propõe, como a necessidade de direcionamento a partir de correntes teóricas que melhor compreendam a educação, o educando, a realidade educacional e os aspectos ideológicos envolvidos ao processo de ensino e aprendizagem.

Como colaboradora, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) acabou por desempenhar a função de orientadora para os cursos de Pedagogia, o que contribui em muitos momentos para os redirecionamentos que o mesmo desenvolveria. Cabe ressaltar que a educação nacional nesse período enfrentava eminentes crises na sua sistematização, visto que passava por um grande processo de expansão decorrente da Lei Nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971.

Gradativamente novas demandas curriculares e formativas eram exigidas do Curso de Pedagogia, o que contribuía para que identidade do profissional torna-se ainda mais diversificada, causando ainda mais fragilidade à mesma, principalmente quanto à sua área de atuação. Todavia, o curso acabou por ganhar destaque e importância, tornando-se assim uma alternativa de formação para os profissionais que iriam trabalhar no magistério das primeiras séries do estabelecido primeiro grau, instituído pela Lei Nº 5.692/1971. Os sujeitos que procuravam a formação no Curso de Pedagogia em sua grande maioria já tinham certa familiaridade com o ambiente educacional, seja pelo fato de já atuarem no campo, devido à formação normal, ou por já terem tido algum tipo de experiência profissional relativa à educação.

Essa realidade fez com que os cursos de Pedagogia do país sofressem duras críticas. Críticas essas, que colocavam em dúvida a qualidade da formação que os

profissionais de Pedagogia recebiam. Era levantada, então, uma onda de saudosismo em relação à formação tecnicista que anteriormente formava os educadores. Como forma de se contrapor as críticas, os estudiosos que se dedicavam a área e ao estudo da educação, a fim de afirmar a seriedade da Pedagogia, bem como para definir um estatuto epistemologia para o curso, utilizaram-se de inúmeras abordagens teóricas. Com isso,

[...] resultou uma ampla concepção acerca do curso de Pedagogia incluída a de que a docência, nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau e também na Pré-Escola, passasse a ser a área de atuação do egresso do curso de Pedagogia, por excelência. Desde 1985, é bastante expressivo o número de instituições em todo o país que oferecem essas habilitações na graduação (BRASIL, 2005, p. 4).

Aos poucos se consolidou a ideia de que esse seria o espaço em que atuaria o pedagogo, porém, isso não se dava como uma máxima, sendo discordado por alguns. Paulatinamente foi sendo comprovada a eficiência dos conhecimentos pedagógicos da Pedagogia, que é definida como Ciência da Educação (LIBÂNEO, 2007) corroborando para o reconhecimento que têm. Fato que contribui para que muitos profissionais que tinham habilitações específicas em seus diplomas lutassem, para que os mesmos fossem apostilados, para a habilitação em magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, também.

A justificativa para essa solicitação é a de que os estudos feitos para a atuação em funções de gestão tanto administrativa quanto pedagógica de instituições de ensino, como para o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de processos educativos escolares ou não, tiveram suporte importante de conhecimentos sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil (BRASIL, 2005).

Claramente, a partir dessa representação, tornar-se impossível desvincular a docência das atribuições do profissional da Pedagogia, pois desde o início da constituição dessa formação, esta tem acontecido atrelada à docência, apenas modificando a sua área de exercício conforme a legislação. O Curso de Pedagogia vem sendo construído a partir de inúmeras legislações, modificações, fragmentações, reestruturações, mas, contudo, de muita base teórica e científica, o que respalda a formação.

Com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, não é demais enfatizar que o curso de graduação em Pedagogia, nos anos 1990, foi se constituindo como o principal *locus* da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos

requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País (BRASIL, 2005).

Todavia, uma das principais legislações que corroborou para muitas mudanças, como também para ascensão do Curso de Pedagogia, foi a almejada LDB, Lei Nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que determinou o exercício da docência na Educação Básica, especificamente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, aos profissionais portadores do diploma de Pedagogia, conforme Art. 61, inciso II, da mesma lei. Cabe situar que com a instituição dessa legislação foi suprimido dos diplomas do Curso de Pedagogia as antigas habilitações que constavam a partir da Lei da Reforma Universitária.

Todavia, é relevante lembrar que em dados momentos da história da educação brasileira pessoas sem formação específica voltada para a educação ou com formação fragmentada estiveram à frente do processo de ensino, exercendo a docência sem uma formação adequada aos níveis de ensino mencionados. A Lei Nº 9.394/1996 trouxe avanços, mas também possibilitou lacunas, uma vez que ainda permitiu formações mínimas para atuação nos primeiros anos da Educação Básica. Nos anos seguintes após a LDB, os cursos de graduação em geral, mas principalmente as licenciaturas, passaram por novas regulamentações, o que resultou na criação de diretrizes específicas para cada curso.

O Curso de Pedagogia foi um dos que gerou mais polêmicas e discussões em relação a construção de suas diretrizes curriculares. Em função disso, somente em 2005 elas foram publicadas pelo parecer Nº 05/2005 (BRASIL, 2005). Segundo o referido parecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia ancoram-se na história do conhecimento em Pedagogia, na história da formação de profissionais e de pesquisadores para a área de Educação.

Embora as diretrizes não tenham contemplado todas as reivindicações dos setores progressistas da área de educação, ela se preocupou com a formação docente destinada aos grupos que até pouco eram visíveis na sociedade. Assim houve o “[...] avanço do conhecimento e da tecnologia na área, assim como nas demandas de democratização e de exigências de qualidade do ensino pelos diferentes segmentos da sociedade brasileira” (BRASIL, 2005). Como documento regulador, elas determinam como princípio para formação do pedagogo a “[...] pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, [...] fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância

social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2005). Porém, como aponta Romanelli (1995) nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo de desenvolvimento de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores.

Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito. Os efeitos de uma lei de educação [...] serão diferentes, conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições de infraestrutura existentes. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto a que se destina (ROMANELLI, 1995, p. 179).

Contudo, não podemos negar que o Curso de Pedagogia tem se constituído como uma das principais instâncias de formação para profissionais docentes. Sua história não se desvincula da docência, característica essa que não pode ser, de modo algum, desvinculada desse curso. Pois, expressar qualquer discurso sobre a docência é também expressar voz sobre a Pedagogia, a formação que ela proporciona.

### **2.3 A expansão do sistema escolar no Brasil e a formação docente**

A expansão do sistema escolar brasileiro se intensifica a partir da década de 1930 com as reformas educacionais dessa década. Entretanto, os fatores que desencadeiam esse processo são bem anteriores. A educação escolar brasileira tem suas primeiras raízes com a educação catequizadora dos religiosos Jesuítas, ainda na época de colonização do Brasil, durante o século XVI. Todavia, a sua consolidação somente advém com as necessidades desencadeadas pela Primeira República, tornam-se cada vez mais latentes na primeira metade do século XX, período em que o país busca o desenvolvimento urbano através do incentivo de atividades industriais e comerciais.

Segundo Aranha (1989), no início do século XX, a educação brasileira assume as nuances decorrentes dos resultados das propostas elaboradas ao fim do Império, como um processo de responsabilidade do Poder Público nacional e estadual. À União caberia o controle e regulamentação do Ensino Superior e do Ensino Secundário. O Estado se incumbiria de ofertar o Ensino Primário – Elementar/Primeiras Letras – e a educação profissional.

Com isso é reforçado o viés elitista, continuando a educação elementar a receber menor atenção. Quanto à secundária, permanece propedêutica (voltada para a preparação ao curso superior), restrita às elites e acadêmica, resistindo, inclusive, as reformas que pretendiam seu conteúdo menos humanístico (ARANHA, 1989, p. 242).

Esse contexto acaba por configurar uma das maiores mazelas que acompanha a educação brasileira, e que permanece em resquícios até a atualidade, que é a dualidade do ensino. Uma educação para os abastados e outra aos desprovidos de recursos financeiros. De acordo com Aranha (1989) a educação escolar pública ofertada nas primeiras décadas republicanas era extremamente afetada por essa divisão, não estando a instrução pública ao pleno alcance do povo.

Nesse contexto, presente nos primeiros quadros educacionais do século XX, o analfabetismo alcançava índices muito altos, totalizando a um percentual de 80% da população sem qualquer tipo de instrução (ARANHA, 1989). Essa situação era elemento altamente impeditivo para o avanço do país que buscava crescer. Contudo, como resposta aos movimentos sociais decorrentes do período, a educação brasileira começa a apresentar sinais de reação às problemáticas vivenciadas.

A evolução das ideias pedagógicas na Primeira República (1889-1930), pode ser representada pela conjunção de dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país. Esses movimentos são o “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 15).

O primeiro movimento defendia a expansão da rede escolar como possibilidade de solução para o analfabetismo no Brasil. O segundo defendia que a solução para esse problema passava, necessariamente, pela melhoria física da rede escolar e dos aspectos didáticos e pedagógicos do ensino, o que incluía a formação docente. As perspectivas dos dois movimentos, contudo, acabaria contribuindo para a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924.

A ABE, que reuniu tanto professores desconhecidos como nomes já famosos da educação brasileira, colaborou para que tanto o entusiasmo como o otimismo pintassem com cores vivas todo o processo de transformação cultural e educacional que ressurgiu na agonia da Primeira República e que, posteriormente deu o tom para os acontecimentos educacionais pós-Revolução de 30 (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 19).

A década de 1930 também foi marcada pela profusão de grandes ideias pedagógicas. Dentre elas, destaca-se a Pedagogia Nova, baseada nas ideias progressivistas desenvolvidas pelo educador americano John Dewey no fim do século

XIX. “A divulgação da Pedagogia Nova ocorreu no interior da crescente influência cultural norte-americana sobre o Brasil, principalmente após a Primeira Guerra Mundial” (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 25). De forma bastante tímida também marcava presença a Pedagogia Libertária, ambas contrapondo-se aos ideários da Pedagogia Tradicional, com raízes ligadas ao ensino jesuítico.

Entretanto, a Pedagogia Nova não floresceu como anunciava seus defensores em função de apresentar princípios não condizentes com a realidade brasileira da época, divergindo da sua origem. No entanto, como afirma Aranha (1996, p. 225): “Temos sido fortemente influenciados por modelos estrangeiros, inadequados à nossa realidade. Ainda mais: na verdade, teríamos que conhecer melhor os nossos problemas, o que só recentemente vem ocupando os estudiosos em educação”.

Apesar de grandes impasses entre as correntes que defendiam a expansão de escola públicas e os que defendiam as escolas da iniciativa privada, de acordo com Aranha (1989) o número de instituições escolares da rede pública cresce sensivelmente na década de 1930, sejam escolas primárias, secundárias, ou mesmo técnicas, refletindo o atual estado de desenvolvimento do país.

Como já informamos antes, nessa década foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo à frete Francisco Campos, um dos mais importantes signatários do Manifesto dos Pioneiros. Ao mesmo período data a criação e implantação de universidades pelo país, passando a ser reorganizado o Ensino Secundário existente, assim como houve um salto significativo relativo à formação no magistério, que começa a crescer (ARANHA, 1989). É em meio a esse cenário que acaba sendo lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

O documento considerava dever do Estado tornar a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga. Tal ação deve também ser ampla, mediante um programa de âmbito nacional. Diante do caráter social da educação, o *Manifesto* critica o sistema dual (que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres), reivindicando uma escola básica única (ARANHA, 1989, p. 245).

O primeiro esboço da criação do sistema educacional brasileiro foi dado por Francisco Campos que organizou o ensino primário, ginasial e secundário e também a educação superior. Portanto, pode-se dizer que,

[...] pela primeira vez, uma ação planejada visava à organização nacional, já que as reformas anteriores tinham sido estaduais. Os decretos que efetivaram a reforma Francisco Campos, além dos que dispunham sobre o regime universitário, trataram [...] da criação do Conselho Nacional de Educação, do ensino secundário e do comercial (ARANHA, 2012, p. 535).

A Reforma Francisco Campos enfatizou a educação profissional. Em relação ao Ensino Superior foi elaborado o “[...] estatuto das universidades brasileiras propunha a incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior” (ARANHA, 2012, p. 535). No entanto, em nenhum momento os decretos instituídos pela citada reforma versaram sobre o ensino primário, ficando este desamparado pela reforma. Porém, com o a Constituição Federal de 1934, essa configuração mudaria.

A de 1934, ao contrário, incumbiu a União de “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país”. Colocou a Carta Magna que o ensino primário deveria ser obrigatório e totalmente gratuito. Além disso insistiu a tendência à gratuidade para o ensino secundário e superior (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 45).

Contrariamente ao descaso acontecido com a reforma de dois anos antes, com a Constituição de 1934, o ensino primário passa ser um direito de todos os brasileiros. Contudo, o cumprimento integral deste seria algo que não aconteceria, tornando-se novamente uma celeuma que seria retomada posteriormente. Até a Constituição de 1937, nenhum marco legal acabou sendo expressivamente definido para educação. Desse modo,

[...] a Constituição de 1937, refletindo as tendências fascistas do Estado Novo, atenuou o impacto de algumas conquistas, principalmente das relacionadas com o dever do Estado como educador, deslocando a ênfase para a sugestão da liberdade da iniciativa privada. No período da ditadura, o movimento renovador entrou em recesso (ARANHA, 2012, p. 542).

A Constituição Federal de 1937 foi bastante influenciada pelas ideias fascistas, corroborando para surgimento das Leis Orgânicas do Ensino (GHIRALDELLI JR., 1994). Com essa constituição, também se intensificou a dualidade da educação, pois o Ensino Secundário ficou dividido de modo a atender a dois segmentos da sociedade: a elite econômica e a classe trabalhadora.

Conforme Aranha (1989), a Reforma Capanema que aconteceu entre 1942 e 1946, em suma ocorreu com a gestão do Ministério da Educação e Saúde, por Gustavo Capanema. A partir do trabalho de Capanema são lançadas as Leis Orgânicas de Ensino, que regem as diferentes formações e modalidades de ensino ofertadas a época. Desse modo, foram lançadas a Lei Orgânica para o Ensino Primário, Lei Orgânica para o Ensino Secundário, Lei Orgânica da Escola Normal, entre outras.

Ghiraldelli Jr. (1994) explica que acerca das leis voltadas para o ensino básico, muitas foram as novidades em relação ao Ensino Primário e Secundário. O primário passou a ser organizado em turmas, sendo qualificado em escolas isoladas, escolas reunidas, grupo escolar e escolas supletivas. Essa última seria uma instrução intensiva em dois anos, destinada a adultos e adolescentes. O Ensino Secundário passou a ser compreendido como um momento de formação patriótica e nacionalista. De modo geral. Os resultados alcançados com as reformas foram um avanço para educação brasileira, pois delinearão uma sistematização, que melhor definia as particularidades de cada nível de ensino.

Algumas mudanças iriam ocorrer no país ao fim da primeira metade do século XX com a criação de uma nova constituição, refletindo o renascimento da democracia brasileira. Assim, a “Constituição de 1946 refletiu o processo de redemocratização do país, após a queda da ditadura de Vargas. Em oposição à Constituição outorgada de 1937, os “pioneiros da educação nova” retomaram a luta pelos valores defendidos anteriormente” (ARANHA, 2012, p. 542). Com isso, começa a surgir diálogos, debates e encontros que iriam culminar na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) alguns anos após a quarta constituição republicana.

A LDBN, Lei Nº 4.024/1961, de 27 de dezembro de 1961, foi sem dúvidas um importante marco regulatório, pois desde a sua criação em diante seriam apregoadas diretrizes para conduzir a educação. Entretanto, a mesma, entre a idealização do seu projeto e a sua devida promulgação, acabou perdendo a perspectiva de desenvolvimento que se gestava na sociedade mostrando-se de certo modo desatualizados diante das demandas educacionais.

Contudo, é em decorrência da mesma lei que foram criados importantes órgãos regulatórios da educação nacional, como o Conselho Federal de Educação (CFE) e os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) (ARANHA, 1989).

De certo modo, não houve alteração na estrutura do ensino, conservando-se a mesma da reforma Capanema, mas com a vantagem de permitir a equivalência dos cursos, o que quebrou a rigidez do sistema, ao facilitar a mobilidade entre eles. Outro avanço estava no ensino secundário menos enciclopédico, com significativa redução do número de disciplinas (ARANHA, 2012, p. 545).

Conservando aspectos já definidos na educação, talvez um dos pontos que mais ganhe destaque seja a divisão educacional, que ficou estabelecida em educação pública e educação privada. Segundo Ghiraldelli Jr. (2009), a LDBN (4.024/61) não

cumpriu uma tarefa primordial, que era tentar contornar o problema do analfabetismo que persistia desde o início da república.

O Brasil nesse contexto passaria por um período delicado de sua história, que é definido como a Ditadura Militar (1964-1985), no qual muito autoritarismo e repressão se fariam presentes, durando cerca 20 anos, trazendo profundos retrocessos para as conquistas democráticas alcançadas. A educação certamente não deixou de sofrer as implicações do período, passando por reformas e modificações.

[...] em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de demobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 112).

Essas tendências abalaram sistematicamente a educação pública. Não sendo de interesse do Estado a formação de cidadão críticos e reflexivos, mas obedientes e disciplinados, preparadas apenas para seguir os ordenamentos governamentais que à sociedade era imposta.

Uma das principais marcas dessa fase para a educação foram o tecnicismo e a burocratização. A “[...] tendência tecnicista foi introduzida no período da ditadura militar, nas décadas de 1960 e 1970, e prejudicou sobretudo as escolas públicas, uma vez que nas boas escolas particulares essas exigências foram contornadas” (ARANHA, 2012, p. 554). Para escola pública era estipulada uma sentença e para a escola privada outra, visto que por se tratar uma instituição não governamental não necessitaria cumprir as riscas todas as normas do Estado, no que se refere aos ordenamentos educacionais disciplinares.

Ao período da Ditadura Militar remetem duas reformas que colaboraram para a caracterização da educação atual, que são a Reforma Universitária, pela Lei Nº 5.540/1968 e a Lei de Reforma do 1º e 2º grau, pela Lei Nº 5.692/1971. Aranha (1989) descreve que as reformas se deram de modo autoritário, verticalizado, domesticadora, de forma a fazer o sistema educacional seguir as mesmas perspectivas que a política econômica que vêm de fora lançada sobre a América Latina.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2009), a Reforma Universitária fragmentou a organização das universidades quando decidiu pela criação dos departamentos,

separando as diversas áreas de conhecimento. Também houve mudança no formato de ingresso ao Ensino Superior, pois foi atribuído sistema de vestibular classificatório unificado. Já em relação à Reforma do 1º e 2º grau, se definiu pelo redimensionamento da educação brasileira em dois níveis: 1º grau correspondente ao Ensino Primário e o Ensino Ginásial; o 2º grau – *escola única profissionalizante* – corresponderia ao Ensino Secundário, que era classificado em colegial/secundário e técnico, agora unificado.

Por outro lado, as escolas particulares, sobretudo as destinadas à formação da elite, não se submeteram à letra da lei, mas apresentavam um “programa oficial” que atendia apenas formalmente às exigências legais. Na realidade, o trabalho efetivo em sala de aula continuava voltado para a formação geral e preparação do vestibular (ARANHA, 2012, p. 562).

Torna-se perceptível que sempre as instituições particulares encontram alternativas para não se submeter à plenitude da lei, ofertando uma educação extremamente discrepante da educação pública. Aranha (1989) esclarece, em relação à Reforma do 1º e 2º grau, que esta foi uma proposta que fracassou, pois, as necessidades que foram decorrentes da reforma não foram supridas, contribuindo para o fracasso da educação.

Assim, a educação brasileira acumulou mais uma vez experiências nada positivas. “No plano da educação, por volta de 1980 já era amplamente reconhecido o fracasso da implantação da reforma da LDB, e a Lei nº 7.044/82 dispensava as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, retomando a ênfase na formação geral” (ARANHA, 2012, p. 562). Portanto, diante do insucesso da proposta, retornou-se parcialmente ao plano anterior que outrora havia sido executado. Nos anos seguintes, a história do país e da educação seria modificada com o processo de redemocratização da gestão pública, incidindo na criação de uma nova constituição.

O nosso país ganhou uma nova Constituição em 1988 – mais generosa quanto a direitos sociais, se comparada como as anteriores. Durante o processo de elaboração da nova Constituição em todos os setores, houve debates, pressões, movimentos populares, movimentos de bastidores das elites e grupos corporativos etc., para verem seus interesses defendidos na Carta Magna (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 169).

Portanto, a nova carta se constitui em um documento plural no qual foi permitida a ampla participação da população brasileira, definindo-se como uma legislação democrática, que garante igualdade a todos. No mesmo espírito de preparação em que foi criada a Constituição Federal de 1988 é que a atual Lei de Diretrizes e Bases,

Lei Nº 9.394/1996 foi também criada. Essa lei modificou integralmente a educação, pois buscou trazer regulação sobre todos os aspectos relativos à educação e sua sistematização. Entretanto, deixou lacunas que aos longos dos anos posteriores foram sendo sanadas gradativamente por outras medidas legislativas.

A LDB vigente dá a entender que toda a população brasileira, de fato e de direito, tem acesso à educação. Porém, como já afirmamos, baseados em Romanelli (1978), uma lei não gera, por si só, resultados positivos. Todas as possíveis conquistas estabelecidas nessa lei, carecem de políticas afirmativas asseguradas por leis próprias. Em suma, a Lei Nº 9.394/96, embora tendo um discurso respeitoso para com as minorias, abriu brechas para inúmeras para privatização da educação pública, as parcerias público-privado, terceirização e esvaziamento dos conhecimentos para além da esfera cotidiana<sup>12</sup>.

Coexistindo com o sistema escolar brasileiro e o seu processo de expansão, a profissão docente foi acompanhando esse processo ao longo de toda sua evolução, desde o início do século XX, quando passa a existir a oferta de educação de modo amplo.

Cada período histórico vivenciado na expansão do sistema escolar brasileiro tem contribuído para a construção da identidade do profissional docente na atualidade, sendo também resultado da construção da identidade da profissão docente na história da humanidade. Para Pimenta (2009), a identidade profissional do professor se constrói pelas experiências da sua ação, pelas vivências de mundo, pelas angústias e anseios. E, ser professor requer uma formação permanente.

Conseqüentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam (PIMENTA, 2009, p. 30).

Assim, a produção dos seus saberes é um processo que envolve a construção de uma *práxis* a partir dos seus conhecimentos constituídos, diante das suas necessidades de ação. Diante disso, pode se conceber que os saberes e a identidade da Pedagogia estão em contínua reconstrução, a cada dia agregando novo saberes,

---

<sup>12</sup> A teoria Histórico-Cultural aponta duas esferas de conhecimentos. A esfera cotidiana, onde a criança aprende espontaneamente, em suas vivências, sem ajuda de pessoas com mais experiências que ela. E a esfera não-cotidiana, que trata da ciência, da arte e da filosofia. Conhecimentos esses só adquiridos na instituição escolar. Ver mais em Almada (2015) ao final deste trabalho.

aos que já estão instituídos. Portanto, ser professor é estar em permanente processo de renovação, enfrentando as muitas problemáticas que se colocam perante a profissão docente, que vão desde as novas demandas educacionais, que se emergem com a configuração do sistema escolar, até o próprio processo de renovação de saberes.

### **3 REPRESENTAÇÃO, GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE**

Este capítulo tem como objetivo apresentar as principais categorias relacionadas a Teoria das Representações Sociais, a questão de Gênero e suas relações com a formação docente. Estas categorias serão aqui abordadas para uma efetiva compreensão da interlocução da formação docente na Pedagogia com as representações sociais e gênero e, sobretudo, para permitir a interpretação e análise dos dados produzidos a partir da pesquisa realizada junto ao Curso de Pedagogia de um Centro Universitário de Imperatriz-MA, tendo em vista a formação dos alunos do gênero masculino.

Assim, inicialmente, abordaremos a TRS a partir da visão de Serge Moscovici, seus aspectos históricos e contribuições, buscando contextualizar e sintetizar a essência de suas ideias. Para tanto, nos apoiaremos nos trabalhos de Moscovici (1978, 2001 e 2007), Sousa (2011), Jodelet (2001). Na sequência abordaremos a questão de gênero para falar das relações entre homens e mulheres na sociedade. Para tanto, trazemos o conceito de gênero que, assim como a TRS, surgiu num cenário social recente. Desde sua primeira interpretação até hoje, muito se deve ao desenvolvimento dos movimentos sociais e estudos feministas. Neste tópico tomamos como referência os trabalhos de Joan Scott (1995) uma das autoras que é referência básica no campo de discussão de gênero. Também seguimos a contribuição de Louro (2003), uma das principais autoras que discute a Teoria de Gênero no cenário brasileiro. Finalizamos o capítulo procurando mostrar as interlocuções dessas teorias para compreensão das construções sociais que vêm influenciando a formação docente dos alunos do gênero masculinos no Curso de Pedagogia. Para essa tarefa buscamos nos fundamentar em trabalhos de Sousa (2011), Dermatini e Antunes (1993), Carvalho (1998), Vianna (2013). Estes autores são os pesquisadores brasileiros que, na atualidade, têm se dedicado a investigar essas temáticas no campo da educação e da formação docente.

#### **3.1 A Teoria das Representações Sociais**

Ao longo de sua história a sociedade vem construindo formas de pensar que, das quais, decorrem formas de agir. Essas formas de pensar vão, gradativamente, se transformando em normas de conduta e algumas delas se cristalizam, predominando,

portanto, no ideário de vida das pessoas. Em outras palavras, somos guiados por teorias e filosofias que se constituíram a partir de um esforço que o ser humano vem fazendo para compreender o mundo e dar-lhe um sentido e um significado compreensivo. Porém, elas não são cristalizadas para todo o sempre, mesmo aquelas que se mostram coerentes e significativas, sofrem ações do tempo, porque elas são, sempre, frutos de cenários específicos.

A TRS é um exemplo de campos de conhecimentos que se construíram de acordo as demandas da contemporaneidade. Não podemos falar de TRS sem falar, embora sucintamente, de seu principal expoente que é Serge Moscovici (1925-1914). Moscovici é romeno, mas foi naturalizado francês. O ponto de partida para a criação da TRS foi sua preocupação com o poder das ideias e do senso comum. Ou seja, o como e o porquê de as pessoas partilharem o conhecimento para ser constituída em realidade comum, como transformar uma ideia em prática (MOSCOVICI, 2007).

A TRS é uma teoria que possibilita múltiplas possibilidades e críticas devido a sua plasticidade e de sua pouca divulgação no meio acadêmico. Realmente, de um lado, é uma teoria que se encontra em processo de consolidação e expansão em função de seu desenvolvimento recente. Por outro, sua produção acadêmica ainda é muito pouca no cenário acadêmico brasileiro, especialmente no campo da educação escolar e da formação docente.

Mas, enfim, de que se ocupa a TRS? De imediato, podemos afirmar que ela se ocupa da ressignificação do valor das ideias de senso comum sobre determinados conhecimentos. Moscovici (1978) esclarece que existe um novo senso comum e este se associa aos conhecimentos produzidos e validados pela ciência, situando-se, entre as preocupações teóricas e as práticas essenciais da mesma. Nesse sentido, ela se situa como uma vertente de exercício prático e ação da Psicologia Social que, por sua vez, é uma ramificação da Psicologia. A TRS tem, portanto, suas raízes na Psicologia Social.

A introdução do conceito de TRS, por Serge Moscovici, deu-se na metade do século XX. Uma de suas primeiras obras publicadas foi *La Psicanalyse: Son image et son public*<sup>13</sup>, foi publicada na França em 1961.

A propósito desse estudo, o autor teve como objetivo observar como as ideias e conceitos psicanalíticos adentravam no cotidiano dos/as parisienses ou dito de outro modo, como os cidadãos de Paris se apropriavam daquelas ideias

---

<sup>13</sup> Psicanálise: sua imagem e seu público (Tradução livre - nossa).

(daquela ciência) e as incorporavam nas suas práticas sociais (SOUSA, 2011, p. 53).

Com esse trabalho Moscovici inaugura um período de renascimento para o conceito de *representação*, o qual encontrava, de certa forma, *adormecido*. Duveen (2007) afirma que essa obra se tornou extremamente emblemática pela sua abordagem e também ao título que o próprio autor colocou no primeiro capítulo do livro, quando o nomeou “*Representação Social: um conceito perdido*”. No entanto, também é neste mesmo capítulo que Moscovici inicia a exposição das ideias que fundamentam a TRS.

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, ou um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnadas. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

Nessa obra Moscovici evidencia que as representações sociais estão presentes no cotidiano de cada sujeito e suas interlocuções acontecem de modo *natural*. Diante disso, podemos compreender que as representações sociais são produtos e, ao mesmo tempo, ação criadora destes mesmos produtos. Isso acaba por lhe conferir uma característica ampla, que lhe permite trabalhar os mais diferentes campos. Nesse sentido, Jodelet (2001) afirma que ela toca em domínios e assuntos diversos.

Lembraremos os principais: [...] domínio de produção (profissões, trabalho, desemprego etc.) [...] domínio educacional (instituição escolar, papéis, formação etc.); estudo de papéis e atores sociais (crianças, mulheres, homens, diferenciação de gênero etc.); relações intergrupais (nação, etnias, sexos, categorias sociais, identidades) (JODELET, 2001, p.12).

Assim sendo, podemos afirmar que a TRS atinge um amplo repertório de domínios nos quais é possível empreender a investigação científica no tocante as representações sociais. É, portanto, por estas características que nossa pesquisa se filia a TRS, uma vez que vamos trabalhar com atores sociais como os sujeitos do gênero masculino; estudo de papéis no que tange ao gênero; assim como o processo formativo no ambiente educacional.

Duveen (2007) aponta que na trajetória do desenvolvimento da TRS, Moscovici se aprofundou, inicialmente, no conceito de *representação* trabalhado por Émile

Durkheim, que dividia as representações em individuais e coletivas<sup>14</sup>. No entanto, o conceito inicial, trabalhado por Durkheim, causou muitos incômodos para a Psicologia Social ao fragmentar o seu campo de entendimento de *representação*. Pela interpretação de Durkheim, segundo Duveen (2007), o campo das representações individuais deveria ser objeto de estudo/trabalho da Psicologia, enquanto o campo das representações coletivas deveria ser objeto de estudo/trabalho da Sociologia. Para Sousa (2011) essa dicotomia era também reflexo da cisão entre indivíduo e sociedade. Esta se impunha sobre os indivíduos sem possibilidade de interlocução, na visão durkheiminiana e pouco contribuiria para as idealizações de Moscovici que buscava, a partir de suas idealizações, fazer ressurgir uma nova compreensão sobre o conceito de *representação*.

Ao buscar esse novo conceito Moscovici preferiu utilizar o termo *representação social* como forma de enfatizar a plasticidade dinâmica das representações (DUVEEN, 2007). No decurso da TRS, inúmeros empréstimos de outras disciplinas e ciências se fizeram necessários para que a sua formulação vigorasse, sendo utilizados os conhecimentos postulados de outros teóricos que também marcaram o mundo da Psicologia, como de outras áreas. Conforme Sousa (2011) Moscovici formulou sua teoria num diálogo com diversos autores de campos disciplinares distintos. “A TRS, portanto, tem bases na Psicologia, com Jean Piaget e Lev Vigotski; na Antropologia, com Levy Brhul; na Linguística, com Ferdinand de Saussure, dentre outros. Este fato evidencia o caráter interdisciplinar da TRS” (SOUSA, 2011, p. 55).

Este caráter interdisciplinar implica na possibilidade de esta teoria ter um grande potencial para investigação científica, principalmente no campo das Ciências Sociais e Humanas. No entanto, podendo recair em banalidade quando adotada sem a devida precisão de apropriação dos seus conhecimentos, bem como na sua utilização. O próprio Moscovici (1978) reconhece tal possibilidade quando comenta sobre o desejo de sondar todo o horizonte que se apresentava perante a si, contexto que o fez se deslocar em direções que fugiam a regra da estrita doutrina empírica.

As representações sociais, nos guia “[...] em direção ao que é visível, como àquilo a que nós temos de responder; ou que relacionam a aparência a realidade; ou

---

<sup>14</sup> Como o intuito deste trabalho não é somente discorrer sobre a TRS, compreendemos não como oportuno trazer a exposição sobre essa divisão tomada a partir de Durkheim, recomendando assim ao leitor o aprofundamento desta ideia nas obras: *A Representações Social da Psicanálise* (título brasileiro), e *Representações Sociais: investigações em psicologia social*, ambas de Serge Moscovici.

de novo aquilo que define essa realidade” (MOSCOVICI, 2007, p. 31-32). Portanto, nos faz voltar para o meio que se circunscreve ao redor, para os sujeitos que estão neste cerco, e as necessidades de interação e comunicação que carecem de ser desenvolvidas. “Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e eventualmente posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (JODELET, 2001, p. 17), nesse sentido, contribui diretamente para as nossas vivências cotidianas e leituras de mundo.

Moscovici (2007), de modo gradativo, ao buscar esclarecer a TRS, acaba por explicar que as representações estão presentes em todas as interações humanas entre duas ou mais pessoas e entre grupos. Assim, as representações possuem duas funções. A primeira tem o poder *convencionalizar*, pois transformam pessoas, objetos e/ou acontecimentos, os adequando em uma rede de “classificação/sistematização”, sendo passíveis de incompreensão, decodificação e possível exclusão, quando não assimilados a essa rede. A segunda com poder de *prescrição*, a qual exerce uma força irresistível sobre os sujeitos, sendo caracterizada por uma combinação de estruturas que estão presentes e instituídas, de modo anterior ao surgimento da nossa compreensão de *pensar*, e da normalização daquilo, que estipula *como* e o *que* deve ser pensado.

Na perspectiva de alargar o referencial da compreensão da TRS, Moscovici (2007) explica que: “Tais representações aparecem, pois, para nós, quase como que objetos materiais, pois eles são o produto de nossas ações e comunicações” (MOSCOVICI, 2007, p. 40). As representações sociais, então, são frutos da comunicação e interação que se estabelece entre os sujeitos em todos os níveis e esferas. Sendo assim, não são criadas de modo isolado. Nesse processo, sofrem constantes transformações com vistas para que possam ser representadas por cada sujeito ou grupo, possibilitando, assim, a comunicação e interação.

Todavia, as instâncias ou substitutos institucionais e as redes de comunicação informais ou da mídia “[...] intervêm em sua elaboração, abrindo caminho a processos de influência e até mesmo de manipulação social [...]” (JODELET, 2001, p. 21). Como se torna evidente, a produção das representações sociais envolve inúmeros aspectos. Podendo inclusive essa produção estar ligada em particular há algumas profissões, devido ao seu caráter de influência social desempenhado, sobretudo a sua função educativa.

Eu estou me referindo àqueles pedagogos, ideólogos, popularizadores da ciência ou sacerdotes, isto é, os representantes da ciência, culturas ou religião, cuja tarefa é criá-las e transmiti-las, muitas vezes, infelizmente, sem sabê-lo ou querê-lo. Na evolução geral da sociedade, essas profissões estão destinadas a se multiplicar e sua tarefa se tornará mais sistemática e mais explícita. Em parte, devido a isso e em vista de tudo o que isso implica, essa era se tornará conhecida como a era da representação, em cada sentido desse termo (MOSCOVICI, 2007, p. 40-41).

Em sua visão investigativa Moscovici (2007) previa o quanto seria relevante à compreensão das representações sociais para o momento da atualidade, em que, cotidianamente, cada vez mais representações são criadas e recriadas. Também ressalta o caráter vivo destas, pois uma vez criadas, assumem dimensões e propagações sem precedentes, o que permite, inclusive, o surgimento de outras novas representações. No entanto, não serão todas as representações que se sustentaram de modo mais alongado, já que envelhecem e morrem, para abrir espaço para outras.

Entretanto, quanto mais antiga for à origem de uma representação social, ou desconhecido os saberes relativos a essa origem, mais cristalizada ou “fossilizada” ela se torna (MOSCOVICI, 2007). Todavia, esse processo criativo acontece de modo casual ou quase sempre assim.

Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento” (MOSCOVICI, 2007, p. 45).

De modo repentino, as representações sociais surgem. Contudo, mediante o vasto domínio dos conhecimentos da nossa sociedade, principalmente sobre as áreas de Psicologia, Marketing, Jornalismo, entre outras, originou-se um poder criador de representações sociais, que resultam em modismos, tendências, ideias de consumo e *Fake News*<sup>15</sup>.

De acordo com as explicações de Moscovici (2007) as representações sociais podem, e devem, ser vistas como uma maneira particular de compreensão e comunicação dos conhecimentos dos quais nos apropriamos. Portanto, conhecimentos que já dominamos.

---

<sup>15</sup> Este termo estrangeiro que traduzido para nossa língua significa, *notícia falsa*, caracteriza por ser a propagação de informações duvidosas, um fenômeno que se tornou comum diante da rápida comunicação estabelecida entre as pessoas.

De fato, representa ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. Não há representação sem objeto (JODELET, 2001, p. 22).

Nesse sentido, as representações sociais serão vinculadas a um dado objeto, independentemente de sua concretude ou abstração. Sendo, sempre, imprescindível a necessidade de apropriação de conhecimentos sobre esse objeto para que, assim, se estabeleça a representação (JODELET, 2001). No entanto, Moscovici (1978) nos alerta que elas jamais devem ser concebidas pela ideia de ser uma reprodução, pois são conjuntos dinâmicos que têm *status* de produção já que, em decorrência do saber enciclopédico de cada sujeito, na discussão sobre determinado objeto, características são impregnadas nele fazendo-o com que tenha esse *status*.

Em sua estrutura as representações sociais possuem duas qualificações significativas e conceituais, que acabam por determinar a sua essência.

Elas sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem (MOSCOVICI, 2007, p. 46).

Sousa (2011) aponta que as representações possuem uma estrutura indissociável, como por exemplo, uma folha de papel a qual possui uma frente e um verso, ambos jamais poderão se separar. Desse modo, fica evidente que ela deve estar ligada a um elemento imagético que qualifique a um simbolismo e a um significado. Moscovici (1978) expõe ao processo de construção das representações sociais dois pontos que se encontram visíveis e intercambiam entre si: *conceito* e *percepção*. O primeiro pode associar-se ao significado, já o segundo ao simbolismo, sendo a representação social o intercambio referido. No entanto, é necessário compreender em que lugar se encontra a TRS. Ela se encontra numa perspectiva de valoração do conhecimento que se faz presente em nossa sociedade, que determina níveis de conhecimentos e os classifica em “válidos”, “aceitáveis” cientificamente, decretando assim, a dicotomia de *universo reificado* e *universo consensual*. “É facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual” (MOSCOVICI, 2007, p. 52). Portanto, a TRS se inclina para o lado do *universo consensual* onde o ser humano é a medida para todas as coisas, visto que a

partir dos sentidos e finalidades que ele emprega, há significação e valoração de coisas, diferentemente daquilo que é o *universo reificado* que se explica por um sistema de entidades que não possuem identidade e são indiferentes aos aspectos subjetivos do sujeito. Para tanto, Moscovici (2007) justifica:

O uso de uma linguagem de imagens e de palavras que se tornaram propriedade comum através da difusão de ideias existentes dá vida e fecunda aqueles aspectos da sociedade e da natureza com os quais nós estamos aqui interessados. Sem dúvida - e isso é o que eu decidi mostrar - a natureza específica das representações expressa a natureza específica do universo consensual, produto do qual elas são e ao qual elas pertencem exclusivamente (MOSCOVICI, 2007, p. 53).

Sousa (2011) ratifica tal compreensão corroborando ao expressar que as representações sociais não são uma forma inferior ou inválida para explicar os fenômenos sociais. Desse modo, se torna eminente à aplicabilidade que Serge Moscovici quis impregnar na TRS. Segundo Moscovici (1978), todavia, não corta relações com as ciências ao contrário utiliza-se da mesma.

No campo do universo consensual no qual as representações sociais estão imersas, os fenômenos que se tornam representações são alocados a partir da dualidade *familiar* e *não-familiar*, o que possibilita aos sujeitos desenvolver as representações sociais. Assim, “[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2007, p. 54). Desse modo, a grande intenção que subscreve na TRS é trabalhar a familiarização no desenvolvimento da construção das representações sociais.

Nesse sentido, tornar familiar significa conhecer aquilo que é desconhecido, diminuído a distância entre o objeto que está dentro do campo de conceito e percepção do sujeito, e o próprio sujeito. “O trabalho de representação consiste em atenuar essas estranhezas, introduzi-las no espaço comum, provocando o encontro de visões, de expressões separadas e díspares que, num certo sentido se procuram” (MOSCOVICI, 1978, p. 61). Portanto, o processo de familiarização é essencial para as representações sociais.

Jodelet (2001) ao buscar clarificar esse entendimento, traz à discussão uma particularidade que é associada ao desenvolvimento das representações sociais, o qual está atrelado ao processo de familiarização, que é o trabalho de *objetivação* e

*ancoragem*<sup>16</sup>. Ambos estão ligados diretamente à compreensão do que é tido como familiar e não-familiar. Todavia, segundo Jodelet (2001), quando a novidade é incontornável, e a ação de evitá-la, segue-se um trabalho de ancoragem com o objetivo de torná-la familiar e transformando-a para que a haja a sua integração no universo de pensamento preexistente.

Mediante ao exposto, é perceptível que em cada processo de familiarização também irá coexistir alguns subprocessos<sup>17</sup>, como a objetivação e ancoragem.

Em síntese, a objetivação diz respeito ao processo pelo qual o indivíduo utiliza um símbolo (um ícone, uma imagem etc.) do seu cotidiano para comunicar suas abstrações sobre determinado objeto, ou seja, o processo em que o sujeito objetiva ou torna concreto o simbólico, suas representações de algo ou de alguém. A ancoragem se refere ao enraizamento sócio-histórico e cultural em que se apoiam as representações, porque são produzidas no amago das interações sociais e circulam socialmente pelas diversas comunicações humanas (SOUSA, 2011, p. 60).

Apresentados, de modo sintetizado por Sousa (2011), esses subprocessos tornam-se muito relevantes no desenvolvimento das representações sociais, o que possibilita, assim, o processo da familiarização. Contudo, a definição de ancoragem apresentada por Sousa (2011) talvez não esteja clara o suficiente. Posto isso, podemos definir, com base em Jodelet (2001), como um processo que vincula as representações e os objetos em uma rede de significados, ligando-os a valores sociais, lhes dotando de coerência. Moscovici (2007) de modo mais simples explica que ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Acerca destes, Moscovici (2007) compreende o seu ordenamento de modo diferente, primeiro apresenta a ancoragem e somente após a objetivação. Cabe ressaltar que ambos são sincrônicos apesar da sua ordem de exposição. “[...] as representações são criadas por esses dois mecanismos” (MOSCOVICI, 2007, p. 61), portanto, ambos se constituem essenciais para TRS.

Diante dos pontos aqui elencados sobre a TRS, nossa intenção não é somente dialogar sobre a TRS, mas, sobre o aporte e compreensões que são possíveis para, a partir da mesma, compreendermos o quão significativa é nessa nova gênese de

---

<sup>16</sup> Para uma compreensão maior deste conceito, como o de objetivação recomendando o aprofundamento do estudo destes no livro as *Representações Sociais: investigações em psicologia social*, ambas de Serge Moscovici.

<sup>17</sup> A nomenclatura de subprocessos é um termo que decidimos adotar por compreender que a objetivação e ancoragem se colocam como um processo posterior ao da classificação do “objeto” em familiar e não-familiar, portanto, do processo familiarização, compreendendo-os então como subalternos apenas no sentido delimitador.

senso comum como afirma Moscovici (2007) e como é reafirmado por Jodelet (2001, p. 14):

Um espaço de pesquisa que se vem ampliando há vinte anos, com: uma multiplicação dos objetos de representação tomados como temas de pesquisa; abordagens metodológicas que vão se diversificando e fazem um recorte de setores de estudo específicos; problemáticas que visam a delimitar melhor certos aspectos dos fenômenos representativos; a emergência de teorias parciais que explicam estados e processos definidos: paradigmas que se propõem a elucidar, sob certos ângulos, a dinâmica representacional.

Mesmo que ainda em processo de reconfiguração, a TRS já tem condições de oferecer fundamentos às pesquisas que investigam sobre os mais variados domínios. Foi com esse interesse, e percebendo esse potencial que buscamos desenvolver fundamentar nosso trabalho na categoria de TRS porque vamos trabalhar com representações masculinas no curso de formação docente na área de Pedagogia. Visto que estes são objetos de representação, a profissão docente, o Curso de Pedagogias e a aspectos relativos ao gênero que dizem respeito aos alunos.

### **3.2 Gênero**

Para falar sobre as relações entre homens e mulheres na sociedade, e para falar das representações masculinas no Curso de Pedagogia, apoio-me no conceito de Gênero. Assim, a como o conceito de TRS, o conceito de Gênero também é novo. Segundo Evangelista (2018), o termo apareceu em 1960, mas o ano de 1980 foi decisivo para o entendimento que se tem hoje sobre essa categoria conceitual.

A compreensão daquilo que é concebido por Gênero é um imperativo que se torna cada vez mais necessário no momento atual, visto que nossa sociedade passa por profundas mudanças em relação aos sujeitos que a constituem, aos espaços que que esses sujeitos ocupam, aos lugares de onde eles falam e as interações que eles estabelecem com o todo. Todavia, já não é mais possível compreender a complexidade dos fenômenos sociais, principalmente em relação aos sujeitos e suas relações, sem o mínimo de conhecimento sobre esse termo e as representações que dele emanam.

As últimas décadas evocaram drasticamente a importância da compreensão do termo *Gênero*, como de alguns outros. Este fato se explica, principalmente, pelos movimentos de lutas por reconhecimentos de direitos e por justiça, reivindicado por

alguns grupos sociais, que sofriam e ainda sofrem as mazelas da marginalização e da invisibilidade em nossa sociedade, como as mulheres<sup>18</sup> e o grande grupo que forma a sigla LGBTQIA+<sup>19</sup>.

O termo *Gênero*, a partir de uma ótica simplista para algumas pessoas, pode ser remetido apenas ao estudo da Gramática da Língua Portuguesa, sendo apenas relativo à flexão dos substantivos, em *masculinos* e *femininos*, expressando a flexão das palavras e a correta utilização da língua. Contudo, a complexidade do entendimento do termo *gênero* está afóra dessa simples compreensão linguística que pode reverberar no entendimento popular brasileiro.

A história de surgimento do termo tem, em si, uma origem associada aos aspectos gramaticais, porém está para muita além disso.

Na gramática, o gênero é compreendido como uma forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva de traços inerentes. [...] Na sua utilização mais recente, o termo "gênero" parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo (SCOTT, 1995, p. 72).

Será esse termo mais recente<sup>20</sup> que iremos procurar compreender e, conseqüentemente nos embasar. Silva (2005) afirma que o conceito de gênero é recente, e que a palavra próxima do sentido corrente foi, inicialmente, utilizada por John Money em 1955, para definir os aspectos sociais do sexo. Louro (2003, p. 22) nos esclarece que ao dirigir o foco para o caráter *fundamentalmente social*, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, “[...] ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”. Desse modo, “[...] o termo “gênero” refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual” (SILVA, 2005, p. 91). Atualmente o sentido atribuído ao termo não designa os aspectos do sexo no sentido biológico. Mas, perpassar e atingir algumas nuances de compreensão da sexualidade (orientação sexual). Scott (1995) esclarece que no contexto de pesquisa inicial sobre o gênero, o termo virou

<sup>18</sup> Aqui o termo mulheres, representa o imenso grupo de mulheres que o compõem: mulheres do campo, mulheres ribeirinhas, mulheres quilombolas, mulheres do sertão, etc.

<sup>19</sup> Esta sigla sinaliza um grande grupo formado por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, significando o sinal de “+” todas as demais possibilidades de orientação sexual e/ou de identidades de gênero.

<sup>20</sup> Cabe destacarmos que surgimento do estudo desse termo enquanto categoria analítica acontece principalmente a partir das pesquisadoras e militantes feministas, acontecendo após o movimento sufragista, estando profundamente relacionado aos *estudos da mulher* e a *história das mulheres*.

sinônimo de “mulheres”. Portanto, tornou-se um substituto “[...] para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro” (SCOTT, 1995, p. 75). Além disso, segundo Scott (1995), o termo "gênero" também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos.

A compreensão de gênero, na atualidade, não engloba somente as referências que podem ser vinculadas ao termo, como aponta Scott (1995), mas também outras, que são relativas as *identidades de gênero*<sup>21</sup> que se alocam na comunidade LGBTQIA+, identidades sexuais, bem como aos aspectos sociais, entre outros. Segundo Louro (2003) essa apreensão é fundamental visto que para compreender os lugares e as relações que se estabelecem entre os sujeitos (homem, mulher ou conforme a autoidentificação que cada sujeito faz de si), é necessário conhecer não apenas os seus sexos, mas, também, tudo aquilo que constitui o universo que se engendra socialmente sobre os sexos, conforme explica Connell (1995, p. 189):

[...] o gênero é uma estrutura ampla, englobando a economia e o estado, assim como a família e a sexualidade, tendo, na verdade, uma importante dimensão internacional. O gênero é também uma estrutura complexa, muito mais complexa do que as dicotomias dos "papéis de sexo" ou a biologia reprodutiva sugeririam.

Portanto, é um conceito muito amplo e não mais preso aos aspectos biológicos do corpo sexuado. Todavia, os inumeráveis saberes e conhecimentos acerca do termo têm se multiplicado diante das várias pesquisas científicas e estudos sobre o tema e suas relações, o que reflete em um longo desenvolvimento histórico, desde a concepção dos primeiros estudos. O que, de certo modo, reflete no devido esclarecimento do termo na atualidade para aqueles que dele desejam ter apropriação. Porém, o conceito, como categoria de análise, segundo Scott (1995), somente passa a vigorar no final do século XIX.

Conforme Louro (2003) o conceito de gênero possibilita realizar o debate sobre as desigualdades sociais e as diferenças que, também, se estabelecem na conjuntura social, entre homens e mulheres, sendo não mais debatido no campo biológico, mas sim, no campo social. Scott (1995) colabora ao afirmar que o entendimento do termo torna-se um indicativo para se tomar conhecimento de como são produzidas as

---

<sup>21</sup> Acerca deste conceito, não iremos nos aprofundar nele devido ao risco de desviar do intuito maior deste trabalho, no entanto, deixando para uma futura pesquisa um maior envolvimento com o mesmo. De modo generalista o termo faz referências a várias possibilidades de identidades que vão além do binarismo cis: masculino e feminino; não fazendo ligação direta com a orientação sexual.

construções culturais sobre os papéis sociais adequados em nossa sociedade relacionados a figura masculina e a feminina.

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 2003, p. 22).

Mediante a isso, é possível considerar que nessas relações, existe outro aspecto muito importante que pode ser visualizado, que são as relações poder. Toda essa articulação leva a se problematizar como se engendram essas relações - de poder -, que resultam em desigualdades e dominância entre os sujeitos, entre o que é tido como universo masculino e feminino, inclusive dentro destas próprias esferas. Em cada universo existiram variadas identidades masculinas e femininas, o que irá resultar em uma multiplicidade de identidades.

Como campo social “[...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p. 88), visto que em nossa sociedade são atribuídos definições, funções e lugares conforme o gênero que se tem e a época em que se vive. Portanto, os conceitos relativos ao gênero enquanto referenciais sociais direcionam e definem as estruturas tanto nos seus aspectos perceptivos como organizacionais, desse modo agindo sobre toda a vida social (BOURDIEU, 1980 apud SCOTT, 1995).

Esta exposição nos leva ao entender que o conceito de gênero nos permite ampliar a visão que temos sobre os espaços, posições, reconhecimentos, legalidades que os sujeitos que se encontram em nossa sociedade possuem e assumem, como acrescenta Louro (2003, p. 23) ao afirmar que “[...] o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Desse modo, as configurações sociais sobre as quais o gênero busca esclarecer e articular tornam-se múltiplas.

Assim, ao fazer análise dos fenômenos utilizando os conhecimentos que o gênero possibilita, é preciso ir além do aparente e visível compreendendo o contexto daquilo que se investiga para, a partir disso, empreender uma análise dos fatos usando o conceito. O gênero, portanto, como outros termos que são usados em

diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais como categorias de análises, como a exemplo: raça, classe, sexo, entre outros; é também um conceito que é produto e produtor da nossa sociedade.

Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são "generificados" — produzem-se, ou "engendram-se", a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (LOURO, 2003, p. 25).

A sociedade, portanto, é fundada e estruturada sob diferenças de gênero, estando as relações de conflito não limitadas somente aos sujeitos, mas as instituições que a compõem. E, em decorrência disso se estabelece uma divisão que consiste no binarismo: masculino e feminino. Uma divisão que, segundo Scott (1995), deve ser desconstruída<sup>22</sup>, pois a nossa sociedade foi criada a partir do referencial masculino-dominante e do feminino-submisso, o que coloca as relações, sempre, num contexto de não superação dos paradigmas, como de não problematização dos mesmos.

A mulher é o oposto, o "outro" do homem: ela é o não-homem, o homem a que falta algo, a quem é atribuído um valor sobretudo negativo em relação ao princípio primeiro masculino. [...] A mulher não é apenas um outro ser, no sentido de alguma coisa fora de seu alcance, mas um outro intimamente relacionado com ele, a imagem daquilo que ele não é e, portanto, uma lembrança essencial daquilo que ele é. Assim o homem precisa desse outro, mesmo que o despreze, e é obrigado a dar uma identidade positiva àquilo que considera como não-coisa, como nada. [...] Talvez ela represente um signo de alguma coisa no homem que ele precisa reprimir, expulsar para além de seu próprio ser, relegar a uma região seguramente estranha, fora de seus próprios limites definitivos. Talvez o que esteja de fora também esteja, de alguma forma, dentro, talvez o que seja estranho seja também íntimo - de sorte que o homem precise policiar com atenção a fronteira absoluta entre as duas esferas, porque ela pode ser sempre atravessada, sempre foi atravessada e é muito menos absoluta do que parece (EAGLETON, 1983, p. 143 *apud* LOURO, 1995, p.114).

Portanto, um infere ao outro, tanto o masculino infere ao feminino, como vice e versa, e ao se buscar gerar a desconstrução se intui problematizar essa dicotomia. Para Louro (2003) as oposições não são inerentes e fixas, pelo contrário, elas foram aprendidas e construídas. E, então a partir das construções sociais que aprendemos a definir o que é tido como masculino e feminino, sendo o primeiro remetido à força, autoridade, raiva, razão, entre outros, e o segundo remetendo a fragilidade,

---

<sup>22</sup> O conceito de desconstrução é adotado no Pós-estruturalismo a partir do filósofo Jacques Derrida, que tem como intenção problematizar a constituição dos elementos da dualidade, polos, entre outros, com o fim de livrar o sujeito do erro, dos preconceitos que foram aprendidos.

submissão, paciência, emoção, zelo, cuidado, entre outros; perspectiva vivenciada dentro das redes relações que foram construídas e estruturadas numa sociedade essencialmente patriarcalista.

Teorias foram construídas e utilizadas para "provar" distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos "próprios" de cada gênero (LOURO, 2003, p. 45).

Mediante a isso, limites e barreiras foram estabelecidos o que tornou impossível cruzar a fronteiras por determinados períodos, rompendo e modificando a condição do *Status quo*. Porém houveram aqueles que não se conformaram e lutaram para mudar o contexto vivenciado. Como exemplo tomamos a feministas que encabeçaram a luta de direitos das mulheres. Isso nos faz perceber que é necessário modificar a realidade, ultrapassar a perspectiva tradicional que somente repete os fenômenos sem alterar nada, apenas trocando o campo de visão de quem ver.

Desse modo, “[...] o propósito da desconstrução não é reverter as oposições binárias (não se trata de colocar como polo primeiro a mulher, fazendo do homem, o outro), mas sim é problematizar a própria oposição binária [...]” (LOURO, 1995, p. 116). A desconstrução que se busca efetivar diz respeito a modificação de tudo aquilo que foi conhecido - ideias e conceitos - relativos ao entendimento do que é ser gênero masculino e o que é ser do gênero feminino, fazendo a apropriação e o exercício de novos a partir daquilo que o gênero possibilita compreender enquanto construção social e não inerência, contribuindo assim, para uma visão que percebe as diferenças e visualiza como algo positivo, pois ninguém é igual, mas que não aceita as desigualdades sociais como algo normal e natural.

Todavia, é preciso ter noção dos aspectos - identidades, símbolos, características sociais - que estão presentes nas partes que compõem essa dicotomia, entendendo que são constituídas de vários fragmentos que ao serem agrupados formam o todo desses universos.

Nós só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que "homem" e "mulher" são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quanto parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas (SCOTT, 1995, p. 93).

A dimensão que esses universos evocam são extremantes complexas visto que não se tratam de hegemonias, pois em cada um existem particularidades ínfimas, bem

como identidades plurais sob o constructo do gênero e as especificidades que ele assume. “Ser do gênero feminino ou masculino, como já vimos, implica em perceber e estar no mundo de modos diferentes, do ponto de vista concreto e simbólico [...]” (LOURO, 1995, p. 123), portanto, cabe compreender que as vivências que cada sujeito têm é particular ao universo em que está inserido, sendo jamais percebida do mesmo modo pelos outros sujeitos que não se encontram nesse lugar, que não possuem o lugar de fala.

Ao busca compreender o universo masculino, e as masculinidades que dele fazem parte, percebemos que os sujeitos do sexo masculino não irão conseguir nunca sentir em sua própria pele o que ser mulher, numa sociedade profundamente sexista como a nossa, que viola e ultrapassa todas os limites do universo feminino subjugando-o como inferior. Entretanto, não haverá a menor necessidade de se fazer uma reflexão sobre o inverso desse contexto, pois, como sabemos, o molde de nossa de sociedade foi feito a partir do padrão masculino. Como marca disso, vivemos séculos e séculos de desigualdades sociais, que ainda incorrem até o presente.

Mudanças ocorreram e alteraram significativamente os limites e imposições sociais impostos, porém ainda existem muitos outros que precisam ser superados e rompidos, não só no que se refere ao gênero, aos aspectos sociais raça, classe, entre outros. A construção do gênero “[...] é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança” (LOURO, 2003, p. 35). O que nos leva a compreender que a sua dimensão não é fixa, mas plástica, e que tem grande relevância para que possamos compreender as relações que se fazem presente em nossa sociedade.

Vivemos, na atualidade, uma luta pelo reconhecimento das diferenças e pela igualdade. Contudo, tal perspectiva ainda é utópica para os dias em que vivemos. A realidade que se apresenta ainda é composta de grandes recortes de outros períodos históricos, em que se vivia grandes desigualdades, que cada vez estão mais claras a todos diante da globalização mundial. Cabe ressaltar que conquistas foram tidas, porém são insuficientes, mostram um caminho de melhoras, mas ainda muito parciais.

### 3.3 A formação docente na Pedagogia e interlocuções com representações sociais e gênero

Cabe-nos ressaltar que nossa intenção, neste tópico, não é definir qual o gênero da identidade do Curso de Pedagogia, mas pontuar as nuances que foram assumidas e assumem. O campo de formação docente é um espaço plural, tanto no âmbito dos diversos campos do conhecimento como das pluralidades pessoais. E o Curso de Pedagogia não está imune a essa pluralidade e ainda bem que não está. Historicamente o Curso de Pedagogia tem assumido múltiplas influências e, em consequência disso, tem adquirido diversas identidades e representações. No entanto, essa efervescência de influências não vem sem conflitos, principalmente, na ambivalência relacionada a fatores relacionados ao gênero que a identidade desse curso assume, a cultura dos sujeitos alunos e dos sujeitos professores e as representações sociais que giram ao entorno do mesmo.

A profissão docente, ao longo de sua história, tem enfrentado constantes debates e discussões que versam sobre os mais distintos assuntos e, entre esses assuntos, o processo de feminização e desmasculinização figuram com um dos mais frequentes, o que envolve diretamente os aspectos relacionados ao gênero. Louro (2003) explica que a escola é masculina, pois no seu espaço se trabalha o conhecimento, e em nossa história os conhecimentos foram produzidos por homens ou ainda continuam sendo feitos, em sua grande maioria, pelos mesmos.

Desde o surgimento da educação formal, com os gregos, até o advento das Escolas Normais, que foram as primeiras instituições dedicadas à formação docente, a condução da educação e o papel de professor esteve centrado na figura masculina. Compete explicar que, no contexto brasileiro, o desempenho de atividades docentes, a partir do final do Império passou a ser misto, porém, preponderante masculino. Posição essa que começa a ser mudada a partir do século XIX.

No Brasil, a maciça presença de mulheres no magistério do ensino primário refere-se a um longo processo que tem início durante o século XIX com as escolas de improvisado, que não mantinham vínculos com o Estado, intensificando-se com a instituição das escolas seriadas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas, já em meados do século XX (FARIA FILHO e VIDAL, 2000 *apud* VIANNA, 2013, p. 164).

Cabe ressaltar que havia, sim, a presença feminina na docência desde o período imperial no Brasil. Porém, era uma atividade restrita as que pertenciam às ordens e missões religiosas da Igreja Católica, não havendo, portanto, professoras

fora desse contexto. Diante disso, a representação social que, até então, se vincula à docência é fortemente masculina.

Com o advento da Primeira República e o processo de expansão econômica para além da pecuária da agricultura, a sociedade se ajustou e o mercado de trabalho abriu suas portas às mulheres. Assim, no início do século XX a sociedade passou a entender que a mulher poderia sim ter acesso à educação e até mesmo direito a um trabalho fora do ambiente doméstico. Porém, deveria ser em algo que nada pudesse desajustar aos padrões sociais vigentes. Esse campo seria a educação e a saúde.

Nessa perspectiva, o trabalho docente, como trabalho não-material é, em parte, determinado pelas relações e condições sócio-políticas e econômicas. Esses fatores, culminaram, então, cada vez mais com a feminização da docência. Bruschini e Amado (1988, apud ALMADA, 2011, p. 121) afirmam que, inicialmente, um dos argumentos para a escolha do magistério como atividade profissional feminina era o fato de essa atividade ser percebida pela mulher como “[...] uma ocupação que permitiria conciliar a vida profissional com as tarefas domésticas e familiares, pois, além das férias escolares, não exigiria extensas jornadas de trabalho”. Outro elemento constatado, segundo as autoras citadas, foi o senso de realidade, levando a escolherem profissões que poderiam ser exercida apenas com meio turno de trabalho por saberem, de antemão, que não encontrariam apoio ou ajuda para as tarefas domésticas, tendo que trabalhar fora e cuidar da casa. Nesse processo Demartini e Antunes (1993, p. 07) apontam dois movimentos diferenciados que colaboraram com esse processo:

[...] por um lado, houve uma transformação nos valores e as mulheres ganharam maior espaço na sociedade; por outro lado, notava-se a permanência de certos padrões básicos de comportamento. Em função disso a entrada da mulheres no magistério reforçou a imagem de que a docência seria uma ocupação de segundo nível ou complementar.

Todavia, não seria um espaço aberto para as mulheres, mas apenas para um determinado perfil. Conforme Vianna (2013) nesse perfil estavam mulheres brancas e de classe econômica média, no entanto, estas carregavam o peso do rompimento dos padrões sociais, moldados pela forma masculina, adentrando, assim, a força de trabalho brasileira com essa responsabilidade. Viana (2013) afirma que no final da década de 1920 e início da de 1930, a maioria dos componentes do quadro do magistério primário já era feminina. A docência, portanto, nas primeiras décadas do século XX passava a ser visualizada como um espaço plural de trabalho, sendo composta tanto por homens como por mulheres. Todavia, isso não significando que

não houvesse conflitos nas relações existentes dentro campo da educação visto que, como explica Demartini e Viana (1993) os privilégios ainda eram restritos aos professores.

[...] para os professores homens as facilidades de promoção e ascensão na carreira do magistério e dentro do sistema educacional eram grandes, embora algumas discriminações ocorressem dentro desse restrito grupo masculino, estabelecidas pela origem social diversa (DERMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 09).

Essa situação reforça o quanto a sociedade foi sexista com a mulher brasileira, com a mulher docente, e com inúmeros sujeitos que não são e não refletem o padrão hegemônico tido como padrão no sistema capitalista em que vivemos.

A sociedade brasileira, assim como grande parte das sociedades dos países ocidentais, foi fundada a partir de uma estrutura e posicionamento patriarcalista, que não abria espaço para que a mulher pudesse desenvolver seu papel ativo de sujeito na sociedade. Ocorrendo, significativamente, o rompimento das limitações impostas a partir do início do século XX. No entanto, isso aconteceu somente após muitas lutas despendidas pelas mulheres, conquistando forçosamente, e de modo resistente, o respeito, os direitos e seus espaços.

A docência como espaço de trabalho, foi bastante afetada com o movimento de expansão da industrialização ao final da Primeira Republica, na década 1930. Mercadologicamente novos espaços de atuação profissional surgiam para os homens, sendo muito mais atraentes que a docência. Dermatini e Antunes (1993) explicam que para os homens a sua condição de “chefe de família” lhe impulsionavam a buscar profissões que oferecessem remunerações maiores. Certamente, esse foi um dos fatores mais determinantes para desmasculinização da docência, sendo também acompanhado da figuração de baixo *status* social quando ligado a figura masculina, o reforço de teorias psicológicas, entre outros. Outro elemento fundamental para a feminização do magistério foi o conceito de vocação.

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada a natureza feminina, atividade requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à ideia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente” (BRUSCHINI e AMADO, 1988 *apud* DERMATINI; ANTUNES, 1993, p. 08).

A partir da década de 1930 e nas décadas seguintes cada vez mais o magistério deixava de ser uma profissão vinculada às masculinidades. Portanto, se consolidaria dois processos: o de feminização e o de desmasculinização da docência. Segundo Fanfani (2007 *apud* CARVALHO, 2018) ao passo que docência se feminiza seu *status* se reduz. Nitidamente, a compreensão biológica do sexo em nossa sociedade, determina os aspectos sociais que cada sujeito deve vivenciar ou em quais meios se inserir, conduzindo, subjetivamente, a caminhos específicos, como as mulheres à docência.

Em nossa sociedade o mercado de trabalho tende a ser sexualmente dividido em guetos, assim existindo o predomínio de um gênero em determinadas profissões, sendo inclusive uma característica identitária de algumas delas. Para isso, basta idealizar algumas profissões: bombeiro, policial, piloto de avião, pedreiro, mecânico, caminhoneiro, mergulhador, físico, etc., certamente fica evidente que a primeira imagem de gênero a qual associamos, é a masculina. Em oposição, quando se idealiza as profissões como manicure, doméstica, assistente social, fonoaudiólogo, enfermeiro, pedagogo, professor, aeromoça - comissário de bordo -, recepcionista, auxiliar de saúde bucal, entre outras, acabamos por visualizar uma imagem de gênero feminino (ROSEMBERG e AMADO, 1992). Ainda que a escrita destas palavras esteja numa flexão de gênero masculina, conseguimos visualizar o gênero que predominantemente as exercem como profissão.

Para Carvalho (1998) a imagem da docência foi marcada com a presença feminina, principalmente relacionada aos primeiros anos escolares trabalhando com crianças, sendo atrelada pelos traços de um carinho *maternal*. Diante disso, quando colocamos em evidência a docência e as características que esta assume em nosso país, fica claro que as representações sociais salientadas pela mesma dizem respeito muito mais ao gênero feminino que ao masculino, principalmente em níveis específicos do ensino básico. Carvalho (2018) explica, ainda, que o gênero feminino ocupa maior lugar na docência. Porém, essa quantidade vai diminuindo conforme o nível da escolaridade vai aumentando:

Na educação infantil e nos anos iniciais, a participação das mulheres está, em média, em torno de 90%; nos anos finais e ensino médio, esse percentual cai para valores aproximados de 69% e 60% em 2017 (respectivamente). Já a participação dos homens progride de percentuais abaixo de 4% na educação infantil para percentuais em torno de 40% no ensino médio (CARVALHO, 2018, p. 18).

Diante disso, é visível que no nível da Educação Infantil predomina a representação da docência feminina; no nível do Ensino Fundamental já há uma representação mista formada tanto pelo gênero feminino como masculino, mas com maior predomínio feminino; no nível do Ensino Médio percebe-se que começam a se equalizar as diferenças, sendo misto quase em proporções iguais. A perspectiva do Ensino Superior é diferente, pois se evidencia um maior predomínio do gênero masculino, portanto, sendo essa a representação do mesmo. Certamente isso se deve a um maior grau de formação necessária, o que reflete de modo direto na valorização social que a docência recebe nesse nível, bem como sua remuneração salarial.

O Curso de Pedagogia, não obstante esse fenômeno, como um curso de formação docente, também é cenário para essas mudanças, visto que o seu período de criação culmina, exatamente com o processo de feminização da docência. Segundo Gatti e Barreto (2009) a perspectiva de feminização da docência não atingiu somente o Curso de Pedagogia, mas também, as demais licenciaturas. No entanto, é o retrato desse fenômeno vinculado ao Curso de Pedagogia que queremos discutir. Desde sua criação, o curso trouxe ambos os sujeitos para o seu interior, permitindo formação comum para ambos. Perspectiva que sucede até a atualidade, no entanto, sendo preponderantemente a presença de alunas do gênero feminino.

Vianna (2013) afirma que, com a necessidade de expansão do sistema de ensino público, houve um aumento do quadro de docentes no país e do grau de formação para além da escolaridade média e, como resposta a essa demanda, surge o Curso de Pedagogia, bem como os demais cursos de licenciaturas. Atualmente o Curso de Pedagogia atrela a sua abrangência à docência para a Educação Infantil; anos iniciais do Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos; disciplinas pedagógicas do Ensino Médio Normal; bem como nas áreas de serviços e apoio escolar, ainda para atuar nas áreas que requer conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005). Todavia, as representações sociais constituem como identidade desse curso o gênero feminino e tendo como campo de trabalho apenas a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental como se as demais áreas e habilitações não existissem. Assim, a identidade do curso aparece como sinônimo de ensino e cuidado de crianças pequenas ou alfabetização, uma profissão de caráter feminino. Todavia, essa representação é bastante limitante diante de todo universo que pedagogia poder ser e de fato é.

Segundo dados estatísticos do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2018 disponibilizados pelo INEP (BRASIL, 2020), a presença de estudantes do gênero masculino no Curso de Pedagogia é mínima, e isso se explica mediante a porcentagem de alunos matriculados no referido ano, sendo 7,5% homens e 92,5% mulheres, contabilizando o total de 747.890 matrículas. Ressalta-se, que o mesmo censo demonstra que o Curso de Pedagogia consta como o principal curso de graduação no Brasil com maior número de matrículas.

Diante disso, é notável o quanto é discrepante a presença masculina em relação a feminina no Curso de Pedagogia, sendo possível compreender que tal dado vai refletir diretamente nos espaços que serão abertos e fechados a cada um dos gêneros. Imperativo que reforça as representações existentes sobre a docência a partir da Pedagogia. As imagens, socialmente consolidadas, sobre a profissão caracterizam algumas das continuidades e das modificações nas formas antigas e novas de se definir a docência e perceber as diferentes imagens sobre o professorado no Brasil.

Além disso, a reflexão sobre as possibilidades de construção das identidades docentes supõe, por exemplo, ampliar o foco para a perspectiva de gênero, o que supõe olhar não só para a presença das mulheres na docência, mas para os múltiplos significados de feminilidades, masculinidades, sexualidades que o ser docente comporta (VIANNA, 2013, p. 171).

Portanto, se faz extremamente necessário problematizar, desconstruir e recriar algumas das representações sociais que se fazem presentes na identidade docente, na identidade do Curso de Pedagogia e, conseqüentemente, na própria ciência pedagógica. É preciso se ter uma visão que esse espaço é um lugar para todos aqueles que buscam formação, bem como os campos profissionais que o pedagogo atua, não devendo a haver lócus para um gênero ou outro, mas para ambos.

Vivemos em uma sociedade que permite direitos iguais, não havendo nenhum tipo de proibição a formação de um gênero ou outro em uma determinada profissão como a do pedagogo. No entanto, é de conhecimento comum que as construções sociais e o peso da cultura acabam por limitar essa escolha ou dificultá-la. Contudo, mesmo diante dessas limitações, o Curso de Pedagogia se abre e recebe todos os sujeitos, independente do seu gênero.

Os alunos do gênero masculino que adentram o campo da docência através do Curso de Pedagogia se inserem num universo significativamente complexo<sup>23</sup>, humanístico e marcadamente feminizado. Complexo, porque passam a compreender o que educação e os seus fenômenos e a própria complexidade para sintetizar as linguagens advindas dos vários campos de conhecimento. Humanístico devido a pluralidade de ciências as quais a Pedagogia recorre para ter suporte para compreender o fenômeno educativo, que é um fenômeno humano.

Feminizado pelo fato de o maior público que estará ao seu redor será feminino, desde a formação inicial a posteridade do campo profissional em que a grande maioria dos seus colegas de profissão serão mulheres. Essas características são próprias do fenômeno educativo, seja ele sistemático ou assistemático, como nos aponta Mizukami (1986, p. 19):

Há várias formas de se conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural.

Um ponto que recebe destaque são as experiências que serão vivenciadas ao longo do curso, nos momentos de estágios, nas visitas de campo e nas demais atividades extramuros, nas quais, os alunos do gênero masculino são alvos dos olhares de estranhamento dos outros sujeitos sobre a sua presença num curso que assume uma identidade de gênero feminino, sendo dotado de representações sociais feminizadas. Essas representações, segundo Louro (2003), não deixam de entrar em competição com outras e também se transformam, historicamente, através das resistências dos sujeitos, das mudanças sociais e políticas, das alterações institucionais e discursivas. Todavia, será a partir da presença dos alunos do gênero masculino que as representações serão modificadas, seja por meio da problematização dos constructos do gênero, seja por meio das construções sociais, bem como pelos ideários de desconstrução.

Acerca da formação docente no Curso de Pedagogia, Abreu (2018) afirma que é presente nas falas de alguns alunos e alunas do curso, bem como de professores e professoras, relatos de experiências de conflitos vivenciados ou presenciados na prática da Educação Infantil, como exemplo: estranhamento da presença do gênero

---

<sup>23</sup> Aqui usamos a palavra complexo não no sentido de difícil, mas em seu sentido etimológico latino, "aquilo que é tecido em conjunto". Assim a educação é complexa porque é tecida em conjunto.

masculino nos estágios; medo ou receio dos pais e familiares em relação ao docente – estagiário - do gênero masculino; questionamento sobre a competência técnica e teórica para a execução das atividades pertinentes a formação, entre outros.

Na grande maioria das instituições que oferecem a Educação Infantil, não existem homens, não se aceitam homens estagiários e, entre as poucas experiências com a presença masculina, os homens têm sido figuras solitárias e vistas com desconfiança pela comunidade escolar (ABREU, 2018, p. 1530).

Ainda que não seja o único campo de atuação do pedagogo, a passagem do estudante de Pedagogia pela Educação Infantil nos estágios curriculares é imprescindível, pois se constitui como um campo de conhecimento sobre o qual o profissional deve ter domínio, mesmo que ele exerça outra função dentro da escola. Todavia, no momento desse *rito de passagem* os alunos do gênero masculino sempre vivenciam alguma situação de conflito relacionado ao seu gênero, diferentemente das alunas.

Os sujeitos do gênero masculino, que têm buscado sua formação profissional no Curso de Pedagogia, para atuar na docência, podem ser considerados “transgressores positivo” do padrão vigente, pois acabam por modificar e resistir as determinações sociais que são estabelecidas para as suas masculinidades. Além disso, contribuem para a renovação das representações sociais da docência, bem como da identidade de próprio Curso de Pedagogia.

[...] ao manterem-se na carreira e buscarem justificativas para suas escolhas, esses homens certamente estão também introduzindo contradições e resignificando práticas e comportamentos; estão mostrando que existem 'vocações' masculinas para o ensino e formas de cuidado infantil associadas a masculinidade, praticas diferentes daquelas das professoras, por envolverem mais claramente atividades físicas amplas, competitividade e autoridade, mas ainda assim, práticas de cuidado. E estão mostrando que existem, na personalidade de homens, elementos que o senso comum considera como femininos. Em contextos sociais conservadores, em que a divisão de papéis e funções entre os sexos é extremamente rígida, essas atitudes são inovadoras e representam certamente acenos de mudança (CARVALHO, 1998, p. 422).

Diante dessas modificações o Curso de Pedagogia se resignifica, se reestrutura, tornando-se, assim, muito mais dinâmico e pluralizado, pois passa a ser sinônimo não do feminino, mas dos “sujeitos” que se constituem docentes. Todavia, não podemos esquecer que todo processo de mudança é, sempre, um processo doloroso em qualquer campo de nossa vida. No nosso caso, esse processo é mais

difícil porque afeta diretamente o universo das masculinidades, em particular, o padrão hegemônico da masculinidade dominante, viril e agressiva.

O Curso de Pedagogia, embora tenha atrelado a si, a representação social de um curso de gênero feminino, é um curso para sujeitos que escolhem trabalhar num dos campos mais férteis e estimulantes que há, que é o campo da educação. Especialmente, o campo de pensar e refletir sobre as finalidades da educação em determinada sociedade (LIBÂNEO, 1994). E o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, indireta ou diretamente vinculadas à organização e aos processos de aquisição de saberes e modos de ação, com base em objetivos de formação humana definidos em uma determinada perspectiva.

Cabe destacar que as pesquisas sobre as temáticas relacionadas ao gênero e a formação docente no Curso de Pedagogia precisam se aprofundar sobre as questões relacionadas ao aluno do gênero masculino nesse curso. Carvalho (1998) esclarece que pouco trabalhos têm sido feitos no campo educacional acerca dos docentes do gênero masculino e sobre as suas identidades.

É, portanto, a partir deste entendimento, bem como das vivências que são obtidas em nosso processo de formação no Curso de Pedagogia, que buscamos pesquisar acerca desta temática, visando analisar as representações masculinas nesse curso. Justamente por saber das representações que estão associadas a esse curso, desejamos ter conhecimentos sobre as experiências vivenciadas pelos alunos do gênero masculino do curso, bem como possíveis conflitos que tenham enfrentados. Assim, as análises feitas neste capítulo, e no anterior, servirão de pontos de apoio para a análise da pesquisa que foi realizada junto ao Curso de Pedagogia de um Centro Universitário de Imperatriz-MA. Análise esta que será descrita no capítulo seguinte.

## 4 AS REPRESENTAÇÕES MASCULINAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Este capítulo foi desenvolvido com a finalidade de descrever e analisar as representações masculinas presentes no Curso de Pedagogia de um Centro Universitário da região Tocantina do Maranhão presente na cidade de Imperatriz-MA, a partir da percepção de cinco alunos do gênero masculino matriculados no referido curso.

Iniciando pelo contexto da pesquisa no que se refere ao lugar, os sujeitos e o curso. Gradativamente aprofundando as vivências desses sujeitos no cotidiano do curso a partir de suas falas, mostrando os contextos da Pedagogia e do trajeto de formação do próprio curso.

Para melhor, interpretar e compreender os aspectos pesquisados, foram utilizados como referência autores e pesquisadores como Almada (2005), Louro (2003, 1995), Moscovici (1978), Felipe (2006), entre outros autores. Embora com posicionamentos diferentes, estes pesquisadores discutem temas como a formação docente, gênero, representações, entre outros.

### 4.1 O contexto da pesquisa: o lugar, o curso e os sujeitos

Embora não seja objeto de estudo desta pesquisa, entendo ser importante trazer os principais elementos que caracterizam a cidade de Imperatriz, em particular sua característica identitária como grande campo educacional que têm se consolidado nas últimas décadas. Em particular dando destaque para a Educação Superior, trazendo algumas características do Curso de Pedagogia.

A cidade de Imperatriz está localizada na Região Tocantina do Maranhão. Essa região recebe influências das características gerais amazônicas, inclusive do modelo econômico tradicional e do processo de *modernização* planejado na última metade do século XX para a região (FERRAZ, 1998). Como nas demais localidades da região Tocantina, as relações econômicas, culturais e políticas constituem-se nas principais ações onde a luta entre capital e trabalho é uma constante (ALMADA, 2005).

A região é uma imagem viva da grande diversidade ambiental de transição entre a floresta Amazônica e o Cerrado, possibilitando a expansão de atividades pecuárias e agrícolas em campos naturais, tanto em terrenos de várzeas, como na própria floresta.

Por todas essas características tem um potencial de absorver um grande contingente populacional de outras regiões do país, de estados vizinhos e do próprio estado do Maranhão atraídos pelas possibilidades de desenvolver a agricultura familiar em terras próprias.

O fluxo migratório se associa diretamente ao processo de colonização espontânea e planejada pelo estado do Maranhão. O que estimulou tal processo foi o serviço de pavimentação/asfaltamento das estradas que ligam Imperatriz a cidade de Timon-MA, que faz fronteira com o estado do Piauí, mais especificamente a cidade de Teresina à BR Belém-Brasília (ALMADA, 2005). Essas rodovias facilitaram o fluxo migratório entre a região Tocantina e o Semiárido nordestino.

Imperatriz é sede de uma microrregião composta por 16 municípios numa extensão de mais de 60 mil quilômetros quadrados. Em função disso, a cidade possui uma posição considerada estratégica, devido sua localização geográfica, sendo cortada pela BR-010 - Belém-Brasília -, equidistante de quatro capitais brasileiras: São Luís, capital do estado, a 636 km; Belém, capital do estado do Pará, a 594 km; Teresina, capital do estado Piauí, a 616 km; e Palmas, capital do estado do Tocantins, a 623 km. A cidade tem influência não só sobre os municípios em seu entorno, mas também, sobre o norte do estado do Tocantins, onde as relações são intensificadas pela presença da rodovia Belém-Brasília e, ainda, as regiões limítrofes com o estado do Pará.

O início da década de 1960 deu a Imperatriz uma feição diferenciada com uma redefinição de seu perfil socioeconômico que passou a ter características urbanas mais definidas e ampliadas, em decorrência da ação do Governo Federal que, considerando a Amazônia como área prioritária para o processo de desenvolvimento do Capitalismo, criou condições e infraestrutura para sua viabilização, principalmente construindo e ampliando uma série de rodovias, destacando-se a Belém-Brasília e a Transamazônica. Foram criados também programas estratégicos, especialmente por via da, então, Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), definiram-se Polos Geoeconômicos e destinaram-se recursos financeiros para o Polamazônia (ALMADA, 2005). A partir desse período, intensificam-se as migrações de todo o país com a finalidade de ocupação das terras devolutas, ainda existentes, intensificando a agricultura de subsistência. Cada povo trazendo traços de sua cultura e organização o que deu a Imperatriz uma feição diferenciada das demais regiões do Maranhão, com uma bem heterogênea.

A característica mais notável de Imperatriz é a ligação da cidade com o campo, visto que ao redor da cidade se percebe uma estrutura fundiária formada de povoados alicerçados em relações familiares tendo como patrimônio a propriedade que varia de 03 a 150 hectares vivendo da agricultura familiar.

No entanto, o cenário desfavorável à agricultura familiar na região está acentuadamente marcado pela *modernização excludente* impulsionada por seu modelo de desenvolvimento. Com a instalação de uma indústria multinacional de produção de celulose a economia de produção em pequena escala ficou imobilizada, provocando algumas alterações na forma como estava organizada a produção familiar. Numa espécie de grilagem consentida, muitos proprietários foram obrigados a vender suas propriedades para a empresa para a plantação de eucaliptos.

Outra característica de destaque em Imperatriz é no campo educacional. Existe um discurso amplamente divulgado “[...] sem a devida investigação científica, de que a cidade é um polo universitário. Isso é constatado facilmente quando abordado o tema da educação superior na cidade (GONÇALVES FILHO; ARAÚJO; CARNIELLO, 2014, p. 2). Esse conceito de polo universitário surgiu a partir de um pressuposto quantitativo de instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, instaladas na cidade de Imperatriz segundo Gonçalves Filho, Araújo e Carniello (2014). Outro aspecto constitutivo desse conceito é atração de estudantes de outras cidades e regiões. Esses dois elementos, amplamente aceitos e divulgados, têm se tornados determinantes para conceituar a cidade de Imperatriz como polo universitário. No entanto, não podemos definir uma cidade como polo universitário apenas pela quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES).

Na verdade, tal fato se dá em função da presença de ação de quatro grandes faculdades e um centro universitário, da iniciativa privada, com oferta de cursos presenciais, assim como uma dezena de outras instituições de menor porte com cursos em modalidade presencial, semipresencial e Educação a Distância (EaD). Conta, também, a favor dessa conceituação, a ampliação do campus da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com a oferta de mais cinco cursos de graduação, quatro cursos de mestrado e um de doutorado. E também a ampliação do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) com a oferta de cursos de graduação na área de Ciências Exatas, Naturais e Tecnologias. Por fim, reforçando essa ideia, tivemos a criação da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Em síntese a UEMASUL não impactou tanto a região, devido sua criação ser decorrente da

transformação do Centro de Estudos Superiores de Imperatriz (CESI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Ou seja, o impacto da transformação do CESI em UEMASUL teve maior força no âmbito interno.

As IES instaladas em Imperatriz seguiram historicamente um modelo de implantação de extensão de suas sedes, negligenciando inicialmente as especificidades dos locais nos quais foram criadas. Além disso, a ausência de periódicos dessas instituições sinaliza a necessidade de formação de pesquisadores que tomem a região como objeto de estudo, existindo, portanto, uma lacuna a ser preenchida.

O Curso de Pedagogia da UEMASUL foi criado com o objetivo de contribuir com a melhoria da educação básica no estado do Maranhão que, no final da década de 1980, apresentava “[...] um dos maiores índices de analfabetismo, evasão e repetência do país, devido à precariedade da qualidade do ensino. Fato atribuído, em parte, à falta de qualificação dos professores” (CESI, 2004, *apud* ALMADA, 2011, p. 105). Nessa ocasião, foi constatado que 92,5 % dos docentes que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental e 37,4% no Ensino Médio, não tinham habilitação para o magistério (ALMADA, 2011).

Como medida para reverter essa realidade, e visando priorizar o processo de formação do professor, em nível superior, o Governo do Estado do Maranhão, em parceria com algumas prefeituras e com a UEMA, implantou o Programa de Capacitação Docente (PROCAD), com oferta de cursos de licenciatura em todas as áreas da educação básica. Os cursos ofertados pelo programa eram exclusivos para os professores da rede oficial de ensino e eram ministrados no período das férias escolares. A partir de 2002 o curso passou a ser ofertado de forma regular para todos os interessados.

Desde então, o referido curso vem formado turmas anualmente por meio de vestibular interno, com duas etapas classificatórias, portanto, não sendo vinculado ao *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. O Curso de Pedagogia comumente tem sido ofertado em turmas que acontecem no período matutino, sendo fechadas com a quantidade máxima de 40 matrículas, compostas por sujeitos de ambos os gêneros, masculino e feminino. Todavia, sempre sendo a turma em sua maior parte formada pelo público feminino, nunca havendo igualdade numérica entre discentes de ambos os gêneros.

Acerca dos sujeitos da pesquisa estes foram escolhidos pelo critério base do objeto de estudo da pesquisa, que é ser do gênero masculino, configurando-se, portanto, como sujeitos essenciais para pesquisa.

#### **4.2 A presença masculina no Curso de Pedagogia**

Como já afirmamos, esta pesquisa foi desenvolvida no Curso de Pedagogia de um Centro Universitário da cidade de Imperatriz-MA. É uma instituição pública estadual, que desde a sua criação tem sido a maior referência da região Tocantina na formação docente.

Os informantes da pesquisa foram cinco alunos. A opção por esses sujeitos está diretamente ligada aos próprios objetivos da pesquisa. Para garantir a participação desses sujeitos, realizei alguns contatos com a direção do Curso de Pedagogia, que de imediato forneceu a relação com todos os nomes e contatos de cada estudante do gênero masculino matriculado no curso. Após o recebimento desta relação foi iniciado o processo de abordagem a cada um desses sujeitos, havendo resultado positivo e aceite de participação na pesquisa em cada contato.

Em termos de riscos à integridades dos sujeitos entrevistados, a pesquisa não apresenta nenhum risco eminente para os mesmos. Contudo, por se tratar de um trabalho que retrata relatos, percepções, visões dos próprios sujeitos entrevistados, estes podem sentir-se contidos ou mesmo hesitantes diante deste trabalho, rejeitando aquilo que se encontra apresentado na pesquisa.

Como forma de garantir o anonimato, cada um deles aqui estão identificados com nomes figurativos: Mateus, Mário, Gustavo, João e Daniel. Os apelidos foram colocados conforme a ordem de realização das entrevistas. Parto da convicção que esses sujeitos são, também, protagonistas da história do Curso de Pedagogia, e da formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, os principais campos de atuação profissional do pedagogo.

Cabe ressaltar que por um lado, cada um deles estão enclausurados no discurso de poder que muitas vezes está dito de forma clara e outras vezes ficam subentendidos por atitudes ou comportamentos que ali não é o lugar deles. Mas, por outro lado, a presença deles pode provocar as necessárias rupturas rumo às mudanças que são necessárias para a formação de novas representações sociais. Quem nos garante isso é o próprio Moscovici (1978) ao afirmar que as representações

sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância.

Por que a presença masculina é tão rara no Curso de Pedagogia? Antes de ser uma pergunta isso é uma constatação. Mesmo com tantas discussões sobre a importância da presença masculina na escola da infância mencionadas por pesquisadores como Sayão (2005), Souza (2010) e outros, observa-se que os poucos professores do gênero masculinos que optaram pela profissão enfrentam inúmeros desafios para permanecerem como docentes da Educação Infantil. Isso faz com que a sua presença, como acadêmico, no Curso de Pedagogia, também seja escassa.

Mediante a essa constatação, é cabível indagar sobre o que levaria um sujeito do gênero masculino, hoje, após todo o processo de feminização do magistério, especialmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a escolher o Curso de Pedagogia como formação inicial e que visão eles têm sobre o curso.

O centro onde realizamos a pesquisa não foge à regra nacional. De um total de 98 matrículas do sexto ao nono ano do curso pesquisado apenas seis são do gênero masculino, como demonstra o quadro abaixo. Dois seis alunos matriculados, apenas cinco aceitaram responder à pesquisa.

Quadro 01 – Matrículas 2020.1 nos períodos selecionados para a pesquisa

<b>Períodos</b>	<b>Quantidade de Matrícula</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Homens</b>
Sexto	36	33	03
Sétimo	34	34	00
Oitavo	28	25	03
Total	98	92	06

Fonte: Direção do Curso

O quadro acima é bastante ilustrativo no tocante a distribuição de sujeitos pelo gênero. De um universo de 98 alunos matriculados do sexto ao oitavo períodos, apenas seis são do gênero masculino. Inclusive, no sétimo período, das 34 matrículas todas são do gênero feminino. Assim sendo, compreender como eles percebem sua presença no curso, procurando entender os fatores que provocam desconfortos e conflitos na sua trajetória acadêmica se faz necessário no sentido de contribuir para a superação de preconceitos ainda presentes quando se fala da presença masculina nas etapas iniciais da Educação Básica, bem como para refletir sobre a necessidade de mudança dessa realidade, como também para ajudar a formular representações sociais nesse curso mais plurais.

Faria Filho e Macedo (2004) apontam a necessidade de se estudar não só o processo de feminização, mas também o processo de desmasculinização do magistério. Destarte que,

O fato de os homens terem deixado de entrar não é a mesma coisa que dizer que eles saíram. Afirmar isso significa que, talvez, devamos pesquisar as causas da desmasculinização do magistério tanto em razões externas a escola e ao aparelho escolar quanto ao incremento do processo de escolarização e nas transformações pelas quais passava a própria instituição escola (FARIA FILHO; MACEDO, 2004, p. 2).

Gatti e Barreto (2009) apontam que a média de mulheres matriculadas no curso de Pedagogia é de 92,5%, ou seja, os homens são apenas 7,5% desse universo. Essa questão, embora tenha outras variantes muito mais decisivas, o primeiro desconforto que o sujeito do gênero masculino enfrenta quando adentra o Curso de Pedagogia, não raro, diz respeito às suas competências para o cuidado e atenção necessária à educação de uma criança.

As desconfianças acerca das competências dos professores não cessam nas salas de aula da graduação. As dificuldades enfrentadas se acentuam na fase dos estágios supervisionados, que é o momento em que eles buscam oportunidades para experimentar a docência em escolas de Educação Infantil. Há situações em que, após receberem várias negativas de diretoras de escolas, os estagiários são forçados a vivenciar a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que, nessa fase, há relativa aceitação da sua presença quando comparada com o nível da Educação Infantil<sup>24</sup>.

A demarcação dos papéis de gênero nos campos profissionais não é uma prerrogativa da área educacional. Jaeger e Jacques (2017), ao mapearem algumas profissões, observaram uma divisão por nichos, constituindo diferentes territórios profissionais, alguns mais receptivos ao gênero masculino e outros ao gênero feminino. Segundo as autoras, acima citadas, as representações sociais apontam que as profissões ligadas à emoção, ao afeto e à sensibilidade são entendidas como espaços do público de gênero feminino, enquanto que aquelas relacionadas à razão,

---

<sup>24</sup> Nos últimos dois anos essa situação se agravou mais ainda. No segundo semestre de 2020 as professoras de Estágio Supervisionado na Educação Infantil tiveram dificuldades para que dois alunos fossem aceitos. Só puderam entrar nas salas de aulas acompanhados por uma estagiária e com a garantia de nunca ficarem sozinhos com as crianças. Essa situação pressupõe que todo sujeito do gênero masculino é potencialmente suspeito de praticar algum tipo de malefício às crianças.

à inteligência e à força são tomadas como apropriadas aos sujeitos do gênero masculino.

Na esteira dessa representação, nas ciências exatas, predominam homens, e nas ciências humanas, as mulheres são maioria. Não podemos deixar de sublinhar que esses encaminhamentos sociais e culturais produzem e são produzidos em meio a discursos e representações que buscam afirmar e reafirmar estereótipos culturais, os quais fixam, em determinados papéis e funções, os lugares de homens e de mulheres (JAEGER; JACQUES, 2017, p. 546).

Com base nos posicionamentos acima, podemos entender que as diferentes instâncias sociais, entre elas a Escola, produzem um conjunto de símbolos e significados que marcam de modo diferenciado os corpos dos sujeitos do gênero masculino e feminino, suas aparências, seus modos de ser e se comportar, resultando em noções estereotipadas acerca do que é, e pode ser “homem” ou “mulher”. Na universidade onde realizei a presente pesquisa não é diferente. Embora se perceba alguns fenômenos bastante interessantes, como os cargos de Reitoria e Pró-Reitorias serem ocupados só por mulheres, a dualidade educacional entre sujeitos do gênero masculino e feminino ainda permeia o itinerário educacional nesta universidade. Nesse sentido, podemos afirmar que o Curso de Pedagogia é, majoritariamente, frequentado pelo gênero feminino.

É importante que tenhamos clareza de que se, por uma lado, as representações produzem e reproduzem estereótipos nos campos profissionais, determinando o que o sujeito do gênero masculino e feminino podem ou não podem fazer, por outro, o conceito de gênero nos possibilita enxergar que, apesar dos encaminhamentos sociais e culturais normalizadores a respeito das profissões, os sujeitos do gênero masculino e feminino desafiam essas noções, rompem barreiras e ousam se profissionalizar em nichos que, para elas e eles, não foram direcionados.

Moscovici (1978) nos esclarece que existe um novo senso comum e este se associa aos conhecimentos produzidos e validados pela ciência, situando-se, entre as preocupações teóricas e as práticas essenciais da mesma. Tal senso comum é dotado de muito peso cultural, contudo as representações que são decorrentes do mesmo não são fixas, são mutáveis, podem ser ressignificadas, portanto transformadas.

Por fim, acredito que a pergunta do início deste texto não tem uma única resposta, mas sim respostas diversas. Repensar, pois, a formação docente parece ser o grande desafio para as políticas educacionais, tema que não pode estar desvinculado da valorização profissional. Contudo, repensar compreendendo os

vieses relativos aos constructos sociais, como os de gênero que são bastante pertinentes a formação de professores, torna ainda mais complexa essa necessidade.

### 4.3 A percepção dos alunos acerca do seu espaço no curso

A maneira como a pessoa se percebe é determinante no seu modo de ser e de agir. Inclusive, construir sua profissionalidade. Nóvoa (1995a, p.25) afirma que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Assim, a formação se constrói por meio de uma reflexão crítica sobre as práticas e de uma construção permanente da identidade pessoal. Portanto, estar em formação implica um envolvimento da pessoa do professor, requer o desejo de formar-se.

Willians (1995, apud SAYÃO, 2005) aponta a necessidade de pesquisar o ingresso de homens em algumas profissões consideradas femininas porque o sentido de resgatar as narrativas está em compreender como a história, a cultura e a convivência cotidiana, em diferentes espaços sociais com outros sujeitos, se incorpora e constitui as narrativas singulares ou a identidade profissional dos sujeitos particulares. Nesse sentido, foi indagado aos entrevistados sobre as motivações para cursar Pedagogia e se estavam felizes com a escolha. Dividimos as respostas em dois blocos para poder analisar.

Vou ser sincero. No primeiro momento eu fui porque eu achei mais fácil para entrar na faculdade. Quando eu fui fazer a prova eu achei que era mais fácil para mim poder entrar, mas depois durante o curso mudou. Eu fui conhecendo melhor, e é uma área que eu me identifiquei muito (MÁRIO).

A princípio foi aleatória. Somente após o ingresso no curso, que eu me identifiquei com o curso, a partir de uma peça que a gente fez para as crianças de forma social, sem fim lucrativo, que a gente fez para conseguir pontos para nota. Quando eu vi o sorriso das crianças e a forma como ela interagem no momento, e eu via o meu sorriso para elas, e as minhas brincadeiras para elas, me motivaram a continuar e focar na Educação Infantil. Só que eu não acredito, que eu vá ter acesso a elas, então o meu motivo agora passa a ser alfabetizar as crianças. Hoje me sinto feliz com essa escolha (GUSTAVO).

Os dois discursos acima demonstram que os sujeitos não tinham uma noção definida sobre o que queriam cursar e pouco sabiam sobre a profissão de professor. Mário apontou como critério a facilidade para entrar na universidade e Gustavo nem

critério tinha. Os dois apontam que foi no decorrer do curso, a partir das vivências do cotidiano da formação que se identificaram.

Cabe questionar em que medida o magistério pode ser entendido como uma identificação profissional para Mário. Quem garante que ele não se identificaria, também, com o conteúdo de outro curso, caso o critério de facilidade recaísse nesse curso? Arroyo (2000), ao analisar a relação entre a escolha do magistério com as condições sociohistóricas e políticas, constata que a maioria das pessoas que opta pelo magistério traz traços marcantes das condições sociais de onde se originam: “A condição de vida está presente nas escolhas ou condiciona nossas escolhas. Não escolhemos a que queremos, mas a possível” (ARROYO, 2000, p. 126).

Para Gustavo, por sua vez, não teve critério nenhum para a escolha da Pedagogia como profissão, mas demonstra identificação com o fazer pedagógico pelo retorno do sorriso da criança diante de seu próprio sorriso. Podemos afirmar que ele entendeu a dialética do riso. Ele riu porque o ambiente lhe tocou, lhe agradou e recebeu o sorriso de volta porque conseguiu agradar. Porém, a fala de Gustavo traz um elemento bem preocupante. Quando ele diz que não vai ter acesso às crianças - apesar de sua meta profissional é ser um alfabetizador - está se referindo às barreiras para ser aceito como professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Ele percebeu que as representações sociais, equivocadas ou não, são muito fortes.

A chegada de um sujeito gênero masculino num espaço dominado por mulheres e, supostamente, feminino, produz uma sensação de deslocamento, desconfiança e incômodo. Moscovici (1978) aponta que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância. Isso abre brecha para as mudanças sem dúvida, mas até que ponto o professor está disposto, também, a ser um militante na luta pelo direito de exercer essa atividade sem os incômodos que hoje enfrentam.

Na sequência apresento e analiso os demais depoimentos.

As minhas motivações eu acredito que são muitas. Eu acredito que as motivações que eu tive para me inserir nesse Curso de Pedagogia, começou bem no início, na minha fase da educação fundamental. Eu tive uma professora, que inclusive era minha tia e que era minha professora também, e eu morava na casa dela. Então, desde esse tempo ela que me ensinava, ela que me educou, na questão da alfabetização, na questão da Matemática, então foi bem presente. Ela (Tia) era educadora e ao mesmo tempo catequista. Então as crianças estava ali todo tempo na casa dela. E, tudo foi muito presente na minha infância e tudo, querendo ou não foi uma das

motivações, digamos assim, a escolher o curso. Partindo disso, também teve a questão da minha experiência, que a experiência de ensino-aprendizagem não formal, que foi no caso da minha experiência como catequista, atuei como catequista durante 10 anos na minha paróquia. E, a partir daí foi que eu passei de certa forma me identificar, e achar que esse lado nessa questão de ser professor poderia ser uma profissão, na minha na minha experiência. Então acredito que uma das minhas motivações tenha sido essa. Hoje eu posso dizer que sim, no início não! Foi uma questão mesmo de me encontrar no curso, eu não me encontrava no curso, mas a partir das primeiras experiências que eu tive no estágio, e digamos, de algumas falas, de algumas professoras. Isso querendo ou não me motivou ainda mais. E hoje eu posso considerar, eu me considero que eu estou de certa forma pedagogo no momento, mas das experiências que eu tive sim. Hoje eu posso dizer que que é uma profissão que eu quero seguir, em que estou muito feliz em participar do Curso de Pedagogia (JOÃO).

Certo, eu optei por estudar Pedagogia, porque eu já tinha um certo estudo e conhecimento a respeito dessa área, eu acho sempre achei ela bem abrangente bem interessante e eu sempre tive facilidade de trabalhar e lidar com crianças. Sempre tive uma desenvoltura boa para lidar com criança, e eu gosto bastante da área da Educação gosto de atuar na área dá educação, gosto de trabalhar. Então, alinhando a área da educação com o a facilidade de lidar com a faixa etária de criança, de jovem, eu optei pelo Curso de Pedagogia e é uma opção que me deixa muito feliz, que é uma área que eu gosto e que eu tenho prazer de trabalhar (DANIEL).

A minha escolha foi no momento (adolescência), no início eu queria mesmo dar aula na vizinhança, quando eu era mais adolescente, eu tinha uns saberes a mais que meus vizinhos, porque eu frequentava a escola privada, e aí meus vizinhos me pediam muito apoio, aula de reforço. Eu comecei dar apoio sobre o ensino da Língua Portuguesa, de Matemática, da Educação Básica. Eu também comecei fazer o “quarto magistério” nos finais de semana, que é um curso técnico do Ensino Médio, e aí terminei, e comecei a dar aula no município. Aí eu como eu me casei muito novo, como a renda era pouca, não era concursado. Eu fiz um concurso já no final da década de 1990, no tempo de 1998/1999, foi o tempo que eu fiz o concurso público para várias áreas do estado, na área federal, como estadual. Foi quando eu passei para a polícia militar na área de segurança. Depois de 15 anos, me deu a vontade de voltar a estudar, de voltar para um curso de licenciatura, aí eu optei pela Pedagogia. Meus companheiros na polícia falavam, “Vai voltar a estudar? Eu vou!” volta. Me questionavam porque eu ia voltar a estudar nessa idade, e eu ficava me questionando será se eu não vou aprender mais se volta a estudar. Eu quero lecionar, quero voltar para a sala de aula. Tô feliz com essa decisão (MATEUS).

Os relatos de João, Daniel e Mateus apresentam uma efetiva construção de significados que transcendem àquilo que lhes fora indagado. Ao falarem de suas motivações, eles reconstroem, com palavras, uma representação da realidade da forma como eles a compreendem. Para a TRS, o falar é uma efetiva construção de significados que transcendem a situação e nesse ato estão implícitas determinadas relações de força que marcam a forma e o conteúdo do que é dito.

João afirma que teve muitas motivações para cursar Pedagogia, e certamente teve, mas a convivência com a tia e com a igreja ficam bem evidentes. Seu discurso é marcado pelo que é dito e também pelo *não dito*. As palavras falam de algo que o

sujeito quer falar e, também, de algo que ele tenta esconder ou simplesmente acha que não convém falar (FREUD; BREUER, 1893/2016). João não afirma que sua convivência era boa ou não, mas ninguém imita ou segue alguém com quem teve uma vivência traumática. Está presente, também, a ideia de que nada se constrói fora da história e, conseqüentemente, fora do contexto. Ele fala que a tia era educadora e catequista como se catequista, também, não fosse educadora. A experiência na Igreja também foi fundamental para ele optar por uma profissão que lida com gente numa relação de ensinar e aprender. Por fim, ele fala que na universidade se desencantou pelo curso, mas que se encantou novamente.

Daniel aponta três fatores que foram decisivos na sua opção por cursar Pedagogia: (1) A abrangência de áreas de conhecimentos do curso muito grande; (2) Gostar de lidar com crianças e (3) Gostar da área da educação. Assim, ser professor da infância parece ser o projeto profissional para Daniel. Hoje dificilmente uma pessoa ingressa em uma profissão alegando que desconhece essa profissão. Pode até não conhecer seus fundamentos, mas, minimamente sabe acerca dos prós e os contras de tal profissão.

De todas as trajetórias de escolha profissional, a de Mateus é bastante curiosa em função de estar lidando entre dois extremos. De um lado, a sensibilidade e subjetividade do magistério e, de outro, a objetividade e frieza das atividades policiais. Ele deixa claro que a opção pela carreira de policial foi pela estabilidade que um concurso poderia lhe oferecer. Mas sua experiência como professor de anos iniciais do Ensino Fundamental foi decisiva na sua opção pela Pedagogia.

Bock (1995) afirma que as teorias de orientação profissional podem ser agrupadas em duas vertentes: as teorias não-psicológicas e teorias psicológicas. A autora destaca que as teorias não-psicológicas são aquelas que atribuem os fenômenos da escolha profissional a fatores externos ao indivíduo, como, por exemplo, as teorias econômico-sociais, nas quais busca-se compreender de que forma e quais as influências econômicas, sociais e culturais determinam a escolha de pessoas por determinadas profissões. Já as teorias psicológicas buscam na dinâmica do indivíduo a compreensão do fenômeno da escolha profissional. As teorias psicológicas, segundo a autora supracitada, possuem sua base na ideologia liberal, aceitando, sem grandes questionamentos, os princípios da individualidade, da liberdade e da igualdade de oportunidades, destacando que algumas dessas teorias remetem a ideia de que o indivíduo possui aptidões naturais, outras teorias também

psicológicas entenderão que as aptidões naturais são fruto do desenvolvimento cronológico do indivíduo. Por fim, a autora define essas teorias como *acríticas*, pois aceitam que cada pessoa reúne em si características que orientam a sua escolha.

As afirmações de Bock (1995) se confirmam na pesquisa realizada por Paul e Silva (1998). Estes autores observaram nos resultados da primeira etapa do vestibular que os indivíduos tendem a escolher um curso Ensino Superior, de acesso mais ou menos difícil, de acordo com a sua preparação acadêmica e os seus resultados até esse momento, ou seja, os vestibulandos tendem a estimar a sua capacidade em comparação com o os demais candidatos e conforme o grau de competitividade no acesso de cada curso, fazendo sua escolha considerando as reais possibilidades de aprovação no vestibular.

Na sequência os entrevistados falaram sobre ser do gênero masculino e cursar Pedagogia. Falaram, também, sobre as discriminações sofridas e como se sentiram diante das situações constrangedoras.

Ser homem dentro do curso, de um curso que hoje em dia é visto, vamos se dizer como feminino, que só mulheres fazem, não é fácil. Existem comentários preconceituosos, “É um curso só de mulher, homem não pode”, claro que a gente já ouviu de tudo né, preconceito a gente sofre sim (MATEUS).

Assim, o senso comum que têm se propagado há muito tempo, é que, quem faz Pedagogia do sexo masculino rotulam de modo até meio preconceituoso, como homossexual. Então, já ouvir piadinhas, já fui ofendido, sem sentido porque não é algo ruim ser. Eu já ouvir piadas por fazer Pedagogia, em relação a orientação sexual. Na minha percepção eu nunca me senti ofendido, mas eu tomei as dores pelos os que se sentem ofendidos. Então não partia só pra mim, na minha turma como tinha outros colegas (homens), sempre quando estávamos juntos e de alguma forma nos identificamos como cursando Pedagogia, sofriamos algum tipo de preconceito, piadas e olhares (MÁRIO).

Sofri pelas piadas, existem piadas, mas como tenho definido o meu gênero. Sofri pelas brincadeiras, que diz, “Quem entra no curso sai diferente”, mas a gente supera (DANIEL).

Bom, ser homem no Curso de Pedagogia eu acredito, que é digamos, uma resistência. Porque é um curso querendo ou não, é quer um curso que ainda é predominantemente feminino. Olha eu não nem posso dizer que foi, que e eu sofri, mas eu lembro de uma experiência. Foi uma vez em que teve um simpósio em que eu queria muito participar desse simpósio como monitor, só que as monitoras eram todas as mulheres. Assim, não é querendo discriminar as pessoas que organizaram, não nenhum momento eu tô fazendo isso. Eu também não sei qual era a dinâmica, que eles pensaram nessa organização, mas era um simpósio que eu queria muito participar como monitor, e assim eu percebi que tinha e era só mulheres. Teve só oportunidade, só mulheres. Assim, querendo ou não com isso de certa forma, eu me senti meio que excluído. Entende? Uma situação assim que eu fiquei muito pensativo, mas é como eu falei, eu não discrimino pessoal não. Como eu te falei, eu não sei

qual era a dinâmica, talvez a intenção deles não foram essa de certa forma. Então, no momento, naquele momento, eu fiquei meio que muito triste. Porque eu queria participar dessa monitoria, mas infelizmente não foi possível. Foi uma das experiências, que eu bem, extremamente bem pensativo (GUSTAVO).

Assim, eu acredito que a principal é mesmo pela desvalorização do próprio curso, os tipos de comentários que eu já ouvi mais negativos foram referentes a isso: “Ah você estuda Pedagogia, mas Pedagogia não dá futuro, Pedagogia não te dá dinheiro, Pedagogia não é um curso bom e Pedagogia é um curso onde estuda mais mulheres”. Mas isso, foram poucas as vezes que eu ouvi, o que eu ouvi mais mesmo foi referente a desvalorização do curso. E, durante os estágios, não, não, pelo menos eu não vou conseguir perceber nenhum tipo de discriminação pelo fato de ser homem e tá trabalhando nesta área, e tá querendo trabalhar na área, mas eu percebi também que durante os estágios, os seis estágios ao todo, apenas em um eu consegui encontrar um homem trabalhando nessa área, numa escola (JOÃO).

As relações de gênero têm sido construídas a partir do binário masculino/feminino, sendo centrada no masculino como o originário, o primário - “Façamos o homem à nossa imagem e semelhança [...]”<sup>25</sup>. E a mulher ligada ao secundário, a costela. Essa condição tem gerado outras conexões baseadas no binarismo: forte/fraco, racional/emocional, sujeito/objeto, ativo/passivo, produção/reprodução. Cada par binário desses, segundo Louro (1995), alimenta, reitera e reforça os outros, configurando um complexo e um múltiplo sistema de interpretação e uma definição difícil de demolir.

O posicionamento dos entrevistados acima é unânime em afirmar que sofrem por comentários ofensivos, pela dúvida e questionamento da sua sexualidade. Mateus, Mário e Daniel limitam-se a informar que sofrem preconceitos constantemente, mas ambos não se deixam afetar porque têm uma convicção bem definida do que querem ser.

Gustavo afirma que ser homem no Curso de Pedagogia é uma forma de resistência. Ele denuncia uma situação vivenciada dentro do próprio Curso de Pedagogia ao tentar participar de um simpósio como monitor e foi barrado. Foi barrado exatamente na instância que deveria ser guardião de seus direitos. Se um aluno deseja participar, ou não participar de um evento, essa é uma escolha particular sua. Diferente disso, é ele não poder optar por essa decisão. Assim, não poder optar é mais do que uma diferença, é o cerceamento de um direito.

O depoimento de João acrescenta outro tipo de discriminação, que é a salarial. Seu depoimento traz dois aspectos fundamentais e ambos equivocados. O

---

<sup>25</sup> BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução dos Monges Beneditinos de Meredsous (Bélgica). São Paulo: Editora Ave Maria/Claretiano, 2008.

primeiro diz respeito ao fato de a sociedade aceitar que a mulher ganhe pouco. O curso é definido como sendo de mulher porque ela pode ganhar pouco. O segundo aspecto refere-se ao fato de se referir ao Curso de Pedagogia como se não fosse uma categoria do magistério. É preciso entender que o pedagogo ganha pouco, porque faz parte de uma categoria que é desvalorizada financeiramente. Como se percebe, são qualidades que transcendem os limites do fisiológico e se estende a todo o corpo social, adjetivando, como masculino ou feminino, gestos, comportamentos, cores, identidades sexuais, roupas, músicas, esportes, profissões, gêneros literários, tarefas domésticas e assim por diante.

Quando indagados se já sentiram vontade de desistir do curso, Daniel e Mateus responderam que não. Lembrando que estes dois acadêmicos foram enfáticos em afirmar que não se afetam pelos comentários das pessoas. Os demais entrevistados afirmaram que já pensaram em desistir.

Mário relata uma situação bastante incômoda ao relatar que em seu estágio remunerado não poderia, em hipótese alguma, ficar sozinho com uma criança. Isso, certamente, era uma medida, também, para protegê-lo. Mas era também uma forma de dizer que por ser do gênero masculino aos olhos sociais, “carrega” consigo potencialidades que podem o fazer ser visto como potencial pedófilo, um perigo latente. “E, no estágio eu não podia ficar na sala só com as crianças, e não podia em nenhum momento está só com as crianças, então isso me desmotivou. Eu não podia ficar só com as crianças pelo fato de ser do sexo masculino. Então, isso me desmotivou muito” (MÁRIO). Nessa situação a gente entende a angústia do acadêmico porque esse tipo de discriminação toca o ser humano ferindo a sua dignidade.

As dúvidas de Gustavo e João, se continuariam ou não no curso, se referem mais há questões existenciais. “Meu Deus será se é isso que realmente eu quero?” Então, acredito que foi nesse nessa questão aí” (GUSTAVO). “Educação Infantil creche, realmente não me agrada, não vejo como uma possibilidade e também tem muito discriminação com o homem, principalmente nessa faixa etária, porque a Educação Infantil querendo ou não, ela envolve muito mais cuidado (JOÃO).

Quando solicitados a responder se já haviam se sentido excluídos ou privilegiados em função de ser gênero masculino, Mateus, Mário e João responderam, categoricamente, que não. Gustavo e Daniel responderam que sim, conforme as afirmações abaixo.

Eu acredito que sim, por exemplo em questões de grupo. Porque também parte daquela questão, como é que se diz: afetividade na pessoa, ter mais intimidade com determinadas pessoas, com outras. Acaba que de certa forma, você fica sendo excluído de alguma forma. Então, eu já vi mais dessa questão em trabalho. Mesmo em trabalho de grupo (GUSTAVO).

Senti um pouco da parte da professora, quando era sobre educação da área do estágio da Educação Infantil. A fala da professora da professora era mais preocupada com as meninas, perguntava para as meninas, “Como é que foi o estágio? Como é que foi na escola do estágio”. No estágio da Educação Infantil, a fala das professoras é mais voltada sobre as meninas (DANIEL).

Nos discursos acima podemos ver duas formas diferentes de exclusão, uma por parte das colegas da turma e outra por parte da professora. Gustavo interpreta que as colegas, ao não o incluí-lo nos grupos de estudos, era por acharem-no incompetente e sua presença no grupo poderia interferir na qualidade dos trabalhos. Já Daniel se sentia excluído pelo fato de a professora não lhe fazer nenhuma recomendação sobre como proceder nos estágios e nem perguntar como ele havia se saído nessa atividade. Podemos interpretar a atitude da professora de duas formas: (1) entender que Daniel tinha autonomia e não precisava dos mesmos cuidados que as meninas ou (2) ser um caso que não valeria a pena investir. Em todo caso, a atitude da professora não foi correta.

Como vimos no segundo capítulo deste trabalho, as representações sociais são um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no dia a dia, durante a comunicação e cooperação entre os indivíduos e grupos. Estas não são mero reflexo da realidade introduzida passivamente no sujeito, mas uma significativa reorganização na qual estão estruturados o pensar e o agir (JODELET, 2001). Assim, a escola, como instituição que exerce um papel político definido segundo os interesses em jogo no cenário social, não consegue ficar imune a todas as formas de discriminação.

Quando direcionada pergunta sobre como acontecem as falas dos professores aos alunos e alunas da turma, e como estes se portavam em suas falas, se eram destinadas a ambos os gêneros, dos cinco entrevistados, quatro responderam quase que de modo unânime que as falas eram voltadas para todos da sala, não havendo distinção quanto ao gênero, sendo portanto plural, para ambos. Em contrapartida aos demais, um dos entrevistados deu evidências do contrário. Como resposta obtive:

Era para os dois, eles sempre... Em relação a isso os professores sempre elogiavam a gente por estar ali, por ver na turma, eles sempre apoiaram, “Vocês são guerreiros por um curso feminino, eu sei que vocês têm

dificuldades, mas vocês estão aqui”, sempre apoiavam a gente e estimularam (MATEUS).

Mais para as mulheres. Não é nenhum tipo de crítica, mas as vezes quando eles e elas professores se referiam a turma, a nossa turma, sempre se referiam as mulheres. Eu levantava a mão, falava “nós estamos aqui também”. Então na predominância do discurso, sempre era voltado para as mulheres (MÁRIO).

Eu acredito que para ambos. Então, raramente eu já observei na fala dos professores, essa ser direcionado apenas as meninas. Na maioria das vezes, é mais para ambos os gêneros (GUSTAVO).

Pelo que eu me lembro, pelo que ainda consigo perceber, sempre foi direcionado para turma no geral, para todos não tinha uma especificação de sexo, não tinha uma especificação de gênero, não havia essa distinção. Pelo que ainda me vem à mente, pelos diálogos, pelas conversas as construções sempre foram bem direcionadas ao público geral (JOÃO).

Não existia exclusão não. Não deu para perceber esse tipo de exclusão não (DANIEL).

As falas de um professor são extremamente significativas para um aluno. Desse modo, a forma como este se porta aos alunos e alunas pode profundamente influenciar positivamente ou negativamente no desenvolvimento acadêmico destes no cotidiano da sala de aula e em sua formação. Quando se ouve a fala de um professor, e há o sentimento de pertença nela por parte dos alunos e alunas, este irão sentir-se valorizados, reconhecidos, visíveis e pertencentes aquele referido contexto. No caso inverso dessa situação, será possível perceber distanciamento do aluno, falta de envolvimento, dificuldade de desenvolvimento acadêmico, entre outros.

Ao recapitular as respostas dadas por Mateus, Gustavo, João e Daniel, torna-se visível que estes sentem-se incluídos pelas falas dos docentes, o que diretamente contribui para uma maior identificação dos alunos com as disciplinas ministradas por esses professores, como também para a identificação com Curso de Pedagogia. A resposta de Mateus ganha destaque, por este entrevistado enfatizar a valorização e admiração que se encontram presentes nas falas de alguns docentes que já ministraram aula para o mesmo, criando nele um sentimento positivo, que reforça o seu interesse e contribui para a continuação do seu processo formativo.

Para Mário é nítido que maior parte das falas dos professores é destinada a alunas, corroborando para ideia e representação de que o curso é um espaço destinado apenas para o gênero feminino. Ainda que Mário defina que sua fala não seja uma crítica, é visível que o modo como em muitos momentos os professores falavam em sua turma, faziam com que o mesmo não se sentisse pertencente aquele contexto, existindo, portanto, um sentimento de deslocamento na turma. Se não há

sentimento de pertença, de modo algum esse sujeito irá sentir-se parte desse curso. A explicação para esse distanciamento de imagens diz respeito diretamente as representações sociais que giram em torno desse curso, que ainda o definem como um curso para o gênero feminino, senso comum presente no discurso de alguns professores, que imperceptivelmente verbalizam e propagam essa representação.

Decorrente das observações que são perceptíveis nas falas dos professores segundo os alunos entrevistados. Tornou-se pertinente também compreender como são os olhares desses docentes para com alunos do gênero masculino. Diante disso foi perguntado, sobre como se caracteriza o olhar dos professores do curso em relação aos alunos. Ao responder disseram:

Os meninos sempre foram vistos, não vou mentir não, como os mais inteligentes da sala. Então assim, tirando eu, mas os outros dois, o pessoal sempre foi de elogiar muito. Os professores também com as meninas sempre davam elogios, e na apresentação de trabalho, nessas coisas eles sempre se sobressaíam (MATEUS).

Assim, nos primeiros dias de cada professor eles sempre pediam para gente se identificar, eu acredito que se eles tivessem algum olhar diferente com nossa orientação, como de pessoa mesmo, talvez seria um olhar de desconhecimento. A princípio não tinha nenhum olhar diferenciado, às vezes tinha comentários, como “Nossa! Três homens! É um privilégio ter numa turma de Pedagogia”, eu nunca vi um olhar diferenciado não (MÁRIO).

Os olhares. Eu lembro que uma das falas no início do curso, de um professor que até achei bem engraçada, ele falou assim, “Meu Deus, nossa, mas nessa turma tem muitos meninos”. Porque assim, no início da nossa turma ela tinha cinco ou se não me engana seis homens, era uma turma que tinha bastante meninos. Só que no decorrer foram desistindo, têm aquela questão da desistência. De certa forma, eu estranhei por um momento, logo eu também não tinha o conhecimento em relação a tudo isso, entende. Então, me questionei porque que ele teceu esse olhar. Enfim (GUSTAVO).

Em alguns determinados momentos, eu via, eu conseguia perceber um olhar mesmo de admiração por ver assim na turma, que quase majoritariamente era formada por mulheres, e alguns homens conseguiram estar ali dentro, conseguiram se sair bem nos trabalhos, conseguiram se sair bem nos estágios, eram bem vistos em alguns trabalhos, em trocas com os diretores das escolas nos estágios. Então em alguns professores eu consegui perceber mesmo aquele olhar de admiração, por ver, que querendo ou não é uma resistência, ter homens no Curso de Pedagogia. Eles enxergavam ali vêm aquela diferencial, de ter um homem ali buscando, de estar indo até o final. Eu consegui perceber um olhar de admiração de alguns professores (JOÃO).

Quando é do curso mesmo, do Curso de Pedagogia não tem esse olhar não. Agora quando vem um professor que vem para o nosso centro, vem do centro de biologia, de matemática, para dar aula de alguma metodologia e fundamentos, eles vêm com aquela brincadeira, com alguma brincadeira de querer pensar que a gente tem uma decisão de gênero diferente. Eu senti isso do da parte de um professor da área de fundamentos e metodologia de uma disciplina, por causa de uma didática que teve. Eu falei para ele, “Não tudo bem” (DANIEL).

Em cada uma das respostas dadas pelos entrevistados, aparecem diversos pequenos fragmentos que demonstram muita subjetividade em cada uma das falas. De modo geral, é comum a todas as respostas que os olhares dos professores costumam se caracterizar como um olhar normal, quando não de admiração pela presença masculina no curso, sendo essa uma característica geral de todos os docentes que são do próprio Curso de Pedagogia.

As experiências vivenciadas por Mateus, Mário, Gustavo e João, diante dos olhares dos professores revelou que o olhar direcionado para os mesmos, é um olhar de admiração que de certo modo é carregado de surpresa pela presença dos alunos. A explicação para essa reação de surpresa, seja ainda por visualizar ano após ano, turmas quase sempre compostas pelo público feminino, sendo surpresa visualizar alunos do gênero masculino, principalmente quando o número de sujeitos é mais expressivo como na turma de Gustavo com cinco alunos.

Quando se retoma ao seguinte trecho da fala de Daniel “[...] eles vêm com aquela brincadeira, com alguma brincadeira de querer pensar que a gente tem uma decisão de gênero diferente”, referindo-se aos docentes externos ao Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL). O mesmo deixa transparecer que alguns docentes externos ao centro, tiveram olhares de estranhamento a presença masculina no Curso de Pedagogia, em particular aos alunos do gênero masculino de sua sala, como também a sua figura.

Ainda que não tinha dito com palavras faladas, é evidente que Daniel sofreu preconceito por parte de um professor, atitude que merece repúdio, mesmo que tenha sido disfarçada de uma suposta “brincadeira” inocente. A discriminação e preconceito sofrida por Daniel é explicado por Louro (2003, p. 48) “[...] homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados *diferentes*, são representados como o *outro* e, usualmente, experimentam práticas de discriminação [...]”. Diante da exposição dos fatos, mesmo que tais atitudes não tenha tido uma proporção muito grande, foram carregadas de uma conotação negativa que marcou significativamente o entrevistado. É necessário questionar quais os reflexos e resultados negativos, podem desencadear os comportamentos e atitudes de um professor. Para Daniel resultou em apenas uma memória ilustrativa negativa, porém quais poderiam ser os efeitos para outros alunos do gênero masculino?

#### **4.4 Conflitos e dificuldades vivenciados pelos alunos do gênero masculino no Curso de Pedagogia**

Em toda relação e interação entre dois ou mais sujeitos, sempre haverá um contexto favorável para o surgimento de conflitos das mais diferentes naturezas, sendo potencializada essa realidade quando mais representações, subjetividades, relações de dominância estiverem presentes, seja isso no cerne de um grupo, classe, comunidade, coletividade, entre outros. Louro (1995) nos lembra que somos sujeitos diferentes, todavia buscando ser politicamente iguais, e nesse caminho de busca por essa igualdade é comum que haja divergência de interesses e desejos entre os sujeitos, sendo saudável os conflitos para que ocorram as mudanças, reviravoltas, quebra de barreiras, quando compreendido como algo necessário. Assim, ao compreender isso como uma sentença que é válida e que pode ser aplicada aos mais diversos contextos, torna-se perceptível que o ambiente educacional não se distancia de ser um espaço repleto de conflitos.

O Curso de Pedagogia como um lócus de intensas relações e interações é um espaço repleto de conflitos, desde o ambiente da sala de aula, espaço externos e coletivos da instituição de ensino, os momentos de encontro em que acontece a formação dos alunos, nos ambientes externos a instituição de ensino, nas práticas e estágios, entre outros. Portanto, diante disso é possível visualizar diferentes conflitos em cada um desses exemplos. Como forma de compreender melhor sobre os conflitos vivenciados pelos sujeitos entrevistados, indaguei sobre os seus espaços de fala, visibilidade diante dos professores do curso, acerca das possíveis limitações que enfrentaram, entre outros pontos de profunda relevância.

Quando perguntados aos entrevistados sobre as relações cotidianas que estabeleciam com os seus colegas de turma do gênero feminino, em específico sobre os seus momentos de falas, exposições de ideias e interações, estes responderam de modo bastante expressivo que a voz de suas colegas sempre recebia mais destaque e reconhecimento. Deste modo, responderam que:

A gente sempre respeitava as opiniões delas e às vezes mesmo a gente sendo contrário aquilo, a gente decidia ficar calado, porque era 95%, 97% da turma era mulher. Então a gente não tinha espaço de fala ali. A gente poderia falar, mas se você falar você poderia ser apedrejado. Nunca que a gente fosse contra tudo delas, a gente não é tão “ruim” assim, mas é assim (MATEUS).

O predomínio é feminino, assim em todos os debates, em todos os diálogos que tem, fora das apresentações de trabalho, as meninas/ mulheres têm o predomínio. Quando falamos às vezes, depende muito de cada um, mas somos taxados, generalizam o discurso de uma pessoa para todos os homens. Então assim, querendo ou não, pelo menos nas minhas experiências, nós homens, nós três, não tínhamos voz na sala (MÁRIO).

Eu considero assim, como as meninas são a maioria da turma, é, feminina. Então, tem um peso muito maior eu acredito, mas isso não tira a questão de os meninos também falarem. As vezes tinha até uma brincadeirinha, que assim eu acredito que é uma brincadeira, que quando os meninos falavam, diziam “Não! deixa que a maioria aqui são mulheres”. Mas, eu entendi que era uma brincadeira, eu até ria muito. Apesar de como eu falei, embora a turma seja a maioria são meninas, são mulheres, têm essa questão mesmo de fala, mas não deixa também, como é que se diz: recapitulando apesar da turma ser bastante feminina, têm muitas mulheres, os homens também não deixam de ter o seu espaço de fala não (GUSTAVO).

Não, não! Tinha obviamente algumas pessoas que se sobressaiam, tinha mais desenvoltura, que sabiam dialogar melhor, que sabiam se colocar melhor durante o processo de fala. Mas, não tinha uma divisão específica, digamos que um grupo específico, que sempre se sai melhor que outro, ou que as mulheres se saiam melhor do que os homens não. Eram sempre trocas equilibradas, sempre foram diálogos bem construtivos e em todo momento nos posicionarmos sempre, tanto os homens como as mulheres, eram diálogos bem construtivos. Não tinha especificamente um grupo que sempre se sobressaia (JOÃO).

No Curso de Pedagogia, têm muitas avaliações que acontecem por seminários. As meninas como são maioria, já dividem o grupo por mais afinidade. Como eram quatro homens, quando dividiam os grupos, cada grupo tinha que ter um homem. Elas mesmo já faziam as escolhas de pertencimento naquele grupo delas. Nós aceitávamos de boa, normal. Era muito difícil entrar num grupo que tivesse outro homem. Sempre um membro masculino num grupo de mulheres. Tanto a fala dos homens como das mulheres tinha o mesmo à mesmo o poder de fala (DANIEL).

Para melhor analisar as respostas, serão apresentadas as análises em dois blocos. Para os alunos Mateus, Mário e Gustavo as falas masculinas em suas percepções diante de um grande grupo de sujeitos do gênero feminino acabam sendo irrelevantes prevalecendo a força das decisões e opiniões da maioria, no caso, suas colegas. Louro (1995) nos explica que as relações de poder presentes entre os gêneros se estabelecem em ambas as direções, se anteriormente era corrente do gênero masculino para o feminino, na atualidade diante de algumas transformações sociais, acontece muito mais regularmente em direção oposta. Todavia, no contexto apresentado a configuração de espaços de fala seria muito mais diversificada diante de um número mais proporcional de alunos de ambos os gêneros.

Ao dizer que os alunos do gênero masculino preferem ficar calado, como aponta Mateus “[...] a gente poderia falar, mas se você falar você poderia ser apedrejado”. Isso deixa transparecer o que não é dito, aquilo que é subjetivamente presente, o

receio de emitir falas equivocadas diante de um grande grupo de sujeitos femininos. No entanto, quando se observa mais profundamente as falas desses sujeitos, é perceptível que, por ser um menor grupo, possivelmente suas necessidades diante de algumas situações acabam sendo negadas ou simplesmente silenciadas, por encontrar-se em um menor número. Assim, suas representações acabam sendo inexpressivas ou de pouca relevância, contudo, nunca inexistentes já que cada sujeito não é visto como receptor ou reproduzidor, mas sim um produtor de representações (MOSCOVICI, 1978).

Diferente dos outros alunos do gênero masculino, Daniel e João não percebem qualquer divergência nos espaços de falas entre os alunos de ambos os gêneros de sua sala de aula. Compreendem os momentos de diálogos como um espaço aberto para todos, sem distinção de maior ou menor relevância as falas devido ao gênero. Para eles são positivas as relações que se dão entre os alunos de ambos os gêneros.

Na tentativa de buscar conhecer com mais profundidade sobre os conflitos e dificuldades de natureza pedagógica que esses sujeitos vivenciaram, foi lhes perguntado quais as principais dificuldades sentidas pelos alunos do gênero masculino durante a permanência no Curso de Pedagogia. Todos apontaram como ponto de dificuldade os estágios, em particular o estágio na Educação Infantil.

Eu acho assim, em relação ao curso, as dificuldades as maiores são quando chega no estágio. Ao decorrer do curso a gente vai indo, mas quando eu chego no estágio que você tem que ir para a Educação Infantil, eu acho que é um pouco mais difícil, nem tanto no fundamental (Ensino Fundamental). Quando vai, a gente tem um certo receio, não é todas as escolas e todos os diretores e professores que querem receber um homem por exemplo, na Educação Infantil, né onde têm crianças ali, então assim, eu acho que o momento mais difícil é esse (MATEUS).

Assim, eu acredito que a maior dificuldade que eu tive foram nas disciplinas práticas e em estágios, na parte teórica não tive dificuldade não, mas principalmente nas práticas (MÁRIO).

Olha, eu acredito que as dificuldades são muitas, sobretudo no que se refere à Educação Infantil, posso falar da minha experiência. Em relação a aceitação em algumas creches, eu particularmente já de certa forma via olhares em relação a minha atuação dentro de creches, atuando como estagiário na Educação Infantil. Olhares tanto da gestão, de alguns professores, como também dos familiares que são muito. Assim, até você mostrar realmente que você não é aquilo que eles sabem, aquilo que eles estereotipam, aliás que eles pensam, é uma fase, é um processo. Então, acredito que essas dificuldades são sentidas pela maioria dos meninos. Inclusive recentemente eu vi uma vaga para estágio na Educação Infantil, para estagiar em uma determinada instituição, e eu fui lá saber o que eu poderia fazer para participar, e a minha primeira pergunta foi, “*Esse estágio é voltado apenas para mulheres?*”. A mulher categoricamente disse, “*Sim!*”, apesar de eles não

terem colocado lá essa questão de diferença, “quero apenas mulheres” só falava estagiários, só que aí na conversa que eu tive com ela, ela foi bem categórica e disse, “*o nosso perfil é só meninas, meninas mesmo*”. Então foram dificuldades que eu senti, que eu presenciei muito na minha fase como estagiário no município. Eu passei por dois anos atuando como estagiário, e assim no início foi muito, muito difícil. Sobretudo a minha entrada nessa escola, os olhares de alguns professores, mesmo de alguns familiares em relação a isso. Eu via muitas conversas da parte da professora com os pais, e depois a professora vinha me falava, “*Olha aqueles pais tão preocupado e isso*”, os desafios são grandes (GUSTAVO).

Eu não consigo me recordar bem de alguma dificuldade, alguma barreira, o que eu podia perceber um pouco mais assim, era a resistência de algumas escolas em receber o nosso grupo de estágio. Eu não sei, se pelo fato de ter um homem incluído às vezes, eu não sei se isso deixava desconfortável, mas era perspectiva às vezes no olhar de alguns pais, a resistência de tá tendo um homem ali naquele meio, e isso é algo que as vezes era notável, era fácil de perceber, quando eles olhavam pra gente. Não sei se os meus colegas também conseguiram notar. Isso durante as primeiras semanas do estágio, porque sempre como já imaginava que podia ter esse tipo de resistência, em todos os meus estágios eu gostava de chegar bem cedo, para poder encontrar os pais também na porta da escola, para ter alguma troca, algum diálogo, para poder me aproximar deles, e demonstrar para eles o meu interesse de tá ali, de trabalhar com os filhos dele (JOÃO).

No estágio na Educação Infantil. Os pais ficam com um pé atrás por deixar um homem sala de aula. Ainda bem que não foi um momento de eu ficar sozinho com as crianças, a professora supervisora da sala mesmo, ela sempre foi acompanhar. Tinha vez que ela chegava atrasada, mas só que eu ficar recebendo os alunos, os pais ficavam com o pé atrás segurando as crianças/ os filhos, até que ela chegasse (DANIEL).

Para os cinco entrevistados o estágio foi um ponto de grande dificuldade no trajeto de formação durante o curso, sendo que quatro fizeram referência ao estágio na Educação Infantil. Abreu (2018) explica que nas instituições de Educação Infantil, em sua grande maioria, não é aceita a presença de estagiários do gênero masculino, e quando existem de modo considerado como um fenômeno raro, essa presença é solitária e envolta de desconfiança por parte da comunidade escolar.

Ao retomar a fala de Mário o mesmo apenas faz menção ao contexto do estágio, não se aprofundado em nenhuma situação particular, que o tenha enfrentado. Contudo, quando retomamos as falas de Mateus, Gustavo, João e Daniel, temos afirmações muito sérias e delicadas, pois em cada uma delas está contida a revelação de medo e desconfianças por parte das instituições de ensino para com os alunos do curso do gênero masculino cujo resultado é o sentimento de medo, rejeição e pouco alento para buscar uma instituição para o estágio e, conseqüentemente, para trabalhar.

Quando Mateus diz, “[...] não é todas as escolas e todos os diretores e professores que querem receber um homem [...]”, está revelando dados reais daquilo

que os alunos do gênero masculino vivenciam. Como ao longo de décadas a docência foi sendo configurada como um espaço de atuação profissional feminino, principalmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ao tentar inserir-se nesse espaço, o sujeito do gênero masculino encontrará, certamente, barreiras e limitações.

Estereótipos de desconfiança e pânico moral como aponta Felipe (2006) são criados em relação a imagem dos sujeitos do gênero masculino que se encontram inseridos profissionalmente no campo da educação nos níveis iniciais. Como conta Gustavo “[...] até você mostrar realmente que você não é aquilo que eles sabem, aquilo que eles estereotipam, aliás que eles pensam, é uma fase, é um processo”. Não diferente diz Daniel “Os pais ficam com um pé atrás por deixar um homem sala de aula. Ainda bem que não foi um momento de eu ficar sozinho com as crianças [...]” muitos estereótipos de desconfiança são lançados sobre esses sujeitos, entre eles estão os títulos de agressivo, aliciador, pedófilo, má influência quando homossexuais, entre outros.

Em tempos como os atuais, em que ainda ouvimos relatos de situações absurdas e desumanas cometidas com crianças, cabe também ressaltar que estas práticas podem ser cometidas, também, por sujeitos do gênero feminino. Segundo Felipe (2006), o diagnóstico da pedofilia raramente é identificado em sujeitos do gênero feminino. Entretanto, isso não significa que não existam.

É preciso lembrar também que as estatísticas dificilmente fazem referências às mulheres, na medida em que estas, no exercício da maternidade ou na função de cuidadoras de crianças, parecem estar sempre acima de qualquer suspeita, o que nem sempre é verdade (FELIPE, 200, p. 214-215).

Não é surpresa que todos estes estereótipos recaíam somente sobre os sujeitos do gênero masculino. Contudo, não deve ser normalizada a conduta de preconceito e desconfiança pelo simples fato de serem do gênero masculino, quando sabemos que na verdade, uma mente sádica, doente, abusadora, pedófila não é uma característica exclusiva masculina, mas sim que acomete ao ser humano. Portanto, pode acometer também uma profissional de ensino do gênero feminino e, portanto, não deveria ser uma desconfiança exclusiva de um gênero, no caso o masculino.

Como forma de tentar demonstrar ser confiável e tecnicamente capaz, estes sujeitos buscam ter condutas extremamente técnicas, como relata João: “[...] eu gostava de chegar bem cedo, para poder encontrar os pais também na porta da

escola, para ter alguma troca, algum diálogo, para poder me aproximar deles, e demonstrar para eles o meu interesse de estar ali [...]”. Esse relato nos leva a pensar sobre os aspectos de afetividade que estão presentes no processo de gestão da sala de aula, nas interações professor-aluno, perspectiva inexistente quando se trata de um sujeito do gênero masculino na sala de aula.

Constatando que os momentos de estágios se configuraram para esses alunos como momentos de dificuldades, e conseqüentemente de conflito, coube-me então perguntar, sobre quais restrições profissionais acreditam encontrar quanto a sua atuação profissional por ser do gênero masculino.

Como professor de Educação Infantil, achou mais difícil. Até porque nessas escolas quando tem vaga, a maioria é só para mulheres, não tem vaga para homem, então é um pouco seletivo (MATEUS).

Assim, como experiência nos estágios que eu tive, na Educação Infantil acredito que eu não leciono, vai ficar limitado para os anos iniciais, pelo fato das experiências que eu tive dos diretores, coordenadores pedagógicos, que vinham conversar comigo para eu não ficar pertinho das crianças quando os pais vissem buscar elas, não ficar sozinho na salas com elas na Educação Infantil no caso. Eu penso que eu não vou ter oportunidade de lecionar na Educação Infantil não (MÁRIO).

Olha, eu acho que a restrição, acredito que seja mais na parte da minha atuação na Educação Infantil. Se porventura eu vou trabalhar na Educação Infantil, eu acredito que isso ainda é um desafio. A maioria dos concursados (homens) que eu sei, geralmente eles são direcionados para outro setor, para ajudar na parte da administração, da gestão. Eu acredito que ainda seja tenha sido isso, se por ventura eu fosse atuar Educação Infantil (GUSTAVO).

Eu acredito que a principal restrição vai ser a visão falha e atrasada de ter um homem no Curso de Pedagogia, de ter um homem formado, um homem trabalhando nessa área. Como te disse durante os seis estágios, em apenas em um, em uma única escola eu consegui encontrar apenas um homem trabalhando nessa área. Então ainda tem muita resistência das escolas em aceitar funcionários (pedagogos/professores) do sexo masculino para trabalhar com Educação Infantil, com os Anos Iniciais (JOÃO).

Não vai não. Só se não busca formação continuada, se ficar apenas na graduação (DANIEL).

Como se percebe, todos eles compreendem que o espaço de atuação profissional na Educação Infantil será um ambiente restrito para atuação para eles, considerando as representações ligadas a esse nível educacional são femininas, tornando-se quase impossível aos sujeitos do gênero masculino. Essa limitação, conforme Abreu (2018), é decorrente um processo histórico da profissão, que é sinalizado pela feminização do magistério, contudo não é somente decorrente disso,

mas também de outros fatores como desvalorização, fatores econômicos, entre outros.

Para Mateus a entrada nesse espaço de trabalho acaba sendo muito seletiva quanto ao gênero do profissional em decorrência das barreiras ideológicas. Corroborando com a afirmação de Mateus, Mário afirma que existe uma pressão externas aos gestores, coordenadores, que é o peso da opinião dos familiares das crianças quando da presença masculina na escola, obstaculizando o trabalho do profissional masculino.

Nesse sentido, Gustavo informou que: “A maioria dos concursados (homens) que eu sei, geralmente eles são direcionados para outro setor, para ajudar na parte da administração, da gestão” (GUSTAVO). Essa informação revela que não é uma questão interna das escolas. Esse desvio de função, na cidade de Imperatriz, é questão recorrente, sistêmica. Ou é assim ou perde a vaga. No sistema oficial de ensino ainda tem a válvula de escape para o desvio da função e na iniciativa privada nem se cogita a presença masculina. No próprio anúncio da vaga, já contém o esclarecimento que querem uma professora. Ilustrando essa situação João afirma que “[...] durante os seis estágios, em apenas em um, em uma única escola eu consegui encontrar apenas um homem trabalhando nessa área [...]”, essa fala reflete diretamente, o quanto é restrita e limitada a inserção dos sujeitos do gênero masculino nesse espaço profissional.

Daniel, diferindo de seus colegas, compreende que as restrições profissionais são limitadas não pelas questões relativas ao gênero, mas pelos critérios de formação, dando a entender que o número de sujeitos do gênero masculino nas escolas é proporcional ao número de matrículas na graduação em pedagogia. Todavia, o que se questiona não é a proporção, mas as barreiras impeditivas. O que questiona é o de que, mesmo esse profissional demonstrando profissionalidade e profissionalismo, ele é barrado por não pertencer ao gênero feminino.

Muitos problemas e situações emblemáticas surgiram diante das respostas dadas a cada pergunta que era realizada. Entretanto, cabia também indagar como modificar essa realidade, como alterar as representações que tanto distanciam a presença masculina desse curso. Cada um dos entrevistados respondeu de modo bem particular:

Eu acho que tem que partir provavelmente do curso, dos professores, uma quebra de preconceitos. Eu acho que tem que vir primeiro do curso, se vem primeiro do curso, provavelmente essas pessoas que estão se formando agora, elas vão ter um pensamento melhor em relação a gente (homens) (MATEUS).

A representatividade do homem na Educação Básica mesmo, porque muito pedagogos se formam e buscam o ensino superior, nós não temos representatividade masculina na primeira etapa da Educação Básica, que no caso é a Educação Infantil. Eu não tenho a estatística, mas acredito que também é o predomínio de mulheres nos anos iniciais. Então é representatividade (MÁRIO).

Eu acredito que seja por trabalhar mais essas discussões em sala de aula, levar para o espaço universitário, mas ficar só no espaço universitário, mas também na sociedade. Porque às vezes a gente acha que esses assuntos podem ser trabalhados apenas na faculdade ou pelo menos a gente entende que deve ser trabalhado. Só que a sociedade também precisa ter esse olhar, se apropriar também desses conhecimentos. Então acredito que essas atividades podem ser desenvolvidas em sala de aula, mas também em congressos e simpósios (GUSTAVO).

Eu acredito que trazer mais imagens, mais histórias de homens, que se sobressaíram, que estiveram presentes neste curso, que tiveram visibilidade, que foram de certa forma até admirado dentro deste curso, seria uma boa forma (JOÃO).

O que eu penso de mudança, é que tenha mais leitura das obras de Paulo Freire, pelo teor das obras dele. Porque ele fala sobre a masculinidade, diante coisas e experiências culturais que viveu no Chile, Guiné-Bissau. Porque tem obras dele, que explicam sobre gênero. Que falam da cultura dos homens, sobre a perspectiva de superação da intolerância (DANIEL).

Em todas as repostas encontram-se diferentes alternativas para modificar a problemática abordada, que vão desde a reestruturação do Curso de Pedagogia até o ponto da criação de representações mais significativas. A partir dessa perspectiva de mudança muito ainda precisar feito, como aponta cada entrevistado.

Segundo Mateus as mudanças antes de serem externas devem ser internas, portanto, antes de esperar as mudanças da sociedade, é necessário primeiro trabalhar as mudanças no próprio curso. Gustavo, por sua vez, entende que as mudanças estão ligadas a necessidade de maior exposição das problemáticas existentes, com maiores discussões relacionadas ao tema, por exemplo, em eventos científicos como congressos, simpósios, encontros, jornadas, entre outros. Daniel aponta para a necessidade de um aprofundamento teórico das obras escritas por Paulo Freire uma figura masculina notável no cenário da educação, principalmente sua capacidade de inclusão em todos os sentidos.

As respostas de Mário se aproximam das respostas de Daniel na pergunta anterior. Ou seja, apontam para a necessidade de maior representatividade masculina

no curso de pedagogia e, principalmente, nas primeiras etapas da Educação Básica. Por fim, destaco a fala de João que aponta a necessidade de trazer mais imagens, mais histórias de homens, que se sobressaíram no Curso de Pedagogia e, também nas primeiras etapas da Educação Básica.

Em síntese, a nossa intenção foi problematizar as representações dos alunos do gênero masculino no curso de pedagogia. A partir de cada resposta, seja sobre o que os alunos pensam ou sobre suas experiências, dessa fazendo com que o tema central dessa pesquisa foi sendo melhor discutido e compreendido. Nesse processo, ficou claro o quanto é difícil romper com padrões sociais e culturais dominantes sobre o gênero e sobre os constructos sociais, que sobre ele se incidem. Ao optarem pela docência como profissão, especialmente a Pedagogia, os sujeitos nem sempre têm consciência das situações que irão enfrentar, diante de todo um universo que será descoberto dia após dia. Todavia, as maiores barreiras encontradas não são para comprovar as competências técnico-profissionais, mas, para provar que têm o direito de exercer a profissão que escolheram. Especialmente nesse momento em que estamos na antessala do fascismo.

## 5 CONCLUSÃO

Iniciamos esta pesquisa indagando sobre as representações de alunos do gênero masculino no Curso de Pedagogia e os conflitos advindos dessas representações no cotidiano de cada um deles no curso. Diante deste questionamento procurei dar visibilidade e também compreender as causas ausência masculina no referido curso, assim como as trajetórias singulares desses sujeitos que optaram pela pedagogia como formação inicial.

Ao discutir sobre as representações masculinas no Curso de Pedagogia, parti do pressuposto de que se trata de assunto bastante relevante, pois a graduação em Pedagogia está entre os cursos superiores brasileiro mais procurados no Brasil e um dos que tem mais poder de empregabilidade no mundo do trabalho. Desse modo, qualquer situação relativa ao mesmo diz respeito a um grande quantitativo de sujeitos, e uma importante área da nossa sociedade que é a educação.

Para tanto, busquei um referencial teórico voltado para a formação de professores e para as influências que contribuíram para que a Pedagogia se constituísse como o campo de conhecimento que investiga e analisa as finalidades da educação em determinada sociedade e em determinado momento histórico. Dentre esses elementos destaquei a história e identidade da Pedagogia, a constituição da profissão docente nesse curso e a expansão do sistema escolar no Brasil associado a formação docente.

As leituras apontaram que a docência é uma profissão que, desde o século XIX no Brasil, vem sendo exercida predominantemente por mulheres. Essa predominância torna-se mais evidente na docência voltada para infância, como é o caso da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, quanto menor a idade da criança atendida, mais reduzida é a participação masculina na docência e menor a remuneração dos profissionais na área. No entanto, a predominância pelo gênero feminino nem sempre foi um retrato da docência no Brasil. Essa predominância, considerada pelo senso comum como natural e vocacional, veio se acentuando no decorrer da história da educação em nosso país como consequência de fatores político-econômicos que ficaram bastante evidentes a partir da ampliação da escolarização feminina e da inserção das mulheres no mercado de trabalho, a partir do século XIX.

Na Teoria das Representações Sociais busquei a interlocução da formação docente na Pedagogia com as representações sociais e gênero e, sobretudo, os subsídios teóricos para a análise dos dados produzidos a partir da pesquisa. As representações sociais estão presentes no cotidiano de cada sujeito e suas interlocuções acontecem de modo *natural*. Elas são produtos e, ao mesmo tempo, ação criadora dos produtos sociais. Isso acaba por lhe conferir uma característica ampla, que lhe permite trabalhar os mais diferentes campos, inclusive o campo da educação.

Adentrando a temática da feminilização do magistério, procurei focar a divisão sexual do trabalho e a contribuição dos estudos de gênero nesse debate, destacando os avanços no campo de estudos sobre masculinidades/feminilidades. Entender a categoria de Gênero é uma condição que se torna cada vez mais necessária no momento atual, de grandes mudanças sociais. Embora relativamente nova, essa categoria abrange uma estrutura ampla, englobando, além da sexualidade, o papel do Estado na condução da economia e da educação na sociedade neoliberal, assim como o papel da família.

Ao demonstrar como vem se manifestando a presença masculina no Curso de Pedagogia em Centro un, a pesquisa revelou aquilo que já, de antemão, se pressuponha. Ou seja, o percentual de alunos do gênero masculino é muito pequeno se comparado às demais licenciaturas. Os principais fatores que influenciaram a escolha do curso por esses sujeitos vem de suas inserções na sociedade, da influência de familiares, da facilidade de ingresso no curso superior pelo exame vestibular e do investimento em uma formação que possibilitasse maior empregabilidade no setor público já que o curso não se limita apenas ao magistério nas primeiras etapas da Educação Básica.

Os entrevistados consideraram haver diferenças bastante acentuadas entre os sujeitos do gênero feminino e os do gênero masculinos quando se trata de encaminhamentos metodológicos e até mesmo nas formas de tratamento. Eles relataram que grande parte das atividades são planejadas considerando a predominância do gênero feminino, como se o gênero masculino não existisse no curso. Porém, não negam terem recebido apoio adequado no período inicial do curso, seja por parte da equipe gestora ou pelas próprias colegas de turma. Inclusive as manifestações discriminatórias entre as colegas de turma se apresentam como casos isolados.

De acordo com os relatos dos entrevistados, os desafios iniciais na carreira já se manifestam antes mesmo do ingresso na escola como profissionais. Dentro da própria universidade, eles demonstram sentir-se deslocados em meio a um grande quantitativo de alunos do gênero feminino. Contudo, no âmbito interno do curso as convivências são consideradas tranquilas. No âmbito externo, as dificuldades começam a aparecer nas recusas das escolas por medo das reações dos familiares dos alunos. Nessa hora surgem os primeiros conflitos e, com eles, os questionamentos se, de fato, escolheram o curso adequado; se vale a pena investir em uma carreira que, apesar de promissora em termos de oportunidades, se mostra desigual e contraditória diante da diferença de representatividade entre homens e mulheres; vale a pena ser vigiado e, conseqüentemente, ser o suspeito número um ao primeiro sinal de molestamento de uma criança?

Os olhares de suspeita existem, assim como existem as tentativas de segregação. Nesse sentido, os entrevistados trazem opiniões muito particulares de como buscar modificar as representações masculina existentes nesse curso, como também suas próprias representações do curso. A partir de opiniões diferentes, mas que complementam, explicam ser necessário mais discussões sobre o tema, divulgar exemplos masculinos presentes no universo da Pedagogia, que tragam como identidade o feminino e o masculino, mostrando pluralidade.

Esta pesquisa revelou desafios relacionados à produção de conhecimento no campo dos estudos de gênero na educação, à elaboração e implantação de políticas públicas e às dimensões pedagógicas da Educação Infantil a partir da perspectiva de gênero. Revelou também, que a própria universidade, como instituição formadora de profissionais para atuação nas primeiras etapas da Educação Básica, precisa se debruçar sobre as questões de Gênero. Não quero, aqui, em momento algum, privatizar o Curso de Pedagogia, reduzindo-o apenas à Educação Infantil. Ela, como afirma Libâneo (2007), se ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

Ao final deste estudo, saio com mais perguntas e inquietações do que propriamente respostas às questões colocadas inicialmente. Diante disso, que idealizei sintetizar alguns dos pontos abordados a partir desse tema, em uma série de

cinco podcasts, com título “Masculinidades na Pedagogia”<sup>26</sup>, vinculado na plataforma *Anchor* e *Spotify*. Ao criar esses podcasts torno mais significativo cada trecho dessa pesquisa.

---

<sup>26</sup> Masculinidades na Pedagogia é título de série de cinco podcasts, disponível em plataforma digital, verificar os anexos desse trabalho. Tal criação tem como intenção levar informações e conhecimentos que são baseados em estudos profundos sobre o tema, como também a partir das experiências e vivências dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

## REFERÊNCIA

- ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **O Curso de Pedagogia em Instituições de Ensino Superior de Teresina – Piauí, Brasil: incluindo ou excluindo os homens?**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1518-1534, set., 2018. ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11658 1518.
- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A experiência educativa de uma casa familiar rural e suas contribuições para o desenvolvimento local**. 2005. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento Socioambiental). Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Universidade Federal do Pará. Belém do Pará, 2005.
- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no contexto das políticas educacionais: uma análise na perspectiva histórico-cultural**. São Luís: EDUEMA, 2015.
- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. Educação e trabalho no limiar do século XXI: o projeto neoliberal ou o adeus à escola pública? In: NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do et al. (Org.). **Pesquisas interdisciplinares sobre formação e práticas educativas nos contextos socioeducacional, saúde e direito**. 1ed.Fortaleza: Editora Impresse, 2019, v. 2, p. 46-64.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- BOCK, Ana Maria Bahia. Concepções de indivíduo e sociedade e as teorias em Orientação Profissional. In: BOCK, Ana Maria Bahia (Org.). **A escolha profissional em questão**. 2. edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 61-70, 1995.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 De Julho de 1934)**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1934.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/11/1937, Página 22359 (Publicação Original), 1937.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

BRASIL. **Decreto Lei nº I.190/1939, de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de Leis do Brasil - 1939, Página 50 Vol. 4 (Publicação Original).

BRASIL. **Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1968.

BRASIL. **Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.044/1982, 18 de outubro de 1982**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1982.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1995, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, v.84, n.248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Nº 05/2005**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: Conselho nacional de Educação, 2005.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre educação: algumas questões sobre o magistério. **Caderno de Pesquisa**. vol. 64. p. 4-13.1988.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBPAE**. V. 23, Nº 2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica/ Série Documental. Relatos de Pesquisa**, n. 41. Brasília, DF: INEP, 2018. p. 67. ISSN 0140-6551.

CARVALHO, Marília. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que tem a dizer os professores. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, jul./dez. p. 183-206, 1995.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das ideias. *In*: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social/ Editado em inglês por**

Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 7-28.

EVANGELISTA, Kelly Cristiny Martins. **As relações de gênero na educação do corpo**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018.

FELIPE, Jane. Quem é?. **CADERNOS PAGU**, nº 26, janeiro-junho de 2006: p. 201-223.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e história**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2018/** Brasília, DF: INEP, 2020. P. 99. ISBN 978-65-5801-038-8.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. **Masculinidades e docência na educação infantil**. *In: Estudos Feministas*. N. 25(2), maio/agosto. Florianópolis, p. 545-570. 2017.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In: JODELET, Denise (org.). As representações sociais/* Tradução Lillian Ulup. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, Para que?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**. V. 20, n. 2, p.101-132, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, jul./dez. p. 101-132, 1995.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1986.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Gabriel Rocha. **A Identidade Pedagógica da Pedagogia: territórios de reconhecimento e legitimidade nas instituições de Ensino Superior de Imperatriz.** Imperatriz: UEMASUL, 2017.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise/** tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: ZAHAR Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas as representações sociais: elementos de uma história. *In:* JODELET, Denise (org.). **As representações sociais/** Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social/** Editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p.13-33.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In:* NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto: Porto, 1995b.

NÓVOA, António. Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. **Análise Psicológica**, 1-2-3, (VII), p. 435-456, 1989.

PAUL, Jean-Jacques; SILVA, Nelson V. Conhecendo o seu lugar: a auto-seleção na escolha de carreira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 14, n. 1, p. 115-130, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-34.

**Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1971.** ROMANELLI, Otaiza Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930-1973).** Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** V. 14 n. 40 jan./abr. p. 143-155. 2009.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creches.** 2005. Tese de (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan. GÊNERO: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, jul./dez. p. 71-99, 1995.

SOUSA, José Edilmar de. **Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?** um estudo de casos múltiplos em representações sociais. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUZA, M. I. de. **Homem como professor de creche:** sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2010.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. S. Tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In:* YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras:** análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In:* ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio Carvalho. **As Escolas normais no Brasil: do império à república.** Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 29-46.

**APÊNDICE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-  
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA (CCST)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS  
EDUCATIVAS (PPGFOPRED)

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**PERGUNTAS:**

- 1) Qual a sua motivação pelo curso de pedagogia? Está feliz com a escolha?
- 2) Como é ser homem e cursar Pedagogia? Já sofreu algum tipo de discriminação por estudar pedagogia? E como se sentiu?
- 3) Se sim, em algum momento você sentiu vontade de desistir do curso? Por quê?
- 4) Como é exercido o espaço de fala entre os alunos e alunas do Curso?
- 5) Quando os professores dialogam com a turma, as suas falas são direcionadas para ambos os gêneros masculino e feminino, ou elas se referem a somente um único gênero?
- 6) Nas relações sociais que se estabelecem no ambiente da sala de aula, entre os alunos e alunas do Curso em algum momento você se sentiu excluído? E privilegiado por ser homem?
- 7) Como se caracteriza o olhar dos professores do curso em relação aos alunos homens?
- 8) Quais as principais dificuldades sentidas pelos alunos do sexo masculino no Curso?
- 9) Quais restrições profissionais você acredita que encontrará quanto a sua atuação profissional por ser homem?
- 10) O que você sugere para mudar as situações que incomodam o acadêmico de pedagogia só pelo fato de ele ser do sexo masculino?

**ANEXOS**

## ANEXO I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A presente pesquisa, cujo título é “As Representações do alunos do gênero masculino no Curso de Pedagogia: homens e identidades na rota de conflitos”, é desenvolvida pelo mestrando Gabriel Rocha Monteiro, aluno do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Formação Docente em Práticas Educativas, da Universidade Federal do Maranhão, sob orientação do professor Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada. A pesquisa tem como objetivo analisar as representações dos alunos do gênero masculino do Curso de Pedagogia de um Centro Universitário de Imperatriz-MA.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação nesta pesquisa, por meio de entrevista, realizada por meio de plataforma digital. Fui devidamente informado, sem qualquer constrangimento e coerção sobre os objetivos e instrumento de coleta de dados que serão utilizados, já citados neste termo. Fui igualmente informado(a):

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados à pesquisa;
- Da garantia de retirar meu consentimento a qualquer momento, deixar de participar do estudo;
- Da garantia de que não serei identificado(a) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- De que, se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa, portanto não terei nenhum tipo de gasto previsto.

Este termo será assinado em duas vias, sendo que uma delas será entregue ao sujeito pesquisado e a outra será arquivada em local seguro pela pesquisadora.

Imperatriz-MA, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

RG: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

## ANEXO II



Universidade Estadual  
da Região Tocantina  
do Maranhão

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA  
CURSO DE PEDAGOGIA

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Declaramos para os fins que se fizerem necessários que autorizamos o pesquisador **GABRIEL ROCHA MONTEIRO**, a realizar entrevistas com do Curso de Pedagogia do CCHSL/UEMASUL.

A presente atividade faz parte das tarefas de execução da Pesquisa intitulada "AS REPRESENTAÇÕES MASCULINAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: HOMENS NA ROTA DE CONFLITOS" como pré-requisito para conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST) da Universidade Federal do Maranhão – Campus de Imperatriz.

Tanto o pesquisador, quanto seu orientador, o Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada estão cientes do cumprimento das legislações que regulamentam o uso e manipulação de informações.

Imperatriz, 05 de abril de 2021.



Francisco de Assis Carvalho de Almada  
Diretor do Curso de Pedagogia  
Port. Nº 078/2018 - GR/UEMASUL

## ANEXO III

## PODCAST MASCULINIDADES NA PEDAGOGIA

Figura 01 – Imagem do perfil do canal *podcasts*

## **PODCAST: a mídia digital em áudio**

O poder da comunicação na sociedade dos dias atuais, assume como nunca antes na história uma força muito grande. Conseguir comunicar-se bem, está acessível aos expectadores e alcançar um grande grupo destes, têm se tornado cada vez mais uma tarefa comum e de certo modo relativamente complexa, mediante a globalização das diversas plataformas de mídias digitais<sup>27</sup>. Contudo, ao lado destas novas plataformas permanecem os meios de mídia já consolidados como televisão, rádio, jornal impresso (versão digital), revistas (versão digital), ambos atualmente inseridos nos sítios da internet que é o maior veículo que serve de espaço para a comunicação existente.

Com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e expansão do mundo digital por meio de sistemas operacionais, como o sistema operacional da Apple inc. (iOS), o sistema operacional do Google LLC (Android), e o sistema operacional da Microsoft (Windows Mobile), entre outros, as interações de comunicação, divulgação de conhecimento e informação se expandiram de modo imensurável. As tecnologias de comunicação se aprimoraram bastante, chegando cada vez mais a usuários/expectadores por meio de aplicativos (app) que usados em para aparelhos smartphones/celulares, tablets, dispositivos moveis de reprodução de mídias conectados à internet, em geral.

Em particular podemos destacar como um potencial canal de comunicação, que atualmente têm tido significativa ascensão os canais de *podcasts*, que estão disponíveis em plataformas digitais por meio do serviço de *streaming*, podendo ser acessados em sites de internet ou por meio de aplicativos em aparelhos. Segundo Freire (2017) são poucas as discussões sobre a origem e desenvolvimento desta “ferramenta”, estando nesse contexto alguns textos publicados por aquele que é considerado o pai do *podcasts*, o pioneiro da tecnologia Adam Curry.

A origem exata do surgimento do termo não é clara. Contudo, como explica Lenharo e Cristovão (2016), pode se intuir acerca do termo e da origem do *podcast* que:

---

<sup>27</sup> Neste século com a propagação da Internet diversas plataformas de comunicação por meio de mídia digital surgiram, como sites de vídeos (*Youtube, Vevo*), blogs (*Blogger, Wordpress*), redes sociais (*Orkut, Facebook, Instagram, Twitter*), canais de podcasts (*Audacity, Spoty, Deezer, Google Podcast*), entre outros.

A origem da palavra não possui uma base definida, segundo Medeiros (2006), porém, a versão mais divulgada e aceita pelos autores (SOUZA; MARTINS, 2007; MOURA; CARVALHO, 2006) é a que considera podcast como derivado da junção de dois termos: broadcasting (radiodifusão) e iPod, dispositivo de áudio da marca Apple que executa arquivos de áudio no formato MP3. Em linhas gerais, o podcast é um arquivo de áudio disponibilizado na internet para download gratuito por qualquer usuário da rede. Suas funções são variadas, desde o entretenimento e a divulgação de informações até o seu uso para fins educacionais (LENHARO; CRISTOVÃO, 2016, p. 311).

Desse modo, é diante dos aspectos da função educativa deste recurso que queremos deter atenção. Os podcasts enquanto arquivos de áudio, que trabalham a oralidade facilmente tornam-se um recurso poderoso para o aprendizado, pois, trabalham a apropriação dos conhecimentos e informações por meio da escuta, podendo ser reproduzido por diversas vezes até a plena apreensão do conteúdo pelo expectador/ouvinte<sup>28</sup>.

Segundo Freire (2010 apud Freire, 2015) os *podcasts* comumente no cenário brasileiro acabam por ser vinculados em suas plataformas de divulgação a *links* que possibilitam visitar outros canais de divulgação de conhecimento. Comumente nos canais visitados são apresentados uma conjuntos de criações imagéticas, textos, entre outros, que tratam sobre a temática do podcast e aprofundam o mesmo.

Como ponto positivo deste, pode-se destacar a facilidade de gravação, execução/escuta dos *podcasts*. Sendo assim, pode se ouvir o enquanto também se faz a realização de outras atividades, que requerem o campo visual ou a utilização da coordenação motora.

A miniaturização dos dispositivos de áudio, bem como a incorporação de funções de tocador de MP3 em telefones celulares, associa a gravação sonora e execução do *podcast* a diversos aparelhos, além de possibilitar sua escuta em inúmeras situações e momentos do dia a dia (FREIRE, 2015, p. 1038).

Cabe ainda ressaltar a possibilidades de divulgação e disseminação do mesmo, visto que por ser um arquivo digital, pode ser reproduzido em uma gama diversa de dispositivos, podendo ser armazenado através de downloads ou ser executados através de serviço de streaming por meio da rede de internet, em sites ou aparelhos. A partir das compreensões das inúmeras possibilidades que os podcasts permitem, escolhi essa ferramenta como produto conjunto a está dissertação pela sua

---

<sup>28</sup> O *podcast* enquanto uma ferramenta que trabalha o lado auditivo do expectador, pode também ser adequado aos sujeitos surdos, visto que os áudios podem estar vinculados ao texto escrito.

característica de ser um produto de fácil acesso e divulgação diante dos canais de comunicação que temos na atualidade.

Meu contato com o termo é recente, não sendo superior a três anos, no entanto, enquanto expectador e consumidor de podcasts minha trajetória é de certo modo mais curta, remetendo a cerca de um ano. Particularmente ouvia podcasts sobre desenvolvimento pessoal enquanto realizava tarefas domésticas. O programa ao qual escuto e me serve de inspiração, apresenta sempre os assuntos de modo claro, curto e preciso. Todavia semanalmente novos podcasts são disponibilizados na plataforma sendo disponíveis por meio de serviço de streaming, podendo também ser feito os *downloads* dos arquivos.

### **Exposição sobre Gênero e Formação Docente no Curso de Pedagogia**

Desse modo, ao buscar tratar sobre a realidade dos conflitos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa e criar uma identidade de representatividade masculina ligada ao Curso de Pedagogia, criei uma série de podcasts em cinco episódios, com quatro a sete minutos cada. Esses podcasts estão disponíveis simultaneamente em plataforma digital para acesso de todos aqueles que desejam compreender um pouco mais sobre o tema das representações masculinas no Curso de Pedagogia. Como plataforma de divulgação da série *Masculinidades na Pedagogia*, utilizo a plataforma *Spotify*<sup>29</sup>, e como nuvem de armazenamento o site *Anchor* que pertencente ao *Spotify*, ambos sobre o domínio do perfil Gabriel Rocha Monteiro.

Cada podcast têm como objetivo construir uma rede de conexões de conhecimentos sobre a realidade que foi pesquisada. Os cinco podcasts episódios tratam em particularidade sobre: gênero; escolhas profissionais e cultura; formação docente masculina em Pedagogia. Os cinco episódios têm como títulos: 1 – O que é gênero? 2 – Qual profissão escolher? 3 – A profissão docente é para o gênero masculino? 4 – Escolhi cursar Pedagogia e agora? 5 – Pedagogos que caminho seguir?

Através de uma fala espontânea, porém, não menos séria busquei apresentar em cada podcast falas simples e coerentes sobre cada tema, a partir dos estudos por

---

<sup>29</sup> Disponível em: <https://open.spotify.com/show/1NBbjh58BuR0XpKvuCjrt8?si=e0d5ed537e74446a>. Link de compartilhamento do programa de *podcasts*.

mim empreendidos, como também pelas vivências e experiências relatadas pelos sujeitos do gênero masculino que participaram da pesquisa.

De modo a apresentar o teor de cada *podcast*, estes são apresentados em sua íntegra, em formato de texto, visto que originalmente os *podcasts* são mídias digitais em áudio. Cada *podcast* está vinculado ao seu respectivo link de acesso na plataforma em que está disponível no seu formato de mídia digital.

### **Abertura<sup>30</sup>**

Olá, seja bem-vindo(a) ao nosso canal de divulgação do Programa Pós-Graduação de Formação em Práticas Docentes, do Mestrado Profissional em Educação, do Centro de Ciências Sociais e Tecnologias, da Universidade Federal do Maranhão, por meio dessa plataforma digital estaremos divulgando e propagando conhecimentos produzidos e vinculados ao PPGFOPRED. Para iniciar nossas atividades serão publicados uma série de cinco *podcasts*, chamada *Masculinidades na Pedagogia*.

A nossa série inicial é fruto do resultado alcançado por um de nossos alunos e novo mestre, que pertenceu a primeira turma do nosso Mestrado Profissional em Educação, que carinhosamente é chamada de “turma piloto”. Nosso aluno Gabriel Rocha Monteiro em nosso mestrado é precursor ao idealizar como produto de conclusão do programa uma série de *podcasts*, sendo o responsável por ser está abrindo espaço nessa plataforma para o nosso contato com todos vocês, bem como uma figura de exemplo para outros mestrandos que podem vir a se interessar por esse viés de produção que são os *podcasts*.

Por meio de uma linguagem clara e bem compreensiva, buscamos através dessa plataforma chegar até você que nos ouve, de modo a apresentar falas que melhor traduz os conhecimentos científicos e teóricos que permeiam o campo da educação, e que fazem diretamente interlocuções com outros temas presentes em nossa sociedade.

---

<sup>30</sup> Link de Abertura. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/71clfPDZ0l4gXtxd7MhDr3?si=826e5f6db30146b6>.

## 1 – O que é gênero?<sup>31</sup>

Olá, eu chamo Gabriel Rocha Monteiro e este é o primeiro podcast da série *Masculinidades na Pedagogia*, uma série em cinco episódios de podcasts, que aborda e reflete diretamente sobre o tema, formação docente do gênero masculino no Curso de Pedagogia e sobre as experiência e vivência destes alunos, uma sequência de exposição que apresentam particularidades desse universo. Essa série de podcasts é produção vinculada a minha pesquisa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação do PPGFOPRED, que tem por título *as representações masculinas no Curso de Pedagogia: homens e identidades na rota de conflitos*, que pesquisou outros sujeitos do gênero masculino. A partir da pergunta “o que é gênero?”, a qual também é o título desse primeiro podcasts, que abro as falas dessa série. E o que é gênero?

Você já parou para ser pergunta o que é gênero? Qual a necessidade de ter compreensão sobre esse termo na nossa sociedade? Quando paramos para pensar nas compreensões sobre gênero, podemos perceber que elas são múltiplas, porém, a visibilidade dessas variações ainda não é de conhecimento comum das pessoas. Saber sobre gênero na atualidade não é apenas apropriar-se de um termo ou somente expandir os conhecimentos, ter conhecimentos acerca de gênero é uma necessidade de letramento social que temos.

Ainda reverbera na mentalidade de algumas pessoas, que ainda desconhecem uma compressão mais profunda de gênero, que este termo não é sinônimo de sexo biológico descrito pela classificação de macho e fêmea. A compreensão que ainda cabe a muitas pessoas se apropriar, é de que gênero diz respeito aos aspectos sociais que se fazem construído sobre os sujeitos e as suas interações com o social. Ao falar sobre gênero coloco em ideia as compreensões e construções sociais que se fazem sobre é ser gênero masculino (homem) e ser do gênero feminino (mulher), bem como para além dessa dualidade.

Cada um de nós em seu trajeto de vida e em sua própria construção histórico-social vai aos poucos construindo em si o seu gênero, que dentro de nossa sociedade é colocado na dualidade mencionada masculino-feminino, estando todas as outras possibilidades de identidade de gênero ainda precisando ser muito mais discutidas e expostas, pois, ainda permanecem invisíveis aos olhos da grande maioria das

---

<sup>31</sup> Link do primeiro *podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4Oq29LhHXxO7ngybs543nU?si=ca41dd3985834754>.

pessoas. Sim, temos outras identidades de gêneros, e elas estão circulando em nossa sociedade, elas formam também nossa sociedade, porém, essa é uma fala para outro podcast.

Quando começamos a falar em gênero o que fica mais clarividente em nossas ideias são as configurações sociais que percebemos, ser determinadas aos gêneros, contundo como tudo em nossa sociedade, houve um momento em que elas não eram. Então aquilo que existem determinado sobre os gêneros foram aprendidos, foram cristalizados em nossa cultura, em nossa história. São determinações sociais que definiram nossa sociedade quais são os trabalhos mais alinhados aos gêneros. E, justamente sobre as profissões e os gêneros que irei abordar no próximo podcast.

## **2 – Qual profissão escolher?<sup>32</sup>**

Olá, eu chamo Gabriel Rocha Monteiro e este é o segundo podcast da série *Masculinidades na Pedagogia*, uma série em cinco episódios de podcasts, que aborda e reflete diretamente sobre o tema, formação docente do gênero masculino no Curso de Pedagogia e sobre as experiência e vivência destes alunos, uma sequência de exposição que apresentam particularidades desse universo. No último podcast falamos sobre gênero, e no podcast de hoje abordo o tema, profissão. Qual profissão escolher?

Mesmo que nossa sociedade tenha mudado em diversos aspectos culturais ao longo das últimas décadas, principalmente no que diz respeito ao gênero feminino, em sua jornada de alcançar novos espaços de trabalhos, e bem presente no cotidiano que as escolhas profissionais ainda limitadas ao gênero e são fortemente influenciadas por eles. Encontramo-nos distantes do desenvolvimento social em que as profissões não serão mais limitadas pelo gênero.

Ainda não é comum a realidade de sujeitos do gênero masculino trabalhar como manicures ou mesmo do gênero feminino trabalhar como pedreiro (mestre de obras), por mais que algumas pessoas justifiquem essa ausência pelas dificuldades e esforços encontrado no cotidiano dessas profissões citadas, tal resposta se torna obsoleta pelo princípio do domínio de técnicas e capacidade profissional. Porém, não

---

<sup>32</sup> Link do segundo *podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1ML9R7eoONk7BzO5D8vCjK?si=3580062929e74078>.

é novidade que por detrás desses ditos “desígnios naturais” exista uma força chamada cultura.

É essa mesma força que faz existirem abismos salariais e exclusões social em determinadas profissões mediante o gênero de cada sujeito. Um belo exemplo cultural que expressa isso, é desvalorização das jogadoras de futebol feminino, e as divergências grandiosas entre fama e salários que os sujeitos do gênero masculino recebem em relação às jogadoras. Pesos e medidas diferentes de acordo com o gênero que se têm, essa não é uma particularidade específica do futebol, mas sim de tantas outras inúmeras profissões.

A profissão docente é um exemplo dessa mesma moeda. Ser professor é uma possibilidade para ambos os gêneros desde que seja ajustado a isso, o gênero, a licenciatura e o nível de ensino. As pesquisas sobre as profissões mais escolhidas no Brasil mostram que a docência ainda é umas das profissões mais procuradas para formação, deixando bem claro que a maior parcela de sujeitos que escolhem essa profissão é do gênero feminino, sendo que essa característica acaba criando marcas culturais. Por isso, pergunto, *a profissão docente é para o gênero masculino?* No próximo podcast, apresentarei uma resposta para essa questão.

### **3 – A profissão docente é para o gênero masculino?<sup>33</sup>**

Olá, eu chamo Gabriel Rocha Monteiro e este é o terceiro podcast da série *Masculinidades na Pedagogia*, uma série em cinco episódios de podcasts, que aborda e reflete diretamente sobre o tema, formação docente do gênero masculino no Curso de Pedagogia e sobre as experiência e vivência destes alunos, uma sequência de exposição que apresentam particularidades desse universo. No podcast de hoje, iniciamos a partir da pergunta, que também é o título deste episódio a profissão docente é para o gênero masculino?

Muitos questionamentos podem ser levantados sobre docência e o gênero que a ela assume, principalmente dependendo do nível de educacional em que se trabalha e da licenciatura que se escolhe para formação. Sem medo de errar ao fazer essa afirmação, é possível dizer que majoritariamente o gênero da docência no Brasil é feminino, principalmente nos primeiros níveis da Educação Básica.

---

<sup>33</sup> Link do terceiro *podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7qjFFbmrkg59nTyhUtix?si=2956e4375f9046b3>.

No Brasil é comum o pensamento de associação das licenciaturas aos gêneros, de modo a definir culturalmente que algumas, são mais indicadas, ou melhor se encaixam com um gênero, em relação ao outro. Popularmente se associa ao gênero masculino as licenciaturas das áreas Ciências Exatas e as licenciaturas da área de Ciências Humanas sendo associadas ao gênero feminino, estando a Licenciatura em Pedagogia inserida neste último grande grupo.

Em pontos extremos é possível visualizar os gêneros masculino e feminino na docência, contexto que deixa evidente as divergências sobre os lugares que cada gênero assume. É fácil perceber que na docência da Educação Infantil o maior número de sujeitos é do gênero feminino, quase a totalidade para ser mais exato, e na outra ponta desta linha no Ensino Superior há um número mais equalizado de sujeitos de ambos os gêneros. Para confirmar essa realidade basta fazer uma breve visita a uma instituição de Educação Infantil e de Ensino Superior para conhecer o quadro docente, e confirmar essa realidade.

Respondendo à pergunta inicial, posso dizer que sim à docência é para o gênero masculino, aliás, é para qualquer gênero que deseje exercer essa importantíssima profissão. Num país como o Brasil em que a cultura e os costumes sociais têm forte influência, não há limitações legais para a formação do gênero masculino nas licenciaturas, porém, há questionamentos sobre a sua presença em algumas delas. Todavia, existe o estranhamento quando se é do gênero masculino e se cursa determinadas licenciaturas como Artes, Línguas, Pedagogia, afinal diante de uma opinião “pública e popular”, portanto, cultural, existem outros cursos que são mais apropriados a esse gênero como os cursos de Matemática, Física, Geografia, Ed. Física.

Historicamente foi sendo criado no ideário comum, determinados estigmas e pressões sociais como, o questionamento da sexualidade dos sujeitos que são do gênero masculino e cursam essas licenciaturas, em particular o Curso de Pedagogia; o pensamento de que profissão docente não é ofício válido para o sujeito do gênero masculino, que tem agregados a si o ideal de chefe de família e mantenedor financeiro, devido a não falta de valorização da docência. Sendo que tais ideias desempenha uma força negativa na presença na escolha destes sujeitos pelos referidos cursos. Todavia o que contribuem para esse cenário, não é somente isso, mas também outras explicações, como o peso e limitações que essas escolhas

significam. É exatamente sobre isso que irei falar no próximo podcasts, escolhi cursar Pedagogia e agora?

#### **4 – Escolhi cursar Pedagogia e agora?<sup>34</sup>**

Olá, eu chamo Gabriel Rocha Monteiro e este é o quarto podcast da série *Masculinidades na Pedagogia*, uma série em cinco episódios de podcasts, que aborda e reflete diretamente sobre o tema, formação docente do gênero masculino no Curso de Pedagogia e sobre as experiência e vivência destes alunos, uma sequência de exposição que apresentam particularidades desse universo. No podcast de hoje, escolhi cursar Pedagogia e agora?

Em nossa cultura que é baseada no patriarcado, qualquer escolha masculina que destoe das ditas “masculinidades consideradas padrões” não é encarada com bons olhos, quando não é alvo de ferrenhas críticas. Se porventura é uma escolha vista ou próxima do universo dito feminino, potencializam-se os olhares, as críticas e os preconceitos, visto que ainda vivemos uma realidade de muito sexismo, onde ser do gênero feminino ou cruzar essa fronteira, é correr risco de morte pelo machismo, pela homofobia, transfobia, e por tantas raízes podres que estão em nossa cultura.

Ao decidi um sujeito do gênero masculino cruzar essa fronteira e cursar uma formação tida como feminina, mas claramente a do Curso de Pedagogia, podemos visualizar que um caminho um tanto sinuoso se abre para esse sujeito pelas dificuldades que possivelmente irá enfrentar ao longo da sua formação. Realidade que seria bem oposta dentro uma formação “masculina”. É importante frisar que esses sujeitos que cruzam essa fronteira e se lançam nesse universo, têm sem sombras dúvidas uma masculinidade nada frágil, pois, ainda que não saibam estão contribuindo positivamente para mudanças necessárias em nossa sociedade, já que rompem barreiras.

Os sujeitos de gênero masculino que ao escolheram cursar Pedagogia certamente ao final dessa graduação poderão contar inúmeros relatos, vivências, como em qualquer outra formação de licenciatura. Contudo, será bem presente em cada fala desses sujeitos os traços de como ainda o universo da Pedagogia é a preponderantemente feminino, e como não foi possível se ver devidamente

---

<sup>34</sup> Link do quarto *podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7qjFFbmrkg59nTyhUtix?si=5d3e658fd5ad4a64>.

representado enquanto sujeito do gênero masculino nessa graduação, que as identidades que são vistas nesse curso são em máxima, femininas. E que são mínimas as identidades masculinas em que buscar espelho, necessitando de mais representações masculinas.

O cenário que encontraram na Pedagogia aqueles que passaram e que encontrarão os sujeitos do gênero masculino que ainda virão, terá como característica bem particular ser em suma, ladeado pelo público feminino havendo pouca representação masculina. De modo geral um ambiente de deslocamento por estar em menor número, mas que muito irá oferecer em aprendizado pelo convívio com essa pluralidade feminina.

Sobre sua jornada de formação poderão ainda contar sobre como está foi repleta de olhares, alguns olhares de estranhamento, desconfiança, incredulidade da sua capacidade técnica, no entanto, também poderão dizer sobre os olhares de surpresa, admiração, reconhecimento e de respeito. Para cada situação vivenciado esses sujeitos poderão dizer sobre suas vivências particulares sob uma ótica masculina dentro de um contexto preponderantemente feminino. Para o próximo podcast, quando formados pedagogos que caminho seguir?

## **5 – Pedagogos que caminho seguir?<sup>35</sup>**

Olá, eu chamo Gabriel Rocha Monteiro e este é o quinto podcast da série *Masculinidades na Pedagogia*, uma série em cinco episódios de podcasts, que aborda e reflete diretamente sobre o tema, formação docente do gênero masculino no Curso de Pedagogia e sobre as vivências destes alunos, uma sequência de exposição que apresentam particularidades desse universo. No podcast de hoje, quando formados pedagogos que caminho seguir?

Não é possível limitar que caminhos seguir os pedagogos! No entanto, é bem visível que caminhos serão mais difíceis de se seguir, como a docência na Educação Infantil, visto que ainda é um espaço limitado ao público do gênero masculino, tanto na esfera pública quanto privada. Limitação que não é legal, mas altamente cultural. Realidade não muito distante dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que também ainda tem seu grande grupo docente constituído pelo gênero feminino.

---

<sup>35</sup> Link do quinto *podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2FdrutJptdBQ9TnTx872DO?si=24ece464bf814df2>.

Ao falar sobre essa realidade não tenho a intenção de defender a tomada do lugar do trabalho do gênero feminino na docência, mas enfatizar a pluralidade e o não estranhamento da presença masculina daqueles sujeitos que não se limitam aos paradigmas culturais e sociais nesse espaço também. Sobre os outros espaços de atuação do profissional pedagogo do gênero masculino estes em sua síntese são mais plurais na ambivalência dos gêneros, mostram realidades de diferenças no quantitativo de profissionais, contudo, não é marcadamente o um nicho de um único gênero, em que a presença de outro seja um motivo de grande estranhamento.

O que ainda falta ser de conhecimento e ideário comum, portanto, uma representação social, é que existe sim a presença masculina nas graduações de Pedagogia, ainda que quase sempre em número e estáticas de menor proporção. Esse espaço não é pertencente a apenas ao gênero feminino, mas é comum a todos os gêneros, como o masculino. Todavia, ainda faltam muitas representações sobre a presença masculina nesse curso, mas também nos diversos espaços de trabalho do profissional pedagogo. A Pedagogia assim como outras licenciaturas a exemplo, a Biologia, Sociologia, ou ainda outras graduações, como o Direito, a Administração, entre inúmeras outras, deve ser vista como um curso de identidade e imagens plurais.

Falta ser comum a representação social do profissional pedagogo do gênero masculino ser citado no cotidiano como, “o professor da turma do meu filho na creche” ou “o professor do meu filho que está no primeiro ano do Ensino Fundamental”, ou ainda como “o coordenador daquela Escola de Educação Infantil”, entre vários outros exemplos. As representações dessas figuras masculinas ainda que poucas gradativamente em algum momento devem contribuir para que a Pedagogia e os espaços de trabalhos sejam vistos como espaços mais abertos para ambos os públicos, feminino e masculino.

Podemos visualizar longes desses espaços rostos masculinos de profissionais pedagogos que representam bem o papel e tem forte influência social no desempenho da sua função, contudo, estes rostos e essas representações ainda não são na Educação Básica, na nossa região tocantina do Maranhão, são numa das pontas da linha da educação, que é no ensino superior. Ainda faltam rostos masculinos nesses espaços para modificar na voz popular que a docência brasileira não é atrelada somente ao gênero feminino, mas aos gêneros em suas pluralidades.

Afinal é na construção da educação e na formação dos seus mediadores que as grandes mudanças sociais começam a ganhar força e mudanças culturais veem.

Com esse último podcast encerramos a nossa série de cinco episódios, que é fruto e resultado da minha participação e formação no Mestrado Profissional em Educação do PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Através dessa série de cinco podcasts chamada, *Masculinidades na Pedagogia*, tive a intenção de levar informações e conhecimentos que são baseados em estudos profundos sobre o tema, como também a partir das vivências dos sujeitos entrevistados. Em cada podcast busquei apresentar e responder perguntas-chaves que são importantíssimas a toda essa discussão, buscando apresentar de forma clara e sucinta.

Cabe ressaltar que as respostas a essas perguntas e tantas outras que são decorrentes delas são impossíveis de serem respondidas todas de uma única vez. O que abre espaço para outros possíveis podcasts, no quais diálogos, entrevistas e discussões podem ser apresentados. Aquilo que almejo diante de cada um desses cinco episódios de podcasts para cada expectador/ouvinte/apreciador, é incentivá-los a questionar-se sobre essa dada realidade, bem como trazer a conhecimento e visibilidade os contextos que podem ser para algumas ou para muitas algo desconhecido.

Principalmente como intenção, para com os sujeitos do gênero masculino que são pedagogos, para aqueles que estão em processo de formação ou desejam essa formação, visto que cada um desses podcasts possa soar como um relato de que as particularidades que viveram ou viverão não foram acontecimentos únicos e exclusivos com eles, mas com todo o público masculino que escolheu a formação na licenciatura do Curso de Pedagogia. Como demonstrar que através das exposições e discussões sobre essa dada realidade, que será possível gradativamente modificar as representações sociais que se constroem e existem sobre a Pedagogia, o curso dessa licenciatura e os espaços de trabalhos para esses sujeitos.

## REFERÊNCIA

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Potenciais cooperativos do *podcast* escolar por uma perspectiva freinetiana. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out./dez., p. 1033-1056, 2015.

LENHARO, Rayane Isadora; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Podcast, Participação Social e Desenvolvimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.01, jan./mar. p. 307-335, 2016.