

“Ser homem” e “ser pedagogo”: relações de gênero nos caminhos da profissionalização

**Jaime Eduardo Zanette¹
Maria Cláudia Dal'Igna²**

Resumo:

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que tem por objetivo refletir sobre as relações de gênero que se configuram nos caminhos da profissionalização de homens (futuros) pedagogos. Este estudo está vinculado a um projeto de pesquisa mais abrangente desenvolvido em um Programa de Pós-Graduação em Educação da Região Sul do Brasil. Para atingir o objetivo proposto na investigação, foram realizadas entrevistas narrativas, com pedagogos em processo de formação e com outros já formados. Buscando apoio teórico nos estudos de gênero pós-estruturalistas, nos estudos em docência e nos estudos em pedagogia, pode-se concluir que: a) um pressuposto de gênero reduz a masculinidade do homem professor à sexualidade (natural e incontrolável), contribuindo para afastá-lo do exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais e colocar sob suspeita suas práticas pedagógicas; b) uma norma de gênero colabora, ainda, para posicionar esses homens em cargos administrativos, afastando-os, assim, da sala de aula e empurrando-os para outros espaços, mesmo que tais homens não aspirem a cargos de gestão, e que prefiram atuar nas atividades de docência que executam.

Palavras-chave: Pedagogia. Docência. Profissionalização. Gênero. Masculinidade.

“Being a man” and “being a pedagogue”: gender relations along the paths of professionalization

Resumo:

This paper presents part of the results of a research aimed to reflect on gender relations established along the professionalization paths of (future) male pedagogues. This study is linked to a wider research project carried out in a Post-Graduation Program in Education based in the south of Brazil. In order to attain the objective proposed in the investigation, narrative interviews were performed with undergraduate pedagogues as well as with graduate pedagogues. With theoretical support provided by post-structuralist gender studies, teaching studies and pedagogy studies, it is possible to conclude that: a) a gender assumption reduces the male teacher's masculinity to (natural, uncontrollable) sexuality, thus contributing to both

¹ Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professor e Coordenador Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Irmã Valéria. Endereço profissional: Rua Bruno Werner Storck, n.1300 – Bairro Canudos. CEP: 93544-360 – Novo Hamburgo/RS, Brasil. Endereço eletrônico: edujaimesl@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Endereço profissional: Avenida Unisinos, n. 950 – Bairro Cristo Rei. CEP: 93022-000 – São Leopoldo/RS, Brasil. Endereço eletrônico: mcdaligna@hotmail.com

Textura	Canoas	v. 20 n. 43	p.121-150	maio/ago 2018
---------	--------	-------------	-----------	---------------

prevent him from teaching in child education and early education, and challenge his pedagogical practices; b) a gender norm also contributes to having those men in managing positions, thus withdrawing them from the classroom and pushing them to other settings, even if they are not willing to have management positions and prefer to perform teaching activities.

Keywords: Pedagogy. Teaching. Professionalization. Gender. Masculinity.

Organizando um argumento

Homens no curso de Pedagogia? Homens pedagogos trabalhando na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Essas perguntas, entre tantas outras, estão presentes na trajetória pessoal, acadêmica e profissional de homens (futuros) pedagogos³, e, de certa forma, traduzem um estranhamento acerca da presença masculina na área da Pedagogia.

Mas, por que essas perguntas são dirigidas a um homem que resolve cursar Pedagogia e atuar como pedagogo? Como se constitui a identidade profissional do homem (futuro) pedagogo? De que modo gênero atravessa e dimensiona os caminhos da profissionalização?

Para refletir sobre isso, buscamos inspiração em Guacira Louro (2011), quando destaca que:

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e estar no mundo, formas de falar ou de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros⁴ se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (p. 45).

Amparados no pressuposto de que a escola, entre tantos outros espaços, é um campo marcado pelas relações de gênero, e também por relações de poder,

³ Buscando apoio no estudo realizado por Maria Cláudia Dal'Igna (2011), utilizamos o termo *homem (futuro) pedagogo*. Segundo a autora, os estudos de gênero pós-estruturalistas oferecem ferramentas para problematizar os termos utilizados para nomear sujeitos e, para fins de pesquisa, é importante diferenciar o *sujeito homem*, do *sujeito aluno*, do *sujeito profissional*.

⁴ No período em que o texto foi escrito, a grafia utilizada ainda era "o gênero", e que será preservada dessa forma; porém, ao longo do texto, será usado apenas "gênero", em consonância às discussões mais recentes sobre o uso desse termo nas pesquisas em no campo teórico em que o trabalho se inscreve.

resolvemos investigar as trajetórias de formação e profissionalização de homens (futuros) pedagogos.

Para isso, propõe-se apresentar parte dos resultados de uma pesquisa feita em um trabalho de conclusão de curso, estudo esse vinculado a um projeto de pesquisa mais abrangente desenvolvido em um Programa de Pós-Graduação em Educação da Região Sul do Brasil⁵. Buscando apoio teórico nos estudos de gênero pós-estruturalistas, nos estudos em docência e nos estudos em pedagogia, o presente artigo tem por objetivo problematizar algumas verdades que constituem a identidade profissional de homens (futuros) pedagogos, procurando refletir sobre as relações de gênero que se configuram nos caminhos dessa profissionalização.

Para desenvolver essa reflexão, organizamos este artigo em quatro seções. Na primeira, realizamos uma breve revisão teórica sobre os temas abordados na pesquisa – analisamos a constituição da identidade do homem (futuro) pedagogo, articulada ao conceito de gênero, buscando apoio nos campos teóricos já referidos. Na segunda, descrevemos a proposta metodológica construída, especialmente a fundamentação que sustenta o método de pesquisa: a entrevista narrativa. Na terceira, nos dedicamos a analisar parte do material empírico da pesquisa, e a apresentar os resultados obtidos com a investigação. Por fim, na última seção, sistematizamos reflexões e indicamos temas que ainda merecem ser aprofundados em futuras pesquisas.

Gênero e identidade profissional docente

Educação envolve o conjunto de processos pelos quais indivíduos são transformados e/ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura, por meio da educação, envolve complexos processos de ensino e de aprendizagem que, contemporaneamente, derivam de uma infinidade de instituições [...]. Ambos os processos – ensinar e aprender – compõem nossa educação como sujeitos de

5 Desse modo, nossas reflexões partem de duas pesquisas que realizamos. Uma delas, intitulada "Pibid/Capes: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga", foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos (DAL'IGNA, 2017). A outra, intitulada "Homens (futuros) pedagogos: relações de gênero nos caminhos da profissionalização", foi desenvolvida no âmbito do curso de Pedagogia da mesma instituição (ZANETTE, 2015).

determinadas culturas, nossa apreensão e nosso manejo das linguagens e dos códigos constitutivos delas. E ambos os processos – ensinar e aprender – estão estreitamente imbricados com o – e no –, processo de construção, manutenção e transformação dos gêneros no contexto das culturas em que nos (des)constituímos como mulheres e homens de determinados tipos. Trata-se de processos que não são lineares, progressivos ou harmônicos e que também nunca estão finalizados ou completos. (MEYER; DAL'IGNA; SCHWENGBER, 2015, p.187).

Essa ideia em destaque nos mobiliza a pensar que nossas identidades de gênero (entre tantas outras) são constituídas por diferentes processos, instituições e grupos sociais. Se somos sujeitos que se constituem de múltiplas e distintas formas, é preciso investigar situações que nos interpelam e que nos transformam em sujeitos, atravessados por múltiplas e distintas identidades, que no caso da presente pesquisa, são chamados de *sujeito homem*, *sujeito aluno*, e *sujeito profissional – homem (futuro) pedagogo*.

Sendo assim, discutimos inicialmente o conceito de identidade. Fazemos uma análise do conceito buscando apoio teórico em Tomaz Tadeu da Silva (2013), Stuart Hall (2011) e Kathryn Woodward (2013). À luz dos Estudos Culturais⁶, os autores e a autora questionam a noção universal, essencial e trans-histórica de identidade. Os estudiosos e a estudiosa mostram que, atualmente, devido a processos históricos, e às mudanças observadas em um mundo globalizado, podemos observar uma “crise identitária” global, local, pessoal e política, que está relacionada com a marcação da diferença. Conforme Woodward (2013, p. 40), “a marcação da diferença é crucial no processo da construção das posições de identidade”.

⁶ Campo que integra diferentes áreas (Educação, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Linguística), para examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com/no interior das relações de poder. Nesse campo, o entendimento de cultura é entendido como “expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias etc.).” (COSTA, 2005, p. 109).

Tais posições, por sua vez, são alicerçadas no conceito de norma. François Ewald (2000), apoiando-se em Michel Foucault⁷, explica que a norma é um princípio de comparação, uma medida comum, que tem como base a análise a partir de si próprio. Nesse contexto, é importante refletir sobre quem está na norma (normal) e quem está às margens dela (anormal), e que representações são construídas nesse processo de construção das posições de identidade.

Segundo Silva (2013), a representação é uma forma de atribuição de sentidos e está ligada às relações de poder. Quando se nomeia e se descreve um sujeito, estamos mobilizando recursos que dão significado àquele indivíduo. Nas palavras do autor, “a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.” (SILVA, 2013, p. 91). Portanto, compreendemos que a representação está estritamente envolvida com a produção de identidades e diferenças, por meio de um sistema de significação que fixa sentidos para determinado grupo ou sujeito.

O autor explica, ainda, que o sujeito que é (está sendo) representado não é alguém passivo nesse sistema de significação. Afinal, há uma rede de relações que define a identidade, pois para Silva (2013), aquele considerado o outro desestabiliza a estrutura da nossa própria identidade. Mas quem é esse outro? O autor responde: “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente.” (SILVA, 2013, p. 97).

Frente ao conceito de identidade, podemos perceber sua importância para a construção dos argumentos que estamos a propor, afinal, isso nos ajuda a compreender que a identidade docente também é representada, e pode ser – às vezes – nomeada como o outro. Assim, nos reportamos ao “desconforto”

⁷ Como argumenta Foucault (2000), o poder da norma aparece através das disciplinas desde o século XVIII. O poder de normalização institui um conjunto de práticas que serão colocadas em ação em diferentes instituições disciplinares: escolas, prisões, hospitais, fábricas, quartéis. Esse poder é mais anônimo e funcional, uma vez que, ao mesmo tempo, opera com uma medida comum que permite homogeneizar e diferenciar, incluir e excluir, classificar e normalizar. Os indivíduos são cada vez mais individualizados por fiscalizações, observações, medidas comparativas, desvios. Essa individualização normativa não tem exterior, o que significa dizer que a norma integra tudo. Nada nem ninguém está fora da norma, ainda que ela institua polaridades. Cada indivíduo é transformado num caso para si. Ainda que o anormal seja o polo oposto ao normal, ele não está fora da norma.

causado pela presença de homens no Curso Normal e no curso de Pedagogia. De acordo com Sayão (2005),

[...] a chegada de um homem num espaço dominado por mulheres e supostamente feminino produz uma sensação de deslocamento, desconfiança e incômodo. Baseada em um estudo de 1959, Willians (1995) constata que os homens que ocupam posições profissionais categorizadas como “femininas” são geralmente vistos como “anomalias”, percepção reforçada pela cultura popular. Além disso, geralmente eles são representados de maneira estereotipada. (SAYÃO, 2005, p. 66).

A partir dessa citação, podemos relacionar o conceito de identidade com o conceito de gênero, que também é central neste estudo.

O termo “gênero” é resultado de intensos debates no campo dos estudos feministas, que emergiram na França e nos Estados Unidos, entre o fim do século XIX e o início do século XX, a partir de muitos movimentos sociais – neste caso, em especial, do feminismo.

Linda Nicholson (2000) e Joan Scott (1995), ao abordarem historicamente o conceito, pontuam três momentos que são definidos como “ondas do feminismo”, para compreendermos a trajetória do conceito e do movimento feminista.

A primeira onda, também denominada “sufragismo”, é iniciada a partir de tensões estabelecidas no final do século XIX e no início do século XX. Nesse período, ocorreram lutas em prol da igualdade de direitos entre homens e mulheres, em especial, no que se refere ao direito pelo voto. Meyer (2011, p. 11) também descreve esse movimento no nosso país: a primeira onda “começou praticamente, com a Proclamação da República, em 1890, e acabou quando o direito ao voto foi estendido às mulheres brasileiras, na constituição de 1934, mais de quarenta anos depois”.

Mais tarde, nos anos 1960, conforme Nicholson (2000), movimentos sociais ocorreram nos Estados Unidos e na França, culminando na segunda onda e constituindo perspectivas feministas. As estadunidenses manifestaram-se denunciando a opressão masculina e reivindicaram condições de igualdade, dando sentido ao chamado “feminismo da igualdade”; já as francesas pontuaram a necessidade de analisar as diferenças entre homens e mulheres. E, com essa ênfase na *diferença entre*, nasce o “feminismo da diferença”.

Segundo Scott (1995), em 1970 o termo gênero entrava em cena, quando um grupo de estudiosas anglo-saxãs começou a utilizar o termo *gender*, traduzido para o português como gênero. Nesse momento, o conceito pretendia destacar a relação entre homens e mulheres numa perspectiva social e cultural, questionando o plano biológico. A partir dos anos 1980, no Brasil, as estudiosas feministas começaram a discutir com maior profundidade as implicações teóricas e políticas de gênero. Nessa segunda onda, o feminismo foi ampliado a um movimento heterogêneo e plural. Conforme Meyer (2011, p. 12),

[...] a segunda onda remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção de conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas.

Esses investimentos em produção de conhecimento podem ser observados na terceira onda, a partir dos anos 1990, como um balanço sobre o que vinha sendo produzido. Nesse período, foram postas sob suspeita as dicotomias produzidas na segunda onda, como a de igualdade *versus* diferença, por exemplo. Ainda de acordo com Meyer (2011), alguns estudos e pesquisas, em diferentes campos (Filosofia, Ciência Política, Antropologia, Psicanálise, Linguística) se articularam com as teorias pós-estruturalistas de Michel Foucault e Jaques Derrida, para compreender com maior amplitude as constituições de homens e mulheres e as relações que esses estabelecem.

Assim, configura-se o campo dos estudos de gênero pós-estruturalistas, uma abordagem de gênero pela ótica do construcionismo social. No âmbito desse campo, o conceito de gênero foi complexificado e ressignificado: “[...] ao problematizar de forma concomitante, as noções de corpo, de sexo e de sexualidade, introduziu importantes mudanças epistemológicas no campo dos estudos feministas. [...]” (MEYER, 2011, p. 15).

Através do estudo desenvolvido do conceito de gênero, ressaltamos aqui que não associamos o conceito à figura da mulher, mas, amparados pelo campo dos estudos de gênero pós-estruturalistas, e com o apoio de Meyer (2011), procuramos investigar as relações de gênero como elemento teórico-metodológico. A referida autora ainda amplia nosso olhar ao pontuar que

gênero organiza a sociedade, e constitui a identidade individual e coletiva dos sujeitos.

Pensar em identidade, diferença e relações de gênero envolve observar e investigar os caminhos de formação e de atuação profissional. Por isso, faz-se necessária a constante problematização e reflexão da escola e dos cursos de formação de professores. A partir de tal abordagem, cabe-nos relacionar os conceitos de identidade e de gênero com os estudos em docência e em pedagogia, principalmente com a identidade profissional docente.

Acreditamos muito no potencial da formação inicial e continuada de docentes para desestabilizar certas certezas construídas histórica e culturalmente, as quais se solidificaram nos espaços educacionais, especialmente no que se refere às relações entre gênero e identidade profissional docente. Conforme Selma Pimenta (2008), analisar a formação de professores é também reconstruir a identidade docente.

Assim, retomamos o questionamento orientador da nossa pesquisa. Afinal, para refletir sobre a identidade profissional do professor, é importante levar em conta os saberes que configuram a docência.

Pimenta (2008) destaca alguns dos saberes que constituem a identidade profissional docente: os da experiência (o que o indivíduo vivencia ao longo de sua vida), os do conhecimento (informações adquiridas, e sua articulação e contextualização, a fim de preparar para a atuação na sociedade) e os pedagógicos (articulação de conhecimentos teóricos, práticos e experienciais para analisar as práticas educativas).

Maurice Tardif (2014) também vai ao encontro dessa perspectiva, quando aponta para a indissociabilidade entre o pessoal e o profissional na constituição da identidade docente e dos saberes da docência, o que para o autor é denominado “construção identitária”. O autor explica que a constituição da docência como profissão envolve várias aprendizagens. Em especial, cabe ressaltar o que os autores denominam “saberes temporais” (adquiridos ao longo do tempo, frutos das experiências e da vida escolar) e “saberes personalizados” (relacionados com as histórias de vida, marcas dos contextos nos quais o sujeito se insere).

Algumas pesquisas realizadas sobre a profissionalização docente no Brasil também têm examinado os significados conferidos ao trabalho docente na educação básica e o processo de constituição de uma determinada

identidade docente. Maria Manuela Garcia e Simone Anadon (2009) estabelecem um diálogo com as categorias de trabalho docente, cuidado e gênero, articulados ao conceito foucaultiano de governamentalidade, a fim de contribuir para a reflexão sobre a intensificação e a autointensificação do trabalho docente. Em outro estudo, Maria Manuela Garcia, Álvaro Hypolito e Jarbas Vieira (2005) problematizam modelos de profissionalismo considerados como mais ou menos adequados e debatem possíveis implicações desses modelos na construção das identidades docentes, a partir das posições de sujeito atribuídas aos professores e às professoras no exercício de suas funções.

Na mesma direção, outros dois estudos realizados com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de São Paulo/SP e de São Leopoldo/RS, respectivamente de Marília Pinto de Carvalho (1999) e de Maria Cláudia Dal'Igna (2005), examinam as relações entre trabalho docente e gênero, ressaltando as implicações da categoria gênero na constituição da identidade profissional, bem como da prática pedagógica que se desenvolve nas instituições escolares.

A iniciação à docência universitária como campo de investigação também pode contribuir para a análise da constituição das identidades docentes. A pesquisa realizada por Maria Isabel da Cunha e Beatriz Zanchet (2010) mostra que a base profissional é apontada por docentes universitários iniciantes como um fator importante para o exercício da docência no ensino superior. As autoras afirmam que “a identidade docente, no caso da educação superior, constrói-se principalmente na cultura institucional que inclui o campo científico onde o docente está inserido e principalmente, pelos pares e pelos rituais acadêmicos consagrados e instituídos.” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p.195).

Outra pesquisa sobre o tema da iniciação à docência na formação inicial de docentes, que focaliza o programa de iniciação à docência Pibid/Capes, pode contribuir para uma análise da problemática da formação profissional de docentes, desde uma perspectiva de gênero. Esse estudo ressalta que gênero produz as formas como mulheres alunas (futuras) pedagogas exercem seu trabalho nas instituições de ensino e a maneira como cada uma se sente e se diz professora. (DAL'IGNA, 2017).

Considerando as pesquisas e estudos apresentados aqui⁸, pode-se afirmar, ainda, que a identidade profissional docente é resultado de processos sociais, culturais, históricos, econômicos e políticos. É preciso destacar que a representação sobre a profissão não é universal ou essencial. Como explica António Nóvoa (2007, p.16), “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos [...]. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como um se sente e se diz *professor*” (grifo do autor).

Desse modo, nos dedicamos a investigar o processo de constituição da identidade de homens (futuros) pedagogos, pois conforme Louro (2011, p. 93) ressalta, “o que fica evidente, sem dúvida, é que a escola [a universidade] é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”. Nessa direção, pode-se afirmar que uma instituição de ensino superior, ou, ainda, a escola, participam ativamente desse processo, uma vez que elas não apenas formam profissionais, mas produzem a profissão.

Percurso metodológico

Para construir um percurso metodológico que permitisse responder a nossa pergunta investigativa, nos apropriamos de algumas pesquisas pós-críticas, em especial a de Sandra Andrade (2008), que articulou uma perspectiva etnográfica pós-moderna com a entrevista narrativa. A autora debruça-se sobre os estudos de Jorge Larrosa, que compreende a narração como um processo de ressignificação do sujeito. Afinal, a narrativa sobre si mesmo é um processo de autointerpretação; ou seja, o que somos é o que contamos sobre nós mesmos, fato que o pesquisador denomina “experiência de si”.

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o

⁸ Por razões de ordem prática, ligadas ao objetivo a ser alcançado neste artigo, optamos por citar e detalhar algumas pesquisas importantes para a análise do material empírico. Muitas outras relacionadas com os temas gênero, docência e profissionalização poderiam ser examinadas. Ver, por exemplo: Guacira Louro (1987) e Marisa Costa (1997).

personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas. (LARROSA, 2011, p.48).

É a partir desse entendimento que procuramos realizar entrevistas narrativas com alunos de Pedagogia e com profissionais formados, compreendendo que as construções narrativas são uma possibilidade para conhecer pensamentos e sentimentos que dão significados às experiências de cada um dos participantes, e às práticas sociais (institucionalizadas ou não) que os constituem como profissionais – homens pedagogos.

Para selecionar os entrevistados formados, definimos um critério: encontrar sujeitos que atuassem nas redes públicas de ensino, na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e/ou em outras funções, como direção e coordenação pedagógica. A partir desse critério, encontramos três pedagogos que atuam na rede municipal de ensino da cidade de Novo Hamburgo/RS.

Com a intenção de escolher alunos do curso de Pedagogia, estabelecemos como critério que o futuro pedagogo estivesse cursando no mínimo o quinto semestre da licenciatura, e que tivesse alguma experiência em espaços escolares e não escolares. Para isso, contamos com a colaboração da coordenação do curso de Pedagogia de uma universidade da região sul do Brasil, onde parte da pesquisa foi realizada, que disponibilizou as informações para que pudéssemos identificar os possíveis entrevistados. Convidamos a maioria dos alunos que identificamos, e três aceitaram participar da pesquisa.

As entrevistas narrativas foram gravadas, e após sua realização, transcrevemos seu conteúdo. Afinal, conforme Andrade (2008, p. 55), “uma análise nessa perspectiva metodológica exige, enfim, que se dê conta de uma exploração minuciosa dos textos das narrativas, buscando visibilizar as coisas ditas e as não ditas, mas que se encontram implícitas em tais narrativas”.

Essas entrevistas foram guiadas por dois roteiros e tiveram um tempo aproximado de 40 minutos cada. Todas foram gravadas e transcritas com o consentimento dos entrevistados. No início de cada encontro, procuramos explicar o procedimento. Além disso, buscamos firmar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo os princípios éticos e o uso das

informações apenas para fins de pesquisa. Entretanto, a pedido dos próprios entrevistados, não usamos nomes fictícios, pois todos quiseram dar visibilidade à sua presença no curso e na carreira⁹.

Caminhos da profissionalização: gênero, pedagogia e docência

As evidências são o que todo mundo vê, o que é indubitável para o olhar, o que tem que se aceitar apenas pela autoridade de seu próprio aparecer. Uma coisa é evidente quando impõe sua presença ao olhar com tal clareza que toda dúvida é impossível. É o que não vê?! Sim, aí está, olha, é assim, aí o tens,... é evidente! Só um louco ou um cego não o veria! Grande, é sem dúvida, o poder das evidências. Mas Foucault empenhou-se em mostrar a contingência das evidências e a complexidade das operações de sua fabricação. O que todo mundo vê nem sempre se viu assim. O que é evidente, além disso, não é senão o resultado de uma certa disposição do espaço, de uma particular ex-posição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar. Por isso, nosso olhar, inclusive naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos. E isso porque não vemos tudo o que o constringe no próprio movimento que o torna possível. Nosso olhar está constituído por todos esses aparatos que nos fazem ver e ver de uma determinada maneira. (LARROSA, 2011, p. 82-83).

Enfatizamos que a pesquisa desenvolvida prima por perceber essas maneiras de olhar dos entrevistados e das pessoas que fizeram parte das narrativas que compõem os caminhos de profissionalização desses homens pedagogos. Além disso, o trabalho desenvolvido também tem o compromisso de entender que essas “percepções acerca de” são históricas, sociais e culturais, e portanto, suscetíveis a mudanças.

Por isso, antes de explorar as análises que fomos tecendo, é importante destacar que nosso trabalho é apenas um recorte de algumas construções narrativas de pedagogos/futuros pedagogos, as quais procuramos examinar

⁹ A solicitação de todos os participantes da pesquisa em revelar seu nome civil fez com que o Termo de Consentimento inicialmente proposto fosse revisado, de forma a excluir a seguinte informação: “da segurança de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, quando da divulgação da pesquisa”. Sendo assim, após a conclusão da pesquisa e socialização das informações com os participantes, um novo documento foi elaborado e assinado.

sem generalizar ou fazer juízo de valor. O que fizemos foi uma observação do que eles expressaram ao longo das entrevistas, para mostrar a contingência das evidências e a complexidade das operações de construção das identidades profissionais docentes desses homens (futuros) pedagogos participantes da pesquisa.

Homem e pedagogo: o que é permitido? E o que é proibido?

Lutero: [...] Eu sentia uma discriminação do homem na Educação. Principalmente quando eu abria a boca e falava que trabalhava em uma creche. Então logo surgia “Como é isso de homem estar trabalhando em creche?”. Se trazia muito essas questões do trabalho de um homem na creche.

Entrevista realizada em 14/1/2014.

Adriano: Dentro da sala de aula na turma do curso de Pedagogia eu ainda noto que têm pessoas que se espantam com a presença masculina. Afinal, um homem pode ser professor de Educação Física, enquanto para um pedagogo ainda há uma resistência, digamos assim.

Entrevista realizada em 10/2/2014.

Os entrevistados Adriano (aluno em formação) e Lutero (profissional formado) destacam que tanto na universidade quanto na escola eles são vistos como alguém “fora do lugar”. Além disso, Daniel – outro entrevistado – relata a reação de pessoas próximas com sua escolha à profissão de pedagogo:

Daniel: [...] Enfim, teve bastante gente que apoiou, a maioria das pessoas apoiaram, mas tiveram algumas que não concordaram, e mesmo vendo que eu estava cursando a Pedagogia, tentaram fazer com que eu fosse cursar outro curso, como Administração, ou Economia...

Entrevista realizada em 26/2/2014.

Essa busca dos alunos e dos profissionais já formados por uma possível colocação no espaço escolar feminizado é constante. Ao ingressar na escola, o homem pedagogo é colocado “à prova”:

Lutero: Quando eu comecei a trabalhar na creche, quando passei no concurso (em 1995), no primeiro dia de trabalho, eu fui recepcionado por uma colega. [...] Em um momento, vi uma outra colega falando bem alto para que todos ouvissem, que homem na Educação Infantil ou era louco, ou era pedófilo, ou desesperado por dinheiro – que estava, tipo, desempregado, e que realmente precisava de um trabalho, e por isso tinha entrado na Educação Infantil. E a quarta coisa que ela falou que me marcou mais foi a questão da homossexualidade, ela disse: “ou é gay, ou é bicha” [...].

Entrevista realizada em 14/1/2014.

Os apontamentos feitos pela colega de Lutero nos levam a refletir sobre o que Louro (2011) e Thomaz Fonseca (2011) descrevem como uma visão normativa que regula a escola. É como se a nossa visão de mundo fosse moldada por uma norma de gênero, que “permite” ou “proíbe” que as pessoas façam determinadas escolhas.

Sejam estas ações de estranhamento, aceitação, indiferença, medo, repulsa, entre outras; elas se constituirão em lentes para esta visão e podem determinar as nossas ações perante o outro, o diferente, o fora do lugar. O preconceito associa o gênero à fronteira, estabelecendo uma linha divisória entre “o que é de homem” com “o que é de mulher”, como coisas distintas e excludentes. Assim, quanto mais se aproxima dessa fronteira mais são colocadas em vigor atitudes preconceituosas e discriminatórias que acabam servindo como uma mensagem: “saia daí, aí não é o seu lugar. Volte para o seu lugar”. (FONSECA, 2011, p. 60).

Assim, essa norma de gênero muitas vezes coloca em xeque algumas identidades, nesse caso, a identidade do homem professor que ingressa na escola para trabalhar na Educação Infantil, ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Utilizando justificativas pejorativas, as colegas colocam em dúvida a sexualidade do professor, mostrando que ele não está respeitando a norma – o que é de homem e/ou o que é de mulher. Nesse ambiente escolar, o homem deve corresponder a determinadas expectativas para não ser chamado de homossexual, pedófilo ou louco¹⁰.

¹⁰ A relação entre docência, masculinidade e afeto foi discutida na pesquisa, mas, considerando os limites de um artigo, não será detalhada aqui. Todavia é importante

Para analisar esse ponto, recorreremos às contribuições de Fonseca (2011), que utiliza os conceitos foucaultianos de norma e de disciplina para compreender as estratégias utilizadas por mulheres professoras e pela equipe diretiva para receber os homens no espaço escolar.

A entrada e permanência destes professores [nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental] acabam por trazer à tona comportamentos, atitudes e vigilâncias de mentes e corpos. É esperado do profissional que atua nos anos iniciais carinho e paciência. É esperado, também, afeto e demonstrações dele. Porém, quando se tem a presença de um professor homem, surgem as técnicas de autodisciplinamento e de autoexame. Espera-se da professora dos anos iniciais carinho e afeto, até mesmo carinho físico. Mas e dos professores homens dos anos iniciais? Estes acabam por se submeter a subterfúgios e formas de controle, objetivando reduzir o contato físico. (p. 49).

Para entender um pouco mais essa questão, também é pertinente destacar o quanto a ideia de sexualidade está associada ao homem. Carin Klein (2010), ao analisar a configuração de paternidade, expressa através do Programa Primeira Infância Melhor (PIM)¹¹, assinala que uma “masculinidade ‘reduzida’ ao sexual, contribui para afastar os homens do exercício de uma paternidade cuidadora” (p. 211). Dessa mesma forma, tal visão reduzida à sexualidade contribui para afastar o homem professor e/ou colocar sob suspeita suas práticas educadoras-cuidadoras.

Para lidar com as suspeitas e superar as dificuldades, o homem precisa provar que é capaz, como mostram alguns entrevistados:

Silvio: Assim que me formei, imediatamente eu fiz concurso, passei e comecei a trabalhar com uma turma de alunos que eram problemas dentro da escola. Eles não se alfabetizavam, tinham

sinalizar aqui que as práticas cuidadoras e de afeto necessitam do toque, ou seja, do contato corporal. Sendo exercido por um homem, isso acaba sendo algo que precisa ser controlado.

¹¹ Esse Programa compõe uma política governamental do estado do Rio Grande do Sul. Segundo Klein (2010) e à consulta que realizamos no site do PIM, é voltado às crianças de zero até seis anos e às gestantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Tal proposta visa a orientar as famílias, a partir de sua cultura e experiências, para que promovam o desenvolvimento integral (físico, intelectual, social e emocional) das crianças desde a gestação até os seis anos de idade. Disponível em: <<http://www.pim.saude.rs.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2014.

problema de multirrepetência e de indisciplina. [...] Então, eu tive que dar conta daquela turma.

Entrevista realizada em 26/2/2014.

Ironei: Ao iniciar a experiência docente a gente se choca um pouco. As primeiras escolas que eu peguei foram bem terríveis. A primeira turma que eu peguei (uma quarta série) no início do ano já tinha passado por três professoras. Quando me chamaram, explicaram toda a situação e eu aceitei. A diretora, assim que me viu, perguntou: “Tu sabe que turma vai pegar? Que alunos serão? Tem certeza que vais permanecer?”. E eu disse: “Sim!”. [...] As colegas logo falaram “Quero ver até quando esse guri vai? Quantos dias ele aguenta?”. Passei por todas as dificuldades, com o todos me olhando daquela maneira e mesmo assim, consegui fazer um trabalho, coloquei aqueles alunos “na linha” e aprovei cem por cento da turma no final do ano. Quando o município percebeu isso, a Secretaria só me colocava nas piores turmas. Eu ficava seis meses em uma escola, e assim que colocava os alunos nos eixos eles me transferiam para outro grupo.

Entrevista realizada em 7/3/2014.

Para tudo “ir para o devido lugar”, ou seja, para ser aceito pelas colegas, o homem pedagogo precisa comprovar sua eficiência, utilizando formas de manter a disciplina e construir aprendizagens. Como mostra Débora Sayão (2005), é muito comum as turmas consideradas problemáticas ficarem sob responsabilidade dos homens, compondo assim o que a autora intitula como “ritual de passagem”.

Os trechos destacados reforçam a relação de masculinidade com a rigidez, já apontada, de diferentes formas, nos estudos de Joan Scott (1995), Sayão (2005), Louro (2011) e Meyer (2011). Nesse sentido, ousamos comparar a figura do professor que coloca na linha à de um soldado que impõe limites, o que denota uma forte concepção ditatorial para com a educação e a relação com o homem.

Além de ter que comprovar sua eficiência como professores, muitas vezes os homens enfrentam ainda mais dificuldades quando decidem exercer a docência, porque a partir do momento em que eles ingressam na escola, parece haver um investimento para que esses se desloquem da docência para cargos administrativos. Em sua pesquisa, Carvalho (1999, p.180) mostra como podemos compreender tal processo:

A “escada rolante de vidro” descreveria a situação de homens em ocupações femininas, que, tendo ou não ambição de ascensão profissional e mesmo gostando das tarefas que executam, são empurrados a cargos de administração ou outros pontos superiores em suas carreiras, por uma série de circunstâncias organizacionais.

Carvalho (1999) ressalta, também, que os homens enfrentam pressões invisíveis para ascenderem e adquirirem prestígio profissional. Dessa forma, é interessante refletir sobre os diferentes caminhos profissionais trilhados pelos entrevistados Ironei e Lutero na escola, e também de Alexandre, no curso de Pedagogia. Ironei, por exemplo, é um profissional que está em processo de formação no curso de Pedagogia, mas que já atua como vice-diretor na sua escola.

Ironei: Atualmente, tenho quarenta horas em uma escola de Educação Infantil. E durante um turno, estou na vice-direção. Assim que ingressei nessa escola aconteceram algumas situações em que acabei tomando a frente para resolvê-las. Não demorou muito e a Secretaria de Educação do município me convocou, oferecendo-me a vaga de vice-diretor.
Entrevista realizada em 7/3/2014.

Lutero: Já passei por muitas esferas da educação do município de Novo Hamburgo. Comecei como recreacionista, fiz um novo concurso depois de ter feito Pedagogia e iniciei como professor – não falando que recreacionista não é professor, pois eles são professores, muitos são formados em Pedagogia, Magistério... só é uma nomenclatura diferenciada. Atuei como docente e recebi o convite e para ser diretor de escola de Educação Infantil. Voltei a ser, depois de um tempo, professor em sala de aula [...] recebi o convite para assumir uma coordenação pedagógica, que era a habilitação que havia feito em Supervisão Escolar. [...] Passei por essas três esferas, e agora na coordenação, recebi novamente um desafio, que foi o convite para ser diretor de uma outra escola de Educação Infantil, e aceitei.
Entrevista realizada em 14/1/2014.

Alexandre: [...] Até por isso que ingressei no Diretório Acadêmico, do movimento estudantil. Eu carrego comigo toda uma história de militância ligada à educação: sindicatos, fundações, o próprio Plano Nacional de Educação. O fato de estar militando como representante do Rio Grande do Sul no Plano é uma forma de ter o nosso espaço e de mostrar quem somos.
Entrevista realizada em 29/1/2014.

Diante dessas construções narrativas, fica muito marcante a relação entre docência, masculinidade e liderança. Isso fica ainda mais evidente no trecho a seguir:

Alexandre: Penso que, no momento que eu ingressei no movimento estudantil [da universidade], percebi uma mudança. As pessoas começaram a perceber o grupo do diretório [da Pedagogia]. Então, acho que tenho uma presença marcante e muitas vezes, sim, pela questão de ser homem.
Entrevista realizada em 29/1/2014.

No trecho apresentado, podemos perceber que, apesar de Alexandre estar em um curso majoritariamente feminino, a função de porta-voz das/os alunas/os da Pedagogia, por meio de sua participação no Diretório do curso, foi delegada a ele, e é exercida por ele.

Diante do aporte teórico que embasa a pesquisa, torna-se possível refletir sobre como as relações de poder estão permeando os caminhos de profissionalização dos homens (futuros) pedagogos. Considerando que gênero é “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 91), podemos apontar para elementos que vão participando da constituição dos sujeitos masculinos.

Amparados pelas reflexões de Medrado e Lyra (2008), buscamos problematizar essa posição de líder, perguntando, assim como os autores, se os homens exercem esse poder ou se são empossados/impulsionados a tal tarefa. As reflexões dos autores mostram que esse processo está naturalizado porque desde a mais tenra idade, o sujeito masculino é imerso em uma rede discursiva que o constitui como “líder nato”.

Sendo assim, “tomar a frente”, assumir cargos de chefia e administrar tornam-se requisitos e são considerados naturais. Ressaltamos que é preciso questionar essa ideia de que os homens podem ser bons gestores/líderes porque são homens, ou porque têm competências inatas. Questionamos os motivos pelos quais homens recebem o convite para serem coordenadores pedagógicos, diretores, entre outros. Será que pelo fato de serem homens, isso os qualifica para exercerem essa função, mais do que as mulheres professoras? Será que o destino dos homens é ocupar esse lugar, ou eles estão sendo impulsionados a tal tarefa?

Por fim, ainda formulamos outras perguntas: a ação de colocar um homem em um “cargo burocrático”, afastando-o das crianças e da sala de aula, não está também regulada à norma de gênero, já analisada anteriormente? Não seria essa também uma forma de colocá-lo “no seu devido lugar”, ou de afastar a “ameaça” das crianças?

Refletir sobre essas diferentes posições que instituem certos poderes aos homens professores é um exercício importante. Segundo Medrado e Lyra (2008), é preciso investir em análises que privilegiem a identificação das diferentes formas de lidar com as situações de poder dos sujeitos masculinos, bem como por que lhes são permitidas e delegadas algumas responsabilidades e não outras.

Sendo assim, a partir da presente análise, pudemos perceber elementos que configuram as identidades masculinas de (futuros) pedagogos. Tal exercício não confere descrédito à competência dos entrevistados, mas tem o objetivo de compreender quais são as redes discursivas que os posicionam em tais cargos/funções.

Homem, pedagogia e trabalho: das (im)possibilidades na carreira

A partir dos estudos realizados, especialmente no trabalho de Louro (2011), retomamos um processo que a autora vem analisando como “feminização do magistério”, e que pode contribuir para compreender que a atividade docente passasse a ser permitida para as mulheres, e que mais tarde, fosse considerada o destino da maioria delas. Como mostra Marisa Costa (1997, p. 168):

As subjetividades femininas foram construídas por todos os meios de uma época (literatura, convicções científicas etc.) para serem guardiãs de afetividade e garantir o modo adequado para educar as crianças (futuros cidadãos da pátria) de forma a serem mais facilmente governáveis. Assim, aquilo que era visto como positivo da natureza masculina, como por exemplo, a racionalidade, era tomado como negativo no feminino, uma vez que afastava as mulheres de sua missão de habitat da afetividade – algo visto como indispensável nas teorias de educação do século passado.

Segundo Louro (2011) e Costa (1997), vários discursos sobre o feminino (passivo, amoroso e dócil) reforçavam o magistério como uma carreira feminina. E, ao mesmo tempo em que a carreira foi se feminizando, o Estado passou a precarizar as condições salariais, diminuindo a remuneração docente. Afinal, a carreira era considerada um complemento para a renda familiar e não precisava ser bem remunerada. Costa (1997) explica também que essa situação foi agravada por uma discursividade que reforçava a presença das mulheres nos lares, fazendo com que elas participassem pouco da vida pública e fossem sobrecarregadas pela docência e pelo trabalho doméstico.

Desse modo, os homens foram, pouco a pouco, se afastando da docência, na medida em que a representação da profissão feminizada fez com que ela fosse perdendo seu caráter de prestígio social, ao mesmo tempo em que a remuneração diminuía. Efeitos disso podem hoje ser observados no seguinte excerto:

Silvio: Tenho certeza que existem muitos homens que gostariam de estar trabalhando [como professores], mas as condições financeiras não colaboram, porque o nosso salário não é bom. Não é um salário que se possa manter uma família. Claro que com o passar dos anos se tem avanços e vai melhorando, mas o salário base de um professor que tem filhos e esposa para sustentar (que ainda historicamente existe essa situação) torna-se bem complicado. Apesar da mulher estar procurando uma formação e contribuir com o seu salário no núcleo familiar, ainda existem muitos homens que sustentam suas famílias, e sendo assim, o salário de professor não colabora.

Entrevista realizada em 26/2/2014.

Entrelaçando as análises realizadas sobre a presença massiva de homens em cargos de liderança, identificamos mais uma possibilidade de analisar esse ponto, pois a função gratificada e o prestígio social, geralmente vinculados à ocupação desses cargos, criam outras condições para sustentar uma família e reforçam uma condição associada à figura masculina: a de provedor/chefe da família.

Segundo Dal'Igna e Klein (2012), vivemos em uma sociedade que ainda está pautada em um modelo familiar, sustentado por discursos de diferentes instâncias e por representações de famílias expostas em inúmeros guias e manuais, produzidas e veiculadas em políticas públicas, dentre elas o PIM e o Programa Bolsa Família (PBF). Essa valorização do modelo familiar é feita a partir de uma norma geralmente associada ao modelo da família mononuclear

e monogâmica. Como mostram as autoras, seus estudos evidenciam também que tal modelo não é natural, pois é necessário

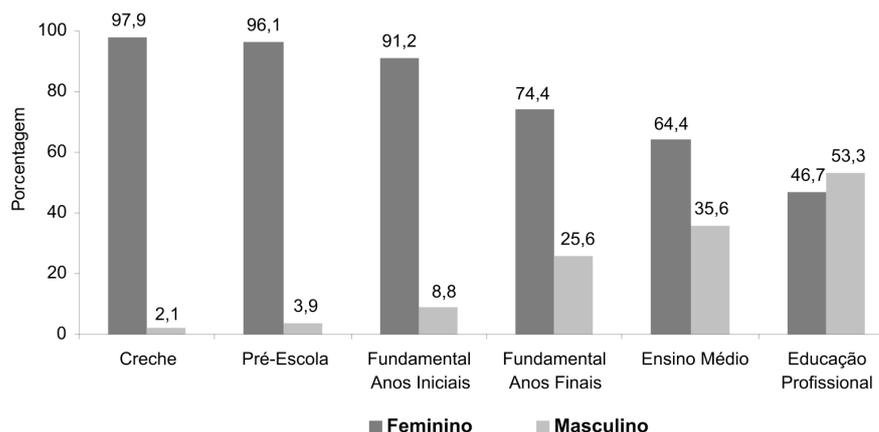
[...] certo investimento educativo para a constituição de um modelo familiar – ele supõe investimentos, aprendizagens, correlação de forças, movimentos de significação –, tratando de posicionar os sujeitos em determinados lugares sociais. Justamente pelo caráter de dispersão e indefinição da linguagem e do sujeito, há necessidade de uma contínua produção e fixação através de aparatos pedagógicos diversos que permitam descrever, medir, comparar, adequar e corrigir constantemente. (DAL'IGNA; KLEIN, 2012, s/p).

Esse modelo familiar pode também estar regulando os homens (futuros) pedagogos e posicionando-os nos seus “devidos lugares”. Ainda assim, os profissionais e alunos de Pedagogia entrevistados mostram que têm desejo de atuar como docentes:

Silvio: Quero que isso mude, pois acho que a escola deve estar meio a meio com a questão de gêneros atuando na docência.
Entrevista realizada em 26/2/2014.

A atuação mais equitativa de gênero na docência ainda pode ser encarada como utopia diante das estatísticas, conforme podemos observar no gráfico a seguir, extraído do Estudo exploratório sobre o professor brasileiro:

Gráfico 1 – Professores das etapas da Educação Básica segundo o sexo – Brasil, 2007.



Fonte: Brasil (2009, p. 21).

Para analisar esses dados, buscamos apoio na pesquisa de Carvalho (1999). Segundo a autora, o número de homens corresponde a uma porcentagem maior nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e nesses níveis o rendimento salarial é mais elevado do que na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também acrescentamos outro dado: pesquisas como as de Sayão (2005), Costa (1997) e Fonseca (2011) salientam que aumenta o número de homens professores na escola, na medida em que as práticas de cuidado vão sendo “desconfiguradas”. Em outras palavras: a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, as práticas de ensino vão se desatrelando do caráter da maternagem.

Frente a essa situação, recorreremos novamente a Sayão (2005), para pontuarmos que as categorias de gênero unidas seriam expressivas na busca de melhores condições trabalhistas, afinal, como também mostra Costa (1996, p. 1), poderiam inverter “os jogos políticos e de poder implicados na profissionalização de carreiras ditas femininas”. Acreditamos que a abordagem de gênero utilizada nessa pesquisa, por ressaltar as relações de gênero, oportuniza o questionamento e a desestabilização dos conceitos de masculinidade e de feminilidade tidos como absolutos. Trazemos aqui as contribuições de Ferreira e Carvalho (2006, p. 147), pois a “questão de gênero envolve a cumplicidade dos dois sexos na luta pelas conquistas de direitos”.

Com isso, não queremos menosprezar a condição feminina para a luta política, pois todo o investimento teórico desenvolvido na presente investigação emerge do movimento feminista. Todavia, longe de construir uma ideia romântica, acreditamos no potencial da união entre os gêneros na busca de um bem comum.

Outro ponto bem importante a ser considerado na análise é o que diz respeito à formação docente. De acordo com o *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro* (BRASIL, 2009) já mencionado, há ainda um número bem expressivo de profissionais que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo apenas a formação mínima exigida por lei (prevista no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação):

Gráfico 2 – Professores das etapas da Educação Básica segundo o sexo – Brasil, 2007.

Etapas de ensino	Total	Formação dos professores da educação básica									
		Nível fundamental		Nível médio				Nível superior			
				Médio		Normal ou magistério		Com licenciatura		Sem licenciatura	
		Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Educação básica	1.882.961	15.982	0,8	103.341	5,5	474.950	25,2	1.160.811	61,7	127.877	6,8
Creche	95.643	2.896	3,0	9.465	9,9	43.027	45,0	35.570	37,2	4.685	4,9
Pré-escola	240.543	3.239	1,3	14.837	6,2	99.435	41,3	109.556	45,5	13.476	5,6
Ensino fundamental anos iniciais	685.025	5.515	0,8	38.623	5,6	221.468	32,3	376.421	54,9	42.998	6,3
Ensino fundamental anos finais	736.502	3.872	0,5	32.767	4,4	120.592	16,4	540.496	73,4	38.775	5,3
Ensino médio	414.555	441	0,1	12.196	2,9	14.785	3,6	360.577	87,0	26.556	6,4

Fonte: Brasil (2009, p. 27).

Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2006) ainda reconhecer o Curso Normal¹² como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é preciso ressaltar a importância do curso de Pedagogia nesse processo de valorização e existência da carreira.

Como pudemos observar, o processo de formação é, segundo os entrevistados, um período de muitas dúvidas sobre a carreira, em especial as de regime celetista. Adriano narrou com bastante descontentamento a sua procura por emprego como estudante de Pedagogia:

Adriano: Tenho um receio sobre quando me formar. Como trabalharei em uma escola se não for por meio de concurso (que é uma outra forma de seleção)? Se for em outras seleções, como serei avaliado? E essa avaliação na maioria das vezes é realizada por uma mulher. Às vezes elas falam: “Um homem atendendo uma criança de cinco, seis anos”. Uma vez apareceu uma oportunidade em uma escola privada de Educação Infantil e fui até a instituição de ensino levar meu currículo. E o que me deixou bastante chateado e que me marcou bastante foi que a diretora, ao ver que o currículo levado era meu, logo se espantou e afirmou que não estava acostumada com homens na pedagogia. [...] E ela logo disse: “A gente vai dar uma olhada no teu currículo, mas tu sabe, né, os pais têm uma resistência muito grande”. Por fim, eu não fui chamado naquela escola.
Entrevista realizada em 10/2/2014.

As experiências desse aluno em formação, futuro pedagogo, não são muito diferentes de um pedagogo recém-formado, como é caso de Daniel:

Daniel: Tive uma grande dificuldade de me inserir como professor/pedagogo nos Anos Iniciais, porque quando me

¹² Atualmente, diante de várias polêmicas sobre a oferta ou não da formação de professores em nível médio, o Curso Normal ainda é oferecido, tanto por instituições educacionais de cunho religioso quanto por escolas públicas. Aqui não analisamos o tema, mas, desde uma perspectiva de gênero, importa destacar brevemente que, nas primeiras décadas do século XIX, essas “Escolas Normais” eram destinadas ao público masculino. Somente no final daquele século, a educação feminina passou a ganhar destaque, até porque nesse período as congregações religiosas passaram a preocupar-se com o ensino das mulheres, com o objetivo de prepará-las para serem exemplos de cristãs, esposas, mães e donas de casa. Louro (2011), ao analisar essa história, mostra que, devido ao crescimento urbano e industrial, os homens passaram a ausentar-se do magistério e ocupar cargos administrativos ou burocráticos. E nesse contexto, impulsionadas pelas ideias religiosas, as mulheres passaram a ingressar na docência. Conforme a autora, a concepção cristã da época relacionava a figura da mulher à da mãe espiritual, de forma que cada aluno era percebido como um filho.

formei, distribuí currículos, até mesmo tendo sido indicado para algumas [vagas], em mais ou menos umas 30 escolas particulares, e apenas uma me chamou para entrevista. Então eu creio que capacidade com certeza eu tinha, mas foi curioso, pois muitas colegas de curso também entregaram currículos e logo foram chamadas, pelo menos para entrevistas. Através disso, eu pude notar que existe, não sei se um certo temor, pelo menos na rede particular, que eles podem fazer essa escolha, mas ainda é bem difícil de ver homens professores/pedagogos nos Anos Iniciais e Educação Infantil, especialmente na rede privada de ensino. Foi uma dificuldade assim que me formei, pois me questionava: “Poxa, eu quero trabalhar, mas vai ser difícil”. Na rede particular acho que existe esse certo preconceito, temor, talvez isso até venha das famílias... Isso tudo é algo que eu gostaria de entender.

Entrevista realizada em 26/2/2014.

Atualmente, Daniel desenvolve seu trabalho na rede pública de ensino, e foi o concurso que lhe garantiu a entrada no mercado de trabalho.

Diante de todas essas narrativas, é preciso analisar como as percepções sobre a profissão docente, em especial no curso de Pedagogia, a desvalorização salarial e o desprestígio, dentre outros fatores, associados aos pressupostos de gênero, criam (im)possibilidades para homens (futuros) pedagogos durante sua formação, e no período de ingresso na carreira docente.

Assim como a identidade feminina é produzida por discursos, a identidade masculina é constituída por tudo que se diz sobre a profissão e sobre o gênero masculino, e isso afeta o aluno de Pedagogia e também o profissional já formado.

Sabemos que muitas concepções já foram reconfiguradas ou questionadas, mas ainda é preciso investir em pesquisas sobre a presença do homem no mercado de trabalho docente, especialmente na área da Pedagogia. Também é necessário que se ampliem os conhecimentos sobre gênero, bem como os significados que atribuímos a cada categoria (masculino e feminino).

Tendo mostrado algumas (im)possibilidades na carreira da Pedagogia, será que chegamos ao fim dessa argumentação? Para concluir, gostaríamos, ainda, de sistematizar algumas considerações finais.

Palavras finais

Refletir sobre a constituição da identidade profissional docente, a partir de uma perspectiva de gênero, não é uma tarefa fácil, afinal, como nos mostra Carmem Silva (2006), o curso de Pedagogia estruturou-se a partir desse processo de feminização, mencionado anteriormente. Conforme a autora, o curso é carregado de muitos sentidos e estereótipos, e em alguns momentos, a Pedagogia foi considerada um “curso espera-marido”. Portanto, percebemos que para compreender as relações que se estabelecem com a Pedagogia, há que se continuar investigando as formas como gênero participa da constituição da identidade do curso de Pedagogia e dos profissionais.

Sabemos que muitos desafios precisam ser enfrentados no campo da Pedagogia por homens e mulheres, pois temos certeza de que ainda há muitas questões a abordar, especialmente no que se refere à constituição das masculinidades, tema que, segundo Medrado e Lyra (2008), ainda é pouco investigado.

Dentre os pontos analisados aqui, pode-se concluir que os diferentes movimentos realizados no interior da carreira, que posicionam os homens em cargos de liderança, provocaram-nos a refletir tanto sobre uma característica identitária considerada “natural” (a liderança), quanto sobre a dificuldade do homem de ocupar seu lugar como “provedor do lar”, quando escolhe atuar como docente na área da Pedagogia.

Constatamos, também, que uma norma de gênero está constantemente imbricada nos discursos que tangem a masculinidade. Assim, olhamos sob um novo prisma o que diz respeito às discriminações narradas pelos entrevistados, como profissionais, no ambiente escolar. Também, a constante regulação dos novos docentes dá sentido a termos estudados, como “vigilância dos corpos” (FONSECA, 2011) e “ritual de passagem” (SAYÃO, 2005).

Todos esses fios que se tramam podem compor um quadro analítico acerca da inserção do homem (futuro) pedagogo no espaço educativo. Por isso, pensamos que as instituições formadoras e as escolas devem refletir sobre esse processo, a fim de repensar determinadas concepções e atitudes que se instalam nesse dito “universo feminizado”.

Para concluir, reforçamos que consideramos importante recorrer aos estudos sobre a masculinidade, aliando-a a temática da feminilidade, para entender melhor as questões de gênero que sustentam elementos organizadores

da estrutura da nossa sociedade e que constroem “verdades” sobre a profissão Pedagogia. Concluimos enfatizando que acreditamos no potencial dessas discussões, para que consigamos compreender as linhas que se tramam e contribuem para a (des)valorização profissional.

Referências

ANDRADE, Sandra. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 14 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: MEC, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã/FAPESP, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. As complexas conexões entre gênero, profissionalismo e formação docente. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, Anais... Florianópolis/SC: UFSC, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa M. Hessel da (org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: ULBRA, 2005. p. 107-120.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz M. B. A problemática dos professores iniciantes: tendências e práticas investigativas no espaço

universitário. In: *Educação*, Porto Alegre: PUCRS, v.33, n.3, p.189-197, set./dez. 2010.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Família S/A*: um estudo sobre a parceria família-escola. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Relatório final de atividades de projeto de pesquisa. *Pibid/Capes*: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga (2013-2017). São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2017. [Relatório de Pesquisa].

DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin. Mulher-mãe responsável: competências necessárias para educar filhos(as) saudáveis. In: *Labrys*, Florianópolis: UFSC, v.22, p.1-21, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.tanianavarrosain.com.br/labrys/labrys22/education/carin.htm> Acesso em: 10 mar. 2014.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. “*Há diferença*”? : relações entre desempenho escolar e gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o Direito*. 2.ed. Lisboa: Veja, 2000.

FERREIRA, José Luiz; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa. In: *Olhar de Professor*, Ponta Grossa/PR: UEPG, v. 9, n.1, 2006. p. 143-157

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. *Quem é o professor homem dos anos iniciais?* Discursos, representações e relações de gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

GARCIA, Maria Manuela; ANADON, Simone. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. In: *Educação e Sociedade*, Campinas/SP: CEDES, v.30, n.106, p.63-85, jan./abr. 2009.

GARCIA, Maria Manuela; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo: USP, v. 31, n.1, p. 45-56, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KLEIN, Carin. *Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma “infância melhor”*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. p. 35-86.

LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: UFRGS, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2011.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis/SC: UFSC, v. 16, n. 3, p. 809-840, set./dez. 2008.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLER, Silvana V. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2011.p. 9-27.

MEYER, Dagmar Estermann; DAL’IGNA, Maria Cláudia; SCHWENGBER, Maria Simone V. Verbete Educação. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Leandro A (orgs.). *Dicionário crítico de gênero*. Dourados/MS: UFGD, 2015. p. 185-188.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis/SC: UFSC, v.8, n.2, p.9-41, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (org.). *Vida de professores*. Porto/Portugal: Porto, 2007. p.11-30.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.15-34.

SAYÃO, Thomé Débora. *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil*: um estudo a partir de professores na creche. Núcleo de Pesquisas da Educação de 0 a 6. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

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

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. *Curso de Pedagogia no Brasil*: história e identidade. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7- 72.

Recebido em 18/02/2018
Aprovado em 30/04/2018