



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RAFAELA MARIA E SILVA FERREIRA

**GÊNERO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE IDENTIDADE PROFISSIONAL
DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

**JOÃO PESSOA – PB
2020**

RAFAELA MARIA E SILVA FERREIRA

**GÊNERO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE IDENTIDADE PROFISSIONAL
DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho

JOÃO PESSOA – PB
2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F383g Ferreira, Rafaela Maria e Silva.
GÊNERO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE IDENTIDADE
PROFISSIONAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA / Rafaela Maria
e Silva Ferreira. - João Pessoa, 2020.
143 f.

Orientação: Maria Eulina Pessoa de Carvalho.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Gênero. 2. Pedagogia. 3. Representações sociais. 4.
Identidades profissionais. 5. Estudos Culturais da
Educação. I. Carvalho, Maria Eulina Pessoa de. II.
Título.

UFPB/BC

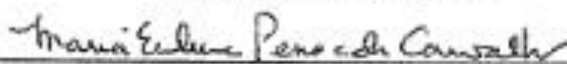
RAFAELA MARIA E SILVA FERREIRA

**GÊNERO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE IDENTIDADE PROFISSIONAL
DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

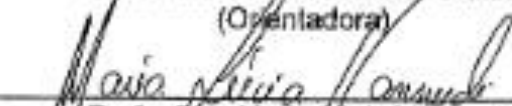
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos para obtenção do título
de Mestra em Educação.

Aprovada em: 17 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:



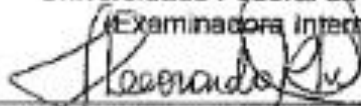
Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Universidade Federal da Paraíba
(Orientadora)



Profa. Dra. Maria Lúcia Vannuchi
Universidade Federal de Uberlândia
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Jeane Félix da Silva
Universidade Federal da Paraíba
(Examinadora Interna)



Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo
Universidade Federal da Paraíba
(Examinador Interno)

JOÃO PESSOA-PB
2020

AGRADECIMENTOS

A pesquisa sobre gênero e representações sociais de identidades profissionais de estudantes pré-concluintes do curso de Pedagogia da UFPB foi um trabalho importante para mim por também ser estudante deste curso. Conhecer inúmeras perspectivas representacionais identitárias contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal. Contudo, esta não foi uma realização solitária, pelo contrário, foi uma produção pautada na colaboração entre pessoas que, sem estas sinergias, não teria sido possível concretizá-la.

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, Maria Eulina Pessoa de Carvalho, que sempre foi, para mim, uma incentivadora e uma referência como pesquisadora. Aprendi na orientação a necessidade de ser mais assertiva nas minhas argumentações, lição que transferi para minha vida. Obrigada por sempre acreditar no meu sucesso e por confiar no meu trabalho. Com o seu apoio, realizei muitos sonhos. Agradeço pela orientação, pela paciência e pela parceria.

A Jeane Félix, pela referência de profissional e pessoa que você é para mim. Aprendi contigo como ressignificar a experiência muitas vezes dura da academia em momentos mais leves e prazerosos. Agradeço por todos os conselhos, aprendizados, pela confiança, pela amorosidade e pelo compromisso com a educação que foram essenciais à minha formação como pedagoga e como pessoa.

À professora Maria Lúcia Vannuchi pela participação nas bancas de qualificação e defesa. Suas contribuições me ajudaram a tensionar crenças muito estáveis em mim e perceber novas possibilidades de diálogos teóricos que foram importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao professor Leonardo Severo que é exemplo de comprometimento profissional para mim. Suas contribuições e indicações de leituras me ajudaram a entender melhor meu aparato teórico-conceitual e viabilizaram o término desta produção.

Às Professoras Thamyris Mandu, Salete Barbosa e ao Professor Fábio Fonseca por aceitarem e facilitarem o processo de aplicação do instrumento em suas turmas. Sem o apoio e atenção de vocês, não teria sido possível a realização desta pesquisa. Muito obrigada!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudo que me proporcionou dedicação exclusiva à pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação especialmente aos/às professores/as pelas reflexões em aulas e aos/às funcionários/as pelo auxílio.

Ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM) e ao grupo de pesquisa do CNPq Gênero Educação Diversidade e Inclusão (GEDI), espaços que me proporcionaram reflexões e amizades. Vocês possibilitaram um processo de pesquisa e escrita mais prazeroso. Agradeço a todos/as os/as participantes, especialmente na parceria com Mayanne Tomaz, Érica Pinto, Ana Carolina Lima, Adjefferson Silva, Rodolfo Pereira, Josilene Rodrigues, Priscila Canuto, Adenilda Moraes dentre outros e outras queridos e queridas.

À minha família, especialmente, ao meu pai, Cledson Augusto Ferreira, e à minha mãe, Lúcia Maria e Silva Ferreira, pessoas que acreditaram e acreditam incondicionalmente na minha capacidade e dedicam todo o apoio para a minha formação. À minha mãe pela referência de pessoa afetiva e dedicada ao meu bem-estar que esteve comigo nos momentos de angústias e de felicidades. Ao meu pai que me apoia e me incentiva a crescer como pessoa e profissional. A minha base foi alicerçada na educação que recebi de vocês e sempre terei um coração grato por ter crescido entre princípios de igualdade e justiça social. Devo a vocês a mulher que sou hoje e devo dizer que me orgulho muito dela. Ao meu irmão, Danilo Thadeu e Silva Ferreira, pela amizade e parceria. Sua ajuda com o uso do *Excel* e nas análises quantitativas foi essencial para esta pesquisa. Obrigada pela disposição em colaborar com o meu trabalho. Obrigada, maninho! Amo vocês do fundo do meu coração.

A Núbia Guedes, tia e madrinha que a vida me deixou escolher, gratidão por ser um exemplo de mulher e acadêmica. Obrigada pelo apoio e pela confiança na minha capacidade. Nossas conversas teóricas nos encontros familiares foram fundamentais à minha formação acadêmica. Amo muito você!

Ao meu avô, Francisco Daniel Ferreira, que com seu bom humor e suporte me fez sorrir durante este processo.

A todos/as meus/minhas amigos/as que sempre estiveram comigo, em especial, Juliana Behar (Presente da vida), Juliana Paiva (Ju, sua experiência acadêmica e ajuda inicial com o *Excel* ampliaram meus horizontes), Leonardo Reis

(Obrigada pela parceria e pela paciência em me escutar), Mayanne Tomaz (Amiga, sua amizade ultrapassa a academia), Élide Serpa (Sempre uma incentivadora), Lara Marques (Obrigada por tornar o tempo de escrita mais divertido). E a todos/as que direta ou indiretamente se fizeram presente, muito obrigada!

Por fim, mas não menos importante, aos/às estudantes participantes desta pesquisa. A contribuição de vocês é imensurável para este trabalho, pois sem ela não seria possível esta produção.

Obrigada a todos/as que participaram dessa pesquisa de qualquer maneira e em qualquer momento. É por meio do trabalho colaborativo que aprendo a direcionar o meu fazer pesquisa na busca por um mundo igualitário e pautado na justiça social.

RESUMO

O processo histórico de feminização do magistério reflete-se na constituição da Pedagogia como um curso feminizado, o que se traduz em representações sociais que o associam qualitativamente ao gênero feminino. Ancorada nos Estudos Culturais da Educação, nas Teorias Feministas e de Gênero e na Teoria das Representações Sociais, esta pesquisa objetiva responder como gênero perpassa as representações sociais da identidade profissional de 47 estudantes pré-concluintes de Pedagogia dos turnos da manhã, tarde e noite. Desenvolvida no curso de Pedagogia do Campus I da Universidade Federal da Paraíba, trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa que fez uso da técnica de *survey* (levantamento) em formato de questionário aberto proposto por Ioannis Tsoukalas (2006). Ao fazer uso associado da abordagem estrutural das representações sociais para perceber seu processo de construção e de análises quanti-qualitativas sobre seus produtos, percebeu-se que gênero atua como elemento constituído e constituinte de representações sociais organizadas em torno do núcleo central docente relacionado ao ensino. Contudo, ao se ampliar esta concepção de docência para incluir outros campos de atuação do/a pedagogo/a, as mulheres representam a docência associada à gestão, enquanto que os homens demonstram preferência pela pesquisa. Além disso, a associação entre dimensões afetivas e características de desvalorização da profissão é percebida melhor por elas, ocasionada pela própria condição feminina. Assim, evidencia-se que homens e mulheres, apesar de construírem suas representações sociais em torno da palavra docente, as organizam por meio de elementos periféricos distintos. Como contribuição, a pesquisa destaca permanências e transformações nas representações sociais da identidade do/a pedagogo/a quanto ao gênero, o que potencializa estratégias de mudança nestas representações e no próprio currículo da formação.

Palavras-Chave: Gênero. Pedagogia. Representações sociais. Identidade profissional. Estudos Culturais da Educação.

ABSTRACT

The historical process of feminizing the teaching profession is reflected in the shaping of Education as a feminized major, which leads to social representations that qualitatively associate it to the female gender. Grounded in Cultural Studies in Education, Feminist and Gender Theories, and Social Representations Theory, this quanti-qualitative study aims to assess how gender pervades social representations of the professional identities of 47 graduating Education majors from morning, afternoon, and evening programs at Federal University of Paraíba (João Pessoa Campus). It consisted of a survey in open questionnaire format, as proposed by Ioannis Tsoukalas (2006). The use of the structural approach of social representations, to assess its formation process, combined with the quanti-qualitative analysis of its products shows that gender acts as a constitutive and constituent element of social representations organized around teaching as its core. However, by expanding the concept of teaching to include other areas of occupation for educators, women represent teaching as it relates to management, whereas men show preference towards research. Moreover, the link between affection and devaluating characteristics of the profession is better perceived by women, stemming from the female condition itself. Thus, it has been demonstrated that men and women, despite their construction of social representations around teaching, arrange them through distinct peripheral elements. As a contribution, the study underscores permanence and transformation in the social representations of the educator's identity as it relates to gender, aiming to promote strategies for change in these representations and in the teacher training curriculum itself.

Keywords: Gender. Education. Social Representations. Professional identity. Cultural Studies of Education.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Centro de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

NIPAM – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

RS – Representações Sociais

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TRS – Teoria das Representações Sociais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

FIGURA 1 - A ARQUITETURA DA REPRESENTAÇÃO: CONSTITUINTES E MODO DE PRODUÇÃO	42
FIGURA 2 - EXEMPLO DE ÁRVORE REPRESENTACIONAL.....	80
FIGURA 3 - ÁRVORE REPRESENTACIONAL COM ELEMENTOS DE DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL.....	92
FIGURA 4 - TABELA DE FREQUÊNCIA X ORDEM DE EVOCAÇÕES DOS/DAS PARTICIPANTES.....	102
FIGURA 5 - TABELA DE FREQUÊNCIA X ORDEM DE EVOCAÇÕES DAS PARTICIPANTES.....	105
FIGURA 6 - TABELA DE FREQUÊNCIA X ORDEM DE EVOCAÇÕES DOS/DAS PARTICIPANTES QUE NÃO TRABALHAM	108
FIGURA 7 - TABELA DE FREQUÊNCIA X ORDEM DE EVOCAÇÕES DOS/DAS PARTICIPANTES QUE TRABALHAM NA EDUCAÇÃO	108

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - PERCENTUAIS DE RESPONDENTES POR TURNO	55
GRÁFICO 2 - RESPONDENTES POR SEXO E IDADE.....	56
GRÁFICO 3 - TOTAL DE RESPONDENTES QUE TRABALHAM	57
GRÁFICO 4 - RESPONDENTES QUE TRABALHAM POR TURNO.....	58
GRÁFICO 5 - FREQUÊNCIA DE EVOCAÇÕES TOTAIS POR CATEGORIAS	72
GRÁFICO 6 - CLASSIFICAÇÃO DA FREQUÊNCIA DE EVOCAÇÕES DOS/AS QUE TRABALHAM X NÃO TRABALHAM POR CATEGORIA.....	84

QUADROS

QUADRO 1 - CARACTERÍSTICAS DO NÚCLEO CENTRAL X ELEMENTOS PERIFÉRICOS	100
--	-----

TABELAS

TABELA 1 - CLASSIFICAÇÃO DAS EVOCAÇÕES POR FREQUÊNCIA.....	71
TABELA 2 - FREQUÊNCIA DA CATEGORIA CUIDADO/AFETIVIDADE NAS FASES DA ÁRVORE REPRESENTACIONAL	90

SUMÁRIO

SUMÁRIO	9
EU, PESQUISADORA FEMINISTA	12
A construção de uma questão de pesquisa	17
Por que e como estudar gênero nas representações sociais da identidade profissional de estudantes de pedagogia?	26
1 GÊNERO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE PROFISSIONAL: UMA ARTICULAÇÃO ANALÍTICA-CONCEITUAL	31
1.1 Caracterização do estudo no campo dos Estudos Culturais da Educação: a epistemologia feminista localizada	31
1.2 Gênero: um conceito analítico e uma representação	36
1.3 A Teoria das Representações Sociais	40
1.4 Identidade e representação: como identidades profissionais são construídas?	46
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	52
2.1 Caracterização do campo e dos/as participantes	52
2.2 Levantamento representacional: características e a construção do instrumento de pesquisa	60
2.3 A aplicação do instrumento e impressões sobre o campo	63
2.4 Exposição do processo de análise	66
3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO/A PEDAGOGO/A: ANÁLISE DE RESULTADOS	69
3.1 Elicitações livres e a árvore representacional: como gênero atravessa representações sociais de identidade do/a pedagogo/a?	69
3.1.1 O quadro geral das evocações: docência como identidade profissional do/a pedagogo/a?	70
3.1.2 Desvalorização da categoria profissional e cuidado: entrelaçamento de gênero na formação das representações sociais da identidade de pedagogos/as	86
3.1.3 Representações explicitamente generificadas e suas análises	94
3.2 Quadro de frequências e ordem de evocação: uma abordagem estrutural das representações sociais	99
3.2.1 Resultados gerais e de gênero em evidência	101
3.2.2 Identidades em formação e identidades em exercício confrontadas	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	117

APÊNDICES	125
<i>APÊNDICE A – Levantamento Representacional</i>	<i>126</i>
<i>APÊNDICE B – Folhas de respostas do Levantamento Representacional</i>	<i>129</i>
<i>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....</i>	<i>134</i>
ANEXOS	136
<i>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....</i>	<i>137</i>

EU, PESQUISADORA FEMINISTA

“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 2016, p.11).

Essa é a famosa frase com a qual Simone de Beauvoir (1908-1986) inaugura o segundo volume da sua célebre obra *O segundo sexo* (1949), marco do pensamento feminista. Talvez apresentar-me ao/à leitor/a como feminista por meio desta frase possa parecer clichê em um primeiro instante, mas essa afirmação realmente transformou-me e foi central para o nascimento e o desenvolvimento do meu *eu* feminista, conforme se entenderá no decorrer deste capítulo.

Escrever sobre o que significa se afirmar como feminista remete-me ao meu percurso escolar e à construção da minha identidade de aluna. Sempre me percebi como uma menina questionadora desde muito jovem e essa era uma característica que me proporcionava um bom desempenho escolar nos primeiros anos da escola, pois sempre estava atenta às aulas e aos estudos. Amava participar das aulas e interagir com a turma sobre os assuntos ministrados. Sempre fui envolvida com os projetos da escola, com apresentações de teatro e dança, com feiras de conhecimento, com olimpíadas de estudo. Ser uma aluna participativa das atividades escolares era algo que me deixava feliz.

Entretanto, isso passou a ser um problema no Ensino Médio quando, preocupada com o melhor para minha educação, minha família decidiu colocar-me em um colégio de elite de João Pessoa, cidade na qual eu vivia e ainda vivo. Tratava-se de uma escola confessional que originalmente era só para garotos, mas que era reconhecida como de qualidade pela tradição escolar local. Assim que adentrei esse universo, deparei-me com uma turma de maioria masculina – eram dez meninas e mais de trinta rapazes. Com o tempo, quando fui me familiarizando com a turma, passei a participar da interação docente-discente, e é nesse momento que se inicia a problemática de ser uma menina com opinião divergente em uma turma com muitos garotos.

Em escola de elite, na qual a maioria tem origem abastada, era e é problemático posicionar-se mais à esquerda politicamente, ainda mais sendo uma menina. Eu, que tive uma formação familiar pautada na busca e no apreço pela justiça social e que, diferentemente da grande maioria da minha turma, estava naquela escola à custa de

um enorme esforço financeiro de meu pai, nunca poderia concordar quando meus colegas defendiam ideias extremamente conformistas diante das desigualdades sociais.

Já havia percebido que as meninas que ousavam falar em sala de aula eram ridicularizadas, zombadas, silenciadas por um grupo de meninos. As opiniões femininas nada valiam, em especial aquelas que iam de encontro aos pensamentos deles. Geralmente, as minhas. Todavia, inicialmente, não me acovardei diante do debate: passei a enfrentá-los. O resultado disso era que a discussão não estava somente no impasse ideológico, pois era agredida e silenciada por meio de frases como essas: “Cala a boca, Rafinha!”, “Mulher não sabe de nada!”, “Mulher não fala nada que presta!”, “Mulher só abre a boca para falar asneiras”, “Vai procurar um balde de roupas sujas para lavar”. Não tenho lembranças de nenhuma intervenção de docentes quando esse discurso era pronunciado. Isso me causava um enorme incômodo, pois eu sentia que não consideravam válida minha opinião sobre os temas em debate. E assim foi nos dois primeiros anos do Ensino Médio, até chegar ao terceiro e ao temido tempo do vestibular, como eram conhecidas as provas que davam acesso ao Ensino Superior.

Aquele foi o tempo em que eu cansei do enfrentamento. Estava sozinha contra um grupo de rapazes que se diziam meus amigos. Não tinha tempo ou cabeça para confrontos, pois precisava ser aprovada nos exames, mesmo sem saber ao certo o que eu iria estudar. E fui calando-me, até que me tornei silente nas aulas, transformando-me no tipo de estudante que eu nunca fui: a que não participa. À época, eu não problematizei essa questão, pois, para mim, envolvia muito mais o famoso embate entre pensamentos de esquerda e de direita, e não fazia ideia da outra dimensão do problema. Ainda não possuía lentes de gênero.

Foi com essa postura aprendida, silenciada, que terminei minha educação básica e adentrei o Ensino Superior, no curso de Direito, na Universidade Federal da Paraíba. Não foi uma escolha que emergiu da minha genuína vontade de exercer essa carreira profissional, mas foi por aquele ser um curso valorizado aos olhos do meu pai e da minha família, por minha escola e toda a sociedade. Como aprendi a não ir de encontro a opiniões masculinas, não iria me opor ao meu pai. Como aluna de Direito, fui aquela que não comentava muito, sempre calada e pouco esforçada. Bastava a nota para passar. E a minha presença apagada perpassou todo o curso até o seu término. Essa postura fizera-me insegura e infeliz com minha formação e profissão.

Ao concluir o mencionado curso, resolvi estudar para concursos, o que era algo massacrante para mim. Continuava silenciada e obrigada a decorar informações sem nenhuma reflexão sobre temáticas que não me interessavam. Além disso, atuei como advogada em um caso específico que me marcou, em que claramente senti o quão cruel o sistema judiciário brasileiro trata aqueles de origem pobre e negra, perpetuando desigualdades sociais. Tratava-se de uma acusação de roubo de uma moto na qual o meu cliente foi condenado sem provas materiais por ter tido uma defesa extremamente frágil ao ser assistido pela defensoria pública que, infelizmente, por precarização da carreira ou até por falta de sensibilidade para com o outro, acabou não prestando uma assistência de qualidade à pessoa de condição vulnerável. Ficava visível que, se fosse de outra classe e cor, se tivesse a assistência de uma boa equipe de advogados/as, seu destino teria sido diferente. O caso chegou a mim depois da condenação em primeira instância e pouco fui capaz de revertê-lo para além de reduzir o tempo da pena. As consequências disso foram irreversíveis para ele e o amargor da injustiça causa-me náuseas até os dias de hoje. Assim, cheguei ao meu limite: “Chega de Direito!”, afirmei. E, pela primeira vez, fui de fato protagonista da minha história, decidindo fazer outro curso superior.

O desejo de ser professora acompanha-me desde criança e, como se pode perceber pelo que já foi relatado, gostava de participar das aulas, de interagir com a turma e de ajudar minhas amigas e meus amigos em períodos de provas, explicando o que eu entendia sobre os assuntos. Sempre fui uma admiradora das minhas professoras e dos meus professores, admiradora do magistério. Todavia, esse foi um desejo reprimido desde muito cedo pelo meu pai, que sempre dizia que era uma profissão em que eu iria “morrer de fome”. Todavia, ao decepcionar-me com o mundo jurídico e com injustiças resguardadas pelo Poder Judiciário, como narrado, parecia-me lógico que trabalhar com educação me permitiria promover possibilidades de transformação e mudanças de forma mais incisiva do que o Direito e, por fim, decidi-me por essa área.

E, assim, cheguei ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em 2015, decidida a fazer o curso de Pedagogia. Acabei me deparando com a polêmica causada pela citação de Simone de Beauvoir: “ninguém nasce mulher, torna-se mulher!”, que contextualizava o tema da redação do referido exame naquele ano. Assim, questionei-me: “O que essa afirmação queria dizer?”, “Porque era tão polêmica?”. A minha experiência escolar de repressão por ser menina e essas

perguntas me abriram os olhos às Teorias Feministas e de Gênero, o que me trouxe algumas respostas, mas, indiscutivelmente, inúmeras outras novas questões.

O ENEM que provocou minha transformação é o mesmo que me permitiu adentrar mais uma vez a Universidade Federal da Paraíba, dessa vez no curso de Pedagogia, em 2016. Sendo assim, eu já me afirmava feminista e buscava iniciar meus estudos que aproximavam educação e questões de gênero. Resolvi aprofundá-los em 2018, o que foi possível graças ao meu título de graduada em Direito, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação e na Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais da Educação, podendo hoje estar concomitantemente como discente de graduação e de mestrado.

Foi com minhas leituras a respeito da Teoria Feminista que passei a ver que a forma com que fui tratada no Ensino Médio tinha totalmente uma dimensão de gênero. Foi assim que percebi as desigualdades de gênero na minha experiência escolar e em outras dimensões da minha vida. Passei a olhar para o mundo e para minhas vivências através das lentes feministas e confesso que fui completamente afetada e conquistada. Comecei a perceber que essa luta também era e é minha.

A frase de Simone de Beauvoir introduziu-me, assim, em um mundo novo que ultrapassa a abstração teórica. Ao aproximar-me dessas discussões, constatei que tornar-se feminista envolve um engajamento muito superior a uma mera filiação teórica. Exige transformações de posturas, pensamentos, falas, planos. É algo que se materializa na carne, no corpo, no dia-a-dia. Tornar-me feminista aconteceu no decorrer da minha experiência sem ao menos eu me dar conta que assim eu era. E assim aconteceu. Quanto mais eu lia sobre, mais a identificação acontecia. Apesar de a minha vivência não ter provado dos mais graves e obscuros dissabores do significado de ser mulher, a experiência de me silenciar fez-me curiosa, imaginando: se na minha sala de aula existisse um/a professor/a feminista, como teriam sido diferentes tantas outras coisas em minha vida!

Diante disso, decidi-me por estudar feminismo, gênero em suas aproximações com a educação para, assim, poder contribuir com a gênese de uma sala de aula diferente daquelas que tenho em minhas lembranças. Ser uma educadora feminista é acreditar em um futuro em que vozes femininas sejam ouvidas e respeitadas, quando todas as vozes têm, em princípio, real e igual valor.

Cabe afirmar que este não é um texto preocupado com o velho formalismo científico que exige do/a cientista uma imparcialidade inatingível. Aqui, conforme

delimitarei adiante, opero com a ideia epistemológica dos conhecimentos situados de Donna Haraway (1995), importante para a teorização feminista, além de que apresento meu lugar de fala e a sensibilidade em relação ao meu objeto de estudo, conforme pressuposto caro aos Estudos Culturais da Educação, campo em que esta pesquisa está situada. Logo, apresento-me a você, leitor ou leitora, como uma mulher que, ocupando a dupla posição de aluna de graduação e mestrado, preocupa-se com uma formação acadêmica que permita romper engendramentos em prol da igualdade entre elas e eles.

Diante da atual conjuntura política que nos assola mais duramente desde as eleições presidenciais de 2014, que deixaram mais visível a força de movimentos ultraliberais, fundamentalista religiosos de extrema-direita, até a recente eleição do presidente Jair Bolsonaro, contrário à garantia de direitos sociais conquistados pela luta das minorias, afirmar-se feminista e fazer pesquisa na perspectiva de gênero torna-se cada vez mais desafiador. Esse é o contexto em que no Brasil ganha destaque a chamada “ideologia de gênero” que deturpa e falseia as Teorias Feministas e de Gênero e negativiza cada vez mais um conceito científico que emerge justamente da luta por equidade entre homens e mulheres.

Ideologia de gênero é entendida pelos reacionários como “[...] uma forma de ‘doutrinação neototalitária’, de raiz marxista e ateia [...] camuflada em discursos sobre emancipação, liberdade e igualdade [...] uma imposição do imperialismo cultural dos Estados Unidos da América, da ONU, da União Europeia e das agências e corporações transnacionais dominadas por ‘lobbies gays’, feministas, juntamente com defensores do multiculturalismo e do politicamente correto, extremistas ambientalistas, neomarxistas e outros pós-modernos” (JUNQUEIRA, 2017, p. 49-50). Entretanto, entendo tal movimento como Junqueira (2017, p. 48): “[...] um slogan catalisador de manifestações contrárias a políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas de promoção dos direitos sexuais e punição de suas violações, de enfrentamento de preconceitos, prevenção de violências e combate a discriminações (hetero) sexistas”. Gênero não é uma ideologia, mas um conceito de base científica que emerge da luta dos movimentos feministas.

O contexto da massificação das ideias reacionárias da “ideologia de gênero” reforça a concepção que gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunização (CARVALHO, 2010). Isso ocorre porque ele nega o caráter natural ou divino dos sujeitos masculinos e femininos e advoga em favor de que nos

produzimos sujeitos de gênero à medida que somos produzido/as e educados/as nas relações sociais em meio às relações de poder. É um conceito de difícil compreensão até mesmo por pessoas de alto nível de escolaridade (CARVALHO; RABAY, 2015).

Como se trata de um conceito distante do senso comum e que exige um bom nível de leitura para uma interpretação consistente, isso favorece a popularização da negatização do termo uma vez que a difusão hoje se dá por meio de redes sociais e vídeos curtos que não exigem complexas interpretações analíticas. Além disso, destaco o decisivo papel de setores religiosos em atacar o conceito, uma vez que por via da religião a relação com o divino é constantemente mediada por líderes que têm ampla aceitação de suas ideias sem contestação por sua comunidade.

Este é um dos motivos que fortalecem minha escolha pelo objeto uma vez que estudar as representações sociais está intimamente relacionado a estudar as produções cognitivas do senso comum que reproduzem no individual sua relação inseparável com o coletivo. Perceber como no senso comum se (re)produzem as conexões entre noções de gênero e noções da/do profissional da pedagogia é importante para identificar fissuras e estratégias que possam fortalecer representações sociais críticas das desigualdades de gênero.

Logo, realizar pesquisa com a categoria de gênero demarcada é buscar enfrentar os referidos embates e apontar, por exemplo, que grandes avaliações como o ENEM continuem a sensibilizar pessoas, como eu fui, quanto às desigualdades sociais e de gênero. Afirmar-me feminista como forma de inaugurar o meu texto, expondo um pouco da minha trajetória, intenciona anunciar ao/à leitor/a minha implicação com o meu objeto de pesquisa e sacramentar meu compromisso inarredável com a construção de um mundo de equidade entre todos e todas.

A construção de uma questão de pesquisa

Conforme já anunciado, minha identidade feminista se constitui quase que concomitantemente à minha decisão de estudar Pedagogia e enveredar pela área da Educação. Nesse sentido, ao iniciar o curso, vinculei-me imediatamente ao projeto “Relações de gênero em cursos masculinos: engenharias mecânica e civil, física, matemática e ciência da computação”, no âmbito do Programa de Iniciação Científica – PIBIC, da UFPB, em plano de trabalho desenvolvido pela minha orientadora e

vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM. Relacionando gênero e educação superior, este projeto PIBIC estava inserido em um projeto maior financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (CARVALHO, 2016).

A experiência na iniciação à pesquisa durante a graduação aproximou-me de docentes mulheres em áreas masculinizadas. O projeto objetivava compreender as trajetórias e experiências dessas mulheres e as relações de gênero por elas vivenciadas. Investiguei, por meio de entrevistas, a vida delas, desde suas escolhas, seus percursos formativos e, inclusive, suas vivências profissionais. Isso despertou o gosto pela pesquisa e pelos estudos de gênero e, assim, busco o mestrado com novas inquietações.

Agora, integro-me à equipe de pesquisadores/as em um novo projeto CNPq, intitulado “Representações sociais das identidades profissionais e de gênero por estudantes de Pedagogia e Engenharia: um estudo comparativo na UFPB e na UFU” (CARVALHO, 2018). Surge um novo desafio, que é o de estudar o campo das representações sociais e, agora, de pedagogos/as em formação. O projeto provoca a articulação entre os temas de gênero, representações sociais e construção das identidades profissionais de estudantes de um curso que tradicionalmente tem predominância de mulheres.

Devido ao tempo de desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, esse trabalho fará um recorte no curso de Pedagogia. Tal escolha ainda se justifica por eu, hoje, estar na condição de estudante desta licenciatura, sendo ela ainda uma das grandes formadoras de educadores/as deste país. Pedagogia é a licenciatura com o maior número de matrículas no Brasil totalizando 747.511 matrículas (BRASIL, 2018).

A questão de pesquisa se origina na sensocomunização da naturalização, como feminina, da atividade docente, principalmente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem-se relacionado essa naturalização ao processo de feminilização do curso de Pedagogia, que necessariamente perpassa as questões da feminização do magistério, haja vista que, nos dias de hoje, tem sido um curso representado primordialmente por mulheres.

Para perceber esta relação (curso de Pedagogia – feminização do magistério), de início é preciso compreender que há também uma sensocomunização que associa a Pedagogia à atividade do magistério na contemporaneidade.

Em sua origem no Brasil, nos anos 1930, o curso de Pedagogia enfrentou uma crise relacionada a qual identidade profissional deveria formar. Foi pensado inicialmente para tornar aptos técnicos de educação para exercer funções de controle do recém-criado sistema educativo. Apesar de haver possibilidades de exercer o ensino ao cursar conteúdos didáticos, essa identidade profissional não estava muito clara e tampouco havia oferta de vagas suficientes no mercado para este profissional (SEVERO, 2012).

Este embate quanto à formação de profissionais técnicos/as para uma oferta reduzida de postos de trabalho arrasta-se durante décadas e, nos anos 1960, a perspectiva tecnicista ainda formava o/a concluinte do curso de Pedagogia próprio para vagas mais administrativas e de formação de professores/as (SEVERO, 2012). Com o processo de feminização do magistério, as mulheres eram (e ainda são) maioria nesta formação e para elas era vantajosa a ampliação das possibilidades de emprego justamente com o exercício do magistério de crianças, ocupação que demandava mais profissionais. Os cargos técnicos eram poucos e geralmente ocupados por homens, pois estavam relacionados à gestão e, conseqüentemente ao exercício do poder. Logo, com o argumento de quem “pode mais, pode menos”, essas mulheres impulsionaram mudanças na representação social dessa profissão, aproximando-a da docência.

A perspectiva que aproxima essa identidade do exercício do magistério na educação básica somente foi possível entre os anos 1980 e 1990 após décadas de discussão. Nesse período de reconstrução democrática e de produção de uma nova Constituição, os currículos de inúmeras instituições passam a experimentar a inserção de habilitações ao magistério dos anos iniciais do ensino fundamental (antigo primário). É a partir deste período, segundo Severo (2012), que se começa a construir um consenso que interliga a Pedagogia à prática do magistério.

Hoje esse consenso está refletido nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 (SEVERO, 2012) assim como em vários Projetos Pedagógicos do Curso (PPC)¹. Quanto a esses documentos, Severo (2016), ao levantar os de vinte cursos de Pedagogia no Brasil, constata que os elementos mais recorrentes neles são as questões relacionadas à escola, à docência e à atividade do professor e da

¹ Mudanças nessa discussão poderão ocorrer com a publicação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores/as da Educação Básica.

professora. Assinala que o principal elemento da fundamentação conceitual dos cursos era a discussão sobre a docência como base de formação dos/das profissionais da educação e de identificação do curso de Pedagogia. Reflete que, apesar do conceito de docência que atravessa os PPCs incluir atividades de ensino, gestão e pesquisa no campo da educação escolar e não escolar, envolvendo, ainda, práticas especializadas de assessoramento educacional, a docência, nos PPCs, ainda se associa diretamente ao trabalho do/a professor/a em sala de aula.

O significado no dicionário da palavra docência (DÍCIO, 2019, *online*, s/p.) é: “Ação ou resultado de ensinar; ato de exercer o magistério; ministrar aulas. Característica ou particularidade de ”. A mesma fonte indica como sinônimos: “, ”. Percebe-se assim o entrelaçamento semântico entre docência e magistério/ensino.

Em contrapartida, as Diretrizes Curriculares Nacionais afirmam que a licenciatura em Pedagogia (DCNP) forma profissionais para:

Art. 2º [...] o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 1).

Cabe ressaltar que as DCNP apresentam um conceito ampliado de docência que não se restringe ao magistério, contudo uma leitura apressada e sem a devida reflexão teórica torna a interpretação da nomenclatura “docência” ainda muito vinculada à compreensão da figura do pedagogo e da pedagoga no exercício do magistério.

Vale salientar que penso o/a profissional da Pedagogia para além do magistério, contudo essa forte representação estereotipada justifica a associação tão recorrente entre Pedagogia e o exercício do magistério de tal modo que a feminilização do curso está intimamente relacionada com a feminização da própria docência.

O fato da Pedagogia ser hoje um curso feminizado perpassa questões anteriores ao próprio curso e relaciona-se à temática da feminilização e feminização da docência, principalmente da Educação Básica, haja vista a previsão das próprias DCNP. É importante evidenciar a diferença entre feminilização e feminização de uma profissão ou ocupação. Segundo Yannoulas (2011), a feminilização é uma perspectiva fundamentalmente quantitativa, referindo-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição de uma profissão ou ocupação, enquanto que a feminização alude a um sentido mais qualitativo, relacionado às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, que partem da feminilização ou aumento quantitativo e vinculam-se a uma concepção de gênero predominante em uma época.

Dito isto, a feminilização docente é visibilizada quando os dados demonstram que, na Educação Básica, há superioridade significativa do número de mulheres. Em 2014, no Brasil, as mulheres eram 80,06% dos professores da Educação Básica (BRASIL, 2014). Em 2017, o quadro não se altera, sendo as mulheres 81% dos professores desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Elas são mais de um milhão e meio em relação aos 2.078.910 professores/as, segundo dados do Censo da Educação Básica 2017 (BRASIL, 2018).

Quando se passa a analisar a Educação Infantil, essa superlatividade feminina ainda é mais expressiva. No Brasil, de um total de 557.541 professores/as nesse nível, 538.708 são do sexo feminino, o que equivale a 96,6% (BRASIL, 2018). Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a superioridade feminina equivale ao montante de 677.219 em relação ao total de 761.737 docentes, número que representa 88,9% (BRASIL, 2018). Tais números tornam visível a acentuada representação feminina nos níveis da educação brasileira aos quais os/as estudantes de Pedagogia são majoritariamente destinados/as.

Os dados do INEP confirmam o fenômeno da feminilização, assim como os dados do curso em que os sujeitos desta pesquisa estão inseridos. Na Universidade Federal da Paraíba Campus I, matricularam-se, no período 2019.1, no seu curso de Pedagogia, de acordo com Alves (2019), 960 estudantes sendo 796 alunas e 164 alunos (83% de mulheres e 17% de homens). Eles e elas estão divididos em: 276 alunas e 37 alunos no turno matutino (89% de mulheres e 11% de homens), 232 mulheres e 57 homens no turno vespertino (aproximadamente 80,3% alunas e 19,7% de alunos) e 288 alunas e 70 alunos no turno noturno (80,45% mulheres e 19,55%

homens). Os dados demonstram um curso basicamente dominado pelo feminino em termos quantitativos.

O fenômeno da feminilização da Pedagogia é simples de evidenciar através dos dados quantitativos expostos, contudo, a feminização representa transformações mais profundas e próprias do campo da representação social. Encontram-se indícios na literatura ao discutir a incorporação pelo senso comum da noção do cuidado que, frequentemente, é associado ao universo feminino (VIANNA, 2002; LOURO, 2010).

Compreender a docência como profissão requer uma análise de como tal campo de atuação evoluiu ao longo da história da feminização.

Para evidenciar que a escola e o magistério são atravessados pelo gênero, Louro (2010) lembra que a função social inicial da escola moderna era de preparar para o mundo do trabalho, dominado pelos homens. Logo, surge a figura do mestre que necessariamente é do sexo masculino, ademais um religioso. E no Brasil não é diferente. A primeira instituição escolar é masculina e religiosa imposta pelos jesuítas nas suas tentativas de catequização dos nativos e na formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes. Assim, a escola era uma instituição de prestígio e importante para a ideia de progresso do mundo, logo era destinada aos homens e dirigida por homens. Contudo, o magistério e a escola transformam-se historicamente, sofrendo mudanças adaptativas às funções sociais dadas às mulheres de acordo com as novas necessidades sociais da época (LOURO, 2010).

No Brasil, ao longo da segunda metade do século XIX ocorrem algumas transformações sociais que permitem o ingresso das mulheres nas salas de aula como alunas e, paulatinamente, sua predominância como docentes no século XX. Anteriormente, as mulheres eram excluídas do processo educativo formal, com raras exceções. Contudo, o processo de urbanização, a presença dos imigrantes, de outras expectativas e práticas educativas e de novas oportunidades de trabalho vão possibilitando não só a inserção das mulheres no universo escolar, como também o magistério passa a ser atividade permitida para mulheres na medida que ele se ressignifica (LOURO, 2010).

Os discursos em favor da construção de ordem e progresso, pela modernização do país, pela higienização da família e pela formação de cidadãos implicam a educação de mulheres que, conseqüentemente, assumiriam o papel de mães.

Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país; àquelas que seriam as mães dos líderes também se atribuía a tarefa de orientação dos filhos e filhas, a manutenção de um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior (LOURO, 2004).

Essas ideias, juntamente com a gênese da influência da Psicologia, reforçam que são indispensáveis ao bom desenvolvimento infantil o amor materno e o acolhimento familiar (LOURO, 2010). Uma vez que elas passam a ocupar espaço nas instituições educativas, formando-se mestras para ensinar às meninas, passando a ser compreendidas como adequadas à profissão docente.

A resignificação da representação social do magistério – da passagem do mestre para a mestra – passa por um processo de generificação bem demarcado na história. Esse processo inclui motivos políticos e econômicos para além dos sociais, conforme será abordado na discussão dos resultados. Contudo, fica evidente que a feminilização do magistério insere no senso comum a respeito da categoria características que naturalizam destinos de mulheres e de homens, no caso destes como um não lugar.

É possível visualizar as representações sociais dessa segregação binária em uma pesquisa que analisou os repertórios discursivos sobre profissões e sexo na cidade de João Pessoa/PB, mesma cidade em que a presente pesquisa se desenvolve. Foi solicitado aos sujeitos que listassem atividades/profissões mais adequadas para mulheres e outras para homens, como também para se posicionarem perante quais seriam as características mais apropriadas relacionando-se profissão e sexo. Foram entrevistadas 221 pessoas, sendo 60,2%, aproximadamente 133 pessoas, de mulheres com escolaridade de nível superior, por meio de entrevista semiestruturada (BELO; SOUZA; CAMINO, 2010).

As cinco profissões mais citadas como femininas foram, respectivamente: profissões relacionadas ao âmbito doméstico, como empregada doméstica e babá; enfermeira e outras atribuições próximas, como parteira; profissões relacionadas ao cuidado com a estética; secretária e atividades semelhantes, como telefonista e recepcionista; por fim, a profissão de pedagoga, juntamente com a já comentada associação dessa ocupação à docência infantil e demais atividades de gestão de uma escola. Quanto aos homens, foram relacionadas as atividades de pedreiro,

encanador, mestre de obras, mecânico, motorista, policial e engenheiro (BELO; SOUZA; CAMINO, 2010).

Em relação às características adequadas, os resultados demonstraram que os sujeitos acreditavam que apenas aos homens cabem os aspectos de força e resistência física, enquanto que somente às mulheres caberia a paciência, a delicadeza, a sensibilidade e a organização, diferenciando-os delas quanto à facilidade de desenvolver algumas atividades e outras não (BELO; SOUZA; CAMINO, 2010).

Essa pesquisa empírica evidencia o que a literatura já discute a respeito de representações binárias quanto ao mundo do trabalho. É uma construção social que coloca a mulher numa subcultura de cuidado, intimidade e de responsabilidade pelos outros, que influencia a constituição da identidade profissional do/a pedagogo/a entre outras ocupações feminizadas (KERGOAT, 2009).

Todavia, cabe aqui destacar que, como Kergoat (2009) argumenta, as formas de divisão do trabalho se alteram com o tempo. Desta feita, não pretendo reduzir tal questão a um discurso determinista; pelo contrário, evidencio a problemática e busco trazer à cena os fenômenos da reprodução social, assim como seus deslocamentos e rupturas. A pesquisa empírica evidenciada, ao passo que confirma a forte associação estereotipada de profissões a certo sexo e tipo específico de homem ou mulher esperado, destaca referências dos/as entrevistados/as sobre a possibilidade de sucesso profissional não depender do sexo, mas sim do empenho e interesse das pessoas, apesar de admitirem que pessoas em profissões “não adequadas” ao sexo devem se esforçar mais (BELO; SOUZA; CAMINO, 2010).

A feminização da docência e as noções estereotipadas que incidem sobre a divisão sexual do trabalho implicam que tais significações de gênero indicam (não) lugares para as pessoas. Dessa maneira,

[...] é possível identificar que somos, enquanto sujeitos sociais, resultado de todo um processo de subjetivação que contribui significativamente para nossa formação, nossos comportamentos e escolhas, incluindo, opções profissionais, como é o caso da graduação em Pedagogia (SANTOS; CASTRO, 2015, p. 3-4).

Diante do problema, estando eu identificada como feminista e estudante de Pedagogia, preocupo-me pessoalmente em compreender as representações sociais de estudantes pré-concluintes de Pedagogia quanto a suas identidades profissionais

por uma perspectiva de gênero. Conforme exposto pelas teorias apresentadas e pelas pesquisas empíricas ressaltadas, parto do pressuposto que as profissões passam por um processo de generificação; logo, chego à seguinte questão de pesquisa: como gênero é sinalizado nas representações sociais de estudantes pré-concluintes de Pedagogia no Campus I da UFPB quanto a sua identidade profissional?

Desse modo, o objetivo geral é compreender, com base nas representações sociais dos estudantes pré-concluintes, como gênero atravessa a identidade profissional do curso de Pedagogia do Campus I da UFPB. Com base na Teoria das Representações Sociais, os objetivos específicos são identificar e analisar os signos representacionais generificados das identidades profissionais desses/as estudantes e também como se dá o processo de construção dessas representações nas experiências curriculares.

As representações dizem algo dos sujeitos, delineiam contornos, definem traços, indicam práticas, o que permite compreender se um indivíduo é ou não pertencente a tal grupo. Na concepção dos Estudos Culturais, representação está intimamente relacionada com a cultura sendo parte de um processo pelo qual o sentido é produzido e trocado pelos membros de tal cultura. Envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que respondem por ou representam coisas (HALL, 2016).

Importante asseverar é que tais representações não se reduzem à descrição que reflete uma prática; tais representações “constituem” esses sujeitos, os produzem. Assim, é fundamental perceber que não cabe indagar se uma representação corresponde ou não ao “real”, mas sim como as representações produzem sentidos, quais são seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o “real” (LOURO, 2010).

Além disso, Louro (2010) com base em Griselda Pollock, revela que as representações seriam um dos vários processos sociais que constituem a diferenciação sexual, construídas, resistidas e reconstituídas, estando sempre em movimento. Desta feita, Louro (2010) constata que a representação dominante do professor homem foi, e suspeita que ainda seja, mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vincula mais ao cuidado e ao apoio “maternal” à aprendizagem dos/das alunos/as. Ademais, a autora atenta que representações entram em conflito, transformam-se por resistência dos sujeitos, das mudanças dos arranjos sociais e políticos, das alterações institucionais e discursivas.

É importante ressaltar que, apesar do predomínio de mulheres no curso de Pedagogia hoje, essa diferença já foi mais significativa, conforme indicado por Carvalho e Rabay (2013). No período de 1961-1976, na UFPB apenas 12 homens se graduaram em Pedagogia, o que representa um quantitativo de 4% do total, todos eles na área de Administração Escolar. Já nos anos de 2010, o percentual de homens chegava a 8% de graduados naquele ano. Logo, o quantitativo de 83% de mulheres e 17% de homens em 2019 mostra indícios de mudanças representacionais de gênero na identidade destes estudantes, contudo ainda é discrepante a diferença.

Por que e como estudar gênero nas representações sociais da identidade profissional de estudantes de Pedagogia?

De início, no intuito de justificar a minha pesquisa, é importante trazer algumas produções acadêmicas que já trataram da temática. Logo, ao fazer a busca, o presente estudo se apresenta pelo seu caráter inovador, tendo em vista que, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, ao se lançar as palavras-chaves dessa produção e refinar a busca para a área da educação, nas primeiras dez páginas, encontraram-se poucas produções que articulam os seguintes descritores escolhidos: **representações sociais, identidades profissionais, gênero e Pedagogia**. Tentei limitar para os últimos 5 anos e não encontrei resultados importantes para a presente pesquisa. Encontrei uma dissertação quando alterei o recorte para os últimos 10 anos e outras duas quando aumentei para 15 anos. Há inúmeras produções acadêmicas que discutem representações da identidade profissional de estudantes de Pedagogia, contudo, há poucas que articulam com o gênero. Com esse recorte, destaco três, comentadas a seguir.

A primeira dissertação intitula-se *Identidade docente e gênero: representações de “professor” por alunos e alunas de Pedagogia*, produzida por Karla Karlburger Moreira Lassala (2009). Sua pesquisa tinha como objetivo analisar e comparar as representações de “professor” construídas por alunos e alunas do curso de Pedagogia no seu 1º ano, provenientes de diversas Universidades do Estado do Rio de Janeiro. Fez uso de questionários e de entrevistas semiestruturadas em grupo com professores e professoras dos primeiros anos da educação básica. Seus resultados

perceberam diferenças representacionais entre os gêneros no sentido que, para o grupo de homens, o elemento educador aparece como núcleo central, enquanto que, para o grupo de mulheres, tinha o elemento dedicação como núcleo central. A autora conclui que, para as mulheres, há forte influência da carga afetiva enquanto formadora da prática docente, destoando dos homens, para quem pesava mais a carga profissional.

Essa produção acadêmica assemelha-se bastante da minha pesquisa, mas aqui optei, juntamente com minha orientadora, pelos sujeitos serem estudantes pré-concluintes do curso de Pedagogia em vez dos ingressantes. Trata-se de uma dissertação rica teórica e metodologicamente, que apresenta inúmeras contribuições para a construção desta. Entretanto, analiso que ela acabou por colar a formação da identidade docente à formação da Licenciatura em Pedagogia de forma muito fechada. Há que se reconhecer que a docência ainda tem muita ênfase nesta licenciatura, mas sabe-se que o pedagogo ou a pedagoga pode trabalhar em muitas outras ocupações, inclusive em espaços não escolares. Também critico o uso de linguagem sexista em um texto que discute identidade docente e gênero. Um elemento interessante é que ela faz uso da abordagem estrutural da representação social de Jean Claude Abric, que considera que toda representação está organizada em torno de um núcleo central (NC) que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. Na presente pesquisa, opto por incluir também como se dá o processo de representação além dos núcleos centrais e faço uso da técnica de análise desse teórico.

O segundo trabalho de destaque intitula-se *As representações sociais de gênero das professoras sobre o magistério: feminização-feminilização do campo socioprofissional*, escrito por Maria do Carmo Gonçalo Santos (2004). Essa dissertação busca tratar das representações sociais de gênero das professoras sobre o magistério, motivadas pelo discurso sobre a discriminação social desse campo ocorrer, geralmente, relacionada à presença majoritária das mulheres. A autora teve como sujeitos as professoras de primeira série da Rede Municipal de Caruaru/PE. Ela fez uso das técnicas da entrevista semi-estruturada como procedimento e instrumento básico, além do questionário e da observação. Seus resultados apontaram que as professoras se preocupam com a formação profissional, com o conhecimento técnico-científico, com a (des)valorização da profissão e, fundamentalmente, com a aprendizagem dos alunos e das alunas. Desta feita, fogem aos padrões generificados

de sensíveis, afetuosas e cuidadosas, atribuídos às mulheres, pois revelam seu poder de reivindicação e suas atitudes de intervenção, construindo representações sociais sobre o magistério nas quais são evidenciadas a autonomia.

Percebe-se, em tal dissertação, que os sujeitos são professoras e a técnica principal utilizada foi a entrevista, afastando-se da técnica que irei aplicar. Destaco que seus resultados vão de encontro ao que se esperava da influência de gênero sobre o magistério, pois ela obteve como resultado que a desvalorização docente não diz respeito primordialmente ao fato do campo ser constituído majoritariamente por mulheres, mas, sobretudo, à qualidade da política educacional, em especial, para os anos iniciais do ensino fundamental. Um achado a ser averiguado mais intensamente.

Por fim, tem-se a dissertação *Ser professora: um estudo em representação social*, defendida por Paula de Deus Vieira Ferreira Moura (2005). O trabalho objetivou conhecer e compreender a representação social de ser professora construída por docentes dos ciclos iniciais. A pesquisa foi realizada com 20 professoras da rede municipal da cidade São João del-Rei. Fez uso de quatro técnicas: entrevista, técnica das associações-livres, técnica das escolhas-hierarquizadas-sucessivas e teste do núcleo central. Seus resultados demonstraram representações sociais negativas sobre a profissionalização e a identidade docente.

Essa pesquisa também fez uso das técnicas de Abric, como na primeira dissertação mencionada, e focou nas docentes. Trouxe elementos interessantes de uma análise psicanalítica sobre os dados, contudo, apesar de ter a totalidade de mulheres como sujeitos de pesquisa e anunciar no título o “ser professora”, não perpassa a discussão de gênero, diferenciando-se desta produção, na qual gênero é a principal categoria analítica sobre as representações da identidade profissional.

Gênero é pensado, aqui, a partir de Joan Scott (1995) e Teresa de Lauretis (1994). Já o conceito de representação social parte da concepção presente nos Estudos Culturais da Educação, mas encontra sua principal influência na Teoria das Representações Sociais, com base em Serge Moscovici (1978; 2009) e o acréscimo de Jovchelevitch (2008). Por fim, o conceito de identidade é a partir de Stuart Hall (1997; 2002; 2003) e Claude Dubar (2005; 2012), este último com enfoque na dimensão profissional.

A abordagem metodológica escolhida é quanti-qualitativa, haja vista a natureza do fenômeno social das representações sociais incidente nas identidades profissionais atravessadas pelo gênero. A técnica de produção de dados é o

Levantamento Representacional de Ioannes Tsoukalas (2006), que consiste em um questionário aberto que permite a elicitación e associação livre para estudar representações sociais. Epistemologicamente, esta pesquisa se apoia nas Teorias Feministas que fazem uso conceitual de gênero, especialmente na ideia dos saberes localizados de Donna Haraway (1995).

As análises foram feitas em duas partes: uma baseada na ordem de incidência das evocações encontradas na Parte I do instrumento e outra fazendo uso da abordagem estrutural das representações sociais de Abric (2000) na Parte III, onde se busca identificar o núcleo central estabilizado que age como organizador da representação social sofrendo influência de elementos periféricos mais sensíveis ao contexto e à mudança.

Os resultados encontrados dialogam com a teoria ao evidenciar que gênero constrói e é construído de forma diferente na estruturação das representações sociais das identidades do e da profissional da Pedagogia. Foi encontrado um núcleo central docente associado ao ato de ensinar, mas quando se alarga a concepção, enquanto que ela (a futura pedagoga) organiza como elemento periférico a gestão, ele (o futuro pedagogo) se preocupa mais em associá-lo à pesquisa. Para além disso, é ela que mais evidencia a desvalorização e o enfrentamento das dificuldades da carreira de forma contundente.

Estruturei o texto a partir deste capítulo introdutório, demonstrando a problemática, as questões, os objetivos e as justificativas; um segundo capítulo de natureza teórica, em que se apresenta o campo conceitual de pesquisa, fazendo as devidas articulações analíticas; um terceiro capítulo sobre os caminhos metodológicos de pesquisa; um quarto sobre o diálogo com os resultados; para, finalmente apresentar as considerações finais.

Pesquisar sobre gênero e identidades profissionais é importante, com base na seguinte inspiração:

Para melhor compreendermos as relações sociais, e dentre estas especificamente as de gênero, é necessário observar essa dança dialética das permanências e mudanças, para apreender o seu sentido e direções. Acerca do que permanece é preciso investigar os mecanismos e estratégias que garantem as permanências, e, sobretudo, como elas acontecem. Mais complexa é a análise das mudanças, uma vez que o termo abriga inúmeras possibilidades, inclusive a conservadora tática de mudar para manter, para não possibilitar mudanças de maior abrangência. As mudanças que vêm

ocorrendo nas relações de gênero são inegáveis, os avanços da mulher e incessante conquista de novos espaços merecem celebração, mas o caminho a percorrer no processo de desmonte da ordem androcêntrica e de construção de relações simétricas de gênero, ainda é longo (VANNUCHI, 2010, p. 75-76).

É nesse sentido que se busca, no presente estudo, ao observar permanência de reprodução da segregação generificada, compreender como o processo de sua representação poderia auxiliar na construção de alternativas, como também a visualizar rompimentos e fissuras dos padrões generificados de representação social.

1 GÊNERO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE PROFISSIONAL: UMA ARTICULAÇÃO ANALÍTICA-CONCEITUAL

Este capítulo apresenta os conceitos de gênero, representações sociais e identidade, em especial a profissional, mostrando a articulação temática quanto ao objeto.

1.1 Caracterização do estudo no campo dos Estudos Culturais da Educação: a epistemologia feminista localizada

A problemática e as questões de pesquisa, inserem-se na Linha de Pesquisa Estudos Culturais da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPB a partir do desejo de, ao articular os conceitos de gênero, identidade profissional e representação social, propor uma análise dos processos implicados em questões de identidade e diferença e ressignificações do que está posto. Wortmann, Costa e Silveira (2015) revelam que a análise dos Estudos Culturais em Educação lança olhares na produtividade que a cultura promove nos processos educativos em curso nas sociedades de hoje.

Costa (2011) ressalta que os Estudos Culturais têm algumas peculiaridades: o chamamento para o cruzamento de fronteiras, hibridização de temas, problemas e questões, pós/anti/transdisciplinariedade e rejeição aos cânones. O encontro entre a educação e os Estudos Culturais busca estabelecer um olhar antropológico sobre a educação e justifico minha escolha por esta linha porque assumo que espaços educativos são como arenas culturais em disputa, nas quais o significado é negociado e fixado (COSTA, 2011), ou seja, completamente imbricado em relações de poder.

A proposta é contribuir para a educação com a perspectiva de (re)pensar normas, performances e expectativas criadas na relação cultura-sociedade e propor (res)significações que se opõem ao caráter tradicional prescritivo da educação. Ao abordar o tema da representação social articulado à noção de identidade e diferenças culturais, dou visibilidade a arranjos distintos dos gendrados ou possibilitar pesquisas futuras que invistam numa (re)invenção dos gêneros nos processos educativos da formação do/a pedagogo/a.

Para situar esta pesquisa, é importante caracterizar o campo dos Estudos Culturais. Restrepo (2014) aponta algumas características que podem ser encaradas

como um método, apesar do distanciamento de padronizações: a) concepção da cultura-como-poder e poder-como-cultura; b) enfoque não reducionista que se expressa em uma atitude transdisciplinar; c) vocação política para intervir no mundo; d) e sua aproximação ao contextualismo radical. Agora passo a justificar como este trabalho se entrelaça a essas características.

A primeira característica é que a(s) cultura(s), para os Estudos Culturais, deve(m) ser entendida(s) na sua relação mutuamente constitutiva com o poder (RESTREPO, 2014). Conforme já anunciado, esta pesquisa atua com a teorização feminista que usa gênero como categoria analítica nas análises das representações que são constituídas da/pela/com a cultura. O conceito de Scott (1995), por exemplo, identifica como núcleo principal a conexão entre duas proposições: o gênero constitui relações sociais baseadas nas diferenças identificadas entre os sexos, e é uma maneira de significar relações de poder, hierarquizando e politizando a relação masculino-feminino.

Para os Estudos Culturais, as representações são umas das práticas principais na produção da cultura e momento importante no chamado “circuito de cultura”, em que os significados são produzidos e circulam através de diversos processos e práticas (WORTMANN, 2001).

É preciso compreender que cada um de nós interpreta o mundo à sua maneira, mas conseguimos nos comunicar por compartilharmos uma espécie de mapa conceitual comum no qual organizamos, arranjamos e classificamos conceitos em relações complexas uns com os outros. Isso significa que “pertencemos à mesma cultura” e interpretamos o mundo grosseiramente de maneiras iguais. É por compartilharmos tais mapas que podemos construir uma cultura comum de sentidos e, então, construir um mundo social que habitamos juntos (HALL, 2016). Logo, cultura é compreendida aqui como sentidos compartilhados ou mapas conceituais compartilhados.

Não basta termos só os mapas conceituais para sermos capazes de representar e trocar sentidos, é preciso que esse mapa seja traduzido em uma linguagem comum, para possibilitar a correlação dos nossos conceitos e ideias compartilhados com certas palavras escritas, sons ditos ou imagens visuais, resumindo, signos. A pesquisa busca encontrar quais são os signos comuns aos estudantes pré-concluintes de Pedagogia que generificam suas identidades profissionais.

Todavia, Hall (2016) assevera que a significação da representação não é direta, nem transparente e não permanece intacta. Ela é sempre negociada, adapta-se diante do contexto, é contestada. Isso quer dizer que a produção de significado está sempre sujeita à luta de poder e é inscrita em relação de poder, assim definindo o que é “normal” (ou não) a uma cultura, ou quem pertence a determinado grupo. A pesquisa preocupa-se em compreender como se dá a produção de signos representacionais, sendo sensível às relações de poder que perpassam a cultura desses sujeitos e como a cultura constrói esse poder, isso em atenção especial aos processos de generificação.

A segunda característica é a de que os Estudos Culturais não são reducionistas porque não assumem explicações unidimensionais, haja vista ser um campo inter/transdisciplinar (RESTREPO, 2014). Pensar o intercruzamento entre gênero e educação já traz um olhar antropológico à educação, especificamente à formação de identidades, dando destaque ao que é único, circunscrito, naturalizado, problematizando o micro, suas relações com o macro e vice-versa. Os estudos que serão desenvolvidos farão uso de análises oriundas da educação, psicologia social, antropologia, sociologia, filosofia, dentre tantas outras áreas.

A terceira diz respeito ao compromisso com a transformação do/no mundo, fazendo uso de teorias e conhecimentos como ferramentas (RESTREPO, 2014). Aqui destaco que explorar a generificação das representações sociais da identidade profissional de estudantes pré-concluintes de Pedagogia é importante para que se visualizem mudanças ou para possibilitar intervenções ao se demonstrar como o processo se dá e quais são seus produtos representacionais. Visibilizando isso, a intenção é promover a desconstrução de divisões generificadas das áreas de conhecimento e profissionais. Isso também retrata que fazer pesquisa em Estudos Culturais remete à necessária implicação do/a pesquisador/a. Assim, justifico minha escolha pelo uso da escrita em primeira pessoa do singular neste texto, além da minha posição como feminista.

Por fim, mas não menos importante, o enquadramento ao contextualismo radical é o conjunto de articulações significativas para compreender a especificidade de uma coisa no mundo e a maneira em que se define o contexto – condições de existência e de transformação (RESTREPO, 2014). O referido autor ainda ressalta que é preciso compreender que essas articulações são resultado das relações que as constituem, que são sempre historicamente contingentes e situadas. Esse cuidado

indica que é preciso construir o aparato teórico e metodológico a partir do contexto do estudo e assim relaciono com a minha escolha epistemológica.

Para apresentar uma pesquisa sob o marco feminista, que necessariamente se apresenta implicada e política, é preciso romper com o paradigma epistemológico de uma ciência positivista e neutra. Boaventura de Sousa Santos (2010), ao tratar do paradigma científico dominante, indica que a crença em uma ciência universal revela um modelo totalitário, pois nega todas as formas de conhecimento produzidas de outras maneiras. O autor constata que este paradigma está em crise, fazendo críticas a essa epistemologia positivista. Coloca em xeque a teoria representacional da verdade e a primazia das explicações causais e defende que todo conhecimento científico é socialmente construído, que o rigorismo tem limites e a sua objetividade não significa sua neutralidade.

Uma vez estabelecido o rompimento com a neutralidade, as teorias feministas denunciam o caráter androcêntrico da ciência que se constituiu historicamente. O acesso à educação escolar e à produção e apropriação do conhecimento científico foi marcado pela exclusão e posterior segregação das mulheres (SCHIEBINGER, 2001). Essa é uma análise possível quando se coloca a lente feminista sobre a forma hegemônica de conceber a ciência. A teoria feminista que se aplica a este texto permite visualizar que noções generificadas perpassam as relações sociais, ou seja, desde objetos a comportamentos e atitudes, perpassam ideias, noções e naturalizações do tipo “isto é algo masculino” ou “aquilo é algo feminino”, inclusive o próprio estatuto epistemológico que norteia as produções científicas.

Sabe-se que as Teorias Feministas não são uniformes e tampouco sempre convergentes. Por isso, adoto, aqui, a perspectiva feminista que valoriza o uso do conceito de gênero. Esta visa consistentemente avançar a discussão sobre: o sujeito e agenciamento das mulheres e dos demais grupos vulneráveis no tocante a gênero; as ciências numa versão multicultural e emancipatória que decorre do alargamento de um escopo epistêmico com base em uma construção de saber destradicionalizante e de reinvenção, historicizado, naquilo que for possível emancipar criticamente (MATOS, 2008).

Tendo em vista esta concepção epistemológica, dialogo com o entendimento da epistemologia feminista proposta por Haraway (1995). A autora faz interessante discussão em torno do que seria a objetividade e elabora uma contundente crítica à perspectiva de ciência positivista quanto à sua falsa objetividade, propondo uma

versão feminista da objetividade. Defende que as feministas não precisam de uma doutrina de objetividade que prometa transcendência como a dos positivistas. Assim, a objetividade feminista significa saberes localizados: “A objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver” (HARAWAY, 1995, p. 21).

Rompe-se, dessa maneira, com a objetividade generalizante e absoluta, assumindo-se um tipo de objetividade responsável e limitada a partir de sua parcialidade. Somente na epistemologia das perspectivas parciais está a possibilidade de uma avaliação crítica objetiva, firme e racional. Por essa razão, posiciono-me neste texto, visto que posicionar-se é a prática chave do conhecimento organizado e implica responsabilidade por nossas práticas capacitadoras (HARAWAY, 1995).

Importante demarcar também que esta é uma pesquisa educacional que situa a Educação como um campo do conhecimento sobre o qual se pretende construir reflexões. Diante disso, no elo entre a Educação e os Estudos Culturais, percebo a Educação como um processo, uma experiência, uma instituição que se preocupa diretamente com a cultura-como-poder e o poder-como-cultura, em que se reproduzem/reelaboram/resistem modelos de sujeito e sociedade (RESTREPO, 2012).

Quanto à Pedagogia em si, destaco que o ato educativo tem caráter de mediação, através do qual favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano. “É uma questão, pois, de entender a pedagogia como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados” (LIBÂNEO, 2001, p. 8), além de sua dimensão social de práticas que buscam dar aos seres humanos sua humanização plena. Além disso, faço uso do termo para me referir ao curso de licenciatura que forma pedagogos/as.

Por fim, mas não menos importante, argumento em favor da viabilidade do uso da Teoria das Representações Sociais (TRS) em um texto situado no campo dos Estudos Culturais. Embora seja uma teoria que nasce e se desenvolve no âmbito da Psicologia Social e o trabalho com ela implique adotar um conceito e uma metodologia próprios para construir o objeto de pesquisa e operacionalizar o caminho do pensamento para analisa-lo, assumo uma perspectiva segundo a qual é possível ler

a TRS com um olhar mais aproximado ao efeito da cultura nas representações sociais. Como já mencionado, cultura nesse texto é entendida a partir das significações compartilhadas em um contexto social. Assim, aproximo-me da leitura de Jovchelovitch (2008) que, quanto ao conceito de representações sociais, pensa-o como uma forma dialógica gerada pelas inter-relações eu/outro/objeto-mundo, para além de um processo cognitivo individual. A própria conceituação das representações sociais defende que esse fenômeno é tanto simbólico como social, superando a ideia de um pensador solitário, descontextualizado ou não situado.

A lente teórica-crítica feminista vem enriquecer a conversa da TRS com o campo dos Estudos Culturais. Afinal, conforme ressaltado, este não é um campo que se fecha a áreas do saber a priori, sendo essencialmente transdisciplinar. Espero, com minhas análises, evidenciar o olhar dos Estudos Culturais sobre o fenômeno das representações sociais, focalizando gênero, conceito que abordo a seguir.

1.2 Gênero: um conceito analítico e uma representação

Os estudos de gênero e feministas formam um campo novo para as ciências (MATOS, 2008). Para compreender como se articulam os estudos de gênero, o feminismo e as ciências, é primeiro necessário perceber que essa categoria analítica nasce do ativismo de mulheres em busca da emancipação e equidade na vida social, política e cultural. Não pretendo fazer um apanhado histórico por não ser possível tratar de um movimento enorme e complexo de maneira breve e completa, mas exalto a importância desse ativismo que permite, dentre inúmeras conquistas de direitos, a entrada das mulheres na academia possibilitando a gênese de uma forma de fazer ciência que coloca em xeque, paulatinamente, uma ciência androcêntrica, branca e de elite.

Apesar de algumas raras mulheres acessarem as universidades ao longo dos séculos XVIII e XIX, é somente entre os anos 1930 e 1970 do século XX que o acesso avança e surgem, posteriormente, grupos de acadêmicas comprometidas com um fazer ciência feminista. Depois de lançarem importantes debates e sedimentarem seu espaço (sempre contestado, mas mais sólido) no embate com a obsessão científica pela objetividade, adotam a proposta teórico-conceitual dos estudos de gênero (MATOS, 2008).

O pensamento feminista, conforme já mencionado, não é uniforme e apropria-se de tais estudos de maneiras distintas e variadas conforme as problemáticas de interesse. Todavia, um ponto comum de debate é a subordinação da mulher e a busca por entender as relações de dominação e opressão: “gênero” apareceu primeiro entre as feministas americanas que focavam nas diferenças estritamente sociais das distinções sexuais e rejeitavam o determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo”, assim como sublinhavam também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades (SCOTT, 1995).

Gênero designa as relações sociais entre os sexos, terminologia da escola francesa. É compreendido na dimensão de “construção social”, ou seja, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Há também uma dimensão mais descritiva, pois o conceito oferece um meio de distinguir os papéis atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995). Como a pesquisa feminista inicialmente enfocou a problemática das mulheres, no senso comum tem sido equacionado a elas.

Gênero também é entendido por parte do feminismo como um aparato analítico-conceitual mais inclusivo que questiona, além do binarismo estrito entre masculinidades e feminilidades, toda espécie de desigualdade. Em outro sentido, a escolha analítica de se trabalhar com o conceito de gênero foi questionada e criticada por algumas feministas que acreditam no seu potencial desmobilizador político na luta inicial pelo empoderamento feminino (MATOS, 2008).

O conceito de gênero torna-se objeto de interesse de muitos grupos teóricos e disciplinares distintos, haja vista que a perspectiva teórico-epistemológica influencia as diferentes formas de concebê-lo e utilizá-lo como lente analítica. Esse efeito polissêmico é interessante, principalmente, para perceber as representações diversas, variadas e tensionadas a ele relacionadas.

Sendo assim, tendo em conta o efeito guarda-chuva do conceito, anuncio que faço uso das contribuições de Scott (1995) que apresenta gênero como o primeiro demarcador de diferenças de poder. A autora questiona-se:

Como podemos explicar, no interior desta teoria, a persistente associação entre masculinidade e poder, o fato de que se valoriza mais a virilidade do que a feminilidade? Como podemos explicar a forma pela qual as crianças parecem aprender essas associações e avaliações mesmo quando elas vivem fora de lares nucleares, ou no interior de lares onde o marido e a mulher dividem as tarefas familiares? Penso que não podemos fazer isso sem conceder uma

certa atenção aos sistemas de significado, quer dizer, aos modos pelos quais as sociedades representam o gênero, servem-se dele para articular as regras de relações sociais ou para construir o significado da experiência. Sem significado, não há experiência; sem processo de significação, não há significado. (SCOTT, 1995, p. 81-82).

Scott (1995) revela uma preocupação que é cara a este estudo quando sugere que é preciso perguntar mais frequentemente como as coisas aconteceram para descobrir como elas aconteceram.

Ainda segundo Scott (1995) o conceito de gênero implica quatro elementos relacionados entre si: símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas; conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas; inclusão de uma noção do político, tanto quanto uma referência às instituições e organizações sociais; e, por fim, a identidade subjetiva (SCOTT, 1995).

O primeiro elemento relaciona-se intimamente com o objeto da presente pesquisa. Scott (1995) assim questiona: Quais as representações simbólicas evocadas? Quais suas modalidades? Em que contextos? Pretendo verificar e analisar quais as representações profissionais dos sujeitos evidenciam a generificação de tal atividade, haja vista que gênero é o primeiro demarcador das diferenças de poderes. Isso leva ao segundo elemento na tentativa de perceber as representações normativas que impõem noções de feminilidade e/ou masculinidade sobre a profissão pedagógica delineando noções padrões e noções de anomalias. Entretanto, para uma análise completa, é preciso ter uma visão holística sobre tais representações, percebendo, além das construções identitárias no *lócus* de estudo, na medida do possível, como o político, o econômico e o cultural exercem influência na subjetividade dos sujeitos. Isso remete ao último elemento, que diz respeito à identidade subjetiva, no caso, como gênero constitui e é constituído pelas identidades profissionais de estudantes de Pedagogia, sabendo que ele atua na construção da noção do poder ali imbricado.

A perspectiva de Scott (1995) é útil para a análise dos dados que foram produzidos no questionário, haja vista que é preciso ter em mente como essa categoria diferencia os sujeitos nas suas relações formativas e profissionais de maneira a projetarem representações sociais de uma identidade profissional do/a pedagogo/a.

É importante enfatizar também a dimensão educativa que gênero possui na construção de identidades. Nesse sentido, Meyer (2001, p. 32) assevera:

O conceito de gênero indica mais ou menos o seguinte: nós aprendemos a ser homens e mulheres desde o momento em que nascemos até o dia em que morremos e essa aprendizagem se processa em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho etc.

Fica evidente que o ser homem e o ser mulher resultam de interpelação e construção por meio de um processo de aprendizagem e, por isso, a pesquisa educacional deve se preocupar com as implicações decorrentes. Logo, o objetivo desta pesquisa educacional tem importância à medida que investiga essas aprendizagens na produção do simbólico no que diz respeito ao/à profissional da Pedagogia.

Por sua vez, Lima e Ramos (2018) também compreendem gênero como representação de um sistema simbólico para além das classificações que diferenciam e separam grupos masculinos e femininos. Como se desenvolve no íntimo de um aparato cultural, perpassa esferas políticas, sociais e econômicas que conjuntamente tecem sua constituição e legitimam sua atribuição.

Em apoio a estas análises, Teresa de Lauretis (1994) corrobora o entendimento conceitual da íntima relação entre gênero e representação social. De acordo com a autora, deve-se distinguir gênero da diferença sexual e concebê-lo como produto de várias tecnologias: efeito da linguagem, do imaginário, do desenvolvimento complexo de várias tecnologias políticas produzidas nos corpos. Usando a ideia foucaultiana de tecnologia, para ela, somos todos/as interpelados pelo gênero, uma vez que interpelação é “[...] o processo pelo qual uma representação social é aceita e absorvida por uma pessoa como sua própria representação, e assim se torna real para ela, embora seja de fato imaginária” (LAURETIS, 1994, p. 220).

Lauretis (1994) faz quatro proposições interessantes: que gênero é uma representação que tem implicações sobre o mundo real; que a representação de gênero é sua construção; que tal construção não ocorre somente em instituições entendidas como aparelhos ideológicos do Estado (conforme lição de Althusser) como na escola, na mídia, nos tribunais etc., mas também na própria academia, como no feminismo; e que a construção de gênero também se faz pela sua desconstrução. Para ela, o “gênero, como o real, é não apenas o efeito da representação, mas

também o seu excesso, aquilo que permanece fora do discurso como um trauma em potencial que, se/quando não contido, pode romper ou desestabilizar qualquer representação” (LAURETIS, 1994, p. 209).

A autora pensa gênero como representação e autorrepresentação, o que está contido e o que esborra do discurso. É representação do mundo ao percebê-lo generificado e é autorrepresentação porque o “eu” também se identifica como sujeito de gênero. É o que está nas falas dos sujeitos, mas também o que está no contexto, no não dito. Assim, como autorrepresentação, identidade, e como representação do mundo em que atua o sujeito gênero, pode ser entendido como uma representação social conceito que exponho a seguir.

1.3 A Teoria das Representações Sociais

As representações sociais são um conceito valioso que tenta compreender as construções significativas do chamado senso comum em contexto e permite visualizar como questões de gênero perpassam a identidade profissional construída em contexto formativo, interesse deste texto.

Parto da origem e significado no dicionário da palavra representação, que vem do latim *repraesentare*, que significa “tornar presente” ou “apresentar de novo”. Entretanto, no latim clássico, essa palavra não tinha relação alguma com pessoas representando, dizia respeito a objetos inanimados. A expansão da palavra inicia-se nos séculos XIII e XIV, quando se refere ao poder de representação de Cristo e seus apóstolos por papas e cardeais. A partir disso, o termo representação passa a significar “retratar”, “figurar” ou “delinear” (SANTOS, 2011). Hoje, a palavra tem oito definições, segundo o dicionário Dicio (2019, *online*, s/p.), evidenciando sua polissemia:

Ato ou efeito de representar; Exposição, exibição; Idéia que concebemos do mundo ou de uma coisa; Ato de representar, de desempenhar papéis em teatro: representação de uma comédia, de um drama; Reprodução por meio da escultura, da pintura, da gravura: representação de uma batalha; Reclamação ou protesto a uma autoridade; Importância de um cargo, de uma posição pública etc; Trabalho desempenhado em nome de uma firma, de uma empresa: representação comercial.

No contexto dos Estudos Culturais é um construto importante para esse campo, especialmente quando se pretende estudar gênero e identidade. O entendimento quanto a um processo complexo de significação baseado em sistemas de representação que faz uso da linguagem para acionar signos e símbolos que permitem a expressão representacional da cultura, pessoas, conceitos, ideias e sentimentos e se comunicar com o outro, auxiliam no desenvolvimento de análises culturais dos códigos, convenções e práticas no contexto educacional de formação da identidade dos sujeitos (WORTMANN, 2001).

Intencionando aprofundar mais a temática, farei uso específico da Teoria das Representações Sociais (TRS) de tradição francesa, embora limitando-me a alguns de seus aspectos conceituais mais importantes por reconhecer sua complexidade e amplitude. Essa teoria possibilita comparar o senso comum com o conhecimento científico para podermos atuar nessa dinâmica, oferecendo importantes possibilidades de estudo da realidade educacional na medida em que evidencia a interdependência entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum, rompendo essa dicotomia e potencializando a pesquisa educacional (CRUSOÉ, 2004).

O conceito de representações sociais se desenvolve na Psicologia Social e é um dos mais importantes desse campo. É com o psicólogo social romeno radicado na França Serge Moscovici (2009) que a TRS surge e propõe que representações sociais são sistemas de valores, ideias e práticas – intercomunicantes e geradores – com a dupla função de conhecer e intervir na realidade em um movimento dinâmico.

De início, Moscovici estabelece um diálogo com Durkheim a partir do conceito de representação coletiva concebida como fatos sociais frutos de acontecimentos sociais que resultam em uma consciência coletiva e não individual. Por outro lado, Moscovici busca uma perspectiva individual de representação uma vez que defende que há uma contextura psicológica autônoma na medida em que também é própria da nossa sociedade e cultura (CRUSOÉ, 2004).

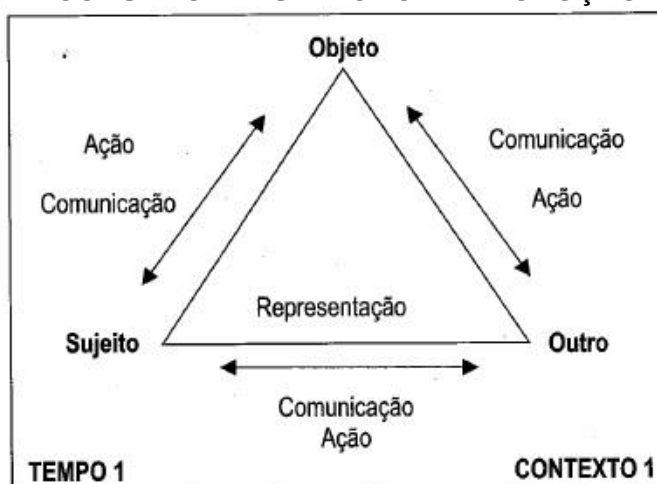
Denise Jodelet (2017), que deu seguimento às ideias de Moscovici, revela que o conceito de representações sociais se diferencia das representações coletivas durkheimianas por aquelas terem estruturas dinâmicas apreendidas nas comunicações sociais, mais flexíveis e permeáveis que as coletivas, haja vista que Durkheim buscava explicar o mundo social por meio de leis mais gerais.

Para Jodelet (2017), a TRS interessa-se por compreender como as pessoas, dentro dos seus grupos sociais, constroem, interpretam, configuram e representam a realidade, uma vez que sintetizam como distintos grupos apreendem as referências das vivências sociais.

Diante disso, as representações sociais constituem uma rede subjetiva de ideias, metáforas e imagens, relacionadas entre si, sendo um fato psicológico porque são impessoais (estão no coletivo), representações dos outros (sentimento de pertencimento que se configura no contexto de um grupo) e pessoais (fazem parte do íntimo afetivo e cognitivo de cada um) (MOSCOVICI, 2009). Assim, as representações sociais gendradas e gendrantes correspondem a um fato psicológico no mesmo movimento descrito por Moscovici.

Jovchelovitch (2008) esclarece que a representação emerge como uma estrutura mediadora entre sujeito-outro-objeto. Ela, baseada em Habermas, defende que a representação é uma ação comunicativa que, por sua vez, implica a linguagem e ações do tipo não-discursivo que se manifestam nas práticas do cotidiano, em instituições e em estruturas não formais do mundo. O trabalho comunicativo produz símbolos cujo poder se verifica na sua capacidade de gerar sentido criando uma ordem simbólica. A criação e a construção são o verdadeiro fundamento do registro simbólico, pois funcionam como mediadoras, o verdadeiro “entre”, assim como se visualiza a relação entre construção de símbolos e a produção da cultura que, segundo a autora, é a acumulação de sentidos e símbolos que colam e persistem no tempo. A Figura 1 a seguir permite visualizar como funciona:

FIGURA 1 - A ARQUITETURA DA REPRESENTAÇÃO: CONSTITUINTES E MODO DE PRODUÇÃO



Fonte: JOVCHELOVITCH (2008, p. 72).

Essa figura representa, segundo Bauer e Gaskell (1999 *apud* Jovchelovitch, 2008), uma fatia da representação no tempo. Assim, é preciso adicionar a dimensão temporal, passado e futuro, para indicar o projeto desejado na relação entre os sujeitos e o objeto. É preciso afirmar que a significação e o contexto são inseparáveis da representação, ou seja, emergem da relação eu-outro, que é sempre emocional, social e cultural e, portanto, historicamente situada.

Tal concepção triangular, segundo a autora, deriva de Moscovici e sua fórmula básica para a Psicologia Social, com a qual a representação pode ser conceituada como uma função lógica com sete argumentos: eu (S), outro (O), objeto (Ob), ação comunicativa (AC), projeto (P), tempo (T) e contexto (C).

Assim sendo, a análise da forma representacional envolve sujeitos (S) em relação com outros sujeitos (O) e a ação comunicativa (AC) que circunscreve suas relações à medida que se tenta produzir sentidos para um objeto ou conjunto de objetos. Os interlocutores estão em um contexto e dentro de um horizonte temporal. Esse sistema de relações intersubjetivas e interobjetivas é o que define a forma simbólica dos objetos no mundo social que, em última análise, corresponde ao conjunto de códigos simbólicos compartilhados que estabelece o que é real dentro de um contexto e de um tempo determinados (cultura).

Apoiado nessas relações cognitivas, quando o sujeito encontra algo estranho ele/ela compreende como algo não-comunicável porque este algo não encontra nas suas matrizes culturais disponíveis um significado correspondente que, por meio da linguagem, possa levar a uma comunicação intersubjetiva efetiva. Isso é chamado por Moscovici de curto-circuito comunicacional, fato que ocorre quando o objeto se desloca, ou é deslocado, do lugar das referências da linguagem (SEVERO, 2012). É a partir daí que se dão os processos de ancoragem e objetivação.

Moscovici (1978) defende que a construção das representações envolve os processos tais processos. A ancoragem é um processo que busca tornar o não-familiar em familiar, ou seja, o sujeito busca comparar, classificar e assentar a informação do não conhecido por meio de categorias estáveis e pré-concebidas. Já a objetivação serve para dar materialidade a algum conceito, o que, segundo Jodelet (2017), depende incisivamente dos determinantes culturais e valorativos de um grupo, ou seja, das informações disponíveis a essas pessoas e dos seus sistemas de valores. Isto é, por meio do conhecimento subjetivo conceitual, atravessado pela cultura,

valores e saberes, esse conceito sai do mundo das ideias, de uma mera imagem, e encontra uma contrapartida objetiva e material.

Esse processo é percebido por Tsoukalas (2006) como um ciclo de vida da representação. Uma vez internalizadas ou adquiridas através do processo de autocategorização associado com a pertença grupal ou identidade social, no campo de tensão entre as habilidades cognitivas individuais e as interações sociais, as representações sociais estão sujeitas a transformação. O autor defende que esse processo transformativo culmina em consolidação e inércia. Uma vez “popularizada”, uma representação passa por um processo de objetificação que consolida sua importância e facilita sua disseminação. Objetivação é o processo de “embutir” a subjetividade humana em produtos sociais de tal forma a gradualmente se tornar parte do ambiente.

Uma vez objetivadas, as representações se materializam no mundo à medida que as práticas humanas são refletidas com constância e se institucionalizam, ou seja, se solidificam e conferem ao ambiente simbólico seu caráter factual e dado. Inclusive sempre é por meio delas que novas representações são formadas (JOVCHELOVITCH, 2008).

Trata-se então de um processo que ocorre ao longo do tempo e se institucionaliza, de modo que as novas gerações já encontram um sistema de códigos organizados em quadros culturais e nas instituições precedentes, contudo esse processo está sujeito a novas atividades representacionais que haverão de produzir (JOVCHELOVITCH, 2008). Apesar da inércia indicada pela TRS, as representações sociais estão em constante transformação à medida que se negocia o poder no campo simbólico-cultural, estando elas em constante processo criativo e reprodutivo.

Sendo assim, pretendo lançar meu olhar sobre o processo de constituição da representação dos sujeitos de pesquisa acerca da identidade profissional de/a pedagogo/a. Acompanhar tal processo permite compreender a influência de padrões/resistências generificados/as.

Afinal, representações sociais são produções intelectuais de grupos, que fornecem um esquema de interpretação das experiências individuais. É na comunicação e na discussão informal cotidianas que se criam consensos gerando sentimentos de pertença e solidariedade grupal. Funcionam como pontos de ancoragem cognitiva que possibilitam comparar eventos e experiências, atendendo à necessidade de compreensão do mundo, tornando familiar o não-familiar. Memórias

coletivas e opiniões públicas/políticas são exemplos de representação social (TSOUKALAS, 2006), assim como as identidades profissionais.

Dito isto, destaco também outra dimensão conceitual importante que é a representação social como processo e como produto:

Tal teoria, abordada em termos de produto, volta-se para o conteúdo das representações, para o conhecimento do senso comum, que permitem aos sujeitos interpretarem o mundo e orientarem a comunicação entre eles, na medida em que, ao entrarem em contato com um determinado objeto, o representam e, em certo sentido, criam uma teoria que vai orientar suas ações e comportamentos. [...] em termos de processo consiste em saber como se constroem as representações, como se dá a incorporação do novo, do não familiar, aos universos consensuais (CRUSOÉ, 2004, p. 107).

Essa concepção da TRS como produto e processo é uma dimensão central para justificar a escolha da técnica de produção de dados, conforme será visto no próximo capítulo. Afinal, percebo aqui as representações sociais na perspectiva de produto e de processo de construção de uma forma de conhecimento, elaborada e partilhada no social, que induz uma prática e constrói uma realidade comum a um conjunto social.

Diante dos conceitos expostos, fica evidente a potência que essa teoria traz para o campo educacional, como Crusoé (2004, p. 113) assevera:

Dessa forma, entendemos que a representação social permite ao sujeito interpretar o mundo, facilita a comunicação, orienta as ações e comportamentos e, nesse sentido, temos a ideia de que a prática escolar não está imune a um conhecimento oriundo da interpretação, da comunicação entre os sujeitos. É nesse contexto que concebemos que a identificação das representações que permeiam a realidade educacional possa contribuir com a análise dessa realidade.

Menin, Shimizu e Lima (2009) também afirmam a utilidade do uso dessa teoria para revelar as relações entre conhecimentos práticos e desempenho de papéis e de funções na escola ou em ambiente educativo outro, como também as problemáticas ideológicas, políticas, pedagógicas no campo da Educação.

Por fim, é preciso argumentar que a TRS é uma teoria que possui elos com as teorias feministas e o uso do conceito de gênero. O texto de Arruda (2002) traz interessantes contribuições quando a autora estabelece pontes epistemológicas entre as referidas teorias. A autora defende que elas surgem em sintonia com o contexto,

uma vez que gênero emerge do seio das teorias feministas e a TRS do necessário entendimento que as representações se dão em contextos sociais. Também são teorias que não se instalam com tranquilidade já que os campos de saber estão em disputa pelo poder. São teorias estabelecidas e favorecidas pelo que Santos (2010) denomina como transição paradigmática de enfrentamento contra uma ciência unitária de raízes cartesianas.

Arruda (2002) argumenta que são teorias que trabalham com objetos subvalorizados pela ciência: mulher e o senso comum, como também tomam seus objetos ao mesmo tempo como produto e processo, exigindo abordagens mais dinâmicas e flexíveis e, em consequência, metodologias criativas. Epistemologicamente estas teorias criticam o binarismo (homem/mulher, razão/emoção, natureza/cultura, senso comum/conhecimento científico) e propõem que não se pode conhecer sem estabelecer relações entre o objeto e o seu contexto. Gênero e representações sociais são categorias relacionais. Assevera Arruda (2002, p. 133):

[...] estas teorias estão reabilitando o conhecimento concreto, a experiência vivida, e reconhecendo a possibilidade de diversas racionalidades, o que é adequado às características das multifacetadas sociedades e grupos sociais contemporâneos e às características da forma de conhecer e lidar com o saber nessas sociedades, em que grupos diferentes têm visões diferentes de um mesmo objeto sem que a diferença implique obrigatoriamente desigualdade.

Diante disso do que foi argumentado, as análises pretendem estabelecer diálogos entre estes campos: gênero, representações sociais e identidades profissionais. Logo, além da relação da TRS com a educação e com o gênero, para pretende analisar construções identitárias é preciso compreender os processos de representação, haja vista que as identidades se constroem dentro das representações e não fora delas (HALL, 2003).

1.4 Identidade e representação: como identidades profissionais são construídas?

O conceito de identidade está intimamente relacionado a representações sociais e, estas por sua vez, estão relacionadas à cultura, conforme exposto. Nesse

sentido, Canclini (2015, p. 41) traz como uma possível definição operacional que “cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social”. Esta é uma definição consoante a que adoto e exponho logo no início deste texto, pois se trata de um mundo de significações e de sentidos que constituem a cultura. O autor dá a esse conceito o nome de definição sociossemiótica da cultura. Embora o autor esteja preocupado com as reelaborações interculturais de sentido que afetam as identidades em meio aos intensos deslocamentos da globalização, é interessante sua ideia de que, ao estarem em constantes transformações, as identidades coletivas são muito mais vestimentas do que pele.

Por sua vez, Hall (2002) compartilha da ideia ao defender uma concepção pautada na pós-modernidade, que rompe uma identidade fixa e a pensa de forma fluida, cambiante, múltipla e diversa. A identidade pós-moderna pensada pelo autor critica a sensação de que “alguém é” e ajuda a compreender que “alguém está”. Trata-se de estados que não são permanentes, pois da mesma forma que o mundo muda drástica e rapidamente, as pessoas também acompanham essas transformações. O autor ressalta que estamos em constantes relações de poder, interesses, reconhecimentos, representações que se modificam de acordo com o tempo, espaço e níveis de compreensão sobre si e/ou sobre o grupo.

A ideia identitária de Hall (2002) sugere que as representações sociais da identidade profissional de estudantes em formação estão circunscritas a um tempo e espaço e não são estáveis ou imutáveis. Ou seja, a identidade profissional aqui analisada diz respeito a participantes situados em um contexto específico.

Apesar de Hall (2002) defender a fragmentação, a transitoriedade e a multiplicidade identitária e considerar que as identidades não se fixam a partir de um eu coletivo, é preciso salientar que, para se construir uma identidade, é preciso ter fechamentos temporários, arbitrários e parciais. São pontos de adesão mais ou menos efêmeros que tranquilizam a pessoa diante de suas incertezas. São buscas pelo equilíbrio que envolvem processos de negociação diante de demandas contínuas de acomodação. Esses fechamentos são necessários para criar uma comunidade de identificação (HALL, 1997).

Hall (2003) utiliza o termo identificação como uma forma de minimizar problemas conceituais, pois a identidade para ele é fluída, fragmentada e múltipla. A

identificação se dá no reconhecimento de algumas características de origem comuns e compartilhadas com outras pessoas, grupos ou nações.

Ele entende que identidades são posições que as pessoas são obrigadas a ocupar, uma vez que sempre “sabem” (neste ponto a linguagem da consciência nos trai) que são representações, e as representações sempre se constroem por uma falta, desde o lugar do outro, e por isso nunca são idênticas aos processos subjetivos investidos nela. Assim, evidencia o processo e o efeito do fato de que uma “sutura eficaz” do sujeito a uma posição subjetiva requer, além da convocação dele/a, que ele/ela seja investido na posição. Ou seja, a sutura que representa a identificação deve ser pensada como uma articulação e não como um processo unilateral (HALL, 2003).

É nessa articulação entre fechamentos temporários, arbitrários e parciais que pretendo compreender a formação dessa comunidade de identificação profissional do pedagogo e da pedagoga. Aqui, apesar de não trabalhar com uma noção rígida de uma identidade unitária, busco perceber como se aproxima nas representações sociais dos sujeitos de uma percepção identitária coletiva de pertença profissional tal como pensada por Dubar (2005).

A identidade profissional é uma das muitas facetas identitárias que um sujeito pode assumir e seu conceito não é só potente, mas necessário como um referencial analítico. Objetivo perceber as representações que circundam esta identidade sociocoletiva, ou seja, o que compartilham os sujeitos quanto à representação da identidade de pedagogo/a. Um dos autores mais reconhecidos nesse campo conceitual é Claude Dubar.

Identidade, para Dubar (2005), é a forma pela qual o indivíduo expressa o seu mundo interno e esse mundo na convivência com os outros. Para ele, cada configuração identitária é resultante de uma dupla transação: uma objetiva e uma subjetiva. A objetiva é entre os indivíduos e as instituições, enquanto que a subjetiva é entre o indivíduo e uma mudança sua de ordem subjetiva ou com seu próprio passado. Isso gera os estados de reconhecimento ou não reconhecimento: na esfera objetiva, da identidade atribuída pelo outro; e, na esfera subjetiva, da identidade para si, construída a partir de continuidade ou ruptura entre o indivíduo e seu passado.

Ao também articular o uso das reflexões em torno da identidade por Dubar e Hall, de Sousa Maria e Fontoura (2015, p. 112) afirmam que esses autores “dialogam quando afirmam que os itinerários identitários não são fixos, mas passíveis de

mudanças e alterações nos percursos a partir das construções subjetivas e das relações sociais que os sujeitos estabelecem”. Ou seja, destaco que Dubar (2005), em consonância com a ideia de sujeito fragmentado de Hall (2002), assevera que as identidades estão em movimento entre estruturações e desestruturações de maneira a gerar “crise de identidade”.

O sujeito vive nessa tensão entre a identidade para o/a outro/a, na busca pelo reconhecimento e a identidade para si, entre a continuidade ou ruptura de seu passado. Isso quer dizer que as identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais, nem produtos de estruturas econômicas que se impõem a partir de cima, mas sim construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de trabalho e sistemas de formação (DUBAR, 2005).

Assim, Dubar (2005, p. 329) atribui especial importância ao papel da socialização na construção dessas identidades coletivas: “[...] identidades profissionais e sociais, associadas a configurações específicas de saberes, são construídas por meio de processos de socialização cada vez mais diversificados”. É na relação com o/a outro/a que a imagem identitária de uma profissão se constroi, logo exalto a íntima relação deste conceito com a representação social.

A identidade profissional tem sua representação social alimentada por meio de processos de comunicação de grupos que se dão em contexto de socialização profissional. O indivíduo aprende a se ver como profissional, ou seja, identifica-se com uma profissão, não só no momento de formação inicial ou por deter certas competências, mas é também na constante e permanente relação com o outro em contexto laboral, entre reconhecimentos e não reconhecimentos e continuidades e rupturas, que o sujeito aprende/apreende a representação social de sua profissão e a toma para si. No eixo de interdependência entre a identidade para si – governo de si – e identidade para o/a outro/a – como o eu desejo ser visto/reconhecido pelo/a outro/a –, em meio a disputas e tensionamentos, é que se dá a construção da identidade profissional do grupo.

As identidades profissionais estão imbuídas de particularidades inerentes aos grupos, identificando-se a partir das representações sociais dos sujeitos que compõem esses grupos, bem como das representações sociais dos outros grupos sociais e profissionais com os quais interagem. Elas são construídas como pontos de referência da profissão, sendo influenciadas pelas dimensões funcionais, contextuais

e identitárias, além das socioeconômicas, culturais, simbólicas (aqui inclusa a de gênero) e profissionais em constante mutação e instabilidade (FIALHO, 2017).

Logo, é possível concluir que o que define certa identidade profissional é sua própria representação social construída em contexto formativo e de prática. Fica evidente a relação entre representações sociais e o conceito de identidade profissional pensado por Dubar (2005). Essa relação de uma representação que está no coletivo, no sentimento de pertença ao grupo e no íntimo cognitivo e afetivo de cada um se evidencia quando o autor fala que a identidade é constituída na relação inter cruzada do (não) reconhecimento da identidade atribuída pelo outro e com o rompimento ou continuação da relação da pessoa com suas mudanças e com sua subjetividade.

Coelho Filho e Ghedin (2018), quando analisam a identidade docente, trazem alguns contributos para pensar a identidade do/a profissional de Pedagogia. Ressaltam que, apesar da identidade profissional se constituir durante toda a experiência laborativa, o processo formativo inicial possibilita uma construção dessa identidade na medida em que instrumentaliza os sujeitos com um conjunto de saberes, conhecimentos e experiências teóricas e práticas na trajetória formativa. Eles asseveram que essa construção da identidade docente é anterior ao ingresso na Educação Superior tendo início na relação discente-docente quando este/a figurava na posição de estudante, mesmo que inconsciente num processo mimético, performativo e representacional. Assim, essa identidade precoce se integra a saberes e posturas de seus/suas formadores/as que trabalham na sua formação inicial e continua, mais intensamente na socialização profissional, haja vista que ela é:

[...] processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho (DUBAR, 2012, p. 358).

Vale salientar, aqui, que esse processo de socialização não se dá apenas no trabalho em si, mas também nos contextos formativos como durante o curso de Pedagogia, campo da minha pesquisa.

Em síntese, a identidade profissional que aqui busco é o processo de identificação (inicialmente em um contexto formativo) entre: 1. O que é suposto teórico/legalmente ser feito em uma profissão e o que de fato é feito; 2. O que a pessoa faz e como ele/a se reconhece no que está a fazer; 3. Como ela se reconhece

subjetivamente entre teoria e prática do que é feito e como o/a outro/a a reconhece. 4. Como o/a outro/a a reconhece e como culturalmente é representado o valor do que é feito. Essas quatro dimensões do processo de identificação se apresentam de forma cíclica por meio das representações sociais que se dão de forma contextual e relacional e, por isso, interpeladas pelo gênero.

São contextualizadas em: 1. Uma prática curricular referenciada por uma política educacional em vigor; 2. A experiência curricular do sujeito em interação com seus pares; 3. Como ele/a significa seus aprendizados e os compartilha com seus pares; 4. No reconhecimento social da profissão. A experiência curricular e os significados dos aprendizados, em meio aos pares, sendo a grande maioria mulheres, e a história do desenvolvimento social da profissão, ou seja, sua feminização, são e foram atravessados pelo gênero.

Vale lembrar estabelecer que o gênero, na perspectiva de Scott (1995), é elemento constitutivo dessa identidade profissional formada nas articulações de fechamentos temporários, fundadas na relação da identidade para si e da identidade para o outro. Dentre os vários processos de negociação na formação dessas representações sociais em que a identidade profissional se insurge, gênero é importante fator de produção uma vez que está relacionado às relações de poder em disputa.

Sendo assim, em busca de compreender tal identidade profissional e, conseqüentemente, como gênero a atravessa, é preciso buscar explorar as representações sociais dos/as estudantes de Pedagogia sobre sua profissão. Para isso o próximo capítulo explicita as técnicas de produção de dados e de análise escolhidas.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, traço o percurso metodológico da pesquisa, delineando o método, o campo, os sujeitos, a técnica e o instrumento, as estratégias e os procedimentos, além do plano de análise.

Tendo em vista a elaboração teórica apresentada e o uso de seus conceitos centrais, a pesquisa que se desenvolve é de natureza quanti-qualitativa, justificada pela própria natureza do fenômeno social estudado, que conjuga os dados de incidência e a ordem de evocação representacionais, mas busca significados pertencentes à subjetividade dos sujeitos para além dos números.

Flick (2009, p. 22) diz que pesquisas quantitativas são aquelas que buscam operacionalizar relações teóricas, medir e quantificar fenômenos. Destaco que os dados que serão produzidos por meio do instrumento construído para este estudo demandam análises quantitativas, mas é necessário um olhar qualitativo aos resultados em busca de significações e sua respectiva construção simbólica.

O autor, ao assumir a variabilidade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa, admite a possibilidade de questionário aberto como técnica, desde que o ponto de vista subjetivo sobre os resultados seja ponto de partida. Esta, além de ser uma pesquisa que parte da subjetividade dos sujeitos, está situada em duas escolas que Flick (2009) destaca como importantes para a pesquisa qualitativa: os Estudos Culturais e os Estudos de Gênero.

Para tanto, a técnica escolhida foi o Levantamento Representacional de Tsoukalas (2006) que foi aplicado a um total de 47 estudantes nos três turnos do curso de Pedagogia da UFPB Campus I em setembro de 2019. A seguir caracterizo o campo e os/as participantes, depois exponho as características da técnica, da aplicação do instrumento e do movimento das análises.

2.1 Caracterização do campo e dos/as participantes

O locus desta pesquisa é o curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – Campus I. Trata-se de uma licenciatura que passou por mudanças identitárias interessantes.

O curso foi criado pela Lei Estadual n. 341 em 1 de setembro de 1949, autorizado em 1949 e reconhecido em 1955, sendo vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1969, passou a ser a Faculdade de Educação. No ano de 1976, passou a integrar o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e, desde sua desvinculação, em abril de 1979, tornou-se o Centro de Educação. De início, o curso funcionava em sistema de créditos e formava Especialistas em Educação: o Administrador Escolar, o Orientador Educacional e o Supervisor Escolar (CENTRO DE EDUCAÇÃO, 2006).

A necessidade de reformulação do curso remonta aos anos 1970, não só na Paraíba como em todo o país, com críticas à concepção curricular tecnicista. Essa mudança somente ocorre em 1996, quando seu currículo passa a ser reestruturado e regimentado pela Resolução Nº 13/1996, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE: o grau de Licenciado em Pedagogia passa ser atribuído também ao Magistério em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nesse momento, o curso passou a ter quatro áreas de aprofundamento que o/a estudante deveria cursar no último período: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Normal, Magistério em Educação Especial, Magistério em Educação de Jovens e Adultos e Supervisão Escolar e Orientação Educacional (CENTRO DE EDUCAÇÃO, 2006).

Em outubro de 2006, um novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é estabelecido e vigora até hoje. A docência é considerada a base da formação oferecida aos licenciados/as em Pedagogia que podem atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional na área de serviços, no apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, na execução e na avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino e/ou em ambientes não-escolares. Também são criadas as áreas de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (CENTRO DE EDUCAÇÃO, 2006).

A caracterização do campo associada à formação da identidade profissional é percebida por meio das transformações destacadas. No início, a formação em Pedagogia habilitava um profissional especializado em funções mais bem demarcadas e separadas por influência do tecnicismo (administrador, supervisor e orientador educacional). Depois, a formação profissional foca no magistério, mas

restrita ao espaço escolar. O referido PPC de 2006 indica que ainda há especial atenção à docência, contudo ampliando o leque de possibilidades para além das tradicionais áreas de gestão, coordenação pedagógica ou magistério no sistema escolar, prevendo até atuações em espaços não escolares.

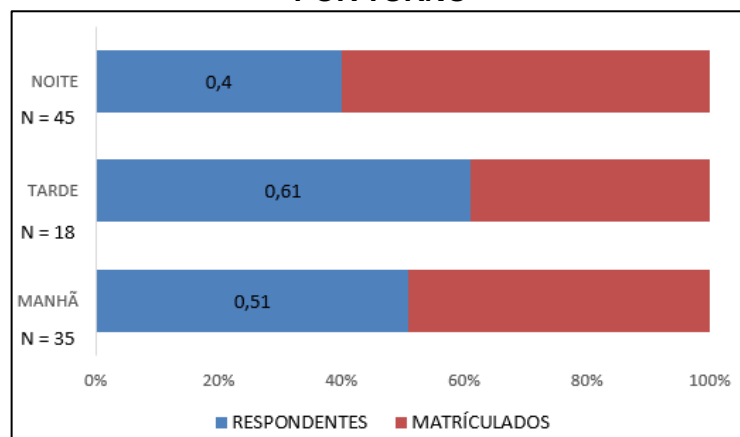
Assim, fica evidente que o campo e seu currículo atuam como formadores de identidade profissional e é com essa caracterização em mente que se pensarão as representações sociais gendradas dos/as participantes desta pesquisa.

Tomo como currículo a noção que é tudo que se ensina e aprende, na teoria e na prática, assim como os métodos aplicados. É tudo o que se diz sobre ele, mas, sobretudo, trata-se de um campo de luta em torno da significação e da identidade relacionado a que tipo de sujeito se pretende formar (SILVA, 2016). Logo, o currículo estudado, situado no campo escolar/universitário do curso de Pedagogia, incide diretamente na formação da identidade profissional de sujeitos que atuam no campo educacional.

Quanto aos/as participantes da pesquisa escolhi estudantes que frequentaram o componente curricular de Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I), que é ofertado no penúltimo semestre, tendo sido correspondente ao período de 2019.1. Como estão nessa fase do curso, são chamados/as de pré-concluintes. A escolha por tais sujeitos de pesquisa se deu porque intenciono perceber como estudantes que estão finalizando sua trajetória acadêmica de formação inicial, supostamente mais próximos/as ao ingresso no mercado de trabalho, representam sua identidade profissional. Ademais, como ainda frequentam as aulas, tornou-se mais fácil encontrá-los/las reunidos/as em comparação a turmas de concluintes, o que viabilizou a aplicação da técnica de produção de dados.

O questionário aberto foi aplicado nas turmas de TCC I dos turnos da manhã, tarde e noite em setembro de 2019, visando atender ao maior quantitativo possível de estudantes na condição de pré-concluintes. O número de matriculados/as nas turmas de TCC I são: 35 alunos/as no turno da manhã, 18 no turno da tarde e 45 à noite. Isso totaliza um universo de 98 pessoas matriculadas, dados fornecidos pela Coordenação do Curso de Pedagogia da UFPB em 13 de janeiro de 2020. Sendo assim, apliquei o questionário a 47 pessoas o que representa quase 48% do universo, conforme detalhado por turno no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 - PERCENTUAIS DE RESPONDENTES POR TURNO



Fonte: Produzido com base nos dados da aplicação do instrumento, 2020.

Já ao perguntar às professoras e ao professor responsáveis por cada uma das três turmas qual era em média a efetiva frequência dos/das estudantes às atividades do componente, a professora da manhã revelou que 30 estudantes eram regulares na presença em aula, a professora da tarde disse que o número de estudantes regulares estava entre 10 a 15, enquanto o professor da noite informou que, apesar de haver 45 alunos/as matriculados/as, em média, frequentavam suas aulas de 28 a 30. Logo, o público possível de alcance por frequentarem as aulas girava em torno de 75 estudantes, o que torna minha amostra de 62,6%.

Como se pode perceber, a amostra retrata entre 40% a 60% dos/as matriculados/as que frequentaram as aulas durante a quinzena do mês de setembro em que efetuei a coleta e que se dispuseram em colaborar com a pesquisa.

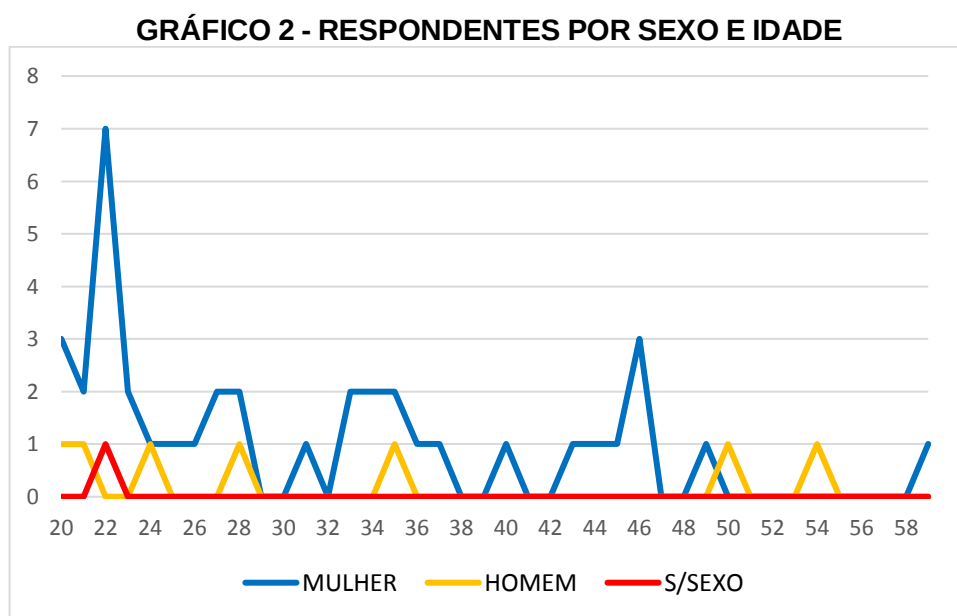
Quanto à identificação de gênero, 39 pessoas se identificaram como mulher ou feminino, 7 como homem ou masculino e 1 pessoa não informou. Optei por colocar no questionário de identificação, no lugar do tradicional sexo, a palavra “identidade de gênero”, visando abranger o maior número de identificações possíveis e para fugir dos estereótipos binários. Contudo, os resultados nessa questão foram binários.

No momento da aplicação do questionário, essa foi o item que mais gerou dúvidas nas três turmas na fase de identificação dos sujeitos. Em todas elas, ao menos uma pessoa fez uma pergunta sobre o que era para identificar ali. Essa observação me fez confirmar mais uma vez que o conceito de gênero é de difícil sensocomunização (CARVALHO, 2010).

Por turmas, os/as respondentes foram: pela manhã, 4 homens e 14 mulheres; à tarde, 10 mulheres e nenhum homem; e à noite 3 homens, 14 mulheres e 1 pessoa que não se identificou. Deixo claro que, quando faço as análises comparando homens e mulheres, os dados produzidos por este/a último/a participante foram desconsiderados, resultando comparações entre 46 sujeitos.

A proporção em porcentagem é de, aproximadamente, 83% de mulheres, 15% de homens e 2% não identificado. Esse número retrata uma amostra feminilizada e possui relação percentual entre homens e mulheres semelhante à do próprio curso no geral, conforme já indicado na introdução deste texto.

Quanto às idades, a de maior incidência foi de 22 anos (8 participantes, o que corresponde a 17%). As idades variam, no geral e entre as mulheres, de 20 até 59 anos. Os sete homens possuem idades distintas e indicaram que têm 20, 21, 24, 28, 35, 50 e 54 anos. Cerca de 55% dos/as participantes possuem idades na casa dos 20 anos e os outros 45% variam entre 30 a 59 anos. Isso mostra um público etário diversificado. O Gráfico 2 ilustra esses dados.

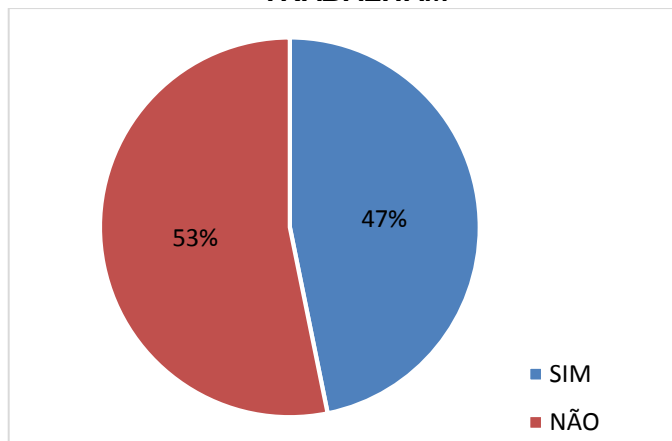


Fonte: Produzido com base nos dados da aplicação do instrumento, 2020.

Sobre ter outra formação, apenas 7 pessoas indicaram possuir (5 mulheres e 2 homens). Logo, os sujeitos, em sua maioria, estão em sua primeira formação profissional.

Entretanto, é preciso dizer que há estudantes dessa Licenciatura já inseridos/as no mercado de trabalho antes mesmo de finalizarem seus percursos formativos, como se verifica no Gráfico 3.

GRÁFICO 3 -TOTAL DE RESPONDENTES QUE TRABALHAM

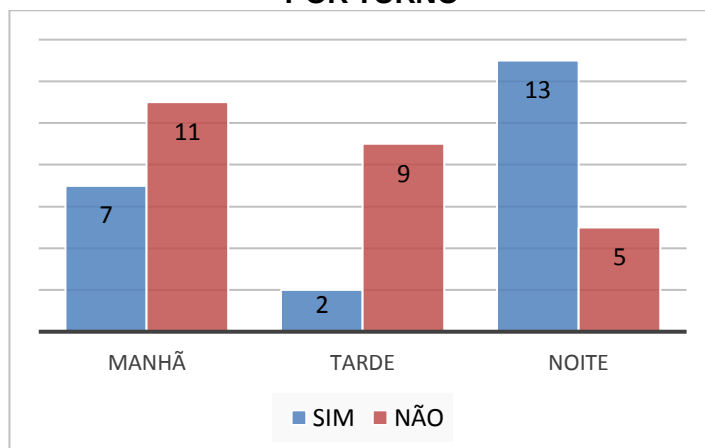


Fonte: Produzido com base nos dados da aplicação do instrumento, 2020.

Constata-se que 47% dos/as participantes já estão no mercado de trabalho e que na turma da noite a porcentagem chega a 79% de trabalhadores/as, sendo 11 mulheres do universo de 14 e dois homens do universo de três. De forma geral, 46,3% das mulheres já estão inseridas no mercado de trabalho, enquanto que os homens trabalhadores são 71,4%. Conforme se percebe, quase metade dos sujeitos trabalham. Esse dado está em consonância com a minha experiência de estudante do curso.

Os dados demonstram que o trabalho se impõe mais frequentemente ao homem, a quem a cultura sexista atribui a função de provedor principal de uma família. Já para as mulheres, essa obrigação não se impõe tão imperativamente (LAMOUREUX, 2009), embora elas também entrem no mercado de trabalho para apoiar o custeio de uma casa e/ou família e/ou para prover suas próprias necessidades. O Gráfico 4 detalha esses dados por turno:

GRÁFICO 4 - RESPONDENTES QUE TRABALHAM POR TURNO



Fonte: Produzido com base nos dados oriundos da aplicação do instrumento, 2020.

O turno da noite apresenta o maior número de estudantes trabalhadores, sendo comum a escolha deste turno para viabilizar o exercício profissional durante o dia. Assim como outros cursos das ciências humanas e sociais, com destaques para as licenciaturas, Pedagogia é um curso que é ofertado no turno da noite atraindo estudantes trabalhadores e de baixa renda. Nesse sentido:

[...] a formação de professores sempre foi relegada às partes menos prestigiadas desse sistema. Atualmente, a mesma formação é feita nos cursos noturnos de licenciatura nas universidades públicas ou nas licenciaturas em instituições particulares. Todos eles, ou quase, são destinados aos alunos que são os primeiros de suas famílias a ter acesso ao ensino superior. [...] Isso tudo indica que todo o sistema, ainda que revestido de todos os parâmetros de igualdade e legitimidade, continua sendo afetado, em seu funcionamento, por critérios alheios ao sistema meritocrático, como bem tem demonstrado a literatura sociológica contemporânea sobre o nível de desigualdade do acesso aos sistemas de ensino superior, devido a fatores relacionados à origem social das pessoas (PRATES; BARBOSA, 2015).

Não só no período noturno a inserção profissional do/a estudante de Pedagogia ocorre, comumente, no decorrer do curso, muito influenciada pelo fator econômico já mencionado. Dubar (2005) trata da identidade de estudantes assalariados ao fazer um contraponto com a realidade dos estudantes do passado. Nos anos 1960, argumenta que a identidade estudantil era definida por uma espera construída em torno da formação e do período de estudo, pois os/a estudantes eram da classe burguesa. Contudo, a partir da década seguinte, com a transformação radical das condições da inserção profissional – no sentido de um prolongamento generalizado,

o fortalecimento do privilégio relativo dos/as estudantes no acesso ao emprego, somado à democratização relativa do acesso às diversas formas de Educação Superior – mudou essa identidade, crescendo o número de estudante que ultrapassam a “idade normal” nos estudos e que precisam trabalhar para auxiliar suas formações.

Todavia há uma dimensão que deve ser destacada, é a existência de pessoas que já estão inseridas no universo profissional educativo e buscam nesta licenciatura um meio de legitimar sua posição de emprego por meio do diploma. Do universo dos sujeitos que trabalham, 72,7% trabalham na área da educação, principalmente no exercício do magistério (76,7% das mulheres e 60% dos homens). A presença desses profissionais sem formação no mercado de trabalho educativo comprova a existência de problemas enquanto categoria profissional, pois desvaloriza o diploma e impõe condições de trabalho mais precarizadas.

Em consonância com o exposto, estes/as estudantes podem conjugar em si o que Oliveira (2011) chama de identidades profissionais em formação e em exercício. Essa autora, ao fazer um estudo etnográfico, percebeu distinções entre a identidade de quem ainda estava em formação, sendo esta mais idealizada e de alta valorização do futuro profissional construída sob o olhar do/a professor/a e dos demais colegas de curso e ainda muito atravessada pela sua identidade escolar, daquela de quem já está no mercado de trabalho, que se torna mais envolvida no reconhecimento do caráter dinâmico, crítico e de alta responsabilidade da profissão. No caso, as identidades profissionais analisadas dos/as participantes desta pesquisa estão atravessadas pelas identidades em formação e em exercício.

A identidade profissional percebida em estudantes que ainda não trabalham somente se completará na efetiva socialização profissional que proporcionará a conversão identitária, pois só na prática é que o processo de dupla identificação da dimensão objetiva e subjetiva se completa, ainda que se trata de um processo sempre inacabado, em contínua negociação. As representações sociais dessa identidade ainda não chegaram ao seu último nível da objetificação, o da naturalização, pois ainda não se materializaram na realidade dos/das estudantes que não trabalham. Já os/as que trabalham poderiam apresentar a identidade em exercício já socializadas, principalmente os/as já inseridos/as na área da educação. Embora a presença desses sujeitos no mercado de trabalho demonstre problemas para a categoria profissional,

eles/as poderão possibilitar visualizar o confronto destas duas identidades nas análises.

“É no exercício da profissão que os pedagogos vão ajustando a sua identidade, tendo como parâmetros as formulações da legislação, as certezas da sua formação e as incertezas que a realidade vai lhes impondo” (POOLI; FERREIRA, 2017). Por isso, as análises dos resultados confrontam essas identidades. Por ora apresento a técnica, o instrumento de pesquisa, as impressões quanto à aplicação e o plano de análise.

2.2 Levantamento representacional: características e a construção do instrumento de pesquisa

A técnica de produção de dados selecionada foi o questionário aberto pelo qual o/a estudante poderia responder a perguntas com maior liberdade de representação. O questionário é uma técnica que possibilita abranger um maior número de pessoas. Apesar de ser importante para a produção de dados de natureza quantitativa, quando aberto, cria meios para proceder também uma análise qualitativa. Segundo Richardson (2012), essa modalidade se caracteriza por perguntas ou afirmações que levam os/as participantes a responder com palavras, frases ou orações, haja vista o/a pesquisador/a desejar uma maior elaboração das opiniões dos/as entrevistados/as.

Especificamente, adoto o modelo proposto por Ioannis Tsoukalas (2006) para estudar representações sociais. Escolhi esta técnica de pesquisa, chamada de Levantamento Representacional, por trabalhar de forma sistemática o entendimento e estudo de representações sociais.

O Levantamento Representacional utiliza elicitación e elaboração de associações livres sobre um tema, possibilitando conhecer, além da incidência, as características de uma representação: seu campo semântico e organização. Ao aplicar esta técnica, é possível perceber o produto como também o processo de construção das representações sociais.

Trabalhar com livres associações exige um instrumento menos estruturado e mais aberto que a maioria dos questionários. Aqui não se pretende fazer uso de perguntas norteadoras pré-fixadas com opções de respostas pré-codificadas. Ao mesmo tempo, a técnica foi vantajosa, pois mantém a característica formal de um

questionário e a habilidade de reunir grande quantidade de dados quantificáveis (TSOUKALAS, 2006).

Este método possui algumas semelhanças com o bem conhecido *brainstorming* (tempestade de ideias) quanto à produção de dados brutos baseada na geração de palavras e sentenças. No entanto, as diferenças são substantivas, pois, enquanto que a espontaneidade, a abundância e a velocidade da produção de associações são pré-requisito de uma boa *brainstorming*, esse requisito só se verifica na Parte I da referida técnica, uma vez que nas demais partes se requer maior consciência e razões sofisticadas. É preciso que fique claro que o Levantamento Representacional objetiva produzir cadeias associativas significativas, capazes de capturar o conteúdo semântico da representação social, como também a organização de seus conteúdos e dos seus núcleos centrais (TSOUKALAS, 2006).

A construção do instrumento demandou usar recursos que facilitassem o entendimento do que eu iria pedir aos/às participantes. Em um trabalho colaborativo com membros do projeto financiado pelo CNPq, criamos um documento digital do Levantamento Representacional que inicia com o questionário de identificação e com as instruções sobre o passo-a-passo do instrumento. O documento tem uma estrutura com espaços que indicam onde as pessoas devem escrever as palavras de maneira que, visualmente, fosse possível facilitar o entendimento, conforme se verifica no apêndice 1.

A primeira parte do Levantamento Representacional consiste em mapear os conteúdos semânticos da representação social. O procedimento é simples: de um termo-estímulo que ofereci aos/às participantes pedi que associem a ele 15 novas palavras ou frases curtas (TSOUKALAS, 2006). O termo-estímulo (o objeto) foi “profissional da Pedagogia” viabilizando associações com a identidade profissional do/a participante.

Logo após, Tsoukalas (2006) orienta que se peça que, das 15 palavras, sejam escolhidas três, a partir da seguinte solicitação: associem mais três palavras ou frases curtas à palavra originária, no caso Profissional da Pedagogia, com cada uma das três gerando mais três constructos semânticos de cada par de palavras, totalizando mais nove construções léxicas de sentido. Assim foi feito. Estes constructos conectados se assemelham a uma grande árvore conceitual, a qual nomeei de árvore representacional.

Foi pedido, em seguida, que os participantes repetissem o mesmo movimento, associando a cada trio de palavras mais três constructos semânticos, fazendo as nove palavras ou frases curtas se tornarem 27 ao fim. Esse é o movimento que constituiu a primeira parte desse questionário, resultando numa grande árvore conceitual. O objetivo epistemológico do que o autor indica como Parte I é tentar capturar a distribuição de significados no campo semântico da representação social. Isso ajuda também a identificar temas frequentes de constructos semânticos comuns (TSOUKALAS, 2006).

A segunda parte do Levantamento Representacional investiga as ligações entre as construções semânticas da representação social. Tenta vislumbrar como os/as participantes montam as partes constitutivas da representação social em “pacotes” significativos. Pretende-se descobrir nessa etapa princípios constitutivos que são inerentes ao campo semântico da representação social, supostamente condicionados por grupos da vida social dos sujeitos. Usam-se as associações produzidas no primeiro estágio como *input* (TSOUKALAS, 2006).

Pedi então que os/as participantes eliminassem sete palavras ou frases curtas que julgassem menos importantes. Este é um passo que foi adaptado por mim para diminuir o universo dos constructos e facilitar o andamento da produção dos dados.

Com as 32 construções de sentido restantes, solicitei que as relacionassem dentro de “pacotes” ou “núcleos de sentidos”. Ao separem em grupos (pacotes), não sendo necessário usar todas as 32, pedi que escrevessem porque as separaram daquela maneira e que dessem um título a cada um dos grupos. Essa parte objetiva é explorar mais a subjetividade de cada participante, pois eles/as vão justificar como reuniram e nomearam seus núcleos de sentido dando significação àquele grupo de constructos.

Finalmente, a terceira e última parte estabelece as características básicas e o núcleo central da representação. Essa última fase, segundo Tsoukalas (2006), baseia-se na técnica de Sucessivas Escolhas Hierárquicas de Abric. Ela consiste em pedir que dividam as 32 palavras selecionadas na fase anterior e, em seguida, solicitar que as dividam em dois grupos: uma das mais características e outro das menos características da representação social pretendida que, no caso, é a de profissional da Pedagogia.

Divididas em 16 constructos de sentido, pedi que mais uma vez dividissem as 16 palavras ou frases curtas em mais características (um grupo de oito) e menos

características (outro grupo de oito). E assim o processo se repete até que se chegue a um núcleo de sentido. A primeira fase dessa parte permite visualizar um *ranking* das partes componentes da representação social no mundo das significações, enquanto a segunda fase isola o núcleo de sentido. Toda a terceira parte do instrumento é inspirada na prática fenomenológica da redução eidética, que é um experimento mental, uma espécie de variação imaginativa, que visa atingir as principais características de uma categoria de objetos (TSOUKALAS, 2006).

O Levantamento Representacional pretende obter um vislumbre do significado de uma representação social, especificando seu campo e componentes semânticos, e reduzir eventuais ambiguidades na sua interpretação (ideias descontextualizadas poderiam significar qualquer coisa) (TSOUKALAS, 2006). Para mim, essa é a maior vantagem deste instrumento, pois, comparado ao que comumente está presente nas pesquisas em RS em que se pede que as pessoas façam um certo número de evocações ordenadas em sequência de importância sobre certo termo-estímulo, com a grande construção representacional interconectada numa espécie de “árvore semântica” aqui adotada, pode-se compreender melhor os significados de cada evocação presentes nos resultados.

2.3 A aplicação do instrumento e impressões sobre o campo

O questionário aberto foi vantajoso para permitir saber mais sobre como os signos presentes nas representações sociais dos/as estudantes de Pedagogia se relacionam com análises de gênero. Entretanto, quando fui ao campo estava ciente de sua desvantagem por demandar muito tempo, o que poderia causar cansaço nos sujeitos, pois o próprio Tsoukalas (2006) adverte que os sujeitos podem se assustar ou se entediar com o trabalho solicitado na aplicação do questionário e desistir.

Todavia, insisti na técnica por acreditar que o uso de associações livres dá mais liberdade e iniciativa aos respondentes para expressarem suas próprias opiniões sobre um assunto, o que é mais coerente com a Teoria das Representações Sociais. A minha confiança no sucesso da produção dos dados estava apoiada na expectativa de apoio dos/as docentes, que poderiam facilitar a disponibilidade dos/as participantes em responder o Levantamento Representacional. Assim, apliquei um piloto numa turma pela qual minha orientadora estava responsável e, como imaginei, a técnica se

verificou viável de ser operacionalizada, apesar de ter demandado uma hora de aplicação.

Inicialmente, entrei em contato com três diferentes docentes responsáveis pelas turmas de TCC I nos três turnos via *email*, informando a questão, objetivos da pesquisa, técnica e a autorização da coordenação do curso para o desenvolvimento da pesquisa. Todos/as responderam prontamente, autorizaram a pesquisa e foram extremamente diligentes em viabilizar a aplicação do instrumento em suas turmas.

No momento de aplicação, adotei uma postura padrão nas três turmas. Identifiquei-me, expliquei um pouco sobre minha pesquisa (de forma que não influenciasse nos resultados) e cumpri os protocolos demandados pelo comitê de ética entregando cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Com objetivo de despertar o interesse deles/as, afirmei que iríamos descobrir juntos o que era para cada um/a deles/as sua identidade profissional, representada em um núcleo de sentido. Depois disse que a pesquisa estava interessada em saber o que realmente eles/as pensavam sobre “profissional da Pedagogia” e escrevi no quadro o termo.

Em seguida, disse-lhes que estavam livres para fazer associações de todos os campos de conhecimento aos quais eles/as tivessem acesso, desde que significativos. Deixei claro que era livre a interação entre eles/as, uma vez que as representações sociais e as identidades profissionais se constroem em contexto social na interação com o outro. Deste modo, em todas as turmas, percebi pessoas que construíram juntas seus Levantamentos Representacionais. Também não restringi quaisquer consultas que eles/as fizessem a livros, à internet ou materiais que carregassem consigo, uma vez que essas informações influenciam a construção do senso comum.

Dito isto, deixei-os/as livres para questionamentos, informei que a aplicação durava em média uma hora e segui para a efetiva aplicação. Neste momento, enfatizei a necessidade de todos/as fazerem etapa por etapa juntos/as, sob minha orientação. Como a técnica possui muitas etapas que não são tão simples de compreender, foi necessária uma aplicação guiada. Essa estratégia funcionou bem, pois me permitiu tirar dúvidas dos/as participantes à medida que iam surgindo.

A primeira turma em que apliquei foi a da tarde, em que todas as participantes eram mulheres. Essa foi a turma em que tive menor dificuldade, pois pareceram extremamente atentas e interessadas em entender bem as orientações. Essa turma, como era pequena, somente demandou um dia em campo.

A mesma professora disse que ministrava aula pela manhã em um componente curricular que tinha muitos/as estudantes da turma de TCC I da manhã e me disponibilizou uma hora de sua aula para aplicação do instrumento. Quando lá cheguei, apliquei o instrumento a quem era da turma de TCC I da manhã. A experiência também foi positiva, pois se mostraram interessados e preocupados em responder o questionário.

A turma seguinte foi a da noite. O primeiro dia de aplicação foi um tanto frustrante, pois apenas quatro pessoas da turma inteira compareceram, contudo, o número reduzido facilitou a aplicação. O professor, preocupado com o sucesso da produção dos meus dados, disponibilizou outra aula, a que somente compareceu uma pessoa diferente das quatro iniciais. Diante da baixa frequência, o professor convocou a turma para uma última aula visando dar orientações da avaliação e assim conseguiu atrair um número bem maior de estudantes. Apesar da amostra ter aumentado, essa foi a turma que mais reclamou do cansaço, do número de palavras para pensar, do tempo alongado, o que me causou ansiedade na hora da aplicação. Foi a turma que respondeu mais rapidamente, em 45 minutos. A turma da noite é realmente uma turma com especificidades desafiadoras aos/às docentes por contar com estudantes que trabalham. Todavia, havia pessoas que estavam comprometidas com o exercício e até me esperaram ao final da aula para conversar mais sobre minha temática de pesquisa.

Por fim, a turma de TCC I da manhã compareceu em bom número, pois era dia de entrega pela professora da correção da avaliação final. Senti tranquilidade na aplicação, pois já havia adquirido certa experiência nas demais turmas. Foi uma turma, em geral, interessada e a que menos apresentou interação entre os/as estudantes.

Assim, obtive 47 instrumentos respondidos para análise, cujo o plano discutirei a seguir.

2.4 Exposição do processo de análise

Na análise dos dados produzidos por este instrumento, é preciso que se leve em conta que as informações da Parte I são adequadas para se obter uma visão ampla da variação de ideias exibidas por todo o grupo. Já os constructos semânticos encontrados nos “grupos” da Parte II e nos “*rankings*” da Parte III fornecem uma versão mais pessoal e exclusiva dos significados-chave inerentes ao campo semântico de uma representação social. As Partes II e III, assim, oferecem as informações mais condensadas e mais sistematizadas (TSOUKALAS, 2006).

Diante disso, o próprio Tsoukalas (2006) indica que os resultados da pesquisa podem ser analisados de várias maneiras. Ele sugere como possibilidade estudar os índices de incidência produzidos na Parte I comparados com a classificação das palavras da Parte III, a fim de verificar se existe alguma correlação sistemática entre elas e se essa correlação é significativa. Diante do enorme número de dados e do pouco tempo de pesquisa para um mestrado, decidi por esta forma de análise e por excluir desta dissertação os resultados oriundos da Parte II uma vez que os objetivos de pesquisa podem ser satisfeitos sem esses dados, os quais poderão integrar um artigo no futuro.

Enfatizo que o objetivo desta pesquisa é perceber como gênero perpassa os signos representacionais observados nos dados e como se dá esse processo. Logo, não somente o que se repete e tem alto grau de significação é importante. Assim, no grande universo de evocações fiz leituras sucessivas e atentas com duas finalidades: homogeneizar algumas palavras de forma a não alterar os sentidos das evocações² e identificar categorias que emergiam dos dados com o olhar de gênero. Ao alimentar uma planilha do Excel, encontrei regularidades e padrões presentes nos dados e escrevi palavras ou frases que representavam esses tópicos, compreendidas como categorias de codificação (BOGDAN; BIKLEN, 2013).

Emergiram dos dados, assim, cinco categorias: **Natureza da Profissão; Condições Pessoais para o Exercício da Profissão; Cuidado/afetividade; Desvalorização e Enfrentamento; e Marcas Explícitas de Gênero.**

² Apesar de ser esta uma tarefa que acaba retirando de algumas representações certas particularidades de sentido, se faz necessária no tratamento de um grande volume de dados.

A primeira categoria representa o conjunto de evocações próprias do universo profissional da Pedagogia. A segunda se relaciona a representações sociais que têm caráter geral e se aplicam a toda e qualquer profissão como comprometimento e responsabilidade, as mais evocadas nesta categoria. A terceira emerge em consonância com a teoria que realça como explicação para a feminização do magistério a sua forte associação ao cuidado e à afetividade. A quarta é um grupo de representações sociais que reforçam noções de categoria profissional marcadas pela desvalorização e pelo chamamento ao enfrentamento a esta condição. A última categoria obteve poucas evocações, mas que demonstram associações explícitas a noções de gênero.

Para o tratamento dos dados produzidos, fiz uso de recursos do computador, pois a “maior parte dos programas de processamento de texto têm opções de procura de palavras ou capacidades de indexação que permitem ao investigador localizar palavras ou códigos-chave em ficheiros de texto” (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 239). Assim sendo, desenvolvi o tratamento dos dados da Parte I de forma distinta da Parte III, demandando o uso de duas ferramentas computacionais de análise distintas.

Na primeira usei os recursos do *Excel*³ para contar a frequência das evocações da Parte I. Separei os resultados, primeiro, em um grupo geral com todas as evocações geradas no total, depois por turmas, depois por cada etapa da Parte I. A análise da Parte I se baseia na classificação da incidência de cada evocação, para assim, ao perceber indícios, fazer análises qualitativas mais contextualizadas dos dados produzidos em cada instrumento respondido. O objetivo foi perceber por meio dos dados gerais de incidência como essas representações são relacionadas na árvore representacional. Quanto à árvore representacional tentei percebê-la em suas três etapas: 1. Seleção dos três constructos inicial; 2. Relação destes com “profissional da Pedagogia” fazendo surgir mais nove palavras; 3. Produção de 27 outras relacionadas às produzidas anteriormente.

Depois das divisões dos resultados, dentro de cada etapa também os separei por identidade de gênero, para permitir comparações entre estas divisões e pelas categorias.

³ O Excel é um aplicativo que permite a criação e o gerenciamento de planilhas eletrônicas. Ele facilita o cálculo de números e gera gráficos com base nos dados lá inseridos e identifica padrões e tendências facilmente com barras de dados, codificação por cores e ícones (MICROSOFT, 2020, s/p).

Na Parte III do questionário foi utilizado o *software openEvoc*, criado por Hugo Sant'anna (2012), um programa baseado na abordagem estrutural das RS. Trata-se de um programa que tentou simplificar o *Evoc*, outro *software* de análise das representações sociais, e foi desenvolvido em português. Faço uso especificamente do seu recurso de análise e visualização de dados a partir de funções básicas da estatística descritiva (SANT'ANNA, 2012). Na primeira etapa, como a construção das evocações é feita pelos sujeitos sem noções hierárquicas, julguei que era mais importante perceber como ocorriam os significados e relações entre as representações e fazer análises de base quanti-qualitativas. Contudo, na segunda etapa, preoquei-me em fazer uma análise das representações sociais, não só quanto à frequência, mas também quanto à ordem de evocação (o grau de importância em que ela aparece no instrumento), percebendo sua organização, para comparar o resultado com as análises da primeira etapa.

Assim, inseri os dados das quatro últimas palavras evocadas no *ranking* da Parte III por cada um dos/as participantes no *software* e ele processou e construiu o quadro de frequências e da ordem de evocação. Limitei-me às quatro últimas palavras por ser nelas possível visualizar qual é a mais importante para o sujeito, assim como a segunda. As duas palavras/frases curtas restantes utilizei na ordem de aparição.

Uma vez produzido o quadro, as análises compararam o grau de incidência das evocações e das categorias na primeira etapa com os resultados da segunda etapa, demonstrando os produtos e os processos das representações sociais e suas relações com gênero.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO/A PEDAGOGO/A: ANÁLISE DE RESULTADOS

Antes de dar início à apresentação dos dados produzidos, anuncio que as análises que se seguem fazem uso da categoria analítica de gênero ao olhar as evidências da interação das RS com as relações sociais firmadas nas diferenças entre os sexos, demonstrando, sistematicamente, como os símbolos, conceitos, normas e identificações profissionais aparecem (SCOTT, 1995).

Uma vez que o objetivo do Levantamento Representacional é a produção de uma cadeia de significados associados, capazes de capturar o conteúdo semântico, a organização e o núcleo central das RS, estruturei assim minhas análises de resultados.

Dito isto, a primeira seção consiste no mapeamento dos conteúdos semânticos das RS associados à proliferação de significados, tendo em conta seus processos de ancoragem e objetificação. Já na segunda, ao fazer uso da abordagem estrutural das RS, organizo as análises com o auxílio do *openEvoc* para indicar a relação do núcleo central com os elementos periféricos que constituem a representação da identidade profissional dos/as participantes. Assim, mostro os signos representacionais que emergem do campo e seu processo de organização com o uso analítico do conceito de gênero.

3.1 Elicitações livres e a árvore representacional: como gênero atravessa representações sociais de identidade do/a pedagogo/a?

Os resultados que emergem da Parte I do instrumento totalizaram 2.248 evocações que resultaram em 1.066 variações de constructos semânticos. Após o processo de homogeneização, este universo reduziu-se para 650 variações semânticas. Essas informações foram obtidas por meio do *Excel*, que efetivou a contagem da frequência com que cada evocação aparecia no banco de dados, assim como das categorias.

Por meio da contagem, o programa fez a classificação baseada na quantidade da incidência de evocações no geral, ou seja, a reunião de todas as evocações. Depois analisei esse resultado por etapas, por identidade de gênero e por identidades em formação e em exercício. Desta maneira, consegui visualizar como as

representações sociais apareciam no processo de produção. A seguir apresento o que emerge do quadro geral das evocações e, posteriormente, a relação entre a desvalorização da categoria profissional e o cuidado. Por fim, destaco as marcas de gênero nas RS.

3.1.1 O quadro geral das evocações: docência como identidade profissional do/a pedagogo/a?

O processo de alimentação das planilhas no computador e das sucessivas leituras das 2.248 evocações produzidas pelos/as participantes me deram algumas primeiras impressões. De início, quando buscava sinais de gênero nos resultados, percebi que a linguagem não-sexista (que se contrapõe a tradicional linguagem sexista da língua portuguesa que generaliza pessoas por meio do uso masculino das palavras) teve reduzida expressão. Apenas três instrumentos a apresentaram, sendo dois de pessoas que se identificavam masculinas e uma que se identificava feminina. Além disso, apenas duas respondentes mulheres escreveram palavras generificadas no feminino. Essa primeira percepção me fez suspeitar que a maior parte dos/as participantes era pouco familiarizada com noções de gênero.

Foi surpreendente verificar dois homens, do universo de sete, fazerem o uso da linguagem não-sexista. Isso poderia indicar proximidade com os estudos feministas e de gênero, porém, minha hipótese, é que homens em ambientes muito feminilizados são mais sensíveis a questões de gênero por estarem em desvantagem numérica e, portanto, transgredindo os imperativos da masculinidade hegemônica⁴ (FERREIRA; PINTO; CARVALHO, 2018).

Outra impressão é que o instrumento me possibilitou compreender melhor o contexto de significação das evocações, o que facilitou o trabalho de homogeneização e categorização. A Tabela 1 traz uma visualização das 34 palavras mais evocadas que juntas representam, aproximadamente, 35% de todas as 2.248 evocações:

⁴ Connell e Messerschmidt (2013, p. 271) afirmam: “Masculinidades são configurações da prática que são construídas, reveladas e transformadas ao longo do tempo”. A masculinidade hegemônica é a representação social do que significa ser e estar homem honrado na sociedade que subordina mulheres e se impõe aos homens de forma imperativa.

TABELA 1 - CLASSIFICAÇÃO DAS EVOCAÇÕES POR FREQUÊNCIA

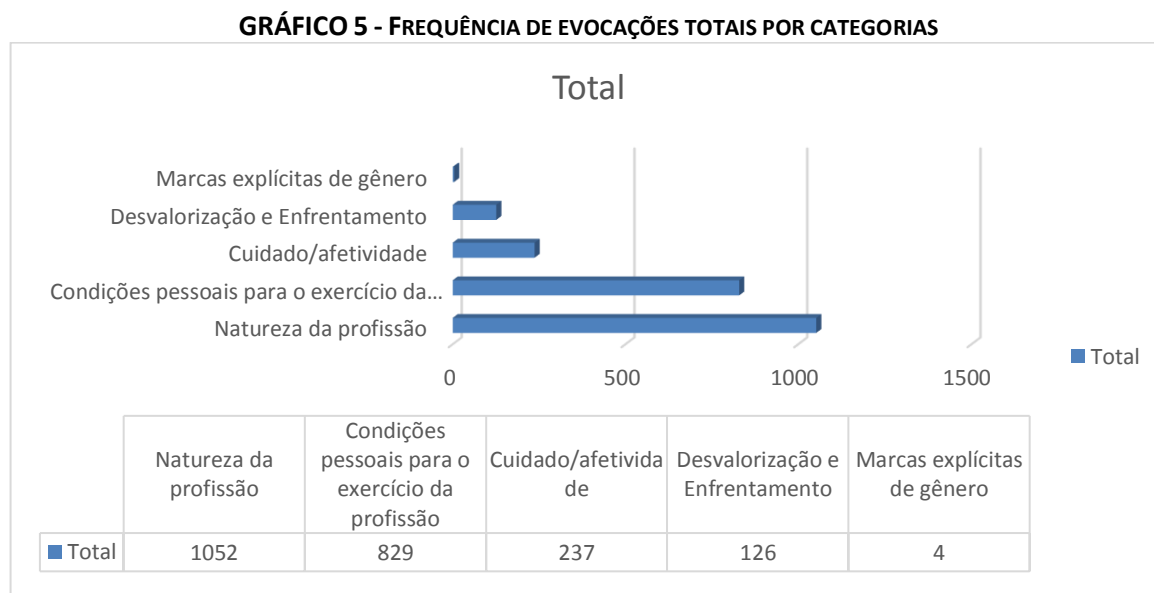
	Evocações	Frequência
1.	docente	65
2.	comprometimento	48
3.	aprendizagem	39
4.	educação	37
5.	responsabilidade	36
6.	ensino	34
7.	planejamento	32
8.	dedicação	31
9.	pesquisa	30
10.	estudantes	29
	cuidado	29
11.	conhecimento	27
12.	reflexão	23
	amor	23
13.	escola	22
14.	respeito	17
	humanizado	17
15.	profissional	16
	avaliação	16
16.	saber	15
	vida	15
	compreensão	15
17.	paciência	14
18.	mediação	13
	empatia	13
	ajuda	13
	afeto	13
	crítica	13
	estudo	13
19.	transformação	12
	orientação	12
	participação	12
	desvalorização	12
	gestão	12

Fonte: Produzido com base nos dados oriundos da aplicação do instrumento, 2020.

A tabela dá visibilidade às evocações que apresentaram maior incidência no quadro geral. Evidencia-se que há nos resultados forte associação à docência e ao

mundo escolar: docente, aprendizagem, educação, ensino, planejamento, pesquisa, escola, avaliação, gestão entre outras. Contudo, aparecem também muitas palavras associadas a condições pessoais para o exercício profissional: comprometimento, responsabilidade, dedicação, respeito e outras. Nessa tabela, também fica visível o quanto a dimensão afetiva é associada ao termo-estímulo “profissional da Pedagogia”: cuidado, amor, afeto, empatia, ajuda são alguns exemplos. Por fim, a penúltima palavra da tabela simboliza o descontentamento com a realidade profissional do/a pedagogo/a: desvalorização.

As evocações foram classificadas por categorias, tendo em conta o caráter polissemântico desses signos. As interpretações foram feitas baseadas no desenho específico da árvore representacional de cada registro de resposta, por exemplo, na figura 2, pode-se ver como ensino e docência são associados. No processo de homogeneização, preoquei-me em reduzir ao máximo signos com significados muito aproximados quando possível. A categorização é apresentada no Gráfico 5.



Fonte: Produzido com base nos dados oriundos da aplicação do instrumento, 2020.

A categoria mais amplamente mencionada nos dados foi a de Natureza da Profissão com 1.052 evocações totais representando quase a metade do universo. Esta categoria inclui representações sociais que indicam funções, atribuições, papéis e objeto central do trabalho pedagógico. É nesta categoria que está inserida a palavra mais evocada na pesquisa: docente, com 65 evocações. Aqui, nessa representação, está uma concepção forte da figura do profissional que educa ou que ensina, como

apareceu diversas vezes nos dados. As palavras que também representam esta categoria, respectivamente em ordem de frequência, foram: aprendizagem (N=39), educação (N=37), ensino (N=34), planejamento (N=32), pesquisa (N=30), reflexão (N=23), avaliação (N=16), compreensão (N=15), mediação (N=13), crítica (N=13), orientação (N=12), transformação (N=12) e gestão (N=12), conforme se verifica na Tabela 1.

Em seguida, a categoria Condições Pessoais para o Exercício Profissional foi evocada 829 vezes e contém a segunda palavra mais incidente que é comprometimento, com 46 evocações. Esta é uma condição pessoal comum a qualquer profissão que se deseje seguir, contudo foi atribuída como uma das condições pessoais principais para o exercício da Pedagogia. As palavras em ordem de incidência que se seguiram foram: responsabilidade (N=36), dedicação (N=31), respeito (N=17), humanizado (N=17), profissional (N=16), estudo (N=13), participação (N=12).

Em terceiro lugar está a categoria do Cuidado/afetividade que totalizou 237 evocações. Esta categoria aparece aqui influenciada pela relação entre a identidade profissional e a feminização da Pedagogia, conforme já mencionado na problemática. A palavra mais evocada desta categoria é cuidado com 29 evocações ocupando a 10ª colocação no *ranking*, conforme se verifica na Tabela 1. Outras palavras que também a representam são: amor (N=23), vida (N=15), empatia (N=13), afeto (N=13) e ajuda (N=13).

A próxima é relativa à Desvalorização e Enfrentamento e evidencio aqui signos de denúncia a condições precárias e reivindicações trabalhista. São constructos que expressam as dificuldades impostas pela desvalorização da carreira e que incitam enfrentamentos a essa realidade na resistência, na luta e com a participação em sindicatos. Esta categoria apresentou 126 palavras ou frases curtas e a mais evocada foi desvalorização com 12 evocações, ocupando a 19ª posição no *ranking* de frequência. Segue-se com as seguintes palavras: resistência (N=10), política (N=9), reconhecimento (N=8), luta (N=8) e valorização (N=7), que não foram incluídas no quadro para reduzir sua extensão.

Por fim, mas muito importante para esta pesquisa, é a última categoria de representações com Marcas Explícitas de Gênero. Esta é uma categoria que, se se tratasse este estudo de uma pesquisa puramente de representações sociais, teria sido ignorada pela baixíssima representatividade. Contudo, como o objetivo desta

pesquisa é analisar como gênero perpassa essas representações, não poderia ser ignorada. Ela totaliza quatro signos evocados uma vez cada um: gênero, a mãe fora de casa (Educação Infantil), maternal e educação não-sexista.

Dito isto, quando se comparam os resultados totais entre os/as participantes que se identificaram como homens e mulheres, a análise evidencia que a palavra mais evocada foi docente: 51 vezes pelas participantes mulheres, o que representa 3% das 1780 evocações totais produzidas por elas; e 15 vezes os homens, o que representa algo em torno de 4% de 389. Em relação às categorias, homens e mulheres apresentaram superioridade em incidência na categoria Natureza da Profissão, com, respectivamente, 852 incidências de signos produzidos por elas (48% das 1780) e 184 evocações por eles (47% das 389).

Os números demonstram que os/as participantes, tanto os que se identificaram como masculino/homem como as que se identificaram como feminino/mulher, apresentam incidências muito próximas ao representarem profissional de Pedagogia dentro de características já esperadas que singularizam esse/a profissional e encontram seu ápice no signo **docente**.

A situação não se altera quando se comparam as turmas/turnos: em todas o signo mais evocado foi o de docente, assim como em quase todas as subetapas desta Parte I. Veiga (2008) define a docência como sendo o ofício dos/as professores/as, que se refere não só a ministrar aulas e dominar a didática geral e as específicas, mas que vem se transformando e se tornando cada vez mais complexo com o surgimento de novas demandas e condições de trabalho. Tal complexidade se expressa naquilo que a autora chama de inovação da ação docente, ao romper com o conservadorismo na forma como se ensina, aprende e avalia, atribuindo ao/à professor/a o papel de reconfigurar saberes, superando a oposição entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, a partir de diferentes caminhos metodológicos, da ação pedagógica reflexiva e ética, lançando mão da criatividade, do sentido estético e do novo.

A forte identificação do curso com a docência, conforme já mencionado, tem relação com a história de transformação da identidade do curso de Pedagogia de uma perspectiva técnica para a formação para o magistério. Como se sabe, o curso antes capacitava seus/suas estudantes em habilitações diferentes: Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar, conforme ressaltado na transformação curricular do próprio curso da UFPB. Libâneo (2001) diz que isso causava uma

polaridade entre especialistas (diretor, coordenador pedagógico) e professores/as, o que promovia a desqualificação do trabalho docente.

Logo, para eliminar esta fragmentação seria necessário eliminar a divisão de tarefas que está na base do trabalho pedagógico. Para isso, foi necessário transformar todos os/as profissionais da escola em professores/as. Dessa forma, foram eliminadas as fragmentações dos/as especialistas (Orientadores/as, Supervisores/as e Administradores/as Escolares), mas permaneceu a fragmentação entre concepção e execução, em que os/as pedagogos/as planejam e os/as professores/as executam tarefas. Este/a o/a pedagogo/a acabou acumulando estas funções e se tornando um/a profissional polivalente e politécnico/a.

Essas transformações, juntamente a outras já mencionadas na introdução à problemática, levaram o movimento de reestruturação e construção da base comum nacional para os cursos de formação de professores/as a estabelecer a docência como princípio basilar da identidade profissional de todo/a educador/a. Este princípio, defendido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, tem rondado as discussões da identidade do/a pedagogo/a, embora isto extrapole o Curso de Pedagogia, pois diz respeito à formação de todos/as profissionais do magistério (BAZZO *et al.*, 2016).

A DNCP (BRASIL, 2006) constitui o curso de Pedagogia como uma licenciatura, cuja base docente destina-se hoje à formação de professores/as para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Partindo disto também se formam professores/as para o Ensino Médio, na modalidade normal; para a educação profissional, área de serviços e apoio escolar; assim como profissionais na área de organização e gestão educacionais e para formação de profissionais para as atividades de produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Essa configuração precisa ser entendida, segundo Bazzo *et al.* (2016), como uma identidade com “base docente” que compreenda a figura do/a educador/a em seu efetivo trabalho e de todas suas responsabilidades, seja nas mais variadas atividades possíveis no trabalho escolar, como também quanto ao conjunto de componentes comuns de formação desejáveis a todos/as aqueles/as que irão exercer o trabalho educativo, dentro ou fora das escolas, mas sempre comprometidos com a tarefa de socializar e produzir conhecimento.

É preciso ter em conta que as DCNP (BRASIL, 2006) determinam que as atividades docentes também englobam a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, incluindo o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. Esses são os campos de atuação profissional também incluídos no PPC do curso de Pedagogia da UFPB – Campus I (CENTRO DE EDUCAÇÃO, 2006).

Esses campos de atuação referenciados no momento de formação inicial nos documentos curriculares dão o direcionamento quanto às práticas efetivas na profissão e são ponto de partida para a constituição da identidade profissional fundada no sentimento de pertencer a um abrigo identitário, que passa a ser incorporado pelo/a estudante na sua subjetividade (identidade para si) à medida que é socialmente reconhecido (identidade para o outro), construindo representações sociais eficazes no acesso à profissão (DUBAR, 2005). O sentimento de pertencer a uma corporação profissional é também importante na própria construção de sua identidade social, que ele/a assume por inteiro, associando-a a qualquer processo de apresentação pessoal (ALCOFORADO, 2014). Esse processo de identificação baseado no pertencimento a um grupo também é associado à já mencionada ideia de autocategorização das representações sociais (TSOUKALAS, 2006).

Assim, a DCNP apresenta um conceito alargado da docência que pretende dar a identidade do/a profissional da Pedagogia. De acordo com Vieira (2011), Helena de Freitas, ex-presidente da ANFOPE, argumenta que esta base surge como um elemento unificador da profissão, que permite formar no/a educador/a o/a professor/a e o/a especialista. Assim, a docência é ressignificada e acolhe todas as áreas da formação do Pedagogo/a, assumindo uma posição hegemônica. É o que Pooli e Ferreira (2017) chamam de função generalista/unitária do/a pedagogo/a.

O conceito de docência, segundo as DCNP (BRASIL, 2006) em seu art. 2º, §1º refere-se a:

§ 1º [...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e

culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

As DCNP reforçam o entendimento que o/a professor/a não pode mais ser entendido como o responsável apenas pelas atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula. O/a docente formado no curso de Pedagogia assumirá novas funções – gestão e pesquisa – junto com a atividade de lecionar, dentro e fora de escolas (VIEIRA, 2011).

Contudo, perante a diversidade de possibilidades de atuação do/a pedagogo/a, críticas surgem a essa exaltação da docência. Mascarenhas e D'Ávila (2017) defendem que essa identificação da docência como base da Pedagogia acaba empobrecendo as diversas possibilidades profissionais deste campo. Em seu argumento, reforçam que esse alargamento causa confusão por causa de sua imprecisão, pautando a identidade apenas na diversidade de atribuições.

Evangelista e Triches (2012) também tecem críticas a essa expansão, uma vez que interpretam que a noção de docência alargada e a perspectiva pragmática sugerem a constituição da docência como "ação", como prática profissional que supera a da sala de aula, articulada à pesquisa vocacionada a resolução de problemas e busca de "bons" resultados escolares. Assim, formulam a ideia de que a reconversão do/a pedagogo/a acaba configurando-os/as como superprofessores/as a serviço dos interesses do capital. Esta identidade é imposta como solução para os problemas da sociedade.

Esta concepção se coaduna com a observação Dubar (2005) de que a exigência cada vez maior por profissionais polivalentes pode causar um bloqueio nessa identidade no sentido de dar ao/à assalariado/a a sensação de inquietude em relação ao futuro, principalmente ao/à que já estão no exercício de uma profissão. Mas estendo esta perspectiva aos/às em formação haja vista a grande quantidade de conteúdos, competências e habilidades que são necessárias para uma formação que traga o necessário reconhecimento para firmar a identidade profissional, no reconhecimento do outro e o de si próprio.

Essa inquietude foi retratada também por Pooli e Ferreira (2017) que, ao estudar a construção da identidade profissional de coordenadores/as pedagógicos de escolas públicas de Curitiba, constataram que a noção de docência ampliada transforma a concepção do trabalho pedagógico, antes tecnicista, em uma perspectiva

unitária, que dá ao/à pedagogo/a tantas atribuições que causa um desconforto ao encontrar uma realidade de trabalho perpassada por múltiplas e contraditórias circunstâncias, longe das condições ideais. Neste processo coexistem duas disposições: uma escolhida e estruturada na formação acadêmica e outra urdida no dia a dia nas reais condições estruturais e conjunturais encontradas nas escolas. O resultado disso é a precarização do trabalho do/a pedagogo/a que passa a assumir todas as demandas de uma escola, pois se a concepção acadêmica sobre esta identidade foi transformada, as estruturas administrativas escolares permaneceram intactas.

Contudo, apesar das críticas dirigidas a este conceito ampliado de docência, a ideia de delimitar a área de atuação ou de separar esses campos de práticas também contém o problema já mencionado do caráter tecnicista e segregado antes dado à formação do/a profissional da Pedagogia. Considero importante o embate em torno desta identidade, mas poucas alternativas são apresentadas nos textos trazidos.

Antes mesmo das DCNP disciplinarem a centralidade da docência em caráter amplificado, Libâneo (2001) já tecia críticas à ideia de conceber o curso de Pedagogia como formação de professores/as. Por acreditar ser muito simplista e reducionista consistindo em uma ideia de senso comum. O autor defende que a Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante, conforme mencionado anteriormente.

O autor exalta a importância da formação de pedagogos/as, no plural, ou seja, capazes de ocupar diversas áreas. Contudo, exalta que caracterizar o/a pedagogo/a-especialista é necessário para distingui-lo/a do/a profissional docente. Destaca a importância da distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola). Assim, todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

Nestas discussões, ficam evidenciadas duas dimensões da identidade do/a pedagogo/a: como ela se relaciona com a dimensão de trabalho pedagógico e como esta identidade é disputada.

Cabe esclarecer que o ato educativo intencional que gera trabalho pedagógico assume duas características fundamentais segundo Libâneo (2001): a de ser uma atividade humana intencional e a de ser uma prática social. Portanto, ao se perguntar

que interesses e intenções estão por detrás das propostas educacionais, a ação pedagógica dá uma direção, um rumo, às práticas educativas conforme esses interesses.

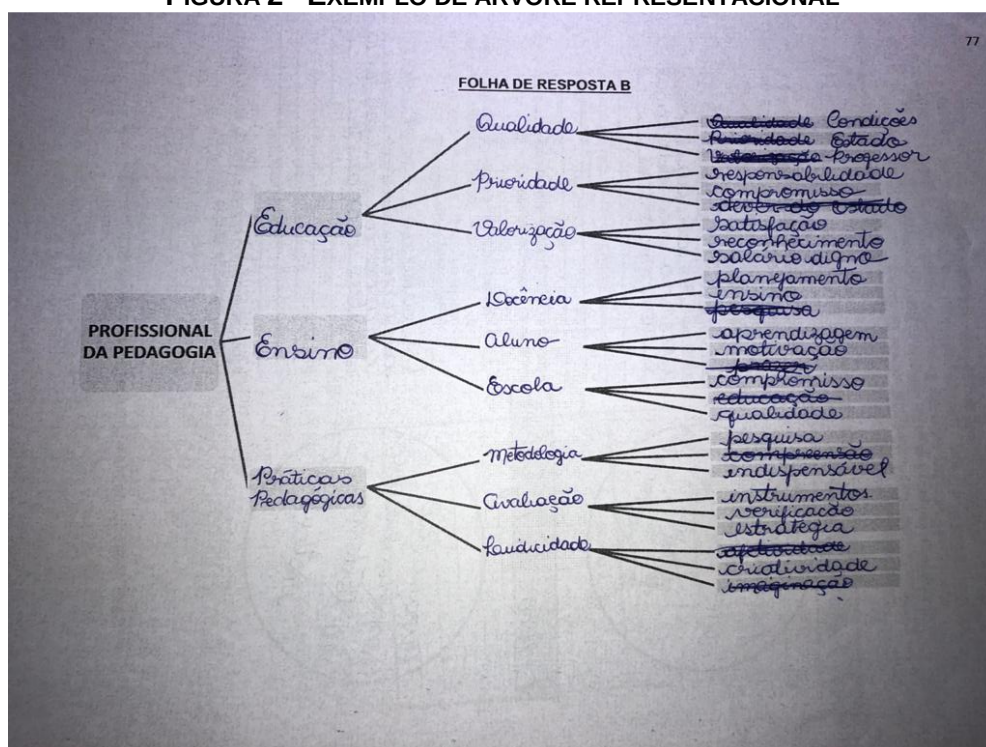
O processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente. [...] Precisamente pelo fato de a prática educativa se desenvolver no seio de relações entre grupos e classes sociais é que é ressaltada a mediação pedagógica para determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo (LIBÂNEO, 2001, p. 9).

Assim, o trabalho pedagógico está imbuído de ações pedagógicas e visa à produção do conhecimento, sendo um serviço prestado no campo intelectual. Afinal, é a natureza deste trabalho que direciona a própria identidade do/a profissional da Pedagogia. Logo, docência, gestão e pesquisa em ambientes escolares e/ou não escolares, faces do trabalho pedagógico, disputam a identidade desse profissional que outrora era orientado a escolher somente uma dessas faces, mas hoje assume todas essas possibilidades de trabalho na sua formação profissional.

O que se entende como trabalho pedagógico ou o que deva ser predominante dentre estas possibilidades de trabalho direciona a identidade do/a profissional da Pedagogia e está em constante tensão e disputa dentro das relações de poder evidenciadas nas discussões curriculares. Este processo disputado evidencia a ancoragem da representação social que torna a docência núcleo central da identidade deste curso.

O que se percebe nos dados apresentados é que o senso comum, conforme pensado por Libâneo (2001), confirma a forte identidade docente do/a profissional da Pedagogia. O processo de ancoragem desta representação social é reforçado na construção do próprio currículo do curso. Ao se analisar o cenário de associações de sentido em que foi evocado, docente está sempre relacionado a outras palavras que estão na Tabela 1: aprendizagem, ensino, estudantes, escola. Fica evidente que as representações sociais encontradas nos resultados ainda trazem forte associação ao ato de ensinar. A Figura 2 é um exemplo de como esse resultado se traduziu em inúmeros levantamentos.

FIGURA 2 - EXEMPLO DE ÁRVORE REPRESENTACIONAL



Fonte: Produzido com base nos dados oriundos da aplicação do instrumento, 2019.

Nesta figura, que exemplifica o meu argumento, fica evidente como a palavra docência está relacionada ao ensino. A participante seleciona da primeira etapa das 15 eliciações livres as três representações sociais: educação, ensino e práticas pedagógicas. À palavra ensino, ela associou docência e à docência volta a reproduzir a palavra ensino. Esse elo está fortemente demarcado neste instrumento que exemplifica a tendência que percebi da análise dos dados ao menos em 28 questionários, quase 60% do universo.

Contudo, é importante também perceber a associação do “profissional da Pedagogia” à pesquisa. Na Tabela 1, pesquisa foi evocada 30 vezes distribuídas em 13 instrumentos que correspondem a 27,6%. Esse é um resultado que permite perceber que, dentro do senso comum dos/as estudantes do curso de Pedagogia, o universo da pesquisa tem relevante relação com sua identidade profissional destes e destas.

Franco (2008) traz a importância desta dimensão do trabalho pedagógico, pois a pesquisa cria articulações profundas entre a teoria e a realidade e faz dialogar a lógica das práticas com a lógica da formação.

Pedro Demo (1997), por sua vez, reconhece a pesquisa como princípio científico e educativo e a entende como um projeto de emancipação social que dialoga

criticamente com a realidade. Ela é condição de construção de consciência crítica que é essencial para toda proposta emancipatória, tornar possível construção social alternativa.

Alexandre (2014) compartilha do entendimento de uma educação constituída por dois princípios indissociáveis: princípio científico e princípio educativo. Revela que o significado de ser educador/a não pode ser pensado longe do ser pesquisador/a. “A educação e a pesquisa têm princípios em comum” (ALEXANDRE, 2014, p. 132) de forma que educar de forma verdadeira e comprometida significa criar problemas de pesquisa, ou seja, o objetivo da educação não será satisfeito se o/a educador/a não assumir seu compromisso com a pesquisa.

Indicando uma tendência à abertura da identidade do/a profissional da Pedagogia para o âmbito da pesquisa, ao comparar as identidades de gênero dos/as participantes da pesquisa, têm-se que para os homens este campo de atuação aparece em terceiro lugar na classificação de incidência, com 7 evocações das 389 totais, empatada com os signos de ensino e estudantes. Já para as mulheres, esta palavra possuiu 21 evocações das 1780 realizadas, estando em décimo lugar no ranking de frequência.

Percebe-se então que, apesar da diferença proporcional ser pequena, no *ranking* de incidências, pesquisa está em terceiro lugar de evocação para os homens enquanto que para as mulheres está em décimo. Logo, os homens, para além da docência, dão mais importância à pesquisa.

Por sua vez, a área da gestão é pouco evocada entre os/as participantes. Gestão somente apresenta 12 evocações totais e são as mulheres que a evocaram 11 vezes. É nesse sentido que se percebe a pertinência da crítica à docência ampliada, uma vez que, mesmo que a identidade do/a pedagogo/a conjugue hoje as funções do magistério, gestão e pesquisa, estes papéis não têm uma repartição equitativa no currículo. Além disso, a noção ampliada de docência ainda resvala no entrave de que a representação social do constructo é marcada pela naturalização (última fase da objetificação das representações sociais) do lecionar.

Sobre isto, o conceito ampliado de docência ainda não se retrata na construção do currículo do curso de Pedagogia da UFPB (CENTRO DE EDUCAÇÃO, 2006), cuja organização dá pouca ênfase à gestão que só aparece em dois componentes curriculares de forma específica: Gestão Educacional e Estágio Supervisionado I (Gestão Educacional). Apesar de ser abordada em outros componentes como

Currículo e Trabalho Pedagógico, quando se compara com componentes que tratam especificamente de pesquisa, estes contabilizam quatro: Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa Educacional, TCC I e TCC II. Já componentes voltados especificamente ao ensino contam-se 11: Ensino de Arte, Ensino de Português, Ensino de Matemática, Ensino de Ciências, Ensino de História, Ensino de Geografia, Organização e Prática da Educação Infantil, Organização e Prática do Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado II (Educação Infantil), Estágio Supervisionado III (Ensino Fundamental) e Estágio Supervisionado IV (Ensino Fundamental).

Essa divisão desigual na distribuição dos campos de atuação entre os componentes curriculares reflete na identidade dos/as estudantes de Pedagogia. Como o currículo é estruturado na ênfase ao ensino, o campo da pesquisa e, especialmente, o da gestão são menos associados à identidade profissional pelos/as participantes.

Ao se passar a uma análise de gênero sobre esta questão, os dados demonstram ainda que os homens evocam mais a pesquisa do que as mulheres, pois elas incluem também, para além da pesquisa, a gestão ao pensarem na docência. Nesse sentido, este indício aqui verificado de diferença generificada será melhor investigado na segunda parte do processo de análises.

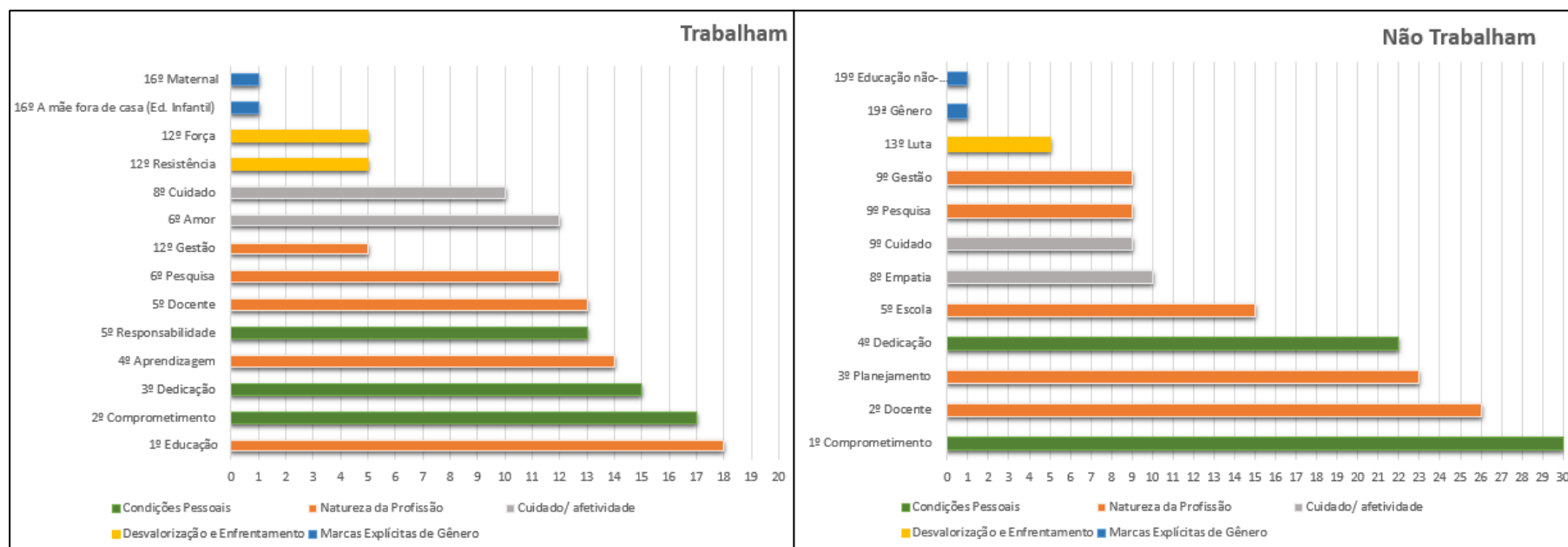
Dando seguimento às análises, ao comparar os dados das pessoas inseridas ou não no mercado de trabalho (N=22 e N=25, respectivamente) percebe-se que: no quadro geral, as pessoas que **não trabalham** evocam as palavras comprometimento (N=30), docente (N=26), planejamento (N=23), dedicação (N=22), escola (N=15) e educação (N=15), em ordem de evocação, mostrando a relação entre as categorias Natureza da Profissão e Condições Pessoais para o Exercício Profissional. Empatia (N=10) e cuidado (N=9) ocupam a oitava e a nona posições e são as duas palavras mais evocadas na categoria Cuidado/afetividade. A categoria que relaciona Desvalorização e Enfrentamento só foi evocada 5 vezes representada por luta, que ocupa a 13ª colocação. Neste grupo há um dado interessante: nos resultados totais, pesquisa e gestão são evocadas nove vezes cada, ocupando a nona posição na ordem de frequência, mostrando equilíbrio representacional entre essas áreas.

Já as pessoas que **trabalham** apresentam maiores evocações nos seguintes signos: educação (N=18), comprometimento (N=17), dedicação (N=15), aprendizagem (N=14), responsabilidade (N=13) e docente (N=13), os dois últimos empatados na quinta colocação. Amor (N=12) e cuidado (N=10) são as mais evocadas

em relação ao cuidado/afetividade, respectivamente colocadas em sexto e oitavo lugar. E a maior evocação em relação à Desvalorização e Enfrentamento são resistência e força, que foram evocadas cinco vezes e estão na 12^a colocação. Aqui há desequilíbrio entre pesquisa e gestão, sendo a primeira evocada 12 vezes, ocupando a sexta colocação, e a última 5 vezes, na 12^a colocação. Estas considerações podem ser visualizadas no Gráfico 6.

Percebe-se no Gráfico 6 certa semelhança com o quadro das representações totais que engloba todos/as participantes: as ordens das frequências quanto às categorias são idênticas tendo maior destaque nas mais frequentes evocações as de Natureza da Profissão e Condições Pessoais para o Exercício Profissional, seguidas por Cuidado/afetividade, Desvalorização e Enfrentamento e, por fim, Marcas Explícitas de Gênero (esta categoria será melhor abordada a seguir). As palavras mais evocadas dos dois grupos (trabalham x não trabalham) estão dentro das mais evocadas também no total; a diferença de evidência está na posição que a palavra docente, que geralmente é a mais citada, aparece um pouco mais abaixo no caso do segundo grupo. Esta diferença deu-me indícios para investigar melhor quando, para além da ordem de incidência, eu também analisasse a ordem de evocação, conforme será tratado adiante.

GRÁFICO 6 - CLASSIFICAÇÃO DA FREQUÊNCIA DE EVOCAÇÕES DOS/AS QUE TRABALHAM X NÃO TRABALHAM POR CATEGORIA



Um elemento que merece destaque são as proporções entre pesquisa e gestão que aparecem de forma equilibrada no grupo dos que não trabalham. Conforme já discutido, uma hipótese é que como esse grupo é maior e só há dois representantes identificados como masculinos que preferiram destacar condições pessoais para o exercício da profissão e não mencionaram qualquer dos campos de atuação do/a pedagogo/a (docência, gestão e pesquisa), atribuo essa diferença à análise de relação de gênero: mulheres equilibram mais as opções de campos de ofício, para além da docência, entre pesquisa e gestão.

Quando se parte para comparar homens e mulheres, os/as que trabalham reproduzem as constatações gerais: os cinco homens só mencionam gestão uma única vez; por outro lado, docente (N=6) e pesquisa (N=5) são as mais evocadas. As mulheres também evocam mais pesquisa (N=8), enquanto que evocam gestão (N=5) em menor incidência, mas mantendo uma discrepância inferior do que a dos homens.

Procurando maiores indícios desta relação de gênero envolvendo a gestão, busquei os instrumentos respondidos que a evocaram e percebi uma relação também entre a categoria Coletividade e Desvalorização. A palavra desvalorização é evocada 12 vezes, conforme se percebe na Tabela 1, mesmo número de evocações da representação de gestão. Quanto à palavra desvalorização, todas as vezes foram evocadas por pessoas que se identificaram como mulheres/feminino.

Ao fazer a relação, encontrei os signos gestão ou diretor/a em 11 instrumentos produzidos, sendo 10 de mulheres e 1 de um homem. Em 8 deles havia também evocações de signos que indicavam dificuldades e reivindicações profissionais enquanto coletivo, ou seja, o signo desvalorização e palavras relacionadas: baixos salários, muito trabalho, pouco tempo, são exemplos. Dos 8 participantes, 7 eram mulheres e 1 homem.

Partindo da identificação desta relação entre as evocações gestão e desvalorização, é possível perceber como as categorias Cuidado/afetividade, Desvalorização e Enfrentamentos e Marcas Expressas de Gênero representam genericamente a identidade profissional do/a pedagogo/a.

3.1.2 Desvalorização da categoria profissional e cuidado: entrelaçamento de gênero na formação das representações sociais da identidade de pedagogos/as

Tendo encontrado uma relação entre evocações sobre gestão e sobre desvalorização da categoria profissional, tentei fazer o movimento inverso: mapear instrumentos que apresentavam representações categorizadas como Desvalorização e Enfrentamento para buscar associações com os campos da docência ampliada. Dos 28 instrumentos que apresentavam constructos desta categoria, 23 eram de mulheres e 4 de homens; 16 deles apresentavam uma noção do/a pedagogo/a para além do magistério, ou seja, relacionavam a profissão também à gestão ou à pesquisa, sendo que 3 eram dados produzidos por homens e 13 por mulheres. Confirmei o que já havia mencionado anteriormente: enquanto 2 homens mencionavam a pesquisa e apenas um a gestão, entre as mulheres há uma prevalência da gestão, figurando em 11 instrumentos.

Para além disso, nos 28 instrumentos que evocaram termos da categoria Desvalorização e Enfrentamento, 24 deles mencionaram constructos pertencentes à categoria Cuidado/afetividade, sendo três referentes a homens (de um total de 4 homens) e 21 referentes a mulheres (de um total de 24 mulheres).

Em resumo, o movimento de análise feito foi o seguinte: primeiro relatei a forte associação entre a palavra gestão e desvalorização da profissão nos instrumentos em que havia conexões a gestão; depois ampliei a ideia percebendo que os instrumentos que continham signos relacionados à categoria Desvalorização e Enfrentamento apresentavam alta associação com a noção de docência ampliada, ou seja, para além da sala de aula, com menção direta à pesquisa ou à gestão; e, por fim, percebi que estes últimos instrumentos analisados apresentavam também alta relação com a categoria Cuidado/afetividade. Todos esses movimentos fiz de forma a evidenciar homens e mulheres comparativamente.

Esses movimentos me fizeram perceber três pontos de análise: 1. A forte associação da identidade profissional do/a pedagogo/a com o ser docente, faz com que participantes relacionem a profissão à desvalorização do magistério e os/as faz pensar de forma mais ampla essa identidade ao incluir pesquisa e gestão; 2. Participantes que apontaram sua identidade de gênero como feminino/mulher, além de evocarem mais o campo da gestão, são mais sensíveis a questões de desvalorização da carreira do/a pedagogo/a; 3. Participantes que produziram

constructos semânticos pertencentes à categoria Desvalorização e Enfrentamento, também associavam ao/à profissional da Pedagogia evocações relativas ao Cuidado/afetividade.

A questão da relação da desvalorização da categoria com as representações do cuidado está relacionada ao próprio processo de feminização da docência, conforme mencionado na problemática apresentada no capítulo 1. Essa associação é fruto de uma transformação do trabalho educativo, que à medida que vai se institucionalizando vai adquirindo uma base de conduta mais aproximada do que se pensava e se defendia serem funções femininas. Isso causa uma ressignificação da representação social do magistério.

Bernstein (1984), neste sentido, aponta as mulheres como decisivas agentes preparadoras da reprodução cultural, principalmente na classe média, com a mudança societária da solidariedade orgânica individualizada – desenvolvida com a divisão econômica do trabalho – para a solidariedade orgânica personalizada – aumento da complexidade da divisão do trabalho do controle simbólico ou cultural. A mãe assume a função de prover acesso às formas simbólicas e criar certas disposições em seus/suas filhos/as para que eles/elas possam explorar as possibilidades da escolarização.

Desta feita, com a necessidade de modernização do país a escolarização das mulheres se transforma numa condição. Uma vez inseridas no processo escolar, elas começam a ser chamadas a ocupar também os postos do magistério (anteriormente preenchidos por homens) do ensino primário durante o século XIX com as escolas de improviso ou domésticas, que não mantinham vínculos com o Estado e se multiplicaram com a instituição das escolas seriadas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas, já em meados do século XX (VIANNA, 2002).

No contexto brasileiro, as escolas de formação docente começam a atrair cada vez mais moças e, assim, o currículo, as normas e as práticas hegemônicas vão se aproximando das ideias estereotipadas próprias do universo feminino. Isso ocorre quando a influência da Psicologia, da Puericultura e da Higiene sedimenta a ideia de que o afeto e o amor são fundamentais e facilitadores da aprendizagem, ou seja, a representação do magistério passa a ser mais claramente feminina – pelo menos o magistério de crianças: meninos e meninas (LOURO, 2010).

A inserção das mulheres na atividade docente relaciona-se também com a noção do casamento e da maternidade como suas verdadeiras carreiras, pois a única atividade profissional que não era vista como desvio para elas era aquela que podia ser representada e ajustada ao casamento e à maternidade. Sendo assim, o magistério incorpora atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, a paciência, para se tornar uma ocupação possível a elas (LOURO, 2010).

Essa questão relacionada ao cuidado/afetividade é associada tanto por homens como por mulheres participantes da pesquisa. Eles acionaram a categoria 44 vezes representando 11% das 389 evocações totais. Já elas evocaram 174 vezes, o que corresponde a 10%.

Sobre a associação da feminilidade ao cuidado, Bourdieu (2012) afirma que é imposta pela dominação masculina às mulheres como um *dever ser*, o que para o autor constitui violência simbólica (artifícios de poder que violentam com sutileza na esfera representacional) na medida em que ela inscreve um *habitus* (matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas) ao corpo. A dominação masculina conspira para criar mulheres dóceis, amáveis, sensuais, delicadas, comportadas, submissas, disciplinadas, cuidadosas, sentimentais e, por tudo isso, “menores”. Esta associação parece a-histórica sendo um símbolo que perdura de uma maneira que parece ter sido *sempre assim*, que é suficiente para moldar o pensamento através de costumes e rituais, consistindo numa estrutura inconsciente para explicar as decisões conscientes do sujeito num campo de atuação.

Uma vez que o feminino (o dever ser da mulher) é mitificado e desempenha seu papel em homens e mulheres, desenvolvendo noções de subordinação, docilidade e *fazer-se pequeno* (apequenar-se) (BOURDIEU, 2012), quando associado ao afeto e ao cuidado acaba se desvalorizando, apequenando-se.

É preciso compreender também que isso ocorre devido a uma cisão entre a emoção e a razão, uma concepção dualista do pensamento ocidental que as trata como dimensões humanas independentes. Nesta perspectiva, o ser humano é visto como um ser que ora pensa, ora sente; além disso, historicamente, o pensamento dualista dominante sempre elegeu a razão como a dimensão superior, característica básica do ser humano – entendido como animal racional. E assim, Bourdieu (2012) percebe que a cisão entre o racional (valorizado) e o afetivo (desvalorizado e, conseqüentemente, irracional) também é polarizada entre homens e mulheres. Logo,

o feminino imposto às mulheres é o dever no exercício da afetividade e dos sentimentos, enquanto aos homens caberia a razão. Nesta relação afeto e desvalorização, a atividade do magistério passou também a se precarizar cada vez mais.

Já em meados do século XX, a expansão do ensino primário afeta as condições do trabalho docente com a oficialização do magistério leigo, redução da duração do curso primário, facilitação dos cursos normais, construção de unidades escolares precárias e sem as mínimas condições para a atividade docente. Essas dificuldades também aparecem na ampliação dos ginásios no final da década de 1960, que precarizavam as condições de trabalho docente (VIANNA, 2002). Assim, aparece também o argumento econômico sobre a feminização do magistério, pois à medida que o trabalho vai se tornando mais precário e menos atrativo tanto economicamente como em relação ao prestígio, os homens passam a não mais ocupá-lo.

Hoje, as condições ainda não são favoráveis, prosseguindo os problemas de baixos salários e realidades escolares precárias. Diante disso, a profissão foi se tornando cada vez mais uma ocupação feminina, haja vista que, com a estratificação sexual do trabalho, as mulheres são relegadas a guetos ocupacionais sexuais, entre os quais a profissão docente infantil (VIANNA, 2002).

Assim, a mudança aqui exposta na representação social dos/as professores/as está diretamente ligada à incorporação de valores socialmente cultivados e atrelados ao universo do gênero feminino, uma mudança paradigmática cultural influenciada pelos fatores econômico e social.

Tais linguagens foram penetrando e articulando uma imagem representativa da docência, delineando um novo contorno para o papel do/a professor/a, dentro de uma memória simbólica coletiva que valida a atividade como algo essencialmente feminina (LIMA; RAMOS, 2018, p.162).

A associação entre “profissional da Pedagogia” e signos relacionados às categorias Cuidado/afetividade e Desvalorização e Enfrentamento ganha força nos instrumentos do Levantamento Representacional desta pesquisa principalmente na etapa da última associação de palavras da árvore representacional, quando das 9 palavras eles/as produziram mais 27 palavras. É nesta fase do processo que a categoria de Cuidado/afetividade é mais evocada. A Tabela 2 a seguir demonstra essa relação.

TABELA 2 - FREQUÊNCIA DA CATEGORIA CUIDADO/AFETIVIDADE NAS FASES DA ÁRVORE REPRESENTACIONAL

Fase da árvore representacional	Frequência de evocação da categoria Cuidado/afetividade	Frequência de evocação da categoria Desvalorização e Enfrentamento
1ª – Seleção das três palavras	12	7
2ª – Produção de nove constructos semânticos na relação entre o termo-estímulo e as palavras selecionadas	49	24
3ª – Produção dos 27 constructos na relação termo-estímulo e palavras produzidas	136	63

Fonte: Produzido com base nos dados da aplicação do instrumento, 2020.

Na tabela, evidencia-se que essa produção de signos que identifica essas duas categorias não ocorre de imediato, mas com maior expressividade na última etapa de produção de significados relacionados nas árvores representacionais. Ou seja, se fosse para fazer uma analogia à teoria estrutural das representações sociais que será melhor explorada na seção seguinte, essas categorias apresentam uma estrutura de apoio em torno de um núcleo central, já identificado com a maior frequência entre homens e mulheres e entre as várias turmas/turno: docente. Ou seja, a representação docente aparece no centro ao redor do qual orbitam qualificadores que a associam ao cuidado/afetividade e à desvalorização da carreira, principalmente entre mulheres, no que diz respeito a este último qualificador.

Isso mostra que, apesar da influência do cuidado/afetividade e da desvalorização na constituição identitária do/a pedagogo/a aparecer mais distante, ainda assim é marcante.

Esse processo de resignificação e feminização da representação da identidade docente visibiliza como a organização do trabalho ainda persiste em reproduzir o androcentrismo⁵, calcado na divisão sexual do trabalho e na separação público-privado. A divisão sexual do trabalho é uma forma de divisão do trabalho social

⁵ Androcentrismo é um sistema cultural baseado em normas e valores masculinos (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009).

baseada no sexo, historicamente adaptada a cada sociedade, caracterizando-se pelo destino prioritário dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva (CARVALHO; RABAY, 2011). Isso leva os homens a ocuparem posições e funções de forte valor social agregado, como as intelectuais e científicas, enquanto as mulheres assumem carreiras relacionadas ao cuidado, mais próximas às concepções de casamento e maternidade, como a licenciatura em Pedagogia (FERREIRA; CARVALHO, 2017).

Kergoat (2009), numa perspectiva feminista marxista, aponta a separação entre trabalhos de homens e de mulheres também os hierarquiza, dando maior “valor” ao trabalho masculino. Ressalta que o movimento feminista tem impulso na tomada de consciência do volume asseverado de trabalho gratuito e invisível oferecido pelas mulheres, trabalho este feito para os outros, e sempre justificado pela natureza, amor e dever maternal. A divisão sexual do trabalho usa de movimentos sutis de naturalização dos destinos de homens e mulheres, muito presente no senso comum, ou seja, nas representações sociais dos sujeitos, como evidenciado no magistério infantil: à medida que se feminiza, se desvaloriza (VIANNA, 2002).

É assim que a feminização do trabalho docente vai se constituindo e se fortalecendo, criando, até os dias de hoje, uma imagem de atividade com a “cara” feminina tendo a preferência das mulheres na escolha do curso de Pedagogia (comumente relacionado ao magistério), conforme se verifica dos dados apresentados.

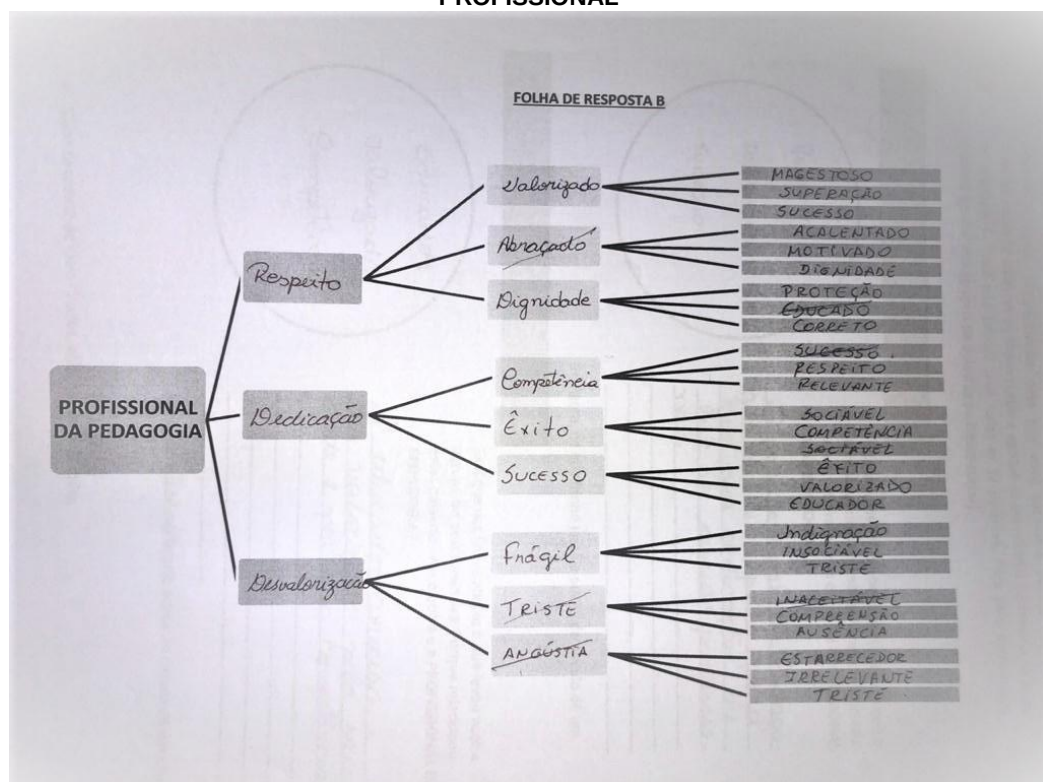
Segundo Bernstein (1984) é possível que as mulheres tenham sido agentes essenciais no último quarto do século XIX (e talvez antes). Isso devido à mudança na hierarquia à qual as mulheres eram subordinadas, assim como o conceito de criança, que, simultaneamente, faz a Pedagogia providenciar a base de uma identidade profissional. Nessa perspectiva, as mulheres transformaram o cuidado e o preparo maternal em uma atividade científica.

Apesar da feminização do magistério poder ser observada como uma conquista de autonomia feminina, pois é por meio dessa ocupação que a mulher transita do espaço privado ao público e do trabalho manual ao intelectual, é preciso destacar que, consoante Yannoulas (2011), quando há o ingresso massivo de mulheres em determinada profissão ou ocupação – ou seja, a feminilização e a progressiva transformação qualitativa da mesma, a feminização –, isso acarreta a queda da remuneração e do prestígio social profissional. “Sob outra perspectiva, quando as

profissões se feminilizam, passam a ser entendidas como extensão no espaço público da função privada de reprodução social (função dos cuidados)” (YANNOULAS, 2011, p. 285).

Fica evidenciado que esse contexto de feminização da docência se constitui à medida que conceitos da esfera do cuidado e da afetividade são ancorados nesta identidade profissional, direcionando-a à desvalorização da carreira. Esta constituição identitária é observada nos processos de produção de representações sociais quando se lança o termo-estímulo “profissional da Pedagogia”. Em questionários respondidos por mulheres, elas denotavam estar a caminho de uma experiência muito negativa ao pensar a desvalorização como ilustrado na Figura 3.

FIGURA 3 - ÁRVORE REPRESENTACIONAL COM ELEMENTOS DE DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL



Fonte: Produzido com base nos dados da aplicação do instrumento, 2019.

Este é um exemplo representativo da associação que ocorre entre as palavras desvalorização e respeito. Se de um lado a participante associa a profissão a termos como abraçado e acalentado, por outro a partir de desvalorização faz aparecer a palavra triste três vezes, além de indignação, estarrecedor, irrelevante, frágil, entre outras.

Esta participante respondeu no questionário de identificação que se identifica com a formação em Pedagogia e, apesar de trabalhar, não atua na área. Esta situação demonstra o processo de identificação em que Dubar (2005) se refere à dupla transação objetiva e subjetiva. Uma vez que o indivíduo sente que sua profissão não tem prestígio, a identificação objetiva que ocorre entre a pessoa e as instituições acaba em um processo de não reconhecimento, o que, por consequência, causa problemas para esta pessoa incorporar a identidade em sua esfera subjetiva, causando uma ruptura no processo. A identidade atribuída pelo outro e a identidade incorporada para si falham. Esse processo é reproduzido em pelo menos 21 respondentes das 39 mulheres.

Por outro lado, é importante perceber que este não reconhecimento não é aceito de forma passiva por todos/as os/as respondentes. Ao isolar os elementos relativos ao enfrentamento dos relacionados à desvalorização, percebe-se que os elementos suscitados são: coletividade, resistência, luta, reconhecimento, engajamento, mobilizar-se, reivindicação, revolução, resiliência, salário digno, sindicato, força e valorização. Estes elementos, em relação ao número total de evocações desta categoria por identidade de gênero, representam para os homens 6 evocações – 46% das 13 evocações feitas por eles. Já as mulheres evocam 46 vezes que, do universo de 99 evocações, representam 46% delas.

O registro numérico é proporcional entre homens e mulheres, mas quando se verifica a distribuição todas as seis evocações dos participantes foram feitas por só um deles do total de 7 homens. Já as mulheres apresentaram representações nesta perspectiva em 15 instrumentos, correspondendo 38,5%, das 39. Este é um resultado já ventilado na pesquisa de Santos (2004) quanto à resistência das mulheres face à desvalorização profissional.

Assim, percebe-se que apesar das evocações estarem equilibradas quanto aos registros de enfrentamento entre homens e mulheres, estes aparecem melhor distribuídos entre elas. O homem que evoca muito esta categoria é um sujeito que se diferencia dos demais: tem 35 anos, não tem outra formação e não trabalha. Diz que se identifica com a profissão justificando que foi “uma escolha pensada, considerando as esferas profissionais e pessoais”.

Outro ponto de análise é a comparação entre os grupos que não trabalham com os/as que trabalham, que também se destaca a incidência da categoria Desvalorização e Enfrentamento. Do grupo dos/as que não trabalham, as mulheres e

homens evocam de maneira semelhante: as mulheres evocam esta categoria 78 vezes, o que proporcionalmente representa 7% das 1127 evocações totais feitas por elas, enquanto que os homens, dentre as 111 evocações, evocam 9 o que representa 8%, aproximadamente. Contudo, há que se entender que enquanto um sujeito não evocou nenhuma palavra desta categoria, o outro evocou todas as 9 palavras.

Quanto aos/as que trabalham estes reproduzem as representações sociais no contexto geral, onde as mulheres evocam mais esta categoria proporcionalmente em relação aos homens. Das 32 evocações totais do grupo, 3 foram por homens (1,8% em relação às 166 evocações desta identidade de gênero) e 29 por mulheres (4% em relação ao total de 765 evocações delas).

É nesse contexto que associo que as mulheres são mais sensíveis à questão de desvalorização de sua identidade profissional, estejam elas trabalhando ou não, uma vez que elas evocam mais esta questão do que eles. Para elas, o acúmulo de atividades dos âmbitos público e privado faz com que produzam representações como cansaço, medo, triste, estarrecedor, com maior frequência em relação aos homens, pois acabam vendo na profissão pedagogo/a uma possível extensão dos trabalhos de cuidado e domésticos que elas sabem que consomem seu tempo e sua energia e são oferecidos de forma gratuita. Por isso que essas dimensões de cuidado, delegadas ao universo do ser mulher pela representação social do que é “feminino”, atua desqualificando e não reconhecendo este trabalho.

Aqui gênero atua como uma representação (LAURETIS, 1994) promotora de desigualdades, pois faz produzir representações sociais marcadas por relações de poder (SCOTT, 1995) que naturalizam uma cultura que subjuga uma identidade profissional que é feminilizada e feminizada. Uma vez que a docência é feminizada, ela perde seu reconhecimento no que diz respeito a prestígio e retorno econômico. Sobre isto seguem discussões a respeito de representações sociais evocadas com fortes marcas de gênero.

3.1.3 Representações explicitamente generificadas e suas análises

Para além das associações entre as representações relativas ao cuidado e ao afeto e a própria desvalorização profissional com o cenário generificado, dentre as mais de 700 variações de evocações produzidas a partir do termo-estímulo “profissional da Pedagogia”, quatro delas se destacaram quanto à influência de gênero

na sua concepção: maternal, mãe fora de casa (Educação Infantil), gênero e educação não-sexista.

Anuncio que analisar representações com baixa incidência e baixo grau de importância não é comum nos estudos em TRS. Sendo uma teoria fundada na psicologia social, seu foco é dar ênfase ao que se repete e que influencia um grande número de pessoas a pensarem de forma consonante. Contudo, a baixa incidência não indica que se trate de uma questão sem importância, uma vez que o objetivo dessa produção é perceber, nas representações sociais, atravessamentos de gênero. Por isto, estas palavras foram destacadas, embora não tenha representatividade estatística.

Destaco as implicações dos dois termos que trazem associação à maternagem: maternal e mãe fora de casa (Educação Infantil). Enquanto a maternidade se relaciona por tradição com consanguinidade entre mãe e filho/a, a maternagem diz respeito ao vínculo afetivo do cuidado e acolhimento ao/à filho/a por uma mãe (GRADVOHL; OSIS; MAKUSH, 2014). Conforme já explicitado, a maternagem é incorporada à educação de crianças à medida que questões sociais, políticas, econômicas e a própria ciência passam a evidenciar a importância do afeto neste processo, ressignificando e feminizando a identidade profissional docente.

Aqui é preciso ressaltar que, apesar da maternidade estar estreitamente relacionada às influências culturais do meio em que a mulher se encontra e também à sua história pessoal e afetiva, que determinará a intensidade e o momento em que ela será vivenciada, o mito do amor materno (BADINTER, 1985) é uma representação social muito bem objetificada no seio das sociedades ocidentais contemporâneas.

A dimensão da maternagem não esteve sempre presente na história das vivências da maternidade na história, pois é dependente da inserção das mulheres em culturas específicas. Somente entre os séculos XVII e XIX instaura-se a divisão entre esferas pública e privada dividindo as incumbências do Estado – administrar relações de produção – e da família – administrar condições de sobrevivência. É assim que a educação das crianças, antes criadas em comunidade, passa a ser responsabilidade da família. A partir deste momento, a divisão sexual do trabalho estabelece que ao homem caberia o sustento da casa, enquanto à mulher os cuidados da família (GRADVOHL; OSIS; MAKUSH, 2014).

Nesse período, a maternagem passa a ser extremamente valorizada e os cuidados relativos a essa atividade passam a ser exclusivos da mãe. Isso ressignifica

a relação entre mulheres, maternidade e maternagem. A representação social da boa mãe, apoiada a partir de discursos médicos proferidos por volta de 1760, sugerem que as mulheres devem nutrir um amor incondicional pelos/as filhos/as. Deste modo surge o mito do instinto materno, que dá à maternidade o caráter de uma característica feminina inata e, concomitantemente, seu natural dever, já que somente elas podem gerar vidas, criar e educar bebês e crianças numa relação de maternagem (GRADVOHL; OSIS; MAKUSH, 2014; BADINTER, 1985).

Tanto educar quanto cuidar são ações construídas culturalmente de acordo com os valores e contexto histórico de cada sociedade. É no desenvolvimento da relação entre cuidar e magistério, já explorada, que a maternidade se liga à educação. Neste sentido, Louro (2004, p. 78) assim traduz:

(...) se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade. Em outras palavras cada aluno ou aluna deveria ser visto como um filho ou filha espiritual. A docência assim não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la.

No contexto atual, quando o cuidado e a educação devem andar juntos conforme já evidenciado, muito foi refletido sobre tais conceitos, visando nortear as professoras a atuar nestas frentes.

Desta feita, aparece o termo “a mãe fora de casa (Educação Infantil)”. Essa evocação foi feita por uma pessoa identificada feminina quanto ao gênero, com 31 anos, do turno da manhã, que trabalha em um salão de beleza, portanto fora da área da educação. Essa evocação aparece na fase das 15 elicitções livres iniciais e faz clara associação entre a maternagem e a Educação Infantil. É evidente que esta participante apresenta uma RS de sua identidade profissional como uma substituta da mãe em ambiente alheio ao doméstico.

Já a palavra maternal aparece no Levantamento Representacional de participante com identificação de gênero masculina, 54 anos, do turno noturno, formado em Economia, que se identifica com a Pedagogia e que ocupa a função de gerente financeiro, não relacionada à educação. Ente participante que fez a seguinte sequência de associações: Profissional da Pedagogia > Ensino > Creche > Maternal. O maternal aqui aparece juntamente com a palavra pré-escola e alfabetização. Logo,

acredito que a associação seja referente a antigas denominações de etapas da Educação Infantil.

As escolas maternais foram já pensadas por Comenius (1592-1670), considerado o pai da didática, em 1649. Ele, ao organizar a escolarização em etapas, traz como a primeira e mais importante a Escola Maternal, para a infância. Ao pensá-la, Comenius, ao se remeter à natureza como modelo para sua didática, compara quatro ciclos da escolaridade às estações do ano e suas peculiaridades. Nessa perspectiva, a Escola Maternal seria a primavera, com seus botões lindos e perfumados prontos para desabrochar (PIAGET, 2010).

Essa concepção de Escola Maternal está presente na Lei 5692/71 de 1961: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam convenientemente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (na Lei nº 5692/71, art. 19, inciso 2) (BRASIL, 1971). O maternal que surge no questionário deste participante relaciona-se às escolas maternais que hoje não mais apresentam tal denominação, contudo, evidencia como os atributos da maternidade influenciam a educação, principalmente de crianças pequenas.

Em outra perspectiva, essa concepção de Escola Maternal está muito relacionada à dimensão da escola da primeira infância que, para além de sua função de cuidar em substituição à mãe (evidenciada na primeira RS retratada nesta seção), apresenta caráter assistencialista de depósito de crianças para permitir que suas mães trabalhem fora (BÍSCARO, 2009).

Segundo essa ideia, por muito tempo essas mulheres que ocupavam estes cargos não precisariam de formação específica, já que a educação da primeira infância era vista como extensão do trabalho maternal que as mulheres, de forma “inata”, já teriam as competências necessárias.

A Constituição de 1988 fortalece o debate da concepção da criança como cidadã e sujeito de direitos, a qual incube o poder público, juntamente com família e sociedade, de protegê-la. A Constituição retira a Educação Infantil do âmbito da assistência e a insere no sistema educacional. No âmbito da formação docente, o documento demonstra preocupação com a formação consistente dos/as profissionais. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 dá notoriedade à educação infantil tendo como função promover o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da

família e da comunidade, reforçando a indissociabilidade das funções de educar e cuidar (ARAGÃO; KREUTZ, 2010).

A partir daí, já não basta para atuar na educação de crianças a suposta “aptidão inata” das mulheres. Uma formação adequada passou a ser preocupação das políticas públicas e exigência para exercer esta atividade. Contudo, apesar dos esforços de diluir a associação entre maternidade e educação de crianças, ainda persistem representações que fazem esta conexão como as duas evidenciadas neste Levantamento Representacional: maternal e a mãe fora de casa (Educação Infantil).

As outras duas evocações que evidencio são: gênero e educação não-sexista. Gênero é evocado por uma participante, da turma da noite, com 44 anos, que se identifica com a formação e não trabalha. Ela evoca a palavra gênero no contexto da árvore representacional fazendo a seguinte associação: profissional da Pedagogia > Amor > Próximo > Gênero. Gênero surge no contexto da última etapa da árvore representacional juntamente com as palavras direito e humano. Nesse contexto, apesar da polissemia do termo, interpreto que ela associa gênero ao conceito central deste texto.

Já educação não-sexista é evocada por outra participante, com 25 anos, que se identifica com a formação, não trabalha, também da turma da noite. A respondente foi a única dentre o grupo identificado no feminino que fez uso da linguagem não-sexista. O desenho de sua árvore representacional faz a conexão na última fase: Profissional da Pedagogia > Humanização > Igualdade > Educação não-sexista. Juntamente com este constructo estão associadas educação antirracista e educação anticlassista.

Essas duas evocações mostram que essas participantes já integraram a suas representações sociais de suas identidades profissionais a sensibilidade a questões de gênero, mostrando familiaridade com o conceito. Contudo, apresentam perspectivas distintas.

Enquanto que a primeira, associa gênero numa perspectiva de amor ao próximo, a segunda está pautada em ideais de igualdade e humanização. Amor ao próximo é constantemente uma representação social presente em discursos religiosos. Já a educação não-sexista é justamente uma educação que se opõe ao androcentrismo existente nas práticas educativas e que promove e educa as diversas identidades de gênero pautadas na igualdade fundamentada perspectiva científico-pedagógica.

Apesar dos olhares para o gênero partirem de concepções distintas, a sensibilidade à temática foi evidenciada, o que constitui, ao meu ver, um passo importante para assumir uma postura lúcida quanto às desigualdades generificadas na prática profissional. Mesmo que as concepções de gênero variem no ponto de partida, desde que adotem ideais de equidade e princípios da dignidade humana, o conceito terá mais possibilidade de se sensocomunizar e fazer parte das representações sociais comuns. Permanece o desafio é pensar como ampliar e sensocomunizar a representação social de gênero e causar ruptura em práticas educativas gendradas.

3.2 Quadro de frequências e ordem de evocação: uma abordagem estrutural das representações sociais

Uma vez que uma das propostas de análise de Tsoukalas (2009) é fazer uma comparação entre a frequência de signos representacionais evocados na Parte I do Levantamento com o *ranking* produzido na Parte III, necessário se faz fazer uso de outras ferramentas de análise.

Diferentemente da produção de constructos semânticos que há na Parte I, a Parte III pede para o/a participante realizar uma construção baseada em uma representação hierárquica em que vai selecionando o que considera mais importante em relação ao termo-estímulo. Ou seja, as representações não vão surgindo de forma espontânea partindo de associações representacionais do/a participante; agora elas se formam num exercício valorativo e consciente do sujeito. Diante desta particularidade, se fez necessário o uso de um *software* que se baseia na abordagem estrutural das RS.

Essa é uma proposta idealizada por Jean-Claude Abric em 1976 que se complementa com a TRS ao defender que há dois sistemas interdependentes: o sistema central que é um núcleo geral, consensual, coerente, estável, sócio-histórico e ideológico, que define a homogeneidade do grupo com função de dar significação e organização à representação; e um sistema periférico que permite a integração das experiências e histórias individuais, suporta contradições e a heterogeneidade do grupo, sendo assim flexível, evolutivo, sensível às mudanças imediatas no contexto e

tendo como função a adaptação do sistema central à realidade concreta (SANT'ANNA, 2012).

Diante disso, defende que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central, que seria o elemento fundamental responsável pela organização e significação da representação. “É a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo [...]” (ABRIC, 2000, p. 33). Sua estabilidade, segundo o autor, é tão forte que qualquer alteração neste elemento acarreta mudança em toda uma representação social.

Ao redor deste núcleo central, os elementos periféricos efetuam modulações pessoais emergidas de suas experiências, que acabam individualizando as RS (ABRIC, 2000). Os elementos periféricos cumprem três funções: 1. Função de concretizar; 2. Regular; 3. Defender.

A primeira função é de concretizar a representação no sentido da possibilidade de ser compartilhada e entendida. A segunda diz respeito a regular informações novas de forma que não entrem em conflito com as informações do núcleo central; assim ela atua incorporando o novo ao sistema periférico já existente ou excluindo-o. Por fim, a terceira diz respeito à defesa da representação do núcleo central justamente para manter a estabilidade deste núcleo de sentido (ABRIC, 2000).

É preciso perceber que a relação de funções entre o núcleo central e os elementos periféricos é que o primeiro gera o significado da representação e determina sua organização, enquanto que o segundo permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação de conteúdo (ABRIC, 2000). O Quadro 1 apresenta a configuração do núcleo central e dos elementos periféricos de uma representação segundo o modelo de Abric (2000, p. 37):

QUADRO 1 - CARACTERÍSTICAS DO NÚCLEO CENTRAL X ELEMENTOS PERIFÉRICOS

Núcleo Central	Elementos Periféricos
Ligado à memória coletiva e à história do grupo;	Permite a integração de experiências e histórias individuais;
Consensual; Define a homogeneidade do grupo;	Permite a heterogeneidade do grupo;
Estável, coerente e rígido;	Flexível, aceita contradições;
Resiste às mudanças;	Evolutivo;
Pouco sensível no contato imediato;	Sensível ao contexto imediato;
Funções: gera o significado da representação e determina sua organização.	Funções: Permite a adaptação à realidade concreta e à diferença de conteúdo.

Fonte: Abric (2000, p. 37).

Neste sentido, para permitir visualizar essa relação entre o núcleo central e os elementos periféricos o *openEvoc* apresenta, ao fazer uso da técnica do quadro das quatro casas elaborada por Pierre Vérges (criador do *software Evoc*), o cruzamento das frequências das evocações (natureza quantitativa – f) com as ordens médias das evocações (natureza qualitativa – OME) para construir uma tabela de contingências de quatro quadrantes (SANT'ANNA, 2012).

No primeiro quadrante superior esquerdo estão dispostos os elementos mais frequentes e mais importantes. Aqui estão os elementos possíveis de constituírem o núcleo central de uma representação. No segundo quadrante superior direito estão os elementos periféricos, muito frequentes e com muita ordem de evocação, mas menos importantes do que os do primeiro. No terceiro quadrante inferior esquerdo estão os elementos com menor frequência, mas considerados importantes pelas pessoas. O segundo e o terceiro quadrantes correspondem a constructos significativos na organização da representação, mas menos relevantes na sua estrutura. E, por fim, o quarto quadrante inferior direito é composto de elementos menos frequentes e menos importantes, ocupando o espaço da periferia distante. Assim, conseguimos visualizar a ordem de evocação das representações (SANT'ANNA, 2012).

Para a organização do quadro é preciso definir os números de corte: a frequência média (F), a ordem média de evocação (OME) e a frequência mínima (f). A frequência de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições; a frequência média (F) é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferenciados à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada. É por meio desses números que os quadrantes se organizam. Como utilizei as quatro últimas evocações presentes no *ranking* da Parte III, os números que representam a OME variam entre 1 a 4: 1 corresponde à evocação mais importante, 2 à segunda mais importante, e assim sucessivamente até chegar à 4ª e última colocação. Orienta-se que os números de corte devem ser testados até apresentar uma queda drástica na frequência entre os termos entre os quadrantes. Os resultados obtidos com o uso dessa técnica são apresentados a seguir.

3.2.1 Resultados gerais e de gênero em evidência

Uma vez explicitada a teoria da abordagem estrutural das RS de Abric (2000) lancei os resultados de todos/as os/as participantes no *software openEvoc*. Após testar algumas possibilidades, defini como números de corte: $F = 2$; $OME = 2,6$; e $f = 1,6$. Os resultados são visualizados nas figuras retiradas do *software* da tabela de frequência x ordem das evocações. A frequência recorta constructos mencionados mais de uma vez. A Figura 4 ilustra a tabela de frequência x ordem de evocações de todos/as os/as participantes.

FIGURA 4 - TABELA DE FREQUÊNCIA X ORDEM DE EVOCAÇÕES DOS/DAS PARTICIPANTES

++	Frequência ≥ 2 / Ordem de evocação < 2.6		+-	Frequência ≥ 2 / Ordem de evocação ≥ 2.6	
6.38%	educacao	1.33	4.79%	planejamento	2.67
4.79%	docente	2.22	4.26%	aprendizagem	3.38
3.72%	ensino	2.29	3.19%	dedicacao	2.67
3.19%	conhecimento	2	3.19%	reflexao	2.83
3.19%	comprometimento	2.17	2.66%	pesquisa	2.6
3.19%	formacao	2.17			
-+	Frequência < 2 / Ordem de evocação < 2.6		--	Frequência < 2 / Ordem de evocação ≥ 2.6	
1.6%	mediacao	1.67	1.6%	responsabilidade	2.67
1.6%	humanizado	1.67	1.6%	praxis	2.67
1.6%	gestao	2	1.6%	amor	3.33
1.6%	respeito	2.33	1.6%	critica	3.67

Fonte: Produzido com base nos dados da aplicação do instrumento, 2020.

Essa é a configuração do quadro que relaciona elementos prováveis do núcleo central e dos elementos periféricos. Assim é possível perceber que a maior parte do quadrante superior esquerdo, que são as evocações com maior frequência e numa ordem de evocação superior e com maior probabilidade de serem núcleo central, são de maioria de palavras da categoria Natureza da Profissão: Educação, docente, conhecimento, ensino e formação. Somente comprometimento faz parte da categoria das Condições Pessoais para o Exercício da Profissão.

A análise dos elementos com alta probabilidade de pertencerem ao núcleo central coaduna-se com as análises da Parte I. Percebe-se que a categoria mais evocada é a de Natureza da Profissão com alta margem de superioridade. Aqui, além da frequência, os termos foram considerados mais importantes ao se pensar “profissional da Pedagogia”

Os dados demonstram a superlatividade da educação como área de atuação do/a pedagogo/a, afinal não importa qual interface de atuação profissional ele/a exerça, o/a pedagogo/a se ocupa de pensar e praticar a educação. Contudo, quando se analisa o campo de atuação, a representação deste/a profissional na dimensão docente associada ao ensino e à formação é evidenciada. Nas análises da Parte I do instrumento essa discussão em torno da identidade do/a pedagogo/a associada ao conceito de docência ampliada foi discutida e os resultados da Parte III confirmam que ainda há centralidade na representação social profissional da categoria pautada no magistério.

O magistério apresenta-se como a estrutura mais resistente às mudanças e apresenta alto grau de estabilidade na organização da representação social. É em torno dele que os elementos periféricos atuam. O ensino ainda é central entre as práticas profissionais. Isso demonstra que o currículo do curso ainda não cumpre bem o equilíbrio entre os campos de atuação do/a pedagogo/a descritos nas DCNP.

Contudo, no estudo dos elementos periféricos, aparecem pesquisa – no quadrante superior direito, entre as palavras com alta frequência, mas com a ordem de evocação baixa – e gestão – no quadrante inferior esquerdo entre constructos com baixa frequência, mas com alta ordem de evocação. Isso gera dois tipos de análise supostamente em oposição: 1. Gestão e pesquisa aparecem no quadro subordinados à docência como ato de ensinar; 2. Gestão e pesquisa aparecem entre o rol dos elementos periféricos que permitem a heterogeneidade da representação social, flexível e capaz de gerar mudanças.

As perspectivas levantadas são ambas verdadeiras, apesar da primeira apoiar-se num quadro que analisa de forma negativa a efetivação da identidade do/a pedagogo/a na concepção de docência ampliada, enquanto que a segunda percebe movimentos positivos que essa concepção causa na estrutura e organização da representação social.

Aqui o foco não é se posicionar favorável ou contrário à docência como base da identidade do/a pedagogo/a em sua versão ampliada proposta pela DCNP. A intenção é evidenciar como essa perspectiva se expressa nas representações sociais desenvolvidas em meio à movimentação e construção identitária do/a licenciado/a em Pedagogia.

Como os currículos são documentos de identidade sujeitos à disputa entre saberes, identidades e poderes, as representações sociais da identidade do/a

pedagogo/a também participam desse jogo (SILVA, 2016). Jovchelovitch (2008) faz a relação entre reconhecimento e poder na construção dos mais variados conhecimentos, que aqui cabe perfeitamente para refletir sobre a relação entre representação e identidade. A autora considera que as assimetrias no *status* e na valorização de diferentes formas de conhecimento influenciam diretamente em como o conhecimento é comunicado, estabelece sua veracidade e constroi sua autoridade. Quanto à identidade, esta análise também é verdadeira uma vez que as identidades em jogo precisam de alto grau de reconhecimento e poder para terem um *status* aceito.

É notório que as vias de reconhecimento da identidade do outro e de continuidade da identidade para si, no contexto específico desta pesquisa e diante de seus/suas participantes, se delineiam em torno da educação, do/a docente, do ensino, do conhecimento e da formação enquanto elementos da categoria Natureza da Profissão. O planejamento, a aprendizagem, a reflexão, a pesquisa, a mediação, a gestão, a práxis e a crítica são os elementos desta categoria que, como elementos periféricos que são, influenciam e admitem as mudanças e a adaptação ao contexto.

Práxis e crítica foram termos homogeneizados que incluem palavras como criticidade, articulação teoria e prática, desenvolvimento da criticidade, entre outras. A relação desses elementos periféricos é muito associada a Paulo Freire (N=2), único teórico citado nos instrumentos respondidos. Além desses elementos, muitos conceitos que o teórico aborda estiveram presentes como empoderamento, educação crítica, educação libertadora, entre outros.

Quanto aos elementos da categoria Condições Pessoais para o Exercício Profissional, estes encontram sua centralidade na palavra comprometimento, que obteve a mesma frequência de dedicação, contudo, diferenciam-se pela ordem de evocação, fazendo deste último, elemento periférico, mas com alta tendência de proximidade ao núcleo central. Lassala (2009), em suas análises de representações sociais da identidade do/a professor/a, percebeu que o elo com dedicação ao ser professor/a – que em seu significado tem uma relação com o significado de comprometimento também – é um termo que acaba sendo muito associado ao feminino. Penso consonante, uma vez que o feminino – o *dever ser* da mulher, segundo Bourdieu (2012) – associado a noções de pequenez performatizada como passividade e mansidão, faz com que a representação social do/a profissional da Pedagogia exija mais comprometimento e dedicação das pessoas. O elemento amor

no quadrante inferior direito, apesar de representar uma zona periférica afastada, atua na representação e se associa às dimensões do Cuidado/afetividade, o que relaciona a profissão à feminização.

Devido à baixa quantidade de homens, não foi possível gerar quadros frequência x ordem de evocação deles, o que inviabilizou uma análise comparada entre eles e elas. Contudo, os dados produzidos pelas mulheres serão comparados com os dados produzidos no geral, pois assim é possível visualizar como os dados produzidos pelos homens causam alterações nas representações sociais. Aqui usei os números de corte $F=2,5$, $OME=2,5$ e $f=1$, que geraram o seguinte quadro:

FIGURA 5 - TABELA DE FREQUÊNCIA X ORDEM DE EVOCAÇÕES DAS PARTICIPANTES

++	Frequência ≥ 2.5 / Ordem de evocação < 2.5		+-	Frequência ≥ 2.5 / Ordem de evocação ≥ 2.5	
7.05%	educacao	1.36	5.13%	planejamento	2.5
3.85%	formacao	2.17	4.49%	aprendizagem	3.57
3.85%	comprometimento	2.17	3.85%	dedicacao	2.67
3.85%	docente	2.33	3.85%	reflexao	2.83
3.21%	conhecimento	2.2			
3.21%	ensino	2.4			
-+	Frequência < 2.5 / Ordem de evocação < 2.5		--	Frequência < 2.5 / Ordem de evocação ≥ 2.5	
1.92%	mediacao	1.67	1.92%	responsabilidade	2.67
1.92%	gestao	2	1.92%	pesquisa	2.67
1.92%	respeito	2.33	1.92%	critica	3.67
1.28%	transformacao	2	1.28%	facilitador	2.5
1.28%	politicas publicas	2	1.28%	cuidado	2.5
1.28%	construcao	2	1.28%	criatividade	2.5
			1.28%	praxis	2.5
			1.28%	participacao	3
			1.28%	amor	3
			1.28%	etica	3.5
			1.28%	formacao continuada	3.5
			1.28%	competencia	4

Fonte: Produzido com base nos dados da aplicação do instrumento, 2020.

Não se verifica alteração no conteúdo do quadrante superior esquerdo que apresenta palavras muito próximas ao núcleo central. Somente há uma alteração de ordem de evocação que não considere expressiva. Abric (2000) diz que dois grupos só têm a mesma representação se os NC forem idênticos, o que se confirma. Ou seja, isto mostra que a própria superioridade numérica das mulheres exerce alta influência nas representações em modo geral.

Logo, as análises deste quadro se assemelham às feitas ao anterior, mas é preciso ressaltar duas diferenças. A primeira se relaciona à pesquisa. Com a inclusão dos dados produzidos pela identidade de gênero masculina a evocação apresenta uma maior frequência e ocupa o quadrante superior direito; já no quadro com os dados produzidos por elas, pesquisa está no quadrante inferior direito, ou seja, na periferia distante. Por sua vez gestão está no mesmo quadrante dos dados gerais, no inferior esquerdo, uma vez que, como já discutido, os homens não fizeram muitas evocações neste campo de atuação.

Ao comparar com as análises da Parte I, fica mais uma vez evidenciado que a atividade docente é núcleo central para estas identidades de gênero, mas quanto aos outros dois campos, a pesquisa é mais valorizada pelos homens, enquanto que a gestão pelas mulheres. Apesar das mulheres apresentarem frequência semelhante a dos homens quanto à evocação da pesquisa, no momento de criar uma ordem hierárquica esta acaba por perder espaço em relação à gestão.

Busquei referências sobre uma maior inclusão e preferência das mulheres pela gestão na Educação Básica, sem sucesso. No contexto da Educação Superior, Pinto (2019), em sua tese de doutorado, apontou indícios de que, no ambiente docente do curso de Engenharia Civil de uma Instituição Federal de Ensino Superior nordestina, as mulheres entrevistadas ocupavam mais cargos de gestão do que se envolviam com a pesquisa. A autora argumenta que o acúmulo de trabalho imposto às mulheres, nos âmbitos público e privado da vida, que para além das atividades próprias da profissão acumulava trabalho doméstico e de cuidado de filhos/as, afastava-as da pesquisa, área da docência mais nobre e valorizada e que exige uma maior dedicação e concentração de tempo. Enquanto isso, os homens, sem obrigações para além das profissionais, concentravam-se mais na pesquisa.

Fischer e Marques (2001) apontam que por gerir os pesados encargos da articulação entre o público e o privado em sua própria vida, as mulheres estão aptas a assumir cargos administrativos. A governança entre a vida pessoal e profissional é um fator determinante para que elas desenvolvam a habilidade de gestão, tanto com experiências de chefia da família quanto com o convívio em uma equipe de trabalho.

As mulheres evocarem gestão é um indício de mudanças, pois Martins, Rios e Vieira (2016), em trabalho empírico, perceberam que os papéis socioculturais e profissionais da mulher e do homem ainda estão delimitados segundo o modelo

patriarcal. Sendo assim, os seus resultados apontaram à continuidade da percepção quanto aos cargos de chefia como um lugar de homem por representarem autoridade enquanto que um não lugar de mulher, percebida como um ser frágil e com pouca ou nenhuma habilidade em conduzir situações que exijam racionalidade, autoridade, persuasão e mediação dialógica, como é o caso dos cargos de direção escolar.

Outra questão que suscita análise é que a evocação cuidado aparece no quadro de análise das mulheres. Ou seja, a categoria Cuidado/afetividade acaba tendo uma representatividade ligeiramente maior no quadro de frequência x ordem de evocação. Isso mostra que as mulheres associam e representam o cuidado como importante na sua identificação profissional, mesmo que este esteja localizado na periferia distante.

Por outro lado, estar na periferia distante já dá indícios de mudanças, pois, conforme retratado na ressignificação histórica do magistério, essa dimensão é uma das causas da feminização e consequente desvalorização da categoria. Estar mais distante do núcleo central no quadro das evocações das mulheres e nos dados gerais demonstra deslocamento quanto à ordem de evocação e sua efetiva importância na construção da representação social da identidade desses profissionais.

3.2.2 Identidades em formação e identidades em exercício confrontadas

Seguindo o movimento de análises, comparei as identidades em formação com as identidades em exercício. Primeiramente, a identidade que não trabalha (em formação) apresentou o presente quadro (números de corte: F=3, OME=2 e f=2).

FIGURA 6 - TABELA DE FREQUÊNCIA X ORDEM DE EVOCAÇÕES DOS/DAS PARTICIPANTES QUE NÃO TRABALHAM

++	Frequência >= 3 / Ordem de evocação < 2	
6%	educacao	1.33
3%	conhecimento	1.67
-+	Frequência < 3 / Ordem de evocação < 2	
2%	humanizado	1
2%	dedicacao	1.5
2%	politica	1.5
+-	Frequência >= 3 / Ordem de evocação >= 2	
7%	planejamento	2.86
6%	formacao	2.17
5%	reflexao	2.6
4%	pesquisa	2.5
3%	docente	2
3%	praxis	2.67
3%	ensino	2.67
3%	comprometimento	3.33
3%	aprendizagem	3.67
--	Frequência < 3 / Ordem de evocação >= 2	
2%	resistencia	2
2%	criatividade	2.5
2%	emancipacao	2.5
2%	etica	3.5
2%	critica	4

Fonte: Produzido com base nos dados oriundos da aplicação do instrumento, 2020.

Este quadro já se distancia dos demais ao evidenciar que docente não aparece no quadrante superior esquerdo dos núcleos de sentido. Educação e conhecimento apenas se mantêm. Quanto aos elementos periféricos, as evocações são muito associadas à formação inicial. Percebe-se até que práxis, conceito caro à Pedagogia, aparece como um elemento periférico com alta frequência em relação ao quadro com todos/as os/as participantes.

Análises mais localizadas são melhor visualizadas na comparação com o quadro dos/as que trabalham na educação. Na produção deste quadro fiz uso dos números de corte: F=4,5; OME=2,6 e f=1,5.

FIGURA 7 - TABELA DE FREQUÊNCIA X ORDEM DE EVOCAÇÕES DOS/DAS PARTICIPANTES QUE TRABALHAM NA EDUCAÇÃO

++	Frequência >= 4.5 / Ordem de evocação < 2.6	
7.35%	docente	2.2
5.88%	educacao	1.25
-+	Frequência < 4.5 / Ordem de evocação < 2.6	
4.41%	comprometimento	1
4.41%	mediacao	1.67
4.41%	conhecimento	2.33
4.41%	ensino	2.33
2.94%	planejamento	2
+-	Frequência >= 4.5 / Ordem de evocação >= 2.6	
5.88%	aprendizagem	3
--	Frequência < 4.5 / Ordem de evocação >= 2.6	
4.41%	dedicacao	3.33
2.94%	amor	3
2.94%	responsabilidade	3.5

Fonte: Produzido com base nos dados da aplicação do instrumento, 2020.

Ao se comparar os/as que trabalham na educação com os/as que não trabalham evidencia-se mais uma vez a posição ocupada pela evocação docente. Enquanto que para os/as que não trabalham ela perde sua centralidade, para os/as que trabalham, ela se mantém. Uma possível explicação é que das 22 pessoas que trabalham, 16 trabalham com educação e 8, a metade, são docentes. A profissão então é bem representada neste quadro.

Outro ponto de análise no movimento comparativo é que a categoria Cuidado/afetividade não é nenhuma vez evocada pelos/as que não trabalham, enquanto que amor aparece nos/as que trabalham na educação. Uma hipótese é que, conforme já mencionado, as representações sociais dos/as que não trabalham apresentam maior aproximação com a formação mais teórica deste/a profissional, inclusive, evocam a palavra conhecimento dentro do quadrante que tem maior possibilidade de fazer parte do núcleo central. Diante disto, havendo uma suposta cisão entre afeto e razão já mencionada, e estando pessoas com identidades em formação no seio da academia, reconhecido espaço de produção do conhecimento, acabam não tão aproximados/as às dimensões da afetividade, em relação às identidades em exercício.

Nas identidades em exercício, no dia-a-dia da prática educativa, os sujeitos reconhecem a importância do elemento amor, mesmo que só apareça no quadrante periférico distante, para a profissão. Afinal, já dizia Paulo Freire:

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. **Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos** (FREIRE, 2016, p. 139, grifo nosso).

Infelizmente, o grupo dos/as que trabalham não evocam nessa etapa essa dimensão que Paulo Freire relaciona à amorosidade: a dimensão da luta. A categoria Desvalorização e Enfrentamento não aparece no quadro de frequência x ordem de evocação referente a quem trabalha na educação. Esse é um dado alarmante, pois

sendo profissionais que trabalham sem a devida formação – já que apenas duas pessoas que trabalham na área da educação apresentavam formação que o/a habilitava à profissão – deviam reconhecer a realidade de exercer uma carreira desvalorizada. Contudo, uma hipótese que se pode imaginar é que essas pessoas fazem uso em seu favor da questão da desvalorização da profissão já que exercem a atividade sem serem habilitadas a isso por meio de um diploma. Talvez, no momento, esta seja uma vantagem para essas pessoas se inserirem no mercado de trabalho. Contudo, as consequências desse movimento são graves para a categoria uma vez que se entende no mercado de trabalho entende que qualquer pessoa pode exercer a profissão.

Essa temática remete às discussões já apresentadas aqui sobre o impacto da representação social que associa a identidade profissional à maternagem. Isso é muito comum na Educação Infantil onde ainda se reproduz sua associação com a assistência social e com a pouca exigência formativa na contramão da Constituição de 1988. Contudo, conforme a abordagem estrutural das representações sociais, o núcleo central das representações resiste a mudanças, sendo rígido e pouco sensível ao contato. Acredito que por muito tempo a ideia do magistério de crianças, principalmente das menores, foi associada ao papel da mãe que supostamente teria habilidades inatas ao exercício. Defendo que esta seja uma representação em vias de mudança, já que só foi percebida em duas no universo de 2248 evocações, contudo ainda mantém consequências que devem ser combatidas diariamente.

Já os que não trabalham, evocam a categoria representada na palavra resistência. Acho que este movimento também é influenciado pela academia que constantemente apresenta a realidade do/a pedagogo/a de uma perspectiva crítica. Paulo Freire, que aparece representado pelo uso do conceito práxis, é um dos educadores que mais representam a luta por melhores condições profissionais para esta categoria.

Outro fato é que nem pesquisa e nem gestão aparecem no quadro dos/as que trabalham em educação. Ou seja, é muito visível que a docência relacionada ao/à que diretamente ensina fica centralizada neste grupo, inclusive apresenta frequência e ordem de evocação superior à educação, o que não ocorreu em nenhum dos outros grupos nesta etapa. Os próprios elementos periféricos demonstram essa centralidade: aprendizagem, comprometimento, mediação, conhecimento, ensino, planejamento, dedicação, amor e responsabilidade.

Em linhas gerais, escolhi tratar dessa perspectiva da abordagem estrutural das representações porque considera, para além da frequência de evocação, também o grau hierárquico em que as representações sociais se organizam em torno do elemento termo-estímulo. Essa abordagem permite olhar para os dados de natureza quantitativa e viabiliza comparações com as análises da Parte I que, apesar de partirem de dados quantitativos, foram usados como investigação de indícios para aprofundar em uma análise qualitativa que permitisse considerar o contextualismo radical exigido pelo campo dos Estudos Culturais. O contexto, as conexões de sentidos e as relações entre categorias foram evidenciados muitas vezes por meio do particular ou do que é diferente na perspectiva de uma análise de gênero.

Percebe-se que a abordagem estrutural das RS é rígida, sendo um tipo de teoria que o campo dos Estudos Culturais deveria tensionar, provocar e ressignificar, o que tentei. O movimento de análise que fiz foi tentar compreender como possíveis estruturas mais rígidas das representações sociais se relacionam com as análises da Parte I que foram além de visibilizar e analisar o que mais se repete ou o que é mais rígido. Evidenciei o que não era comum a partir do conceito de gênero.

Percebo assim o inter cruzamento entre gênero e representações sociais na formação da identidade profissional do/a pedagogo/a, dando destaque ao que é único, circunscrito, naturalizado e em trânsito problematizando o micro e suas relações com o macro e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou perceber como gênero atravessa as representações sociais de estudantes de Pedagogia em fase final do curso quanto a suas identidades profissionais. Justifica-se diante da problemática de um curso marcado pela feminização do magistério que acaba reforçando estereótipos de gênero na profissão do pedagogo e da pedagoga, sendo fortemente associada a uma atividade “feminina”. Gênero constrói e é construído como um marcador das representações sociais na identidade dessa profissão.

Através do uso analítico dos conceitos de gênero, representação social e identidade profissional sobre os dados produzidos por meio da técnica do Levantamento Representacional foi possível alcançar tais argumentações conclusivas:

1. A representação social de profissional da Pedagogia é organizada em torno do núcleo central **docente**, isto apareceu evidenciada na grande maioria das análises, seja quanto à incidência ou ordem de evocação, independentemente dos sujeitos da pesquisa, muito influenciada pela organização curricular do curso. Essa representação ainda não absorve a noção ampliada de docência presente nas DCNP e restringe-se ao ensino e aprendizagem e ao ambiente escolar. Apesar de gestão e pesquisa aparecerem como elementos periféricos, a docência ocupa o núcleo central, inclusive sendo associada ao termo genérico educação;
2. Apesar de encontrar este ponto em comum, gênero, como elemento que constroi representações sociais, sendo ele próprio uma representação, diferencia a forma em que homens e mulheres organizam a representação do/a docente. Merecem destaque duas diferenças importantes:
 - a. Apesar de homens e mulheres evocarem a categoria Cuidado/afetividade de maneira semelhante na relação com a identidade profissional, a primeira diferença está na associação entre as dimensões do cuidado/afeto e a desvalorização da profissão evidenciada na árvore representacional. Esta relação é permeada pela condição de gênero de modo que, à medida que se feminiza uma profissão, associa-se a

características como o cuidado e, conseqüentemente, desvaloriza-se. Neste sentido, são as mulheres que percebem o caráter da desvalorização da profissão por causa da sua condição de gênero;

- b. Já a segunda é que, ao se constatar a desvalorização da atividade docente, os/as participantes rompem a dimensão identitária profissional para além do/a professor/a, em direção à concepção alargada da docência, contudo no caso dos homens o elemento mais evocado é a pesquisa, já no das mulheres há maior valor da gestão;
3. As evocações com marcas explícitas de gênero evidenciaram o elemento materno associado à profissão, o que corrobora a relação entre cuidado/afetividade e desvalorização da carreira. Por outro lado, evidenciaram a presença de pessoas que trazem gênero na representação social da identidade profissional, preocupadas com uma educação não-sexista;
 4. Identidades em formação e identidades em exercício configuram-se através de representações sociais distintas. A centralidade evidenciada em todas as outras análises da docência, não se constata entre os/as que não trabalham. Há influência dos conteúdos de carga teórica da academia na observação quanto aos futuros campos de trabalho de forma crítica e evidenciando a necessidade da resistência na profissão. Assim, as evocações equilibram os campos da pesquisa e do magistério. Já as pessoas que trabalham organizam toda a representação em torno do ato de ensinar e não ressaltam os elementos da gestão e da pesquisa. Contudo, apesar de estarem no mercado de trabalho sem a devida formação, não evocam palavras da categoria Desvalorização e Enfrentamento, o que pode indicar que, na atual posição que se encontram, a desvalorização é um benefício que permite a entrada no mercado de trabalho e o conseqüente exercício da profissão.

Diante desses argumentos retirados das análises dos dados, algumas reflexões são necessárias. Inicialmente, quanto à desigualdade entre os campos de atuação que ainda ocorre dentro do currículo, considero interessante pensar a transversalização do ensino, da pesquisa e da gestão nos componentes curriculares. É possível pensar os conteúdos de cada componente de uma perspectiva de atuação

do magistério, da pesquisa e da gestão. Somente assim, seria possível abalar as estruturas do núcleo central tão fortemente representado de uma identidade do/a pedagogo/a associada ao ensino sem ser necessário criar mais componentes e inchar o currículo.

Acredito que transversalizar a concepção ampliada da docência nos mais diversos componentes curriculares tem potência para fortalecer a formação de pedagogos e pedagogas no plural. Além disso, é possível também pensar a transversalização desse conceito ampliado associado a uma perspectiva de ensino, pesquisa e gestão que ultrapassem os muros da escola e pensar a constituição de uma identidade profissional atuante em diversos e variados espaços.

Contudo, o movimento em torno a essa desestabilização já foi evidenciado no quadro frequência x evocação do grupo de participantes que não trabalham e estão mais influenciados pela academia. Este grupo descentraliza a figura docente e até coloca a pesquisa em maior frequência em relação à docência. Estes são indícios positivos desta movimentação, contudo ainda está em falta em relação à gestão e a outros espaços fora da escola.

Quanto aos que trabalham, percebe-se muito estável o núcleo central no/a docente na perspectiva do ensino. Essa realidade demanda pesquisa que produza dados com mais pessoas que trabalham. Acredito que pesquisar estudantes concluintes, profissionais recém-egressos e grupos de profissionais mais veteranos possa oferecer, em comparação, melhores análises sobre a identificação no contexto do processo de socialização da identidade profissional.

No desenvolvimento das análises percebi que identificar a orientação sexual e/ou identidade sexual dos sujeitos poderia ter potencializado novas formas de análise. O fator classe/renda também ofereceria outras nuances e perspectivas. Pretendo desenvolver tessituras analíticas com outros marcadores identitários em novas pesquisas.

Quanto à desvalorização da profissão ser intrinsecamente atrelada à dimensão do cuidado/afeto e sua respectiva feminilização isso está evidenciado nos aportes teóricos apresentados, na construção histórica e nos dados desta pesquisa, obtidos através do Levantamento Representacional. Contudo, é preciso refletir o que faz o cuidado e a afetividade serem tão desvalorizados ao ponto de causar o não reconhecimento da identidade do/a outro/a no/a pedagogo/a, refletindo-se na identidade para si. Filio-me a Paulo Freire no sentido de reconhecer a necessidade da

amorosidade nesta identidade profissional, contudo jamais ela pode ser desassociada da dimensão da luta em favor de uma educação de qualidade e pautada na igualdade. Logo, as mulheres participantes apresentaram resultados que mais aproximaram estas duas dimensões.

Se elas evocam mais a dimensão do cuidado, por outro lado, por serem vítimas da sua condição feminina, que as obriga a inúmeras funções – o que seria um dos motivos de conferirem maior importância à gestão, por hipótese –, apresentam mais a dimensão da Desvalorização e Enfrentamento associados. Se evocam muito a desvalorização, apresentam também palavras como luta ou resistência melhor distribuídas do que entre eles. Além disso, somente mulheres evocaram a própria palavra gênero bem como a educação não-sexista ao pensar a identidade do/a profissional da Pedagogia. Estes são sinais de enfrentamento à realidade que devem ser evidenciados numa análise que percebe relações de poder.

Os homens não mencionam a categoria da Desvalorização e Enfrentamento de forma distribuída como elas e acabam se filiando mais à dimensão da pesquisa, área com maior prestígio e retorno econômico na carreira docente superior, sugerindo possível interesse em prosseguir os estudos na pós-graduação.

Assim, evidencia-se que o núcleo central docente organiza-se de forma distinta entre homens e mulheres. Apesar de cuidado e afetividade estarem presentes nessas identidades, gênero constroi para elas representações identitárias que demonstram sensibilidade à desvalorização da profissão, direcionam a preferência pela gestão ao ampliar a concepção de docência e a necessidade de enfrentamento. Já quanto aos homens, a docência é associada à pesquisa enquanto que a gestão somente é evocada uma vez. Isso mostra tendências de transformações apesar de gênero continuar demarcando diferenças nas relações de poder entre homens e mulheres.

Reconheço que a multiplicidade de análises que o estudo das representações sociais oferece poderia trazer outros resultados e outras perspectivas que deixo para futuros estudos.

Dito isto, na busca por algumas das respostas possíveis à pergunta de pesquisa apresentada, concluo que gênero é elemento constituidor e constituído das e pelas representações sociais quanto à identidade profissional do/a pedagogo/a ao passo que interfere, principalmente, na constituição dos elementos periféricos que são mais adaptáveis e voláteis em torno do núcleo central docente. A relação entre cuidado e desvalorização profissional é organizada em torno do gênero que, no jogo

de poder de dominação masculina, atua não reconhecendo e causando desconforto na constituição da identidade do/a pedagogo/a.

Apesar disso, foram evidenciadas possibilidades de mudanças que colocam em xeque a estrutura do poder organizada pelo gênero na formação da identidade do/a pedagogo/a. Ou seja, ao passo que se percebe a aproximação das mulheres à representação social da gestão, enxerga-se uma possível ressignificação deste campo de atuação, outrora associado ao poder e à masculinidade. Assim como houve a feminilização do magistério, talvez a gestão esteja demonstrando indícios de estar em processo semelhante, ao menos nas intenções e nos desejos refletidos nas RS das mulheres. Tal como ocorrido com o magistério, percebe-se que à medida que os homens demonstram preferência pela pesquisa, o campo da gestão pode ser visto como uma oportunidade de exercício do poder pelas mulheres, mas também como um campo em processo de desvalorização em relação à pesquisa e, por isso, se feminilizando.

Também é importante afirmar que a pesquisa em representações sociais permite entender como gênero interfere na produção das relações sociais a partir do senso comum, tão desprezado outrora. Não se pode esquecer que o senso comum produz conhecimento e que afastar-se dele pela supervalorização do que é científico impossibilita tensionar o que reproduz desigualdades nas microrrelações da vida cotidiana. Como contribuição, a pesquisa destaca permanências e transformações nas representações sociais da identidade do/a pedagogo/a quanto à perspectiva de gênero, o que potencializa estratégias de mudanças nestas representações impulsionadas nos currículos e que se materializam na realidade profissional.

É nesta busca que o meu “eu, pesquisadora feminista” se movimenta. Simone de Beauvoir (2016) despertou-me na constituição de uma identidade feminista e continua a influenciar minha condução como pesquisadora, afinal “não se pode escrever nada com indiferença” e “querer ser livre é também querer ver livres os outros”. Pesquiso movida pelo ímpeto de que a liberdade e a equidade sejam realidades no mundo.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia; OLIVEIRA, Denise. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000, p. 27-38.
- ALCOFORADO, Luís. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 65-84, jan./ abr. 2014.
- ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia científica e educação**. 2. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014.
- ALVES, Gilmara Thayse dos S. **O estudante homem no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba Campus I: desafios e perspectivas**. 2019. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.
- ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. A docência na Educação Infantil: entre o dom e a maternidade. **Intermeio**, Campo Grande, v.16, n.32, p.13-26, jul./dez. 2010.
- ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAZZO, Vera L.; SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde; KOCH, Zenir M. Docência como base e identidade do curso de Pedagogia no Brasil. In: XI Seminário Internacional da Red Estrado, 2016, Cidade do México, México. **Anais eletrônicos...** Cidade do México, 2016. Disponível em: <<https://>< >. Acesso em: 20 dez. 2019.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Vol 2. Trad.: Sérgio Milliet. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BELO, Raquel Pereira; SOUZA, Tâmara Ramalho de; CAMINO, Leôncio. Análise de repertórios discursivos sobre profissões e o sexo: um estudo empírico na cidade de João Pessoa. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 1, p. 23-31, 2010.
- BERNSTEIN, Basil. Classes e Pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p.26-42, maio 1984.
- BÍSCARO, Claudia R. **A construção das identidades de gênero na educação infantil**. 138 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2009.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad.: Maria João Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012.

BRASIL. **Lei n. 5692. Promulgada em 11 de agosto 1971** – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia**. Resolução nº1 de 15 de maio de 2006. Brasília: MEC, 2006.

_____. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da Educação Básica**. Brasília, 2014.

_____. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2019.

_____. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

CANCLINI, Néstor G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Trad.: Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Representações sociais das identidades profissionais e de gênero por estudantes de Pedagogia e Engenharia: um estudo comparativo na UFPB e na UFU**. Processo: 437609/2018-9. Universidade Federal da Paraíba. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2018.

_____. **Relações de gênero em cursos masculinos: engenharias mecânica e civil, física, matemática e ciência da computação**. Projeto PIBIC 2016/2017, CNPq/PRPG/UFPB, 2016.

_____. Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunização. Considerações a partir de uma experiência de formação docente. **Revista Instrumento**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 75-87, 2010.

_____.; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual: um glossário**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2009.

_____.; RABAY, Glória. Gênero e carreiras universitárias em 50 anos na Universidade Federal da Paraíba. In: RAMALHO, Betania L.; LLAVADOR, José B.; CARVALHO, Maria Eulina P. de; DINIZ, Adriana V. S.. **Reformas Educativas, Educación Superior y Globalización em Brasil, Portugal y España**. Valência: Editorial Germania, 2011.

_____.; _____. **Gênero e educação superior:** apontamentos sobre o tema. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

_____.; _____. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 1, jan./abr., 2015.

CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Plano Político-Pedagógico de graduação em Pedagogia.** 2006.

COELHO FILHO, Mateus de S.; GHEDIN, Evandro L. Formação de professores e construção da identidade profissional docente. In: IV COLBEDUCA e II CIEE, 2018, Braga e Paredes de Coura. **Anais do IV COLBEDUCA e II CIEE.** Braga e Paredes de Coura, 2018. Disponível em: < >. Acesso em: 12 jul. 2019.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, maio 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

COSTA, Maria Vorraber. Estudos Culturais e Educação – Um panorama. In.: SILVEIRA, Rosa M. H. **Cultura, poder e Educação:** um debate sobre estudos culturais em educação. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER – Cad. De Filosofia e Psicologia.** V. 2, n. 2, p. 105-114, 2004.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. p. 9-44.

DE SOUZA MARIA, Liliane; FONTOURA, Helena. A potência das narrativas de formação para o processo de tessitura identitária docente. **Revista Temas em Educação**, v. 24, n. 2, p. 106-121, 29 dez. 2015.

DICIO. **Representação.** 2019. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/representacao/>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andreia Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Trad. Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.146 p.351-367 maio/ago. 2012.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 45, p. 185-198, Set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 dez. 2019.

FERREIRA, Rafaela M. e S.; CARVALHO, Maria Eulina P. de . Educação superior e divisão sexual do trabalho: uma análise comparativa geracional de trajetórias docentes na área de CTEM. In: Jussara Costa Carneiro. (org.). **Com a diferença tecer a resistência**: 3º Seminário Desfazendo Gênero [livro eletrônico]. 21. ed. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, p. 1142-1146, 2017.

_____.; PINTO, Érica J. S.; CARVALHO, Maria Eulina P. GÊNERO E EDUCAÇÃO SUPERIOR: estudo comparativo de experiências de docentes em departamentos de maioria inversa ao seu sexo. In: VI Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais, 2018, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa. 2018. Disponível em: <>. Acesso em: 20 dez. 2019.

FIALHO, Joaquim. A construção da identidade social e profissional através da ação das redes de sociabilidade laboral. **Revista Argumentos**. Montes Claros, v. 14, n. 1, p. 138-162, jan./jul. 2017.

FISCHER, I. R.; MARQUES, F. Gênero e exclusão social. **Fundação Joaquim Nabuco**: Trabalhos para discussão, n.113, agosto, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/TPD/article/viewFile/1382/1216>>. Acesso em: 11 de novembro de 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad.: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GRADVOHL, Silvia M.; OSIS, Maria José D.; MAKUCH, Maria Yolanda. Maternidade e formas de maternagem desde a idade média à atualidade. **Pensando famílias**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 55-62, jun. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2014000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 jan. 2020.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Trad.: Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

_____. Introducció: ¿quién necesita identidad? In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul (orgs.). **Cuestiones de identidad cultural**. 1. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2003, p. 13-39.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Minimal selves**. In: GRAY, A.; MCGUIGAN, J. (ed.). Studying culture: na introductory reader. London: Arnoud, 1997.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

JODELET, Denise. **Representações sociais e mundos de vida**. Trad. Lilian Ulup. Curitiba : PUCPress, 2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Trad.: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. In: DIAS, Alfrancio Ferreira; SANTOS, Elza Ferreira; CRUZ, Maria Helena Santana (org.). **Gênero e sexualidades**: entre invenções e desarticulações. Aracaju: Editora IFS, 2017. p. 47-61.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. Trad. Vivian Aranha Saboia. In: HIRATA, Helena; *et al.* (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LASSALA, Karla Kalburger Moreira. **Identidade docente e gênero**: representações de “professor” por alunos e alunas de pedagogia. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009, 108 f.

LAMOUREUX, Diane. Público/privado. Trad. Naira Pinheiro. In: HIRATA, Helena; *et al.* (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LAURETIS, Teresa De. A tecnologia do gênero. Tradução de Suzana Funck. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, n. 17, p. 153- 176. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

LIMA, Maria da Conceição S.; RAMOS, Kátia Maria da C. Sobre influências de elementos de gênero na formação de identidades profissionais e na opção pela sala de aula: o que dizem os estudantes do sexo masculino do curso de Pedagogia da UFPE? **História e Cultura**, Franca, v. 7, n. 1, p.160-180, jan-jul. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 11. ed. Petrópolis, Vozes, 2010.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MARTINS, Alane; RIOS, Pedro; VIEIRA, André. Relações de gênero na gestão escolar a dicotomia entre mulheres e homens no cargo de diretora/diretor escolar. In: 11 Encontro Internacional de Formação de Professores/12 Fórum Permanente de Inovação Educacional e 4 Encontro Estadual da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2016, Sergipe. **Anais eletrônicos...**, Sergipe, 2016. Disponível em: <>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MASCARENHAS, Aline; D'ÁVILA, Cristina. Da docência como identidade do pedagogo e as diferentes atribuições profissionais propostas pela DCNP -2006. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.10, n.2, p. 259-271, mai./ago. 2017.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformam em um campo novo para as ciências. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 16, n. 2, mai./ago., p. 333-357, 2008.

MENIN, Maria Suzana de S.; SHIMIZU, Alessandra de M.; LIMA, Cláudia M. de. A Teoria das Representações Sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**. v. 39, n. 137, maio/ago. 2009 Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p.549-576, maio/ago. 2009.

MEYER, Dagmar E. Escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. In: SCHOLZE, Lia. (Org.). **Gênero, memória, docência**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2001.

MICROSOFT. **Criar uma pasta de trabalho no Excel**. 2020. Disponível em: <<https://support.office.com/pt-br/article/criar-uma-pasta-de-trabalho-no-excel-94b00f50-5896-479c-b0c5-ff74603b35a3>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **A representação social da psicanálise**. Trad. Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURA, Paula de Deus Vieira F. **Ser professora**: um estudo em representação social. 2005. 91p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

OLIVEIRA, Patrícia Whebber S. de. Construção de identidades profissionais: da formação profissional à vivência da inserção no mercado de trabalho. **Revista LABOR**. Fortaleza, v. 1, n. 6, p. 344-362, 2011.

PIAGET, Jean. **Jan Amos Comênio**. Trad. Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Gino Marzio Ciriello Mazzetto. Org.: Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Editora Massangana, 2010.

PINTO, Érica J. S. **Relações de gênero na carreira acadêmica em Engenharia Civil**. 2019. 152 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

POOLI, João Paulo; FERREIRA, Valéria Milena R. Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas. **Educar em Revista**. Curitiba, Edição Especial n. 1, p. 19-37, jun. 2017.

PRATES, Antonio Augusto Pereira; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A expansão e as possibilidades de democratização do Ensino Superior no Brasil. **Cad. CRH**. Salvador, v. 28, n. 74, p. 327-340, ago. 2015.

RESTREPO, Eduardo. Estudios Culturales y educación: posibilidades, urgências y limitaciones. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de A. **Estudos Culturais e Educação: desafios atuais**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

_____. Estudios Culturales en América Latina. **Revista Estudos Culturais**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed., São Paulo: Atlas, 2012.

SANT'ANNA, Hugo C. openEvoc: um programa de apoio à pesquisa em representações sociais. In: Encontro Regional da ABRAPSO, 7, 2012, Vitória, ES. **Anais eletrônicos...** Vitória, 2012. Disponível em: <>. Acesso em: 15 dez. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Dominique Vieira C. dos. Acerca do conceito de representação. **Revista de Teoria da História**. v. 3, n. 6, p. 27-53, dez. 2011.

SANTOS, Maria do Carmo G. **As Representações Sociais de gênero das professoras sobre o magistério: feminização-feminilização do campo socioprofissional**. 2004. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SANTOS, Vinícius Rangel dos; CASTRO, Roney Polato de. "Pedagogia é lugar de homem?" Pensando em relações de gênero a partir do curso de Pedagogia da UFJF. In: **IV Simpósio Internacional de Educação Sexual - SIES**. Maringá, 2015. Disponível em: <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2015/649.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez., p. 71-99, 1995.

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Trad. Raul Fiker. Bauru: EDUSC, 2001.

SEVERO, José Leonardo R. de L. Formação e profissionalidade docente: a Pedagogia como base de saberes e competências do professor. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 261-279, Mai./Ago. 2016.

_____. **A significação da Pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016.

TSOUKALAS, Ioannis. A method for studying social representations. **Quality & Quantity**, n. 40, p. 959-981, 2006.

VANNUCHI, Maria Lúcia. A construção das identidades de gênero. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 23, n. ½, p. 61-77, 2010.

VEIGA, Ilma Passos. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos; D'ÁVILA, Cristina. (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas-SP: Papirus, 2008, p. 13-21.

VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu** ., n.17-18, p.81-103, 2002.

VIEIRA, Suzane da R. Docência, gestão e conhecimento: conceitos articuladores do novo perfil do pedagogo instituído pela Resolução CNE/CP n. 01/2006. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.44, p. 131-155, dez. 2011.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. **Pro-posições**. Vol. 12, n. 1 (34), mar., p. 151-160, 2001.

_____.; COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa M.H. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**: Dossiê – Estudos Culturais em educação, v.38, n.3, p. 32-48, 2015.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**. Brasília, ano 11, n. 22, p. 271-292, jul.-dez., 2011

APÊNDICES

APÊNDICE A – Levantamento Representacional



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRUPO DE PESQUISA GÊNERO, EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS E DE GÊNERO: como estudantes pré-concluintes de Pedagogia na UFPB generificam suas identidades profissionais? ATENÇÃO! Esse é instrumento produção de dados anônimos e, de nenhuma maneira, qualquer um/a dos/as participantes serão identificados. Também deixo claro que, a qualquer momento, você pode desistir de participar da pesquisa.

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Identidade de gênero:

Período/turno:

Tem outra formação? SIM ☐ NÃO ☐. Se sim, qual?

Hoje, você se identifica com sua formação? SIM ☐ NÃO ☐. Se não, por quê?

Trabalha? SIM ☐ NÃO ☐. Se sim, qual sua profissão/função?

É na área da Educação? SIM ☐ NÃO ☐

INTRUMENTO DE LEVANTAMENTO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Convidamos você a pensar o significado de **Profissional da Pedagogia**.

Parte I – Distribuição de Significados

1. Pense: o que significa **Profissional da Pedagogia**? Na folha de resposta A, anote 15 palavras ou frases curtas que venham a sua mente, como pensamentos, sentimentos e/ou comportamentos.
2. Examine o que você anotou e escolha as três palavras ou frases curtas que melhor expressam **Profissional da Pedagogia** e preencha na folha de resposta B nos quadrinhos rosa.
3. Pense o que cada par de palavras (**Profissional da Pedagogia** e a palavra que você anotou) lhe traz à mente e anote, nos quadrinhos amarelos, mais três palavras ou frases curtas para cada par (podem ser novas palavras ou repetidas).
4. Então para cada uma dessas nove palavras anote mais três palavras ou frases curtas que lhe venham à mente nos quadrinhos verdes.

Parte II – Construção social

1. Na folha de resposta B, você tem 39 palavras ou frases curtas nos quadrinhos rosa, amarelo e verde. Risque/elimine sete que você considera menos importantes. Visualize essas 32 palavras ou frases curtas e agrupe-as em núcleos de sentido na folha de resposta C. Você não precisa usar todas as 32 palavras. Faça pelo menos dois núcleos de sentidos (aglomerados de palavras ou frases curtas).
2. Explique nas linhas ao lado do círculo o que levou você a agrupá-las dessa maneira. Porque relacionou essas palavras uma a outra e a **Profissional da Pedagogia**?
3. Agora no quadrinho laranja acima do círculo dê um título ao núcleo de sentido.

Parte III – Construção do *ranking* e núcleo central

Volte à parte II (folha de resposta B) onde estão as 32 palavras ou frases curtas e anote, na folha de resposta D, 16 no quadro 1 – palavras mais características

de **Profissional da Pedagogia** e 16 no quadro 2 – palavras menos características do **Profissional da Pedagogia**.

Pegue as 16 palavras que estão no quadro 1 – palavras mais características de **Profissional da Pedagogia** e divida-as em dois quadros de 8 palavras: as mais características no quadro 3 e as menos características no quadro 4.

Pegue as 8 palavras que estão no quadro 3 – palavras mais características de **Profissional da Pedagogia** e divida-as em dois quadros de 4 palavras: as mais características de **Profissional da Pedagogia** no quadro 5 e as menos características no quadro 6.

Pegue as 4 palavras que estão no quadro 5 – palavras mais características de **Profissional da Pedagogia** e divida-as em dois quadros de 2 palavras: as mais características de **Profissional da Pedagogia** no quadro 7 e as menos características no quadro 8.

Das duas palavras que estão no quadro 7 qual a mais característica de **Profissional da Pedagogia**? Anote esta palavra no quadro 9.

Retorne à parte II – folha de resposta C onde estão as palavras ou frases curtas listadas nos núcleos de sentido. Leia cada palavra ou frase curta de um círculo de cada vez e reflita: Esta palavra ou frase curta é essencial para pensar **Profissional da Pedagogia**? Posso pensar **Profissional da Pedagogia** sem ela? Tente eliminar o máximo de palavras ou frases curtas de cada círculo de modo a restar somente uma. Tente eliminar as palavras restantes para ficar com somente uma que expresse a categoria essencial sobre o que significa **Profissional da Pedagogia**.

APÊNDICE B – Folhas de respostas do Levantamento Representacional



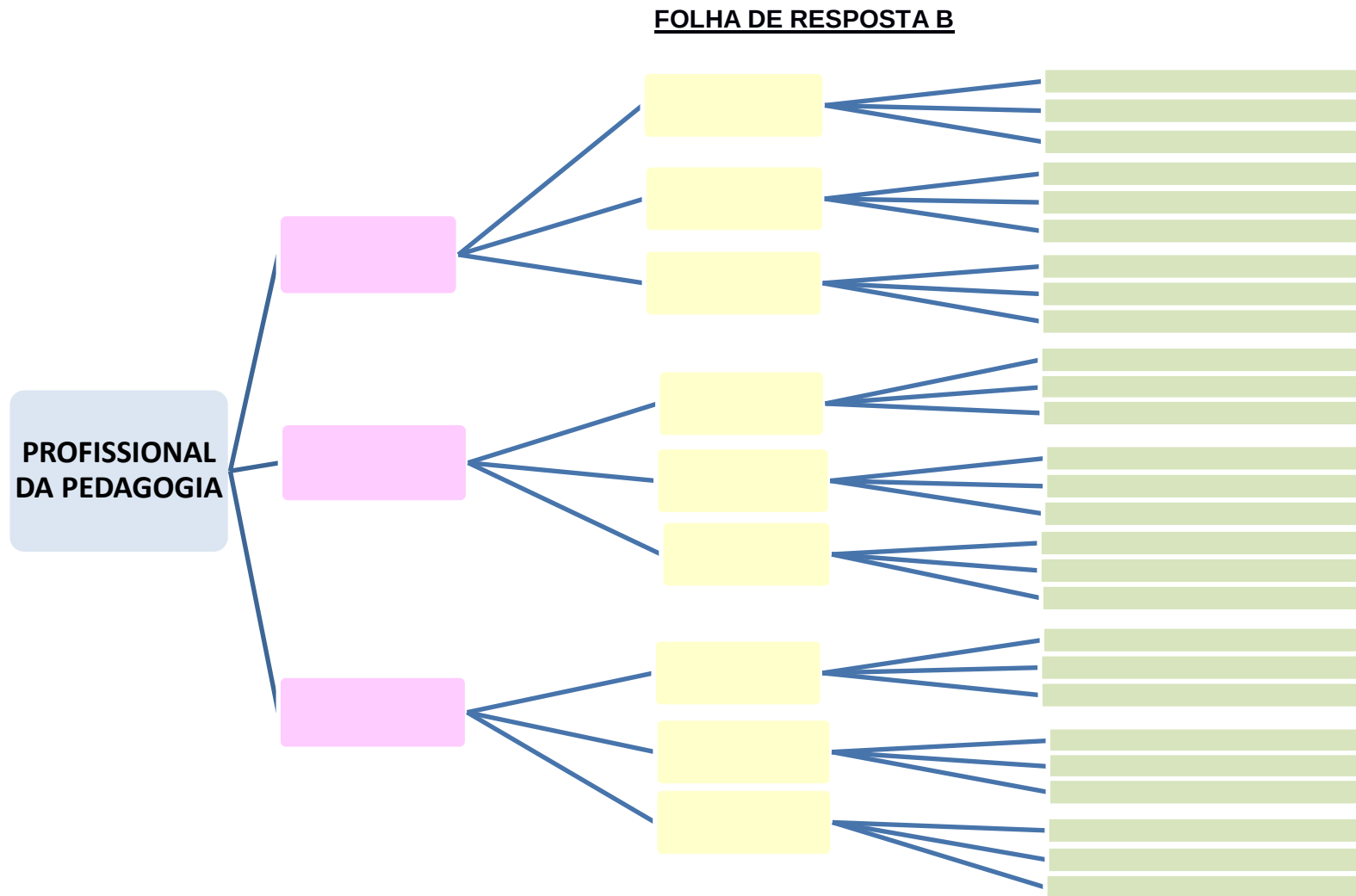
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE RESPOSTA A

- Pense: o que é **Profissional da Pedagogia**? Anote 15 palavras (de preferência) ou frases curtas que venham a sua mente, como pensamentos, sentimentos e/ou comportamentos.

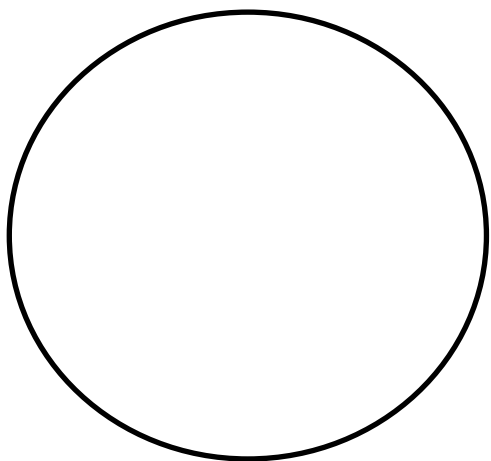
1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____
5.	_____
6.	_____
7.	_____
8.	_____
9.	_____
10.	_____
11.	_____
12.	_____
13.	_____
14.	_____
15.	_____

- Examine o que você anotou e escolha as três palavras ou frases curtas que melhor expressam **Profissional da Pedagogia** e preencha na folha de resposta B nos quadrinhos rosa.
- Pense o que **Profissional da Pedagogia** e cada palavra que você anotou, par a par, lhe traz à mente e anote, nos quadrinhos amarelos, mais três palavras ou frases curtas para cada par (podem ser novas palavras ou repetidas).
- Então para cada uma dessas nove palavras anote mais três palavras ou frases curtas que lhe venham à mente nos quadrinhos verdes.



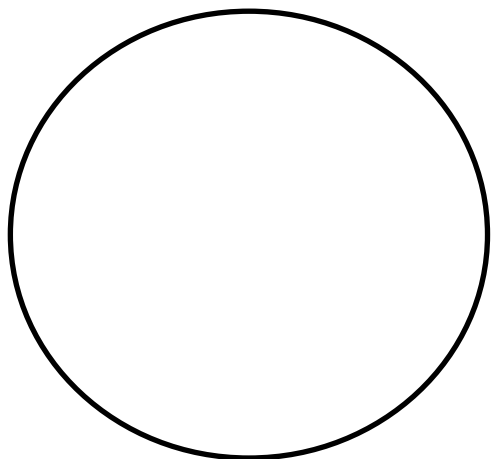
FOLHA DE RESPOSTA C

- Na folha de resposta B, você tem 39 palavras ou frases curtas nos quadrinhos rosa, amarelo e verde. Risque/elimine sete que você considera menos importantes. Visualize essas 32 palavras ou frases curtas e agrupe-as em núcleos de sentido na folha de resposta C. Você não precisa usar todas as 32 palavras. Faça pelo menos dois núcleos de sentidos (grupos de palavras ou frases curtas).



- Explique nas linhas abaixo o que levou você a agrupá-las dessa maneira. Porque relacionou essas palavras uma a outra e **Profissional da Pedagogia**?

Agora, no quadrinho laranja acima do círculo dê um título ao núcleo de sentido.



- Explique nas linhas abaixo o que levou você a agrupá-las dessa maneira. Porque relacionou essas palavras uma a outra e **Profissional da Pedagogia**?

Agora, no quadrinho laranja acima do círculo dê um título ao núcleo de sentido.

- Caso necessite de mais círculos, utilize o verso da folha.

FOLHA RESPOSTA D

1. Volte à Folha de resposta B, onde estão as 32 palavras ou frases curtas e anote abaixo, 16 no quadro 1 – palavras mais características de **Profissional da Pedagogia** e 16 no quadro 2 – palavras menos características de **Profissional da Pedagogia**.

Quadro 1

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____

Quadro 2

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____

Quadro 3

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

Quadro 4

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

Pegue as 16 palavras que estão no quadro 1 – palavras mais características do/a **Pedagogo/a** e divida-as em dois quadros de 8 palavras: as mais características no quadro 3 e as menos características no quadro 4.

FOLHA RESPOSTA D (cont.)

3. Pegue as 8 palavras que estão no quadro 3 – palavras mais características de **Profissional da Pedagogia** e divida-as em dois quadros de 4 palavras: as mais características de **Profissional da Pedagogia** no quadro 5 e as menos características no quadro 6.

Quadro 5	
1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____

Quadro 6	
1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____

Pegue as 4 palavras que estão no quadro 5 – palavras mais características de **Profissional da Pedagogia** e divida-as em dois quadros de 2 palavras: as mais características de **Profissional da Pedagogia** no quadro 7 e as menos características no quadro 8.

Quadro 7	
1.	_____
2.	_____

Quadro 8	
1.	_____
2.	_____

Das duas palavras que estão no quadro 7 qual a mais característica de **Profissional da Pedagogia**? Anote esta palavra no quadro 9.

Quadro 9	
1.	_____

Retorne à folha de resposta C onde estão as palavras ou frases curtas listadas nos núcleos de sentido. Leia cada palavra ou frase curta de um círculo de cada vez e reflita: Esta palavra ou frase curta é essencial para pensar **Profissional da Pedagogia**? Posso pensar o/a **Profissional da Pedagogia** sem ela? Tente eliminar o máximo de palavras ou frases curtas de cada círculo de modo a restar somente uma. Tente eliminar as palavras restantes para ficar com somente uma que expresse a categoria essencial sobre o que significa **Profissional da Pedagogia**. Anote aqui essa palavra final.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**UFPB****UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA****CENTRO DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado/a _____/a:

Eu, Rafaela Maria e Silva Ferreira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba com matrícula institucional sob o número 20181013651 e estou realizando uma pesquisa intitulada “**GÊNERO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: COMO ESTUDANTES PRÉ-CONCLUINTE DE PEDAGOGIA GENERIFICAM SUAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS?**” que tem por objetivo geral compreender, com base nas representações sociais dos estudantes pré-concluintes, se e como a identidade profissional do curso de Pedagogia do Campus I da UFPB é generificado. Com base na Teoria das Representações Sociais, os objetivos específicos são identificar e analisar os signos representacionais generificados das identidades profissionais desse/as estudantes e também como se dá o processo de construção dessas representações.

Para realizar esta pesquisa, primeiramente busco aplicar questionário aberto que utiliza elicitación e elaboração de associações livres sobre PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA, possibilitando conhecer, além da incidência, as características desta representação: seu campo semântico e sua organização para alunos/as pré-concluintes de Pedagogia do Campus I da Universidade Federal da Paraíba.

A participação do(a) sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor. Caso decida não participar do estudo ou resolver, a qualquer momento, dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído.

Cabe esclarecer que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este

trabalho serão importantíssimos e traduzidos em conhecimento científico para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesa, essas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Desse _____ modo, _____ eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa, _____ de setembro de 2019.

Rafaela Maria e Silva Ferreira
Pesquisadora responsável

Participante da Pesquisa

Contatos:

Rafaela Maria e Silva Ferreira – (83) 999611761 E-mail: (Pesquisadora principal da Pesquisa)
Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB. ☐
(83) 3216-7791 – E-mail: **comitedeetica@ccs.ufpb.br**

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GÊNERO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: COMO ESTUDANTES PRÉ-CONCLUINTE DE PEDAGOGIA GENEIFICAM SUAS IDENTIDADES

Pesquisador: RAFAELA MARIA E SILVA FERREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20555119.0.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.611.466

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, do CENTRO DE EDUCAÇÃO, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna RAFAELA MARIA E SILVA FERREIRA, sob orientação da Profª. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender, com base nas representações sociais dos estudantes pré-concluintes, se e como a identidade profissional do curso de Pedagogia do Campus I da UFPB é geneificada.

Objetivos Secundários:

- Identificar e analisar os signos representacionais geneificados das identidades profissionais desses estudantes;
- Identificar e analisar como se dá o processo de construção dessas representações.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7794

Fax: (83)3216-7794

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 24/11/2024

Os riscos proporcionados aos participantes são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, para que isso não venha ocorrer será escolhido um local privado, sem a presença de pessoas alheias ao estudo.

Benefícios:

Em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em conhecimento científico para a população estudada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, compreender, com base nas representações sociais dos estudantes pré-concluintes, se e como a identidade profissional do curso de Pedagogia do Campus I da UFPB é geratificada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), A PESQUISADORA RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETTER EMENDA SOLICITANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À INSTITUIÇÃO ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo em vista o cumprimento das formalidades éticas e legais, somos de parecer favorável a execução do presente projeto, da forma como se apresenta, salvo melhor juízo.

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 2.4211.466

Considerações Finais e critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egregio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1423282.pdf	11/09/2019 09:59:59		Aceito
Outros	8_QUESTIONARIO.pdf	11/09/2019 09:59:28	RAFAELA MARIA E SILVA FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	11/09/2019 09:58:50	RAFAELA MARIA E SILVA FERREIRA	Aceito
Orçamento	6_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	11/09/2019 09:58:37	RAFAELA MARIA E SILVA FERREIRA	Aceito
Cronograma	5_CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.pdf	11/09/2019 09:58:28	RAFAELA MARIA E SILVA FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	4_PROJETO_DETALHADO.pdf	11/09/2019 09:58:12	RAFAELA MARIA E SILVA FERREIRA	Aceito
D Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_TERMOS_DE_ANUENCIA.pdf	11/09/2019 09:57:59	RAFAELA MARIA E SILVA FERREIRA	Aceito
Outros	2_CERTIDAO_DE_APROVACAO.pdf	11/09/2019 09:57:48	RAFAELA MARIA E SILVA FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	1_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	11/09/2019 09:57:32	RAFAELA MARIA E SILVA FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (33)3219-7791 Fax: (33)3219-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.611.066

JOÃO PESSOA, 01 de Outubro de 2019

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (33)3216-7791 Fax: (33)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br