A PEDAGOGIA É FEMINIZADA .?

GÊNERO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE GRADUANDOS/AS E EGRESSOS/AS

Mayanne Júlia Tomaz Freitas
Orientadora: Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho

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

MAYANNE JÚLIA TOMAZ FREITAS

A PEDAGOGIA É FEMINIZADA? GÊNERO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE GRADUANDOS/AS E EGRESSOS/AS

JOÃO PESSOA – PB
2024

MAYANNE JÚLIA TOMAZ FREITAS

A PEDAGOGIA É FEMINIZADA? GÊNERO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE GRADUANDOS/AS E EGRESSOS/AS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para defesa de doutorado.
Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Eulina Pessoa de Carvalho.

JOÃO PESSOA – PB
2024

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F865p Freitas, Mayanne Julia Tomaz.
A pedagogia é feminizada? Gênero e identidade profissional de graduandos/as e egressos/as / Mayanne Julia Tomaz Freitas. - João Pessoa, 2024.
241 f. : il.

Orientação: Maria Eulina Pessoa de Carvalho.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Representações sociais. 4. Identidade profissional. 5. Gênero. I. Carvalho, Maria Eulina Pessoa de. II. Título.

UFPB/BC CDU 37(043)

Elaborado por Larissa Silva Oliveira de Mesquita - CRB-15/746

MAYANNE JÚLIA TOMAZ FREITAS

A PEDAGOGIA É FEMINIZADA? GÊNERO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE GRADUANDOS/AS E EGRESSOS/AS

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, pela seguinte banca examinadora:

Resultado: Aprovada.

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO
Data: 26/08/2024 20:39:14-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Universidade Federal da Paraíba
Orientadora -PPGE/UFPB

Documento assinado digitalmente
gov.br
UMBERTO DE ANDRADE PINTO
Data: 26/08/2024 14:02:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto
Universidade Federal de São Paulo
Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA LUCIA VANNUCHI
Data: 23/08/2024 18:20:30-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Maria Lúcia Vannuchi
Universidade Federal de Uberlândia
Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
gov.br
JEANE FELIX DA SILVA
Data: 23/08/2024 10:27:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Jeane Félix da Silva
Universidade Federal de Alagoas
Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA ALVES DE AZEREDO
Data: 24/08/2024 11:49:48-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Maria Alves de Azerêdo
Universidade Federal da Paraíba
Examinadora Externa ao Programa

Documento assinado digitalmente
gov.br
JOSE LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO
Data: 26/08/2024 09:28:07-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. José Leonardo R. de Lima Severo
Universidade Federal da Paraíba
Examinador Interno ao Programa

Documento assinado digitalmente
gov.br
JOSEVAL DOS REIS MIRANDA
Data: 22/08/2024 21:37:00-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Universidade Federal da Paraíba
Examinador Interno ao Programa

João Pessoa, 25 de junho de 2024

À todos/as aqueles/as que como eu, lutam e acreditam que a educação pode transformar vidas...

AGRADECIMENTOS

O sonho do doutorado é meu, mas foi alimentado por tantas outras pessoas a quem me sinto agradecida, pois jamais conseguiria realizá-lo sem o seu apoio.

De início, quem me fez ter a garra e a resiliência que tenho, meus queridos pais. Minha mãe Maria José Tomaz Freitas e meu pai Jailton Freitas (*in memorian*), sou muito grata a vocês por me ensinarem que eu podia ser o que eu quisesse! E minha irmã, Maria Joana Tomaz Freitas, a quem agradeço por cuidar tão bem do nosso pai, e amenizar toda a minha ausência durante esses anos.

O doutorado é o final da formação acadêmica, mas a minha graduação só foi possível com o apoio da minha madrinha Graça Tomaz e do meu padrinho Geraldo Silva, que abriram as portas de seu lar e me acolheram. Assim tive a oportunidade de me tornar Pedagoga e, consequentemente, seguir a carreira acadêmica. Os meus agradecimentos a vocês também se estendem a nossa família.

O ingresso na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no curso de Pedagogia foi importante, mas ainda mais foi meu ingresso nas pesquisas acadêmicas. Nesse momento me deparo com uma das pessoas mais importantes da minha trajetória, a minha querida orientadora, a Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho. Não tenho palavras para expressar minha gratidão, pois com você tive a oportunidade de me tornar quem sou hoje, Eulina! Você tem um lugar muito especial na minha vida.

No momento importante de seleção para o ingresso no doutorado, destaco Rafaela Ferreira e Adjefferson Silva. Gratidão por toda ajuda no diálogo para construção do projeto. Meu amigo Jeff, a você agradeço as leituras, as reflexões, a força, o entusiasmo e, claro, os memes para deixar os dias de escrita mais leve. Em outra etapa da seleção, pude contar com a ajuda de Rodolfo Pereira e Alex Soares, gratidão meninos pela possibilidade de debate e partilha de anotações. Agradeço também a Rafael Ferreira, por propor reflexões do contexto educacional, que foram importantes para a construção do meu argumento na avaliação escrita. Tenho imensa gratidão a vocês, que sabiam o quanto estava fragilizada e desolada com a perda do meu pai (não foi uma seleção fácil).

O meu processo de doutorado foi atípico. Ingressamos felizes e cheios de sonhos, mas logo veio a pandemia que nos trouxe frustações, ansiedade, medo. Logo estávamos em um doutorado remoto, tudo novo e diferente. Foi quando apareceu alguém para me ajudar a lidar com tudo isso, Lidiane Pinheiro, minha companheira de

vida, que compartilhou minhas alegrias, mas também muito choro. Lidi, meu amor, que bom que eu tinha você! Gratidão por tudo, desde a graduação, quando me esperava para irmos para a residência universitária, até o final do doutorado, com todos os abraços e incentivos: “você vai conseguir”, “eu estou aqui”. Também agradeço a partilha do nosso pet filho, Dobby, que ficou por dias e horas, durante a construção desta tese, deitado nos meus pés, e a nossa pet filha, Lila, que chegou nos últimos dias dessa jornada. Gratidão a vocês por me suportarem e trazerem leveza para esse processo.

Meus agradecimentos à banca examinadora, à Profa. Maria Lúcia Vannuchi, ao Prof. Umberto Pinto, à Profa. Maria Alves, ao Prof. Joseval Miranda, à Profa. Jeane Félix e ao Prof. José Leonardo Severo, por terem aceitado o convite e por todas as contribuições a este estudo. De modo muito especial, agradeço a Jeane que tem acompanhado minha escrita desde a graduação, pelas parcerias em artigos, por sempre estar disponível para tirar minhas dúvidas.

Agradeço à turma 40 do doutorado, em especial às minhas grandes amigas Gabriela Carreiro e Jaquicilene Alves, vocês são grandes presentes deste doutorado!

Ao PPGE, a todos/as os/as docentes, minha gratidão. Em especial, agradeço e presto minha homenagem à querida professora Inês Texeira, com quem tive aulas inesquecíveis!

Agradeço aos/às amigos/as da academia e fora dela: Eduardo Araújo, Géssica Kênia, Elisabeth Torres, Danielle Alvarenga, Rosivaldo Ferreira, minha prima Maria Paula Tomaz e, em especial, Ademilson Bezerra, que caminhou junto comigo nesta pesquisa, tratou os dados no Excel e refletiu comigo, você foi essencial!

Agradeço ainda: aos/às discentes e egressos/as da Pedagogia que participaram deste estudo; à Capes por financiar esta pesquisa; ao CNPq, que financiou a pesquisa mais ampla a que este estudo se vincula, assim como à Fapesq/PB.

E a todes que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta pesquisa se tornasse realidade, minha mais profunda gratidão!

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz de teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Selma Garrido Pimenta (2000, p.19)

RESUMO

A Pedagogia tem se consolidado como um campo feminilizado, ou seja, com presença massiva de mulheres da formação à atuação profissional; consequentemente, destaca-se sua provável feminização, em termos de significados e valores associados à identidade profissional. Este estudo visa analisar como as impressões de gênero se fazem presentes nas representações sociais sobre a Pedagogia e a identidade profissional de graduandos/as e egressos/as do curso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *campus* I. Destacam-se como questões norteadoras: Considerando que as relações de gênero estruturam o conhecimento e o trabalho, em que consiste o gendramento/feminização da Pedagogia? A feminilização do curso se traduz em feminização? Questões específicas podem ser exploradas com base no perfil sociodemográfico de discentes e egressas/os do referido curso: Que representações sociais sobrea Pedagogia e sua/seu profissional têm graduandos/as e egressos/as? Essas representações sociais contêm impressões de gênero? Elas influenciaram suas escolhas seja para cursar, seja para atuar na Pedagogia? Elas apontam possibilidades de mudança das identidades profissionais? A pesquisa, inspirada na Teoria das Representações Sociais (TRS), utiliza métodos mistos, através de três movimentos de produção e análise de dados quantitativos e qualitativos. O primeiro envolve análise documental da evolução das propostas curriculares do curso e de dados quantitativos de ingresso e conclusão de discentes, de 2006 a 2021, sendo o ano de 2006 referente à aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNPs) e do projeto pedagógico do curso da UFPB, ainda em vigor. O segundo consiste na análise de 180 questionários aplicados com graduandos/as, de maio a outubro de 2020 e de abril a junho de 2021, no contexto da pesquisa “Representações sociais das identidades profissionais e de gênero por estudantes de Pedagogia e Engenharia: um estudo comparativo na UFPB e na UFU”, financiada pelo CNPq. O terceiro atingiu 157 egressos/as das turmas de 2006 a 2022, através da aplicação de questionário *online* de fevereiro a julho de 2023. A análise de resultados destaca a identidade do curso de Pedagogia no Brasil através dos seus marcos históricos, das DCNPs, do debate sobre o seu estatuto epistemológico e dos espaços de atuação do/a do/a pedagogo/a, bem como através das experiências, percepções e perspectivas profissionais de 180 graduandos/as e 157 egressos/as do curso focalizado, sinalizadas nos questionários; também destaca o desempenho do curso, através de dados de ingresso, evasão, retenção e conclusão e da inserção profissional dos/as egressos/as. Em conclusão, articulam-se os dados de graduandos/as e egressos/as sobre formação, atuação e representações sociais da Pedagogia e de seu/sua profissional. Assim a tese confirma que a formação e a atuação do/a Pedagogo/a ainda apresentam impressões de gênero, de tal forma que os homens que escolhem o curso enxergam mais a Pedagogia como campo científico do que as mulheres, presas à associação da Pedagogia com o amor e o cuidado. Além disso, a tese também indica que a formação profissional, passada e presente, não consegue mudar as impressões de gênero da Pedagogia devido à associação histórica entre mulher e docência e da incipiente problematização da questão de gênero no currículo.

Palavras-Chave: Pedagogia. Representações Sociais. Identidade Profissional. Gênero.

ABSTRACT

In Brazil, Pedagogy (Teacher Education) has consolidated itself as a feminilized field, that is, with a massive presence of women from training to professional activity; consequently, its probable feminization stands out, in terms of meanings and values associated with professional identity. This study aims to analyze how gender marks are present in social representations about Pedagogy and in the professional identity of undergraduates and graduates of the program at Federal University of Paraíba (UFPB), campus I. Guiding questions are: Considering that gender relations structure knowledge and work, what does the gendering/feminization of Pedagogy mean? Does the feminilization/the high number of women in Pedagogy translate into feminization? Specific questions can be explored based on the sociodemographic profile of students and graduates of the aforementioned program: What social representations about Pedagogy and its professionals do undergraduates and graduates have? Do these social representations contain gender marks? Did they influence their choice to study and work in Pedagogy? Do they point to possibilities for changing professional identities? The research, inspired by the Theory of Social Representations (TRS), uses mixed methods, through three movements of production and analysis of quantitative and qualitative data. The first involves documentary analysis of the evolution of the program's curricular proposals and quantitative data on student entry and completion, from 2006 to 2021. In 2006 the new National Curricular Guidelines for Pedagogy (DCNPs) was approved, as well as the pedagogical project for the UFPB program, still in force. The second consists of the analysis of 180 questionnaires applied to undergraduate students, from May to October 2020 and from April to June 2021, in the context of the research project “Social representations of professional and gender identities by Pedagogy and Engineering students: a comparative study at UFPB and UFU”, financed by CNPq. The third reached 157 graduates from classes from 2006 to 2022, through the application of an online questionnaire from February to July 2023. The analysis of results highlights the identity of the Pedagogy program in Brazil based on its historical milestones, the DCNPs, the debate about its epistemological status and the kinds of activities performed of the pedagogue, as well as the experiences, perceptions and professional perspectives of 180 undergraduates and 157 graduates of the UFPB program, informed in the questionnaires; it also highlights the performance of the program, based on data on entry, dropout, retention and completion, and the professional apportionments of graduates. In conclusion, data from undergraduates and graduates on training, performance and social representations of Pedagogy and its professional are articulated. Thus, the thesis confirms that the training and performance of the pedagogue still present gender marks, in such a way that men who choose the program see Pedagogy as a scientific field more than women, who are trapped in the association of Pedagogy with love and care. Furthermore, the thesis also indicates that past and present professional training is unable to change the gendering of Pedagogy due to the historical association between women and teaching and the incipient problematization of gender issues in the curriculum.

Keywords: Pedagogy (Teacher Education). Social Representations. Professional Identity. Gender.

RESUMEN

En Brasil, la Pedagogía se ha consolidado como un campo feminilizado, es decir, con presencia masiva de mujeres desde la formación hasta la actividad profesional; en consecuencia, se destaca su probable feminización, en términos de significados y valores asociados a la identidad profesional. Este estudio tiene como objetivo analizar cómo las impresiones de género están presentes en las representaciones sociales sobre la Pedagogía y en la identidad profesional de estudiantes y egresados de la carrera de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), campus I. Se destacan como preguntas orientadoras: Considerando que las relaciones de género estructuran el conocimiento y el trabajo, ¿en qué consiste la generización/feminización de la Pedagogía? ¿La feminilización del curso se traduce en feminización? Se pueden explorar cuestiones específicas a partir del perfil sociodemográfico de los estudiantes y egresados de la carrera mencionada: ¿Qué representaciones sociales sobre la Pedagogía y sobre sus profesionales tienen los estudiantes y egresados? ¿Estas representaciones sociales contienen impresiones de género? ¿Influyeron en sus decisiones de estudiar y trabajar en Pedagogía? ¿Señalan posibilidades de cambiar las identidades profesionales? La investigación, inspirada en la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), utiliza métodos mixtos, a través de tres movimientos de producción y análisis de datos cuantitativos y cualitativos. El primero consiste en el análisis documental de la evolución de las propuestas curriculares de la carrera y datos cuantitativos sobre admisión y graduación de estudiantes, de 2006 a 2021, siendo el año 2006 referido a la aprobación de los nuevos Lineamientos Curriculares Nacionales de la Carrera de Pedagogía (DCNP) y a el proyecto pedagógico para el curso de la UFPB, aún vigente. El segundo consiste en el análisis de 180 cuestionarios aplicados a estudiantes de pregrado, de mayo a octubre de 2020 y de abril a junio de 2021, en el contexto del proyecto de investigación “Representaciones sociales de las identidades profesionales y de género por estudiantes de Pedagogía e Ingeniería: un estudio comparativo entre UFPB y UFU”, financiado por el CNPq. El tercero llegó a 157 graduados de 2006 a 2022, mediante la aplicación de un cuestionario en línea de febrero a julio de 2023. El análisis de los resultados resalta la identidad de la carrera de Pedagogía en Brasil a través de sus hitos históricos, las DCNP, el debate sobre su estatus epistemológico y los espacios de actuación del pedagogo, así como a través de las experiencias, percepciones y perspectivas profesionales de 180 estudiantes de pregrado y 157 egresados del curso enfocado, resaltados en los cuestionarios; también destaca el desempeño del curso, a través de datos de ingreso, abandono, retención y finalización y de la inserción profesional de los egresados. En conclusión, se articulan datos de estudiantes y egresados sobre formación, ocupación y representaciones sociales de la Pedagogía y sus profesionales. Así, la tesis confirma que la formación y ocupación del Pedagogo aún presentan impresiones de género, de tal manera que los hombres que eligen la carrera ven la Pedagogía como un campo científico más que las mujeres, atrapadas en la asociación de la Pedagogía con el amor y el cuidado. Además, la tesis también indica que la formación profesional, pasada y presente, no logra cambiar las impresiones de género de la Pedagogía debido a la asociación histórica entre mujeres y docencia y a la incipiente problematización de la cuestión de género en el currículo.

Palabras clave: Pedagogía. Representaciones Sociales. Identidad Profesional. Género.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação 61
Quadro 2: Os quatro processos identitários típicos segundo Claude Dubar 64
Quadro 3: Cursos ativos de Pedagogia na UFPB 68
Quadro 4: Composição da estrutura base da representação por ordem e frequência de evocação 79
Quadro 5: Componentes curriculares do curso de Pedagogia e a utilização da perspectiva de gênero 105
Quadro 6: Levantamento da produção sobre Pedagogia em articulação com Identidade Profissional, Representações Sociais e Gênero nas plataformas Scielo e Google acadêmico (2010-2024) 190
Quadro 7: Levantamento de teses e dissertações sobre Pedagogia na articulação com Identidade Profissional, Representações Sociais e Gênero (2010-2024) 193

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição de docentes ativos/as permanentes por sexo, departamento e grau acadêmico 70
Gráfico 2: Abertura de cursos de Pedagogia de instituições públicas por ano e categoria administrativa 99
Gráfico 3: Distribuição dos cursos de Pedagogia de instituições públicas brasileiras por região e modalidade em 2022 100
Gráfico 4: Ingresso de discentes por semestre e sexo no curso de Pedagogia da UFPB, Campus I (2006-2021) 108
Gráfico 5: As principais formas de ingresso por sexo no período 2006-2021 110
Gráfico 6: Fluxo de discentes do curso de Pedagogia (2006-2018.1) 111
Gráfico 7: Pictograma com a média da coorte do curso de Pedagogia Diurno (2006.1-2015.2) 114
Gráfico 8: Pictograma com a média da coorte do curso de Pedagogia Diurno (2016.1-2021.2) 114
Gráfico 9: Pictograma com a média da coorte do curso de Pedagogia Noturno (2006.1-2015.1) 116
Gráfico 10: Pictograma com a média da coorte do curso de Pedagogia Noturno (2015.2-2021.2) 116
Gráfico 11: Ano de ingresso de discentes graduandos/as 124
Gráfico 12: Ano de ingresso de egressos/as participantes 125
Gráfico 13: Principais motivações de discentes para o ingresso no curso de Pedagogia 126
Gráfico 14: Principais motivações de egressos/as para o ingresso no curso de Pedagogia 127
Gráfico 15: Relações de discentes com discentes 130
Gráfico 16: Relações de discentes com docentes 131
Gráfico 17: Perspectivas profissionais de graduandos/as do curso de Pedagogia 133
Gráfico 18: Ano de conclusão dos/as egressos/as por sexo 135
Gráfico 19: Foco na formação em Pedagogia por sexo segundo seus/suas egressos/as 136
Gráfico 20: Trajetória posterior à conclusão do Curso de Pedagogia de egressos/as por sexo 137
Gráfico 21: Movimentos formativos de egressos/as por sexo 138
Gráfico 22: Atuação profissional de egressos/as por sexo e atividade 140
Gráfico 23: Percepções de graduandas/os sobre afirmações sensocomunizadas sobre a Pedagogia 144
Gráfico 24: Valorização e respeito profissional segundo egressos/as por sexo 153

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema de produção e análise de dados da pesquisa.....71
Figura 2: Esquema da composição curricular do curso de Pedagogia da UFPB, Campus I (2006) 102
Figura 3: Nuvem de palavras construída pela TALP com o termo indutor “Pedagogia” por graduandos/as com matrículas ativas em 2019-2020 no curso de Pedagogia. 146
Figura 4: Nuvem de palavras construída pela TALP com o termo indutor “Pedagogia” por discentes mulheres do curso de Pedagogia (2019-2020).....148
Figura 5: Nuvem de palavras construída pela TALP com o termo indutor “Pedagogia” por discentes homens do curso de Pedagogia (2019-2020).....148
Figura 6: Nuvem de palavras construída pela TALP com o termo indutor “Pedagogia” por discentes ingressantes do curso de Pedagogia no período 2018-2020.....150
Figura 7: Nuvem de palavras construída pela TALP com o termo indutor “Pedagogia” por discentes concluintes do curso de Pedagogia no período 2019-2021.....150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Principais formas de evasão por sexo no período de 2006-2021 112
Tabela 2: Renda familiar de graduandos/as 122
Tabela 3: Tempo de atuação de egressos/as por sexo 139
Tabela 4: Carga horária semanal de trabalho de egressos/as por sexo 141
Tabela 5: Renda Mensal de egressos/as por sexo 141
Tabela 6: Frequência Relativa X Ordem de Evocações de Egressas e Egressos do curso de Pedagogia (N=556) – Termo Indutor: o que você associa a "PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA" 158
Tabela 7: Frequência Relativa X Ordem de Evocações de Egressas e Egressos do curso de Pedagogia (N=500) – Termo Indutor: o que as pessoas associam a você enquanto "PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA" 161
Tabela 8: Frequência Relativa X Ordem de Evocações de Egressas e Egressos do curso de Pedagogia (N=528) – Termo Indutor: o que você associa a "PEDAGOGIA" 164
Tabela 9: Fluxo discente por sexo no curso de Pedagogia (2006-2021) 214
Tabela 10: Coorte das turmas diurnas do curso de Pedagogia por sexo (2006-2021) 215
Tabela 11: Coorte das turmas noturnas do curso de Pedagogia por sexo (2006-2021) 216

LISTA DE ABREVIATRURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CE	Centro de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CI	Centro de Informática
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUNI	Conselho Universitário
CFP	Conclusão Fora do Previsto
CTP	Conclusão no Tempo Previsto
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DFE	Departamento de Fundamentação da Educação
DHP	Departamento de Habilitações Pedagógicas
DME	Departamento de Metodologia da Educação
ECE	Estudos Culturais da Educação
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
ENEPe	Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia
E-SIC	Sistema Eletrônico de Informações ao Cidadão
ExNEPe	Executiva Nacional dxs Estudantes de Pedagogia
FAPESq/PB	Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba
FIPED	Fórum Internacional de Pedagogia
FoNEP	Fórum Nacional de Estudantes de Pedagogia
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LGBTQI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersex
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
NIPAM	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
REDOR	Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero
RePPed	Rede Nacional de Pesquisadorxs em Pedagogia
RS	Representações Sociais
RSV	Redes Sociais Virtuais
RUMF	Residência Universitária Masculina e Feminina
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - NOTAS INTRODUTÓRIAS

1.1Implicações iniciais.... 20

1.2 Delineamento do problema de pesquisa 24

1.3 Objeto de estudo e objetivos 29

1.4 Mapeamento de produções sobre a feminização da Pedagogia 30

1.4.1 Representações sociais e identidades na formação 32

1.4.2 Representações sociais e identidades na atuação 38

1.5 Estrutura da Tese 43

CAPÍTULO 2 - BASE TEÓRICA E CONCEITUAL

2.1 Articulações entre estudos culturais, estudos de gênero, identidade profissional e representações sociais 46

2.2 Gênero como representação e autorrepresentação 50

2.3 Teoria e Fenômeno das Representações Sociais 54

2.3.1 A abordagem estrutural 59

2.4 A produção de identidades profissionais a partir da socialização 62

2.5 Síntese do capítulo 65

CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1 Abordagem, campo e sujeitos 67

3.2 Produção e análise dos dados 71

3.2.1 Primeiro movimento: percurso de ingresso e conclusão discente (2006-2021) 72

3.2.2 Segundo movimento: questionário com graduandos/as 73

3.2.3 Terceiro movimento: questionário com egressos/as 76

3.3 Condutas éticas para o desenvolvimento da pesquisa 80

3.4 Síntese do capítulo 81

CAPÍTULO 4 - O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E NA UFPB: DO PASSADO AO PRESENTE

4.1 Origem da Pedagogia e debate sobre a construção de seu estatuto epistemológico 83

4.2 Percurso histórico e marcos legais da criação e reformas curriculares do curso no Brasil 87

4.3 Identidade e espaços de atuação do/a profissional da Pedagogia 92

4.4 O magistério e a mulher: um vínculo histórico 95

4.5 Cursos e matrículas de Pedagogia no Brasil 98

4.6 A Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba 101
4.6.1 Trajetória histórica e os dispositivos legais 101
4.6.2 Gênero nos componentes curriculares do curso de Pedagogia da UFPB 103
4.6.3 O alunado do curso de Pedagogia da UFPB em números 106
4.6.3.1 Fluxo de discentes: ingresso, conclusão, evasão e retenção por sexo 110
4.6.3.2 Movimentos discentes a partir do ingresso, conclusão, evasão e retenção: um estudo de coorte 113
4.7 Síntese do capítulo 117

CAPÍTULO 5 - GRADUANDOS/AS E EGRESSOS/AS: DO INGRESSO À ATUAÇÃO

5.1 Perfil de Graduandos/as e Egressos/as 120
5.2 Motivações para a escolha de Pedagogia 123
5.3 Experiências e percepções na formação em Pedagogia 129
5.4 Perspectivas profissionais de graduandos/as e a realidade vivenciada por egressos/as 133
5.5 Atuação profissional de egressos/as 139
5.6 Percepções e representações de graduandos/as sobre/na Pedagogia 142
5.7 Percepções de egressos/as na/sobre a Pedagogia 151
5.8 Representações sociais de egressos/as sobre a identidade profissional de Pedagogia 155
5.8.1 Representações sociais de egressos/as sobre o/a profissional de Pedagogia 157
5.8.2 Representações sociais de egressos/as sobre a Pedagogia 163
5.9 Síntese do capítulo 166

CAPÍTULO 6 - REFLEXÕES FINAIS

REFERÊNCIAS 175

APÊNDICES

APÊNDICE A – Levantamento da produção sobre Pedagogia em articulação com identidade profissional, representações sociais e gênero nas plataformas *scielo* e *google* acadêmico (2010-2024) 190
APÊNDICE B – Levantamento de teses e dissertações sobre Pedagogia em articulação com identidade profissional, representações sociais e gênero (2010-2024) 193
APÊNDICE C – Questionário aplicado com egressos/as do curso de Pedagogia 195
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido 212
APÊNDICE E – Carta de anuência 213

APÊNDICE F – Fluxo discente por sexo no curso de Pedagogia, *Campus* I – UFPB (2006-2021) 214

APÊNDICE G – Coorte de turmas diurnas do curso de Pedagogia por sexo (2006-2021) 215

APÊNDICE H – Coorte das turmas noturnas do curso de Pedagogia por sexo (2006-2021) 216

ANEXOS

ANEXO A – Solicitação de dados ao E-SIC 218

ANEXO B – Questionário aplicado no âmbito do projeto financiado pelo CNPQ (CARVALHO, 2018a) 221

ANEXO C – Parecer do CEP sobre o projeto CNPq (CARVALHO, 2018a) 238

CAPÍTULO 1
NOTAS INTRODUTÓRIAS

Esta introdução inicia com minhas implicações pessoais e profissionais, que impulsionam esta pesquisa de doutorado. Em seguida delineio o problema de pesquisa, o objeto de estudo e o objetivo geral: analisar as impressões de gênero presentes nas representações sociais sobre a identidade profissional de graduandos/as e egressos/as do curso de Pedagogia do *campus* I da Universidade Federal da Paraíba, onde estudei.

Após mapear as produções científicas brasileiras sobre a feminização da Pedagogia, que enfocam as representações sociais e identidades na formação e na atuação profissional, apresento a estrutura da tese em seis capítulos. Como pedagoga, meu propósito é contribuir para pensar a formação e atuação profissional em Pedagogia, com vistas à valorização do curso e da profissão.

1.1 Implicações iniciais....

É preciso força pra sonhar e perceber
Que a estrada vai além do que se vê [...]
(Los Hermanos - Além do que se vê)

Sou pedagoga, mulher, feminista e professora. A minha trajetória inicia como a de muitas outras pessoas que precisam sair do lar materno/paterno para realizar seus sonhos. Segui em busca dos meus ainda muito jovem e precisei sair de Mulungu-PB, cidade onde morava. Em 2008, aos 14 anos, mudei para Bayeux-PB (município da grande João Pessoa), com o apoio da minha família, para cursar o ensino médio.

Em meados de 2010, concluinte do ensino médio, na sala da coordenadora pedagógica, onde se fazia teste vocacional, foi quando ouvi falar da Pedagogia. Dentre as diversas opções, foi um dos cursos sugeridos para mim, com uma informação importante, a possibilidade de atuação na capital e no interior.

Eu ainda não sabia do que tratava a Pedagogia nem o que fazia um/a pedagogo/a. A coordenadora pedagógica elencou diversas formas de atuação, todas no espaço escolar. Naquele momento, a que me fez escolher o curso foi a atuação na gestão escolar.

No segundo semestre de 2011, ingressei na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *campus* I, em João Pessoa. Recebi assistência estudantil e passei a morar na Residência Universitária Masculina e Feminina (RUMF), o que foi crucial para vivenciar integralmente a vida universitária (o ensino, a pesquisa e a extensão).

A Pedagogia ampliou minha visão sobre a educação e me fez acreditar nas possibilidades de mudança dos sujeitos através dela, como ocorria na minha própria experiência. Essa ressignificação/ampliação também se deu a partir das leituras de obras do ilustre educador brasileiro Paulo Freire. Ao longo do curso, me envolvi em diversas atividades proporcionadas pela universidade, o que contribuiu para minha formação e construção de identidade profissional.

Nesta perspectiva, entre os anos de 2011 e 2012, participei do movimento estudantil, compondo uma das coordenações do Diretório Central dos Estudantes (DCE), o que me possibilitou participar de diversos fóruns e encontros da Pedagogia, como o Fórum Nacional de Estudantes de Pedagogia (FoNEP), o Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia (ENEPe), eventos regionais e locais apoiados pela Executiva Nacional dxs Estudantes de Pedagogia (ExNEPe)[1], além do Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED). Nesses espaços tive meus primeiros diálogos sobre a atuação e valorização de profissionais da Pedagogia, aprendi a lutar por uma educação pública, gratuita e de qualidade, a não tratar a educação como uma mercadoria e, assim, fui me construindo e compreendendo o valor das pesquisas científicas.

Em meados de 2013, ingressei nos estudos de gênero articulados ao ensino superior, ao participar de um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No meu percurso como bolsista PIBIC/CNPq, participei de três planos de trabalho que foram significativos para minha vida acadêmica. O primeiro, “Trajetórias dos Núcleos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero integrantes da REDOR” (Carvalho, 2013), emergiu do projeto “Trajetórias e contribuições dos Núcleos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero integrantes da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero – REDOR: do pessoal ao institucional”, vinculado a um projeto financiado pela Chamada MCTI/CNPq/SPM-PR/MDA Nº 32/2012 (Carvalho, 2012), coordenado pela Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho. Com o segundo plano de trabalho, dei continuidade a essa pesquisa sobre a institucionalização dos estudos de gênero nas IES brasileiras do Norte e Nordeste (Carvalho, 2014a).

Os projetos mencionados, assim como a professora coordenadora, estavam

[1] A escrita neutra aqui advém da maneira utilizada pelo coletivo para nomear o movimento estudantil.

integrados ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM), me conduzindo consequentemente a integrá-lo. Esse fato foi essencial, pois tive acesso a uma vasta produção sobre gênero e feminismo, o que contribuiu para a construção da minha identidade feminista. O NIPAM ampliou meus contatos com pesquisas científicas e com outras pesquisadoras e produzi meus primeiros textos, individualmente e colaborativamente (Freitas; Carvalho, 2014; Freitas, 2014; Freitas; Carvalho, 2015; Freitas, Carvalho; Silva, 2015; Freitas; Carvalho, 2016; Pessoa de Carvalho *et al.,* 2017; Carvalho *et al.,* 2017).

Ainda como bolsista PIBIC/CNPq, em 2015 desenvolvi o projeto “Relações de gênero em cursos masculinos: engenharias mecânica e civil” (Carvalho, 2015), sob a orientação da mesma professora, vinculado a uma pesquisa maior sobre “Relações de gênero em cursos masculinos: Engenharias Mecânica e Civil, Física, Matemática e Ciência da Computação”, com financiamento do CNPq (Carvalho, 2014b). Durante minha atuação nessa pesquisa, publiquei, em colaboração com minha orientadora e outras colegas, diversos textos que envolviam as relações de gênero no ensino superior, tanto de discentes como de docentes (Carvalho; Freitas, 2018; Freitas; Carvalho, 2018a; Pinto; Freitas; Carvalho, 2017; Carvalho; Freitas, 2017; Soares; Pinto; Freitas, 2017; Freitas; Carvalho, 2017).

Foi a partir dessa última pesquisa, com o desejo de continuar explorando e compreendendo as relações gênero no ensino superior, que ingressei na pós-graduação, focalizando o curso de Computação como *lócus* de estudo no mestrado, e agora o curso de Pedagogia no doutorado.

Em 2016, me formei em Pedagogia pela UFPB, com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) “A construção da identidade feminista de homens: um caso pioneiro no Brasil” (Freitas, 2016). Em 2017, ingressei no mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB, na linha de Estudos Culturais da Educação. Fui bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ/PB) e defendi minha dissertação intitulada “Mulheres na Computação: Experiências, Trajetórias e Perspectivas de Estudantes Universitárias”, no ano de 2019. Nela, busquei analisar as experiências e trajetórias de estudantes mulheres do Centro de Informática (CI) da UFPB, composto pelos cursos de Ciência da Computação, Matemática Computacional e Engenharia da Computação, na modalidade presencial (Freitas, 2019). Desta pesquisa, resultaram algumas publicações (Freitas, 2020; Freitas, 2021).

Ainda no ano de 2019, já mestra em educação, me tornei professora de cursos de Pedagogia e de especialização em áreas afins da educação. Nesse momento, comecei a construir a minha identidade profissional docente. Segundo Pimenta (2000, p. 19), a construção da identidade profissional ocorre “a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições”; e, acrescento, na vivência das práticas laborais, especificamente nas atividades de planejamento e avaliação do ensino, na interação com colegas e, sobretudo, com as/os alunas/os.

O envolvimento com a docência me propiciou outra ótica sobre o alunado desses cursos, uma vez que minha posição na sala de aula se inverteu, de aluna a professora, contando ainda com a lente crítica dos estudos de gênero. Além disso, nessa época, já estava compondo a equipe de pesquisa de um projeto maior, financiado pelo CNPq através da Chamada MCTIC/CNPq Nº 28/2018 – Universal, intitulado “Representações sociais das identidades profissionais e de gênero por estudantes de Pedagogia e Engenharia: um estudo comparativo na UFPB e na UFU” (Carvalho, 2018a), coordenado pela Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho, na UFPB, e pela Profa. Dra. Maria Lúcia Vannuchi, na UFU. O projeto tem como objetivo conhecer as representações sociais presentes na formação de pedagogas/os e engenheiros/as em seus respectivos cursos, entendidos como instâncias de aprendizagem técnica e de formação de identidade profissional.

É dessa atuação e envolvimento nas pesquisas de gênero e ensino superior que partiu meu desejo de ingressar novamente no PPGE. Em 2020, início o doutorado com uma proposta de tese para estudar a Pedagogia, enfocando a construção de identidade profissional articulada às representações sociais, atravessada pela perspectiva de gênero. Assim, busquei compreender como a predominância feminina nesse curso se implica nessa construção.

Desse modo, compreendo que gênero e representação social são conceitos úteis para estudar a identidade profissional. Gênero é o principal conceito dos estudos feministas e refere-se a uma estrutura de desigualdade social e simbólica, além de um marcador de identidade (Carvalho; Rabay, 2015). É transversal em várias análises e em vários campos disciplinares, bem como na análise de políticas e práticas. Relações de gênero são relações de poder (Scott, 1995) e gênero é tanto uma representação quanto uma autorrepresentação (Lauretis, 1994).

Já o conceito de representações sociais trata de significados e valores

individuais e coletivos que constituem o saber do senso comum, construído pelos sujeitos coletivamente e consensualmente nas vivências, comunicações e interações cotidianas (Moscovici, 2009). Para além do conhecimento científico e profissional, as representações sociais orientam comportamentos e ações, e a própria dinâmica das relações e práticas sociais, portanto, antecedem e atravessam a formação profissional em Pedagogia. Estes conceitos são apresentados de forma detalhada e articulados aos estudos culturais posteriormente. Assim, passa-se a compreender o delineamento do problema que norteou esta tese.

1.2 Delineamento do problema de pesquisa

Parte-se dos estudos propostos por Yannoulas (2011), que teoriza sobre feminilização e feminização de profissões ou ocupações. Para ela, a feminilização tem um significado essencialmente quantitativo, referindo-se ao crescimento do peso relativo do sexo feminino na constituição de uma profissão ou ocupação, ao passo que a feminização tem uma concepção qualitativa, referindo-se, portanto, às variações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, que advêm da feminilização (aumento quantitativo) e incorporam a compreensão de gênero predominante em uma época.

De que forma o trabalho docente se torna um “trabalho de mulher”? Esta indagação foi realizada por Ferreira (2019, p.182) e é relevante para este estudo. De acordo com a autora, em 1835, foi criada a primeira escola de formação de professores no Brasil, todavia, o acesso às mulheres só foi possível a partir da instituição do ensino misto, assim só puderam se tornar professoras no final do século XIX, estabelecendo-se posteriormente, nas primeiras décadas do século XX. Para ilustrar tal afirmação, Dal Rosso (2010) destaca dados do corpo docente no Brasil a partir do Censo de 1907, quando as mulheres atingiram 51% (10.492). Já em 1920 eram 70% (38.158). O autor destaca que esta última década foi decisiva para a feminização do magistério.

Vianna (2013) ressalta em seus estudos que a feminização do magistério é considerada um fenômeno internacional e se baseia nas transformações das relações econômicas e patriarcais que caracterizam o próprio sentido do magistério. Contudo, a autora alerta que o ingresso das mulheres deve considerar as relações sociais de gênero e classe, pois se trata de um dos primeiros espaços de trabalho ocupados por

mulheres brancas e de classe média, bem como ressalta o protagonismo delas nos embates para a expansão da participação das mulheres no campo econômico.

Apesar das mulheres terem conquistado a possibilidade de desempenhar a função de professora, Ferreira (2019) alerta que esta atuação foi alvo de muitos debates, tensões e de grandes transformações nas representações em torno do sentido da docência ou ainda sobre quem era capaz de ensinar. Contudo, a autora indica que a representação de docência que acabou por predominar foi “a de que poderia ensinar quem não é vista como suporte econômico do núcleo familiar, mas que sabe, mais do que ninguém, como “cuidar”: a mulher, cuja “natureza” teria sido dotada dessa habilidade”. Consequentemente, o sentido de escola também sofreu modificações:

> [...] se tornar-se professora foi a oportunidade surgida para o ingresso de mulheres na esfera pública, o espaço escolar, especialmente nas séries iniciais, foi ressignificado como não tão “público”, mas como uma extensão do trabalho doméstico permitido para aquelas mulheres consideradas com moral sem mácula (Ferreira, 2019, p.184).

Nesse cenário emerge a possibilidade de quem exerce a docência no espaço privado não a reconhecer como um trabalho, pois é algo inerente, naturalizado, é uma “vocação”, ou seja, que não se adquire por estudos e reflexões. Por conseguinte, a autora argumenta que não foi o processo de feminização que acarretou a desvalorização da docência, como demonstrado na literatura de história da educação, mas que “o trabalho docente nunca foi bem remunerado nem, tampouco, reconhecido” (Ferreira, 2019, p.184).

Ao caminhar para os dias atuais, observa-se a persistência da feminilização docente presente nos dados nacionais acerca da Educação Básica, onde há uma predominância de mulheres. De acordo com o Censo da Educação Básica de 2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), elas eram cerca de 80% do professorado da Educação Infantil (EI) até o Ensino Médio (EM). Ressalta-se que quanto maior o nível escolar, menor a presença feminina. Assim, na educação infantil, elas eram 96,6%. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), para cada 10 docentes, 9 eram mulheres. Já no EF dos anos finais, para cada 10 docentes, 7 eram mulheres. No Ensino Médio, a presença feminina se reduzia a 59,6% (Brasil, 2018) e na educação superior a 46% do corpo docente (Brasil, 2019).

Esse panorama não vem sofrendo modificação, pois, segundo o Censo Escolar

de 2021 (Brasil, 2021), a EI é composta por 595 mil docentes, dos/as quais 96,3% são do sexo feminino e apenas 3,7% do sexo masculino. Já o EF dos anos iniciais tem uma composição de 1.373.693 docentes, sendo 88,1% (1.210.224) do sexo feminino e 11,9% (163.469) do sexo masculino. Vale salientar que essas duas primeiras etapas da educação básica contam com a atuação predominante de pedagogas/os, podendo também atuar aí profissionais formados por cursos da Escola Normal/Magistério.

Recentemente, o INEP disponibilizou dados que fazem um recorte temporal dos anos 2014 a 2023 do cenário docente na educação brasileira, que ilustram a evolução de homens e mulheres nas etapas de ensino. Elas estão, em sua maioria, na educação infantil, com 96,22% (658.775), e nos anos iniciais do ensino fundamental, com 87,69% (674.669); eles apresentam os menores números na educação infantil, 3,78% (25.881), e nos anos iniciais, com 12,3% (94.697). Vale enfatizar que estes são os maiores números deste recorte temporal, que corroboram o magistério como um espaço feminilizado (Brasil, 2024).

A feminização do/a profissional da Pedagogia foi abordada por Pezzini (2019). A partir de um estado da arte sobre o tema, ela destaca que os estudos que envolvem mulher e docência têm sido relacionados a um possível “dom”, estabelecendo uma associação com atributos considerados femininos, como a maternidade e o cuidado. Isso é reflexo do modo como a docência foi assumida pelas mulheres na sua inserção na esfera pública, uma vez que, na dicotomia de papéis público/privado, o cuidado das crianças era considerado uma tarefa feminina. Desse modo, “ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e [de] instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres” (Almeida, 1996, p.74).

A naturalização da docência para mulheres foi observada por Ataíde e Nunes (2016), em pesquisa desenvolvida com cinco professoras do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, por meio de grupo focal, investigaram a percepção delas de como ser uma mulher professora. Para a maioria das participantes, a docência estava relacionada a “vocação”, e a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental eram espaços exclusivos das mulheres, dada a sua suposta habilidade maternal, sendo a inserção e atuação aí inalcançáveis aos homens que, por sua racionalidade e autoridade, ficariam nos anos finais da educação básica. Nesta perspectiva, os estudos de Ferreira (2020) sugerem que a naturalização do processo de feminilização do curso de Pedagogia, fundamentalmente, atravessa as questões da feminização do

magistério.

Desde a formação docente em cursos de licenciatura, o fenômeno da feminilização da docência é comprovado através dos dados do INEP. Segundo o Censo da Educação Superior de 2020, esses cursos têm 72,8% de matrículas femininas (Brasil, 2022), números que não estão distantes da realidade do curso de Pedagogia da UFPB Campus I, *lócus* desta pesquisa. No período letivo 2021.2, que transcorreu durante o primeiro semestre do ano de 2022, por defasagem do calendário[2], o curso tinha 1318 discentes ativos/as, sendo 1088 mulheres e 230 homens, segundo dados obtidos em junho do corrente ano no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Isso significa 82,6% de mulheres no corpo discente do curso de Pedagogia da UFPB *Campus* I, apontando a predominância feminina. Em 2024, os números não apresentam grandes diferenças: são 1097 matrículas ativas, sendo 85,9% (942) mulheres, mantendo os cenários anteriores.

Neste sentido, o curso de Pedagogia tem hoje/sempre uma configuração essencialmente feminilizada, como se pode observar nos dados históricos, nos dados nacionais disponibilizados pelo INEP e nos dados da UFPB. Vale destacar que, nesta tese, a Pedagogia é considerada em seu sentido mais amplo de atuação, contudo, é impossível documentar a atuação que ocorre para além do espaço escolar, pois não se tem bases de dados oficiais que forneçam informações de pedagogos/as em espaços hospitalares, jurídicos, ONGs, empresas etc.

Diante do exposto, apontam-se algumas hipóteses para nortear este estudo. No caso das mulheres, seria a socialização de gênero que as leva a seguir pelas áreas de estudo e trabalho que envolvem o cuidado atribuído à figura feminina, como é o caso da Pedagogia. Além disso, sendo uma profissão com predominância feminina, é pouco valorizada, o que implicaria fácil acesso. No caso dos homens, eles teriam algumas vantagens na Pedagogia. Ao contrário das mulheres em campos masculinos, tratadas de forma fria/hostil (Burger *et al.*, 2010), os homens são bem recebidos na Pedagogia e logo estão integrados à turma de mulheres, entretanto, sua

[2] A defasagem se deu em função de aculmulo de eventos que paralisaram o calendário da UFPB, como as greves de 2012 (com duração de aproximadamente 4 meses) e de 2015 (com duração de aproximadamente 5 meses). Além disso, essa defasagem se acentuou com a pandemia causada pela COVID-19 (SARS-CoV-2), que suspendeu as aulas e o trabalho presencial em 17 de março de 2020, adotando calendários suplementares com durações variadas. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19. Acesso. abr. 2022.

masculinidade sofre interrogações, uma vez que o senso comum confunde gênero, sexo e sexualidade. Por último, tanto homens como mulheres teriam facilidade de ingresso em Pedagogia, pois existe uma grande oferta de cursos espalhados em todo país. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2020, o curso de Pedagogia tem os maiores números de ingresso, matrículas e conclusão (Brasil, 2022). Por outro lado, não existe uma regulamentação da profissão[3], o que muitas vezes implica em procura associada à atuação prévia (em espaço não escolar, reforço escolar) e ainda em escolas públicas ou privadas, ou seja, muitos/as estudantes de Pedagogia começam atuando em uma atividade educativa para só depois ingressarem em um curso de Pedagogia.

Com base nos dados apresentados, a problemática examinada nesta tese[4] parte da feminilização do curso de Pedagogia, e buscou perceber, a partir das representações sociais de seus graduandos/as e egressos/as, uma provável feminização dos significados e valores associados à/ao profissional da área. Como explanado por Yannoulas (2011), a feminilização refere-se à presença massiva de mulheres em um campo profissional, e a feminização é um conjunto de representações sociais de gênero.

Supondo que a feminilização da Pedagogia se traduz em sua feminização, devido à tradicional socialização de gênero, em que consiste a feminização da Pedagogia e quais as suas implicações para a formação e atuação profissional? A partir da abordagem de graduandas/os e egressas/os, esta é a **questão central** que a pesquisa intencionou responder, desdobrando-se nas seguintes **questões específicas**: Qual o perfil sociodemográfico dos sujeitos que procuram o curso e exercem a profissão? Que representações sociais (RS) sobre o/a profissional da Pedagogia têm graduandos/as e egressos/as? Como essas RS se associam às suas

[3] Está em curso um movimento pela regulamentação da profissão do/a Pedagogo/a, a partir do Projeto de Lei (PL) 1735/2019 proposto pelo deputado Mauro Nazif PSB/RO. Em 20 de maio de 2024, o PL se encontra na Comissão de Educação (CE) para apreciação do Parecer favorável da relatora, Dep. Professora Goreth (PDT-AP), com substitutivo que encorpou as sugestões da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed).

[4] Esta pesquisa de doutorado é um recorte de um projeto maior, financiado pelo CNPq, já mencionado (Carvalho, 2018a), que também se articula ao projeto financiado pela FAPESq/PB, intitulado “Formação em Cursos de Licenciatura em Pedagogia na Paraíba: sinalizações sobre impactos para o desenvolvimento educacional do estado” (Carvalho, 2021), coordenado pela Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho e pelo Prof. Dr. José Leonardo Rolim Severo. Este último projeto tem como objetivo investigar as configurações formativas dos cursos de Pedagogia no estado da Paraíba, no que concerne à organização curricular, desafios ao engajamento acadêmico e articulação com as demandas da sociedade.

escolhas para cursar e atuar na Pedagogia? Com base na Teoria das Representações Sociais (TRS), sendo a Pedagogia um curso e uma profissão gendrados, em que significados e valores se sustenta? Sendo a perspectiva de gênero adotada na definição do problema, a feminilização e feminização da Pedagogia, e a análise das RS sobre a identidade da/o pedagoga/o, em que diferem as perspectivas de graduandas e graduandos, egressas e egressos sobre a construção/justificação/manutenção ou desconstrução/questionamento/reversão desse gendramento?

Assim, a tese confirma que a formação e a atuação do/a Pedagogo/a ainda apresentam impressões de gênero, de tal forma que os homens que escolhem o curso enxergam mais a Pedagogia como campo científico do que as mulheres, presas à associação da Pedagogia com o amor e o cuidado. Ademais, a formação profissional de graduandos/as e egressos/as não consegue/conseguiu mudar essas impressões de gênero da Pedagogia devido à associação histórica entre mulher e docência e à incipiente problematização da questão de gênero no currículo.

1.3 Objeto de estudo e objetivos

O objeto de estudo desta pesquisa são as impressões de gênero nas representações sociais (RS) sobre a identidade profissional da Pedagogia de graduandos/as e egressos/as do curso. Tanto o âmbito formativo quanto o laboral são espaços de construção da identidade profissional, através de práticas e interações carregadas de significados e valores que compõem as RS desses/as profissionais.

Nesta perspectiva, considerando que a Pedagogia é feminilizada, a pesquisa tem como **objetivo geral**:

- Analisar como as impressões de gênero se fazem presentes nas representações sociais sobre a identidade profissional de graduandos/as e egressos/as do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, *Campus* I, e que pistas oferecem para pensar a formação e atuação profissional, com vistas à valorização do curso e da profissão.

Para isso, se desdobra nos seguintes **objetivos específicos**:

- Descrever o percurso histórico e curricular da Pedagogia no Brasil, destacando o debate sobre o seu estatuto epistemológico e espaços de

atuação profissional;

- Analisar dados de ingresso e conclusão de seus discentes, no recorte temporal 2006-2021, evidenciando a feminilização do curso e o fluxo discente por sexo, destacando as coortes correspondentes às turmas de 2006 a 2021, considerando ingresso, evasão, retenção e conclusão, comparando alunas e alunos;
- Traçar o perfil sociodemográfico de graduandas/os e egressos/as do curso;
- Identificar os significados e valores, a fim de analisar as representações sociais sobre a identidade da/o profissional da Pedagogia de graduandas/os e egressas/os e suas possíveis mudanças e/ou permanências;
- Discutir as representações sociais sobre a Pedagogia, considerando as implicações de sua feminilização e feminização para a formação e atuação profissional.

Esses objetivos serão desenvolvidos através de métodos mistos de produção e análise de dados, envolvendo: análise bibliográfica e documental sobre o curso de Pedagogia no Brasil e na UFPB; análise quantitativa de dados de discentes matriculados no curso de Pedagogia mencionado, no período de 2006 a 2021; análise de questionários aplicados, em 2020 e 2021, com graduandos/as; análise de questionários aplicados, em 2023, com egressos/as das turmas de 2006 a 2022.

A seguir, a partir de um levantamento da produção científica nacional recente, explora-se o conhecimento disponível sobre a feminização da pedagogia.

1.4 Mapeamento de produções sobre a feminização da Pedagogia

Considerando que o conhecimento está em constante construção, realizou-se um levantamento das produções científicas de interesse desta pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e nas plataformas *Scielo* e Google Acadêmico em julho de 2020, em março de 2022, atualizando-se em abril de 2024, com as palavras-chave “IDENTIDADE PROFISSIONAL”, “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS”, “GÊNERO”, “FEMINIZAÇÃO”, “FEMINILIZAÇÃO”, cada uma delas combinada com “PEDAGOGIA”. Por fim, foi realizada uma busca com todas as palavras, com o operador boleano *AND*, utilizando os filtros de recorte temporal (2010-2024) e área de

concentração (educação). Foi realizada uma rápida leitura dos textos encontrados, destacando a construção metodológica e alguns resultados.

No Quadro 6 (APÊNDICE A) destacam-se os artigos publicados em periódicos. Foram levantadas 21 produções, oriundas de Instituições de Ensino Superior (IES) em maior concentração, respectivamente, nas regiões Sudeste (8), Nordeste (6), Sul (3), Norte (2) e Centro-Oeste (2). Foram desenvolvidas e publicadas por 49 autores/as, sendo a maioria mulheres, com 83,8% (41), destacando-se uma preocupação de quem se formou e atua, em sua maioria, na Pedagogia.

Assim, as produções constantes no Quadro 6 (APÊNDICE A) enfocam as escolhas por Pedagogia, a construção das identidades profissionais e docentes, as representações sociais (Costa; Ribeiro, 2011; Silva; Barreto, 2012; Basílio; Machado, 2013; Gonzales, Bueno; Caetano, 2014; Mandú; Aguiar, 2014; Agudo; Tozini-Reis, 2020; Ferreira; Carvalho; Vannuchi, 2022; Sambugari; Borges, 2023); as trajetórias e as experiências acadêmicas e profissionais (Gebran; Silva; Barros, 2015; Macedo, 2019; Dantas, 2021; Martins; Lima, 2023); os processos históricos de feminização (Santos; Costa; Custódio, 2022; Cruz, 2022; Azevedo; Sbrissa, 2023); a inserção profissional de egressos/as (Zulcowski; Portelinha, 2023; Gonzales; Raitz, 2023; Nascimento *et al*., 2023); e os homens na Pedagogia (Gonçalvez; Benitez, 2022; Brow; Brow; Sales, 2023; Santana; Molina, 2023). De maneira mais detalhada, estas produções são retomadas na discussão dos dados empíricos desta pesquisa.

As dissertações e teses, apresentadas em ordem cronológica no Quadro 7 (APÊNDICE B), totalizam 17 estudos que abordam a formação e atuação de profissionais da Pedagogia, tendo como sujeitos de pesquisa discentes, na condição de graduandos/as, graduados/as ou egressos/as do curso. Assim, dez estudos envolvem as percepções, concepções e experiências de discentes, sendo sete de ambos os sexos (Silva, 2012; Mandú, 2013; Rocha, 2014; Lima, 2016; Ferreira, 2020; Rego, 2020; Pereira, 2022), um de mulheres (Borba, 2013) e dois de homens (Pereira, 2011; Lima, 2013). Três estudos destacam sujeitos egressos do curso de Pedagogia (Aquino, 2011; Straiotto, 2017; Medeiros, 2023). Outro estudo parte das perspectivas de discentes do curso e docentes da Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF) anos iniciais (Castro, 2014), articulando a visão de sujeitos em formação e em atuação. O ingresso de pedagogos homens na EI e no EF é destacado nas pesquisas de Sousa (2017) e Santos (2024). E os aspectos históricos do século XX sobre a feminização do magistério são apresentados nos estudos de Rocha (2022).

Para o diálogo com os dados desta tese, adiante estes últimos estudos foram reunidos em dois grupos: um sobre as RS e identidades, voltado à formação de pedagogos/as; e outro sobre as RS e a construção da identidade profissional, voltado à atuação de pedagogos/as.

1.4.1 Representações sociais e identidades na formação

A dissertação de mestrado de Pereira (2011), intitulada “Homens no curso de Pedagogia: “as razões do improvável””, objetivou investigar o papel do gênero na escolha do curso superior e da profissão docente, através da aplicação de questionários, realização de entrevistas em profundidade e de um grupo focal com os estudantes do sexo masculino matriculados no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os resultados destacam que a escolha da Pedagogia para os sujeitos ocorreu por contato prévio com a área da educação, por meio dos familiares (pai, mãe e irmãos/irmãs) ou por experiências em âmbitos diversos: social, religioso, cultural ou educacional.

Durante sua produção empírica, a autora ouviu de alunas e alunos que ela não conseguiria desenvolver sua pesquisa por não existirem homens na Pedagogia, ou, de modo pejorativo, que ela poderia encontrar apenas gays e mulheres. Constatou, assim, que a sexualidade ainda é um tabu, pois nenhum dos participantes se declarou homossexual, o que dificultou a problematização da categoria. Entretanto, alguns participantes mais jovens apontaram se deparar com desconfiança sobre sua escolha, inclusive de suas colegas. Dessa desconfiança escapavam os alunos mais velhos, que “atendiam” ao modelo social heteronormativo, pois eram casados e tinham filhos/as (Pereira, 2011).

Apesar de não dialogar com as RS ou com a identidade profissional da Pedagogia, Pereira (2011) contribui para reflexões a respeito das escolhas dos homens pelo curso. Além disso, as questões de sexualidade, embora não aprofundadas, são mencionadas na perspectiva dos próprios sujeitos da pesquisa, o que sugere um atravessamento de gênero e sexualidade nas relações estabelecidas na Pedagogia, ainda durante a formação.

A pesquisa de mestrado desenvolvida por Lima (2013), “Elementos presentes em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes do sexo masculino do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco

(UFPE)", enfocou elementos que contribuem em processos de construção da identidade profissional docente de alunos de Pedagogia por meio de aplicação de questionários junto a 31 alunos. Os dados apontam que a escolha do curso está associada à necessidade de um título de formação superior que possibilite atuação nas áreas administrativas ou de gestão, assim como para pleitear concursos públicos. Assim, a autora percebeu que, de maneira velada, estava presente nos discursos dos alunos o interesse pelos cargos de chefia, ou seja, por ocupar posições altas na hierarquia educacional, afastando-se das salas de aulas, pois, segundo observação dos participantes, existe uma desvalorização financeira do magistério, visto como palco feminino.

Quanto às expectativas profissionais para o futuro, apenas cinco alunos pensavam na atuação no magistério da EI ou nos anos iniciais do EF; os demais pretendiam atuar nas esferas administrativas da educação ou seguir com os estudos no mestrado/doutorado. Desse modo, Lima (2013) enfatiza que, para os alunos, a identidade profissional docente está associada ao magistério feminino e sua respectiva desvalorização financeira. Seu estudo apresenta pontos relevantes de reflexão, uma vez que os sujeitos, apesar de decidirem cursar Pedagogia, ainda persistem articulando o magistério às mulheres; consequentemente, a profissão segue pouco valorizada e gendrada, apesar dos poucos homens.

Na dissertação de mestrado intitulada "As representações sociais dos alunos ingressantes no curso de Pedagogia", Silva (2012) objetivou analisar as RS de alunas e alunos de uma IES privada, através de um estudo de caso qualitativo, valendo-se de entrevistas semiestruturadas, análise documental e bibliográfica. Nota-se, porém, que não chega a utilizar o referencial teórico da TRS como lente analítica.

Participaram da pesquisa 10 mulheres e 2 homens, oriundas/os do ensino médio, do magistério (técnico-profissional), e que já atuavam na EI e no EF. Para as/os entrevistadas/os, a escolha do curso decorreu da facilidade de ingresso e de conciliação entre estudo e trabalho, da identificação com a área e da facilidade de acesso ao mercado de trabalho. Sobre a profissão docente, alguns/algumas entrevistados/as destacaram em seus discursos atributos femininos, envolvendo amor, cuidado, entre outros. Eles/as também observaram a desvalorização da carreira docente (Silva, 2012).

A docência, para os/as ingressantes em Pedagogia, é percebida em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico, e suas expectativas estão

reduzidas à atuação docente. Destacam, também, que o curso proporciona para os/as que já atuam resultados significativos no tocante ao aprofundamento de estudos para o desenvolvimento de suas práticas (Silva, 2012).

A pesquisa de mestrado de Borba (2013), sobre “As representações sociais de(as) professores(as) em formação sobre a (re)constituição da identidade profissional” teve como objetivo compreender a (re)constituição da identidade profissional e as necessidades e expectativas de formação dos/as estudantes e professores/as que atuavam na EI de zero a três anos de idade, oferecida em creches públicas e que, ao mesmo tempo, frequentavam o Curso de Pedagogia/PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica). Utilizou-se de uma abordagem qualitativa, com aplicação de questionário composto com questões abertas, fechadas e de evocação, realização de grupo focal e entrevistas semiestruturadas com 42 alunas/professoras e 1 aluno/professor, explorando com mais detalhes, através das duas últimas técnicas, os dados de 33 alunas/professoras. Os resultados, tratados pela análise de conteúdo de Bardin (2011) e pelo *software* EVOC, dialogam com a TRS e são organizados em duas dimensões mutuamente articuladas: a identitária e a formativa.

Para as participantes da pesquisa, a escolha do curso se deu pela oportunidade da bolsa do PARFOR e a necessidade de se qualificar. Desse modo, Borba (2013) destaca que as RS delas sobre a formação podem estar ancoradas na aspiração de “aprender a profissão” e obter “reconhecimento”, uma vez que suas evocações se centraram nas palavras: conhecimento, realização e reconhecimento. No caso das RS sobre docência da EI, as três palavras mais evocadas foram: amor, dedicação e respeito. Percebe-se que são palavras que se atribuem ao universo feminino, relacionadas à maternidade. Entretanto, embora os sujeitos de pesquisa fossem predominantemente mulheres, as evocações não foram problematizadas a partir das contribuições dos estudos de gênero.

Rocha (2014) desenvolveu uma pesquisa de mestrado intitulada “A construção da identidade profissional do pedagogo”, partindo da hipótese de que o curso de Pedagogia é proposto de modo generalista e fragmentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), resultando em profissionais sem identidade definida e com formação fragilizada, influenciando, portanto, sua atuação profissional. Assim, objetiva compreender como se constitui a identidade profissional do pedagogo em processo de formação, através de pesquisa documental, bibliográfica e estudo de caso da

história de vida temática de três discentes (pré)concluintes de uma IES privada, sendo duas mulheres e um homem.

Em suas análises da produção acadêmica sobre a formação do/a pedagogo/a, Rocha (2014) destaca que esta apresenta diversos impasses, dilemas e controvérsias no que tange ao curso e à formação, que emergem das indefinições identitárias presentes desde o surgimento do curso, em 1939. Para o e as participantes da pesquisa, a formação tem sido com ênfase na docência, mas apontam a necessidade de articulações mais consistentes entre a teoria e a prática. Com base na análise empírica, documental e narrativa, a autora aponta a presença de fragilidades na constituição da identidade profissional do pedagogo, relacionadas à implementação das DCNs, que pautam competências e habilidades generalistas como eixos identitários de um perfil profissional, resultando em deficiência na formação inicial e refletindo-se na atuação.

Lima (2016) desenvolveu um estudo de doutorado sobre “Gênero no percurso de vida de estudantes do curso de Pedagogia da UFC”, focado na tentativa de compreender os efeitos da desigualdade de gênero no seu percurso de vida. Para isso, aplicou questionário com 190 discentes (136 alunas, 52 alunos e 2 que não se identificaram) e fez uso da pesquisa (auto)biográfica com 2 alunas e 4 alunos por meio de 9 encontros formativos. Nas análises, o percurso acadêmico dos/as discentes aparece operado pelo marcador de gênero. Suas escolhas para cursar Pedagogia são influenciadas pela família, especialmente por figuras femininas, sendo a mãe uma das mais mencionadas, assim como pelo contato prévio com a área de educação e as possibilidades de ascensão profissional (via cargo de gestão). Além disso, outras influências derivam de experiências nos espaços escolares e laborais.

Apesar da investigação de Lima (2016) não pautar as RS e a identidade profissional, ela é interessante por destacar gênero como um marcador significativo nas escolhas.

A pesquisa de mestrado de Rego (2020), intitulada “Representações sociais sobre o ensino e processos identitários de estudantes de Pedagogia”, teve como objetivo averiguar se as identidades docentes estão sendo forjadas por objetos do universo reificado ou por RS. Para isso, utilizou-se da aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e observações em campo, com sujeitos discentes do curso de Pedagogia.

Os dados apontaram que a escolha por cursar Pedagogia se deu para esses/as

discentes através da facilidade de acesso, influência familiar, identificação e/ou contato prévio com a área. Rego (2020) destaca, ainda, que as trajetórias e experiências dos/as discentes vão significando a ação de ensinar intrínseca à docência, com base em elementos do universo reificado, expostos pelo curso de Pedagogia. Entretanto, ainda utilizam referências do senso comum para guiar suas práticas cotidianas, processo que se reflete em suas construções identitárias. O autor indica que seus dados apontam para avanços no percurso formativo do/a professor/a pedagogo/a, no entanto, este/a ainda reproduz complicações históricas da formação inicial destes/as profissionais.

As contribuições do estudo de Rego (2020) para esta pesquisa giram em torno do diálogo com os referenciais teóricos das RS em Moscovici e da identidade profissional em Dubar, entretanto, limitam-se à docência, que é apenas um dos espaços de atuação do/a profissional da Pedagogia. Também faz uma breve problematização sobre uma análise de gênero em torno da feminilização da docência, sendo essa especialmente ocupada por mulheres.

O estudo desenvolvido por Ferreira (2020), uma dissertação de mestrado intitulada “Gênero e representações sociais sobre identidade profissional de estudantes de Pedagogia”, objetivou compreender, com base nas RS de estudantes pré-concluintes, como o gênero atravessa a identidade profissional do curso de Pedagogia do *Campus* I da UFPB. Para isso, foi realizada uma pesquisa quanti-qualitativa que utilizou a técnica de survey (levantamento), em formato de questionário aberto proposto por Tsoukalas (2006), aplicado com 47 discentes pré-concluintes, sendo 39 mulheres, 7 homens e 1 sem informação.

A autora analisou os dados a partir da abordagem estrutural de Abric (2000) e, desse modo, apontou que a RS do/a profissional da Pedagogia se organiza em torno do núcleo central docente. Entretanto, indica que se trata de uma noção restrita ao ensino e aprendizagem e ao ambiente escolar. Por reconhecer o gênero como elemento que constrói RS, a autora percebe que homens e mulheres distinguem a representação de docência na associação feita por seus sujeitos entre as dimensões do cuidado/afeto e a desvalorização da profissão. Indica também que, na medida que se feminiza uma profissão, se estabelece uma relação com características como o cuidado e, consequentemente, desvalorização da profissão, fato observado pelas mulheres. Sobre uma concepção abrangente de docência, os homens acabaram evocando a pesquisa, enquanto as mulheres a gestão.

Outro achado importante da pesquisa de Ferreira (2020) foi que o núcleo central docente, na perspectiva do ensino, permaneceu estável para sujeitos que já trabalhavam, daí a necessidade de outras pesquisas com recém-egressos e grupos de profissionais veteranos. Assim como a pesquisa de mestrado de Ferreira (2020), esta tese de doutorado se originou do mesmo projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (Carvalho, 2018aa).

A pesquisa de mestrado de Rocha (2022) foi intitulada “A feminização do magistério em Limoeiro do Norte-CE: um estudo de caso do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) - décadas de 1970 a 1990”, e teve como objetivo analisar o processo de feminização do magistério no curso de licenciatura em Pedagogia da FAFIDAM. Foi desenvolvida através de um estudo de caso que se utilizou de documentos institucionais e realização de entrevistas semiestruturadas no formato presencial e *online*, contando com a participação de oito egressas do curso, que narraram eventos de seu ingresso, formação e atuação no magistério.

No que tange aos aspectos históricos do corpo discente, Rocha (2022, p.87) apresenta dados de um recorte temporal de concluintes no período de 1972 a 1981, no qual a FAFIDAM conferiu nesses anos 187 títulos de licenciatura em Pedagogia, sendo 178 (95,2%) a mulheres e apenas 9 (4,8%) a homens, o que configura o processo de feminização do magistério. Já as entrevistas foram realizadas com egressas que se formaram nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Quanto ao ingresso na Pedagogia, as escolhas, segundo a autora, referiram-se a fatores antagônicos: a “vocação” e “falta de oportunidade”; a “escolha” e a “ausência de escolha”; o “amor pelo magistério” e “a profissão que restou seguir”. Todavia, a pesquisa deixa claro que ainda que para algumas não tenha sido a profissão escolhida, todas as entrevistadas passaram a se identificar com o curso e área de atuação. Assim, a Pedagogia para elas foi uma via de ascensão profissional com impactos na vida econômica.

Os estudos apresentados apontam aproximações sobre as escolhas pelo curso de Pedagogia, que consistem na facilidade de acesso ao curso e ao mercado de trabalho, identificação ou contato prévio com a área, influência familiar, necessidade de qualificação ou oportunidade de realizar o curso, no caso daqueles que já atuam. Ainda que apresentem a relação da Pedagogia com a mulher, a maioria dos estudos foram realizados com ambos os sexos e alguns só com homens. Emerge um debate que precisa ser considerado nos cursos de licenciatura no tocante a gênero,

sexualidade e diversidade, com a finalidade de ressignificar os espaços de formação e atuação. Por fim, os/as participantes dos estudos tendem a relacionar a Pedagogia à docência, o que se deve ao fato de as DCNPs (Brasil, 2006) terem como base a docência. Esta tese visa observar esses elementos na construção da identidade profissional, mas refletindo a partir das RS.

1.4.2 Representações sociais e identidades na atuação

Aquino (2011) desenvolveu um estudo de mestrado intitulado “O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de Pedagogia”, que objetivou identificar as RS dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV), nos espaços educativos formais e não formais de atuação. A pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa com dados empíricos produzidos a partir de entrevista semiestruturada e questionário socioeconômico com 10 pedagogas egressas, que atuavam de 1 a 3 anos em espaços escolares e não escolares. Embora o título enuncie egressos, os sujeitos da pesquisa foram só mulheres, ressaltando-se a ausência de uma análise de gênero. Uma das entrevistadas reflete que sua escolha pela Pedagogia teve influência de discursos de sua mãe e de sua observação da atuação docente das mulheres de sua família, porém isso não foi problematizado.

Os resultados apontam que a escolha do curso se deu pela influência familiar, facilidade de ingresso e inserção no mercado de trabalho. As egressas indicam uma formação com fragilidades em termos teóricos e práticos, e consequente insegurança em sua atuação, daí a necessidade de mais estágios para articulação da teoria com a prática. Contudo, Aquino (2011) percebeu que existe um desconhecimento de documentos regulatórios do curso, como as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (DCNP) e o Projeto Político Pedagógico (PPP), por parte das egressas, fato que alimenta a crise da identidade profissional.

As concepções de Pedagogia das egressas são mediadas e se ancoram nas experiências dos espaços laborais, onde os desafios são diversos e relacionados aos contextos e sujeitos educativos, em especial, nos ambientes não escolares e de educação não formal. A autora observa que a atuação em espaços não escolares estaria relacionada à busca por melhores condições salariais e reconhecimento social; ao mesmo tempo, apesar de atuarem para além do espaço escolar, as participantes

percebem que a formação reduz a atuação do/a profissional da Pedagogia à docência (Aquino, 2011).

A pesquisa de mestrado de Mandú (2013), “Representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de Pedagogia” focou nas RS do campo de atuação elaboradas e partilhadas pelos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Para isso, aplicou questionário de teste de associação livre de palavras a 103 discentes (96 mulheres e 7 homens) e realizou entrevista semiestruturada com onze. Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2009) e do *software* EVOC. Embora reconheça que a maior parte dos sujeitos são mulheres, Mandú (2013) assinala que as questões que envolvem as relações gênero não constituem seu objeto de estudo.

Entre os resultados, a autora destaca que a escolha do curso se deu por identificação com a área, facilidade de ingresso, influência da família, necessidade de complementar a formação em Magistério (Normal Médio), experiência prévia na área de educação, entre outros. As/os discentes apontaram que o curso oferece uma base teórica consistente, entretanto, a prática não ocupa uma posição de destaque na formação; e que percebiam a falta de valorização financeira e social que o curso e a profissão carregam. As RS do campo de atuação do/a profissional da Pedagogia assumem dois sentidos distintos: o sentido amplo de atuações para além dos espaços escolares, e um sentido centrado na atividade docente escolar.

Mandú (2013, p.142) finaliza a dissertação indicando questões para futuras pesquisas de interesse desta tese: “qual a identidade profissional delineada no decorrer do curso de Pedagogia? Quem é o profissional pedagogo? Quais são os espaços de atuação desse profissional em instituições extraescolares? Qual a sua função nesses ambientes?”

O estudo de mestrado produzido por Castro (2014), “O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério”, objetivou compreender e problematizar os significados das relações de gênero nos locais de inserção dos sujeitos pesquisados. O estudo envolveu a aplicação de questionário e entrevista estruturada com 22 sujeitos, sendo 10 discentes (5 mulheres e 5 homens) de cursos de Pedagogia e 12 docentes da EI e dos anos iniciais do EF (6 mulheres e 6 homens).

Castro (2014) destaca que a escolha do magistério ocorreu motivada pela estabilidade no trabalho, a facilidade de acesso ao curso de Pedagogia e por ser

considerado um curso fácil. No entanto, para os/as participantes, o preconceito e estigma ocorrem na formação e atuação profissional, provenientes de pais, pares (colegas de curso ou profissão) e da sociedade em geral, inclusive contra os homens-pedagogos, por questões de sexualidade. Para a autora, esses elementos têm uma influência da mídia, que aponta o homem como abusador e violento. Finaliza propondo a inserção nos currículos dos cursos de Pedagogia do debate envolvendo sexualidade, diversidade e gênero, contribuindo para o campo formativo e a atuação desses homens.

A pesquisa de mestrado desenvolvida por Straiotto (2017), intitulada ““... E eu pensei: o que estou fazendo aqui?!” homens egressos do curso de Pedagogia: estabelecimento e deslocamento na profissão”, objetivou compreender as razões que levaram esses egressos a se estabelecerem ou a se deslocarem da área de atuação permitida pela profissão de pedagogo/a. Consistiu em um estudo de caso, entrevistando 21 homens egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Regional de Catalão (UFG/RC), formados entre 1991 e 2014, bem como na análise de documentos institucionais.

Os dados revelaram que, dos 21 homens egressos, 10 se deslocaram e 11 permaneceram e/ou se estabeleceram na área. Para estes, a escolha por cursar Pedagogia havia se dado por envolvimento direto ou indireto com a área. Parte deles teve experiências na docência com crianças, mas, posteriormente, foi conduzida a funções administrativas; apenas um atuou na EI, entretanto, foi logo afastado. No caso dos 10 egressos que se deslocaram da Pedagogia, um dos motivos foi a desvalorização salarial, que atribuíram ao fato de ser uma área de mulheres, pois elas são “mais habilidosas” e “aptas ao cuidado”. Por fim, o curso pesquisado tem demonstrado uma redução no número de egressos homens e a autora levanta a hipótese de que isso estaria relacionado ao fato de ter aumentado a oferta de outros cursos na região (Straiotto, 2017).

A pesquisa de Straiotto (2017) se destaca por ser desenvolvida com homens egressos e contribui ao apontar que os que permanecem na área acabam sendo conduzidos a cargos de gestão, ocupando, assim, uma posição de hierarquia sobre as mulheres que estariam nas salas de aulas; e que os próprios egressos que se deslocaram da área associam a Pedagogia às mulheres através de atributos tidos como femininos, como o cuidado e a habilidade com crianças.

Sousa (2017), em sua dissertação de mestrado, estudou “A construção da

profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização", com foco no processo de construção da profissionalidade docente de pedagogos do gênero masculino na condição de professores, em um contexto específico de atuação: a EI e a alfabetização. Realizou entrevistas semiestruturadas com 11 professores (homens) iniciantes/ingressantes, em regime de contratação temporária e efetivos, que atuam ou atuaram na docência na EI ou na alfabetização, em um período de pelo menos cinco anos.

Os entrevistados da pesquisa de Sousa (2017) escolheram o curso de Pedagogia especialmente por influência familiar, contato prévio ou identificação com a área. Vale ressaltar que, para alguns, essa escolha foi alvo de questionamentos sobre sua sexualidade, e que pensaram em desistir por considerar a desvalorização profissional e financeira. Nesse lugar, causavam estranhamento, por trazerem atributos tidos como masculinos, "fortes" e "viris", em vez de atributos tidos como femininos, como "afeto" e "cuidado". Isso os fez questionar sua capacidade de realização e desenvolvimento do trabalho para o qual se capacitaram, provocando uma crise de pertencimento em relação à profissão.

Segundo Sousa (2017), os elementos constituintes da profissionalidade dos egressos produzem uma dupla vulnerabilidade profissional e um duplo ritual de passagem, através da influência da autocobrança e do estranhamento, ocasionando um afastamento e negação da afetividade, a afirmação da função docente como ato de ensinar e cuidar. Seu estudo contribui para as reflexões em torno das identidades construídas nos espaços de atuação do/a profissional da Pedagogia.

A pesquisa de mestrado de Pereira (2022), intitulada "Trajetória de vida e o encontro com a docência: a inserção de professores e professoras nos anos iniciais do ensino fundamental a partir das marcas de classe, raça e gênero", objetivou investigar como se expressam as marcas de classe, raça e gênero nas narrativas sobre as trajetórias de vida de professoras e professores iniciantes, relacionando-as ao percurso profissional docente e às dificuldades enfrentadas no processo de inserção destes sujeitos no magistério. Para isso, se desenvolveu a partir de um estudo qualitativo com utilização de grupo focal realizado com três professoras e dois professores iniciantes nessa etapa de ensino.

Desse modo, Pereira (2022) destaca que a escolha da Pedagogia para os/as participantes se deu de modo casual, pela facilidade de acesso, pelo custo das mensalidades e/ou pela possibilidade de atuação (estabilidade). As narrativas dos/as

professores/as sobre sua inserção nas salas de aula são constantemente marcadas e atravessadas pelo gênero, raça e classe evidenciando as hipóteses traçadas pela autora. A primeira indica que o exercício da docência tem influência da trajetória de vida, que abrange as relações familiares e sociais e as experiências escolares. A segunda sugere que os marcadores sociais já mencionados são elementos intervenientes e em geral determinam de modo sutil a decisão de atuar na docência.

Medeiros (2023) defendeu sua dissertação, intitulada “Ensino, trabalho docente e feminização: ausência da docência masculina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um olhar dos egressos de Pedagogia da Unespar – campus Paranavaí (2010-2020)”, que teve como objetivo investigar a ausência da docência masculina, do pedagogo que desenvolve o trabalho docente nos anos iniciais do EF. Para isso, o estudo utilizou pesquisa documental e de campo, com aplicação de questionários a 12 egressos, analisados a partir do materialismo histórico-dialético.

Ao longo do estudo, Medeiros (2023) vai problematizando o processo de feminização do magistério a partir de dados nacionais, e posteriormente apresenta o cenário do curso de Pedagogia da Unespar com um recorte temporal do ano de 2010 a 2020, no qual se formaram 497 discentes, sendo 96,2% (478) mulheres e 3,8% (19) homens. Os egressos participantes dessa pesquisa são do período mencionado, o que indica uma adesão de 89,5% (12 de 19) participantes.

Dos 12 egressos, apenas 4 atuam nos anos iniciais, sendo 1 na EI e 3 no EF, 3 atuam no EF dos anos finais e no EM, e 5 não atuam na educação. Desse modo, observa-se que, do grupo entrevistado, apenas 1/3 dos egressos atuam no espaço efetivo do pedagogo. Dos que não atuam, a justificativa está em torno da desvalorização financeira, acessibilidade (pessoa com deficiência), desvio para outra profissão/ocupação. Diante disso, o autor indica que as motivações desses egressos não atuarem estaria associada a uma escolha pessoal (Medeiros, 2023).

O trabalho de dissertação de Santos (2024), intitulado “Ser professor do sexo masculino nos anos iniciais: um estudo das representações sociais de pedagogos”, objetivou compreender as RS do ser professor do sexo masculino nos anos iniciais do EF, compartilhadas entre pedagogos que atuam nas redes municipais da região metropolitana e interior do estado de Pernambuco. Para isso, o estudo se desenvolveu através de uma abordagem qualitativa, com aplicação de questionário e realização de entrevistas com 15 professores. O material empírico foi analisado segundo Bardin (2011).

A pesquisa destaca que cerca de 80% dos participantes atuam na EI e nos anos iniciais do EF. A escolha do curso teve influência e apoio de seu grupo social. Ao ingressarem nas instituições onde exercem suas atividades profissionais foram bem recepcionados, mas, em geral, sofreram para se adaptar, e isso pode estar associado à insatisfação em relação às condições precárias do trabalho docente. Contudo, expressam estar satisfeitos com a profissão escolhida. A maioria indica não ter sofrido preconceito e ter uma boa relação com a comunidade escolar. Todavia, os dados confirmam a feminização da pedagogia, e a necessidade da valorização e reconhecimento deste profissional.

Em suma, os estudos apresentados partem da construção da identidade profissional de pedagogos/as a partir de suas RS no espaço de formação e, especialmente, no espaço de atuação, considerando as práticas de estudantes e profissionais do campo, os quais destacam as mesmas motivações para a escolha de cursos das pesquisas anteriores. Refletem sobre os espaços de atuação a partir dos discursos de participantes que percebem a desvalorização profissional e a falta de reconhecimento, e relacionam os espaços laborais a atributos tidos como femininos, enfrentando preconceito e discriminação, trazendo novamente à tona as questões que envolvem a sexualidade. Desse modo, os aspectos apontados forneceram pistas para construção do questionário que foi aplicado com egressos/as desta pesquisa.

1.5 Estrutura da Tese

Esta tese organiza-se em seis capítulos. Neste capítulo um, implicações iniciais, apresento minhas motivações para enveredar pelos estudos de gênero para pesquisar a Pedagogia, conceitos essenciais do estudo, o problema de tese, algumas hipóteses, os objetivos, o mapeamento da produção científica recente sobre a feminização da Pedagogia envolvendo os estudos de identidade profissional e RS, seguidos da estrutura da tese.

O capítulo dois apresenta a articulação com os estudos de gênero e a vinculação da pesquisa aos Estudos Culturais da Educação (ECE). Discute o conceito de gênero como uma lente de análise necessária e faz uma introdução à Teoria das Representações Sociais (TRS), destacando a abordagem estrutural utilizada nesta tese. Por último, destaca o processo de produção de identidades profissionais.

No capítulo três, aponta-se o percurso metodológico do estudo: a abordagem

da pesquisa, as técnicas e os instrumentos de produção e análise de dados. Já os capítulos quatro, cinco e seis apresentam os resultados da pesquisa.

Desse modo, o capítulo quatro aborda a Pedagogia no Brasil, destacando os seus marcos históricos, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP) de 2006, o debate sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia, as perspectivas de regulamentação da profissão e os espaços de atuação do/a pedagogo/a. Além disso, apresenta de modo detalhado o curso de Pedagogia da UFPB, *lócus* do estudo, sua história e a trajetória de ingresso e conclusão de discentes, a partir de uma análise documental.

O capítulo cinco, discute os dados produzidos na pesquisa do CNPq (Carvalho, 2018a), analisando 180 questionários respondidos por graduandos/as do curso de Pedagogia da UFPB, e 157 questionários aplicados com egressos/as. Assim, apresentam-se o perfil socioeconômico e cultural, as motivações para escolha do curso, as experiências, as percepções na/da formação e as perspectivas profissionais. E, por fim, destacam-se atuação, percepções e RS sobre o/a profissional e a Pedagogia. Nos dois capítulos se entrelaçam análises dos dois grupos.

Por fim, no capítulo seis, apresentam-se as conclusões do estudo, retomando objetivos e questões norteadoras, destacando-se os principais achados e contribuições bem como a tese defendida neste estudo.

CAPÍTULO 2
BASE TEÓRICA E CONCEITUAL

Neste capítulo apresentam-se algumas reflexões sobre as articulações e atravessamentos que alguns conceitos e teorias fazem com o campo dos Estudos Culturais da Educação (ECE). Além disso, focaliza-se gênero como categoria analítica de representação e autorrepresentação. Desenvolve-se uma breve introdução sobre à teoria e ao fenômeno das Representações Sociais (RS), mencionando-se suas abordagens e destacando a abordagem estrutural utilizada nesta pesquisa. Por fim, mas não menos importante, reflete-se sobre o processo de construção da identidade profissional e sua relação com a RS.

2.1 Articulações entre estudos culturais, estudos de gênero, identidade profissional e representações sociais

Como a pesquisa desta tese, que trata da feminização da Pedagogia e das RS da identidade profissional de seus/suas graduandos/as e egressos/as, se insere no campo dos ECE?[5]

Para Escosteguy (1998), os Estudos Culturais devem ser considerados tanto sob a perspectiva política, quanto teórica. No primeiro caso, diz respeito à possibilidade de construção de um projeto político; no segundo, objetiva a formação de um novo campo de estudos "onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea" (p.88). Portanto, são um campo que se caracteriza "por sua dimensão multidisciplinar" (Ortiz, 2004, p.121). Os ECE desenvolvem pesquisas envolvendo sujeitos comuns, "bem como os limites e possibilidade de suas existências periféricas, marginalizadas e excluídas" (Félix, 2019, p.20), buscando visibilizar

> [...] as práticas culturais e cotidianas de grupos como mulheres; negros e negras; indígenas; jovens; lésbicas; gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexo (LGBTQI) e demais pessoas e/ou grupos com identidades sexuais não heterossexuais, entre tantos outros (Félix, 2019, p.20).

Para compreender as práticas culturais corporificadas que configuraram historicamente e sustentam atualmente a Pedagogia, bem como as práticas culturais de sujeitos que cursam/cursaram Pedagogia, é importante considerar sua identidade

[5] Nas aulas do Seminário em Estudos Culturais da Educação (ECE), ministrado pelo Prof. Dr. Joseval Miranda e pela Profa. Dra. Jeane Félix, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tive a oportunidade de refletir e dialogar sobre as contribuições dos conceitos do campo dos ECE para minha pesquisa de doutorado.

de gênero, orientação sexual, raça/etnia, além de outros marcadores sociais. Nos relatos de graduandos/as e egressos/as sobre as práticas da cultura acadêmica e escolar, observa-se a construção das RS da identidade profissional de pedagogos/as. Embora se reconheça a atuação do/a pedagogo/a para além da escola, salienta-se que ela ainda é o espaço onde atua uma parte significativa dos/as egressos/as do curso, inclusive espaço onde todas as práticas de estágios do curso estudado são realizadas, ou seja, âmbito de atuação também de graduandos/as.

Para o desenvolvimento deste estudo, os conceitos centrais são: gênero, representações sociais e identidade profissional, que é gendrada e representada, isto é, construída discursivamente nas interações sociais.

Os estudos de gênero atravessam o objeto de estudo desta tese, que se insere nos ECE. Tais campos dialogam e têm aproximações, uma vez que tendem a desenvolver suas pesquisas com grupos marginalizados, por exemplo, mas também distanciamentos. Segundo Félix (2019, p.20), os campos dos estudos culturais e dos estudos de gênero são distintos, pois apresentam “conceitos próprios, especificidades, desafios, potencialidades e limites”.

Em todo caso, gênero é considerado uma construção cultural. É compreendido por Scott (1995) a partir da conexão entre duas proposições: o gênero constituído nas relações sociais embasadas nas diferenças entre os sexos; e o gênero como modo de significar relações de poder. Para Lauretis (1994), gênero é uma representação e autorrepresentação, produto e processo de diversas tecnologias sociais, discursos e ações cotidianas. Consiste em “efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais” (p.208).

Félix (2019) sinaliza algumas caraterísticas do desenvolvimento de pesquisas no campo dos Estudos Culturais, dentre as quais destaco duas: “a localidade (ao invés da universalidade) das investigações; [e] a implicação (e não afastamento) do/a pesquisador/a com o tema e os sujeitos investigados” (Félix, 2019, p.20). A esse respeito, esta pesquisa foi desenvolvida com sujeitos graduandos/as e egressos/as do curso de Pedagogia da UFPB, do qual sou oriunda, o que me implica diretamente.

Os conceitos de cultura, identidade, representação e poder são fundamentais para o campo dos ECE, com “destaque para o exercício das relações de poder como constituintes de todas as relações humanas, que se movimentam e modificam a partir de marcadores interseccionais” (Félix, 2019, p.20). O objetivo desta pesquisa foi observar as possíveis impressões de gênero presentes nas representações sociais

da identidade profissional de sujeitos participantes. Os conceitos de representações sociais de Serge Moscovici e de identidade profissional de Claude Dubar não se originaram no campo dos ECE, mas dele se aproximam.

Desse modo, reflete-se primeiro sobre o conceito de cultura, que perpassa toda esta pesquisa, e que é compreendido por Silva (2000, p.32) como “campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação”. A cultura envolve todas as práticas impregnadas de sentidos e valores (Hall, 2016). Os sentidos e a linguagem se articulam à cultura através da representação, elemento fundamental do processo pelo qual “os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura”, envolvendo a utilização da linguagem, de signos e imagens sobre o significado/representação de objetos (Hall, 2016, p.31).

Com relação à constituição da identidade, em meio às trocas sociais e simbólicas, Woodward (2014) lembra que ela se dá em contextos culturais específicos, a exemplo da cultura acadêmica e da cultura escolar. Tanto a universidade quanto a escola são lugares onde graduandos/as e egressos/as do curso de licenciatura em Pedagogia transitam durante sua formação e atuação. Ou seja, é nesses espaços que formarão suas identidades, a partir das práticas e discursos que constituem tais espaços, uma vez que “a cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas” (Hall, 1997, p.22). Com isso, estes sujeitos têm suas representações da identidade profissional formadas, por exemplo, em meio aos discursos e práticas docentes na universidade e com seus pares nos espaços universitário e escolar. Cabe considerar que elas e eles já trazem suas identidades pessoais, de gênero, de raça/etnia, de classe e de origem territorial ao iniciarem a construção de suas identidades profissionais, inicialmente no âmbito da formação.

A cultura acadêmica/universitária é definida por Duarte (2008) como o conjunto de normas e práticas educativas materializadas na universidade, que são realizadas por docentes e discentes. Silva e Bezerra (2008, p.6) corroboram, ao compreenderem essa cultura “[…] como um conjunto complexo dos processos de produção, circulação e consumo de significados, realizados através das práticas acadêmicas […]”.

Silva (2016) destaca que os estágios obrigatórios são o momento em que discentes (no caso dos que já não atuam na escola) atualizam seu conhecimento sobre a cultura escolar (já que todas e todos por ela passaram), o que torna esse conceito importante para refletir sobre RS no processo de construção das identidades profissionais. De acordo com Viñao Frago (2000, p. 100), a cultura escolar é definida

como um conjunto de “modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos” para o desenvolvimento das atividades escolares.

Diante das definições de cultura acadêmica, escolar e dos processos de aprendizagem em espaços culturais, assim como compreendendo que graduandos/as e egressos/as vivenciam tanto o espaço acadêmico como o escolar, utiliza-se neste estudo a Teoria das Representações Sociais (TRS) desenvolvida por Moscovici (2015).

A utilização desta teoria e dos modelos analíticos das RS contribui “para enfrentar questões vivas que atravessam a sociedade” (Jodelet, 2011, p.22). Situando-se na interação entre o senso comum e o conhecimento científico, esta teoria concebe as RS como sistemas de valores, ideias e práticas presentes no cotidiano, que orientam os comportamentos e a comunicação dos sujeitos (Moscovici, 2012).

A TRS parte da diversidade dos sujeitos, comportamentos e fenômenos, objetivando “descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável e previsível, a partir da tal diversidade”. Toma como base o dito, “pois não é uma mera imagem, mas expressa um processo de pensamento, um imperativo”, tratando-se da “necessidade de decodificar todos os signos” existentes nos nossos espaços sociais (Moscovici, 2015, pp.79-80).

Nesta perspectiva, Crusoé (2004, p.113) destaca que as RS contribuem para a análise e compreensão da realidade educacional, uma vez que “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 e da comunicação entre os sujeitos”.

Refletindo sobre as RS na educação, Jodelet (2011, p.25) ressalta que é necessário que se considerem os “sistemas de valores e ideologias específicas provenientes do funcionamento” próprio do campo. Para a autora, a educação é um dos campos que aparecem “como sistemas ligados às organizações institucionais, aos estados e aos problemas particulares da sociedade e de seus diversos grupos, como as escolhas políticas”. Assim, é necessário caracterizar esses sistemas “como contextos de formação das representações próprias aos grupos profissionais ou sociais envolvidos”. Isso possibilitaria “uma melhor aproximação da formação e das funções das representações do nível categorial ao nível individual”.

Desse modo, seria possível compreender a dinâmica social e simbólica que apoia as posições dos sujeitos da pesquisa. Além disso, Jodelet (2011) propõe o aprofundamento, via comparações interculturais, nos processos de gênese social das RS que se dão na vivência dos indivíduos. Assim, em “campos [em] que se supõe uma formação dos agentes, como é o caso [...] da educação”, torna-se relevante seguir o modelo utilizado pelos especialistas da formação profissional. Jodelet (2011, p.25) destaca uma diferença entre três tipos de representações das tarefas profissionais:

> 1) as representações compartilhadas na sociedade, que constituem o recurso mental dos agentes no momento de sua entrada na formação;
> 2) as representações sócio-profissionais, que são delineadas no curso da formação;
> 3) as representações profissionais, que são cristalizadas no momento [em que] o agente exerce uma atividade profissional concreta.

Tanto na sua formação como na atuação dos/as graduandos/as e egressos/as, as RS sobre a Pedagogia, como campo de conhecimento e de atuação, são formadas e constroem sua Identidade Profissional. Dubar (2005, p.329) destaca o papel fundamental da socialização na constituição das identidades coletivas: “[...] identidades profissionais e sociais, associadas a configurações específicas de saberes, são construídas por meio de processos de socialização cada vez mais diversificados”.

As culturas acadêmica e escolar são os lugares onde as práticas e discursos sobre a Pedagogia e a atuação do/a pedagogo/a circulam e se estabelecem, produzindo significados e valores acessados nas vivências dos/as graduandos/as e egressos/as, ou seja, RS da Identidade Profissional, atravessadas por marcas de gênero, o que se buscou verificar nesta pesquisa.

2.2 Gênero como representação e autorrepresentação

Definir e A escolha da segunda onda remete a demarcação temporal do surgimento dos estudos de gênero refletir sobre gênero remete ao feminismo, que é considerado um movimento social, teórico e político, que visa a igualdade entre mulheres e homens (Lorber, 2010). O movimento feminista tem sua trajetória histórica

narrada a partir de três ou quatro ondas[6], destacando-se aqui a segunda onda, ocorrida no final da década de 1960, momento em que o feminismo ultrapassa problematizações sociais e políticas e teoriza acerca da desigualdade, emergindo assim os estudos de gênero (Louro, 2014).

Desse modo, o ano de 1968 é considerado por Louro (2014, p.19) um "marco da rebeldia e da contestação", quando diversos grupos sociais expressam "sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento" (p.20). É nesse contexto que o movimento feminista ressurge através de grupos, marchas, protestos, livros, jornais e revistas, e também passa a atuar no espaço acadêmico, através dos estudos da mulher.

Inicialmente, o termo gênero é utilizado pelas feministas americanas como algo diferente de sexo, precisamente para evidenciar o caráter social das distinções baseadas no sexo. Gênero, portanto, remetia a "uma rejeição do determinismo biológico implícito" na diferença sexual. Em uma perspectiva analítica, de acordo com Scott (1995, p.72), o conceito envolve um aspecto relacional, ou seja, "as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não [se] poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado". Esse movimento contribuiu para fortalecer os estudos feministas, uma vez que, ao discutir sobre gênero, enfocam-se homens e mulheres.

Para Veiga e Pedro (2019), o conceito de gênero, em seu viés político, adquire potencialidade na segunda metade da década de 1980, quando teóricas feministas apontam a fragilidade dos termos mulher/mulheres associados a um debate legitimado em seus corpos biológicos. Desse modo, a categoria gênero se propõe a refletir sobre as relações sociais que se constituem de questões que envolvem gêneros femininos e masculinos, além de seus marcadores sociais e hierarquização social.

A presença das feministas na academia buscou dar visibilidade à produção de Ciência realizada por mulheres, que historicamente foi ocultada pela segregação social e política produzida por diversos discursos que compreendiam a esfera privada como o lugar da mulher. Todavia, as mulheres de classes trabalhadoras e

[6] A primeira onda refere-se ao movimento sufragista; a segunda é o marco temporal do surgimento dos estudos de gênero; a terceira é a do feminismo punk, interseccional e pós-moderno; e a quarta é a do feminismo em rede ou ciberfeminismo.

camponesas já atuavam em fábricas, oficinas e lavouras; e, aos poucos, outras passaram também a desenvolver atividades em escritórios, lojas, escolas e hospitais (Louro, 2014). As atividades femininas eram, em geral, de auxílio e de assessoria aos homens, sempre sob sua supervisão masculina; e estavam diretamente relacionadas com trabalhos nos ramos da assistência, cuidado e/ou educação.

Desse modo, os primeiros estudos envolviam “descrições das condições de trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços” (Louro, 2014, p.21). Em seguida, historiadores/as feministas buscaram formular teorias aplicáveis, o que, segundo Scott (1995, p.74), demanda análises que não devem se reduzir apenas à relação entre as experiências de homens e mulheres, mas também articular “a história passada e a prática histórica presente”.

Nesta perspectiva, o termo gênero se apresentava como um conjunto de construções culturais referentes à constituição de papeis sociais atribuídos a homens e mulheres, sem indicar “as razões pelas quais essas relações são construídas como são”, ou explicar “como elas funcionam ou como elas mudam” (Scott, 1995, p.76). Vale ressaltar que o gênero enquanto categoria de análise só surge a partir do final do século XX, quando se reflete “sobre sistemas de relações sociais ou sexuais” (Scott, 1995, p.85).

Segundo Scott (1995), as feministas abordaram gênero como uma categoria de análise a partir de três movimentos teóricos: o primeiro envolvia explicações sobre a origem do patriarcado; o segundo, partia de uma perspectiva marxista buscando se comprometer com as críticas feministas; e o terceiro dividia-se em duas escolas do pós-estruturalismo francês centradas no processo de constituição da identidade dos indivíduos, partindo das primeiras etapas do desenvolvimento infantil. No caso da escola anglo-americana, isso ocorre através de experiências concretas; já a escola francesa parte da perspectiva do “papel central da linguagem na comunicação, na interpretação e na representação do gênero”. Assim, para a escola francesa, a linguagem designa sistemas de significação, ordens simbólicas (p.81).

Contudo, Scott (1995, p.82) indica que por mais que a identificação de gênero se apresente sempre como coerente e fixa, ela é extremamente instável “como sistema de significado”, pois as identidades subjetivas funcionam como “processo de diferenciação e de distinção” que necessitam suprimir ambiguidades e elementos de oposição, com finalidade de garantir uma coerência e um entendimento comum.

Scott (1995, p.86) propõe uma definição de gênero a partir de dois movimentos

interrelacionados, mas analiticamente distintos. O primeiro se dá em torno do gênero enquanto elemento constitutivo de relações sociais fundamentadas nas diferenças entre os sexos, implicando quatro elementos interrelacionados que envolvem: “os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas”; os “conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos”; “a concepção de política e da organização social”; e a “identidade subjetiva”. O segundo indica gênero como um modo elementar de fornecer significado às relações de poder, não como único campo, mas como “uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder”. Ele “fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (p.88-89).

Para Lauretis (1994, p.208), o conceito de gênero primeiro precisa ser desconstruído das articulações com diferença sexual. Para isso, a autora apoia-se em perspectivas foucaultianas que propõem a sexualidade como uma tecnologia sexual e, assim, o gênero “como representação e como autorrepresentação”, referindo-se ao “produto de diferentes tecnologias sociais [...] e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana”.

Desse modo, Lauretis (1987) propõe que gênero é uma representação que resulta de implicações reais da vida envolvendo aspectos sociais e subjetivos; que essa representação de gênero é uma construção que não ocorre apenas nos aparelhos ideológicos do Estado, no caso a mídia, as escolas, os tribunais e a família, mas também (com menos influência) na academia, na comunidade intelectual, nas práticas artísticas, nas teorias radicais ou mesmo no feminismo; essa construção de gênero também decorre da sua desconstrução, pois “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” (p.209).

Gênero, portanto, não é sexo, é uma representação de uma relação de pertencimento a uma classe, um grupo, uma categoria. Representa uma relação social, ou seja, um sujeito por meio de uma classe. O sistema de sexo-gênero é “uma construção sociocultural [...], um aparato semiótico, um sistema de representação, que atribui significado” de valor, de identidade, de prestígio e de posições na sociedade. Assim, “as representações de gênero são posições sociais” carregadas de “significados diferenciais”; e, ao mesmo tempo, “a construção do gênero é tanto o

produto quanto o processo de sua representação" (Lauretis, 1994, p.212).

É importante refletir sobre gênero enquanto produto e processo representação, quando se lembra da invisibilidade e do silenciamento de tantas mulheres que são ou foram produtoras de ciência, como destaca Schienbinger (2001). Essa invisibilidade decorre da divisão sexual do trabalho que, segundo Hirata e Kergoat (2007, p.596), refere-se à distribuição de papéis para "homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões, e as variações no tempo e no espaço". Na divisão sexual do trabalho os homens ocupam a esfera produtiva e as mulheres a esfera reprodutiva, assim, eles se apropriam de funções com maior valor social, como constatam os estudos de Yannoulas (2011) sobre a feminilização e feminização das ocupações e profissões.

Enfim, as contribuições de Scott (1995) e Lauretis (1994) são relevantes para este estudo, que tem também como suporte a TRS, elaborada por Moscovici, adentrando-se na abordagem estrutural proposta por Abric, ambas apresentadas a seguir.

2.3 Teoria e Fenômeno das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) trata de saberes sociais (Jovchelovitch, 2008). Ela foi elaborada por Serge Moscovici no ano de 1961, através de sua obra intitulada "A psicanálise, a sua imagem e o seu público". Tinha como objetivo estudar o conhecimento do senso comum construído através de grupos sociais. Todavia, é só a partir de 1976 que ela ganha notoriedade, por sua perspectiva paradigmática em Psicologia Social, ampliando-se para as Ciências Sociais (Jesuíno, 2015). Isto porque, segundo Almeida e Santos (2011), a TRS foca na compreensão do comportamento do pensamento em relação ao cotidiano. Assim, origina-se da sociologia e da antropologia, sob a perspectiva de Durkheim e Lévy-Bruhl; e da psicologia construtivista, sócio-histórica e cultural, de Piaget e Vygotsky, visto que resulta no cruzamento de aspectos sociais e individuais.

Para Farr (2013, p.28), "existe uma clara continuidade entre o estudo das representações coletivas de Durkheim e o estudo mais moderno de Moscovici sobre Representações Sociais". Porém, o que diferencia as duas é a perspectiva de como as sociedades se configuravam. No caso das representações coletivas de Durkheim, as sociedades eram menos complexas; já as sociedades estudadas por Moscovici

têm características plurais e velozes decorrentes das transformações econômicas, políticas e culturais. Logo, não se sustentam como representações coletivas, e sim, sociais (Farr, 2013). Assim, Jodelet (2015, p.61) observa um alargamento na dimensão das representações, que "incluem a subjetividade e a experiência e que são aplicadas a campos sociais que reclamam uma intervenção no plano coletivo".

Jovchelovitch (2008) indica que a TRS pertence a uma tradição da fenomenologia cotidiana[7], por estar centrada em entender como indivíduos comuns, comunidades e instituições constroem saberes sobre si mesmas, sobre outros e sobre objetos sociais significativos. Portanto, parte das inquietações de aceitação surgem sobre o peso hegemônico que o tradicional impõe as suas contradições, buscando, dentro e fora do campo da Psicologia, "possibilidades de reconstrução teórica, epistemológica e metodológica", caracterizando-se como uma teoria específica da Psicologia Social e, também, como um projeto interdisciplinar (Guareschi e Jovchelovitch 2013, p.17). Assim, é considerada "uma teoria sobre como novos saberes são produzidos e acomodados no tecido social" (Jovchelovitch, 2008, p.86). Ela "deve explicar como e porque os indivíduos [se] diferenciam entre si nas relações que eles mantêm com essas representações" (Doise, 2002, p.30).

Segundo Guareschi e Jovchelovitch (2013), existe uma tendência de redução da sociedade e do sujeito individual, isto é, de compreender os fenômenos desconsiderando a dialética existente entre os dois. Desse modo, apresentam duas possibilidades sobre a TRS: a primeira foca na relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto-mundo, resgatando "um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio"; já a segunda diz respeito ao estabelecimento de "síntese teórica entre fenômenos que, em nível da realidade, estão profundamente ligados", sendo que "a dimensão cognitiva, afetiva e social estão presentes na própria noção de representações sociais" (p.19).

Jovchelovitch (2008) indica que as RS são tanto uma teoria como um fenômeno. Segundo a autora, é considerada uma teoria por ofertar um grupo de conceitos vinculados, que visam compreender como os saberes sociais são construídos e modificados em processos de comunicação e interação social. Mas é também um fenômeno por se tratar de um grupo de "regularidades empíricas

[7] Tem interesse especificamente "pela legitimidade de tais saberes e das dimensões que eles expressam: identidades, práticas, relações, tradições culturais e a história de uma comunidade (Jovchelovitch, 2008, p.87).

compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos", assim como "sobre os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem" (p.87).

Nesta perspectiva, Moscovici (2017) enfatiza que as RS, como um fenômeno, necessitam ser descritas e explicadas, uma vez que se relacionam com o modo particular de compreender e de se comunicar, elementos que constituem tanto a realidade quanto o senso comum. Para o autor, as RS são compreendidas como "uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos" (Moscovici, 2012, p.27). Além disso, devem ser observadas "como uma "atmosfera, em relação ao indivíduo ou ao grupo" e são "sob certos aspectos, específicas de nossa sociedade" (Moscovici, 2015, p.53).

Moscovici (2015, p.54) indica que todas as representações objetivam "tornar familiar algo não familiar", portanto, são fruto de um constante empenho de "tornar comum e real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade" (p.58). Para isso, Moscovici (2015) aponta a existência de dois mecanismos necessários para tornar familiares elementos não familiares. O primeiro, a ancoragem, diz respeito à maneira como se organizam os elementos integrantes da representação, que é o momento de "classificar e dar nome a alguma coisa" (Moscovici, 2015, p.61); e o segundo, a objetivação, indica a conexão do não familiar com a realidade, que consiste em "reproduzir um conceito em uma imagem", tornando material algo que é abstrato (p.71-72).

Desse modo, Moscovici (2015, p.78) destaca que a ancoragem e objetivação constituem-se como o modo de lidar com a memória. No caso da ancoragem, "mantém a memória em movimento e a dirige para dentro, e está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome". Já a objetivação segue "sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido".

Segundo Jovchelovitch (2008, p.70), as representações partem de dois aspectos indissociáveis, a significação e os contextos e estão sempre abertas para elaborações criativas, que são permeadas por estas relações através da função simbólica, criadora de sentido. Sendo assim, ela é uma "construção ativa de atores sociais" e desenvolve um trabalho multifacetado que se movimenta constantemente

do individual ao social e do social ao individual, objetivando a compreensão de fenômenos psicossociais.

As representações surgem, de acordo com Jovchelovitch (2008, p.71), de “uma estrutura mediadora entre sujeito-outro-objeto”. Assim, a autora compreende que as representações são estruturas que interligam sujeitos uns com os outros e ao objeto-mundo, considerando-as, fundamentada em Habermas, como uma ação comunicativa que refere-se à “linguagem assim como ação de tipo não-discursivo”, que se expressa por meio de “práticas cotidianas, em instituições diversas e nas estruturas informais”.

Neste sentido, o trabalho comunicativo das representações elabora símbolos que se centram em sua capacidade de construir sentido e de significar, colocando algo ou alguém no lugar de outra coisa ou de algum outro. Esses deslocamentos e condensações de objetos e sujeitos configuram a essência da ordem simbólica, assim como a conexão entre a constituição de símbolos e a produção da arte e da cultura, sendo esta última via de concentração de sentidos e símbolos (Jovchelovitch, 2008). Para uma melhor compreensão, Jovchelovitch (2008) elaborou um figura que explica como se dá este processo de construção da representação.

O esquema apresentado por Jovchelovitch (2008) tem base triangular fundamentada na fórmula básica de Moscovici (1984) e no processo representacional no tempo, adicionando a dimensão de tempo passado e futuro, de Bauer e Gaskell (1999), que articulam os dois sujeitos ao objeto. Desse modo, destacam-se como categorias essenciais para o fenômeno das representações que se conceitualizam, em função lógica, a partir de sete argumentos: eu, outro, objeto, ação comunicativa, projeto, tempo, contexto.

Assim, a análise desenvolvida da forma representacional se constitui pela ação comunicativa de interlocutores, considerando o contexto e o tempo, de modo que o trabalho das representações inclui os sujeitos em relação a outros sujeitos e a ação comunicativa que se circunscreve e caracteriza suas relações, de modo a se envolver no processo de significar um ou mais objetos. Tais relações resultam na forma ou conjunto de códigos simbólicos dos objetos no meio social com contexto e tempo estabelecido, se institucionalizando para o acesso de novas gerações que encontrarão um ambiente simbólico já estruturado em tradições culturais, mas também disponível para novos processos de atividades representacionais que esses grupos construirão (Jovchelovitch, 2008). Bertoni e Galinkin (2017, p.106) corroboram ao destacar que os estudos sobre uma “representação pressupõem investigar o que

pensam, por que pensam e como pensam os indivíduos".

Para Crosué (2004, p.107), as RS podem ser compreendidas a partir de dois aspectos, enquanto produto e processo. Desse modo,

> [...] 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.

A partir de Moscovici, a TRS recebeu contribuições significativas para seu desenvolvimento e entendimento. Em especial, destacam-se três abordagens principais: a cultural, representada por Denise Jodelet (1989); a societal, sob a orientação de Willen Doise (2002) ou Escola de Genebra; e a estrutural, com liderança de Jean-Claude Abric (1998) ou Escola do Midi.

Jodelet (2001, p.59) é considerada a estudiosa que seguiu com maior rigor teórico a TRS e o fenômeno das representações. Para ela, as RS devem ser compreendidas como articulações entre "[...] elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm". Isto quer dizer que as RS partem dos modos de saber com uma finalidade prática da interpretação do mundo e da vida, e assim orientam as condutas e as comunicações (Jodelet, 2015). Desse modo, ela instituiu sua abordagem cultural para as análises e compreensão do fenômeno das RS.

No caso da abordagem societal proposta por Doise (2002, p.30), as RS são entendidas "como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos". Para o autor, sua compreensão parte da articulação das teorias de Serge Moscovici e Pierre Bourdieu. Assim, as RS "se constroem nas relações de comunicação que supõem referentes ou pontos de referência comuns aos indivíduos ou grupos implicados nessas trocas simbólicas". E, portanto, objetivam envolver as várias dimensões da relação indivíduo-coletivo. Doise (2015, p.193) indica que "qualquer interação social é fonte de desenvolvimento individual", todavia isso só é possível quando "suas competências individuais" são "sustentadas por construções sociais em camadas sucessivas".

Assim, Doise (2002, p.28) propõe um modelo de análise em 4 níveis, que buscam vincular explicações individuais com societais, isto é, apresentar “como o indivíduo dispõe de processos que lhe permitem funcionar em sociedade”, além disso, acabam por expandir-se para compreender “como dinâmicas sociais, particularmente interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais, orientam o funcionamento desses processos”.

Nesta perspectiva, os quatro níveis propostos por Doise (2002, p.28) partem, no **primeiro nível (intrapessoal)**, do estudo dos processos intra-individuais que se referem ao modo como os sujeitos organizam internamente suas experiências no meio social; já o **segundo nível (interpessoal),** parte dos processos inter-individuais e situacionais com a ideia de que os sujeitos são “intercambiáveis e são seus sistemas de interação que fornecem os princípios explicativos típicos das dinâmicas desse nível”; para o **terceiro nível (intergrupal),** consideram-se as diversas posições ocupadas pelos atores sociais no tecido das relações sociais, assim, utilizam-se características de uma sociedade e as análises das posições, uma vez que modulam os processos estabelecidos nos níveis anteriores; e, por fim, o **quarto nível (societal)** parte dos “sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais”, e propõe utilizar “as produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos”, justificando que tais elementos “não somente dão significação aos comportamentos dos indivíduos, como também criam ou dão suporte às diferenciações sociais em nome de princípios gerais”.

O subitem a seguir apresenta e reflete sobre a abordagem estrutural de Abric (1998), com a finalidade de compreendê-la de forma mais detalhada, uma vez que é a abordagem adotada para o estudo das representações sociais nesta tese.

2.3.1 A abordagem estrutural

O precursor desta abordagem é Abric (1998), que a elaborou a partir da Teoria do Núcleo Central (TNC), com a finalidade de compreender a estrutura de uma RS. Para isso, partiu do entendimento que a RS é uma estrutura significante. A significação depende simultaneamente de razões incertas, como a “natureza e limites da situação, contexto imediato, finalidade da situação”, e de razões mais universais que consistem no “contexto social e ideológico, lugar de indivíduo na organização social, história do indivíduo e do grupo, determinantes sociais, sistema de valores” (p.28).

Dessa forma, a RS se desenvolve como um conjunto de interpretações da realidade, conduzindo as relações dos sujeitos com seu meio físico e social, estabelecendo suas atitudes e seus hábitos. A RS é considerada um “guia para ação” uma vez que “ela orienta as ações e as relações sociais”, e funciona como “um sistema de pré-codificação da realidade, porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas” (Abric, 1998, p.28).

Abric (1998) destaca que as RS têm um papel elementar na dinâmica das relações da sociedade, atuando sob quatro funções fundamentais: **de saber**, pois proporcionam o entendimento e esclarecimento da realidade; **de identificar**, pois fixam a identidade e possibilitam apoio às especificidades dos grupos; **de orientar**, pois direcionam as condutas e ações; e **de justificar**, porque admitem, subsequentemente, a justificativa das opiniões e atitudes.

A TNC é compreendida por Abric (1998) a partir do modo como uma RS se organiza em torno de um Núcleo Central (NC), formando-se em um ou mais elementos que dão significado à representação. Esse NC, que também pode ser chamado de Núcleo Estruturante, é definido pela natureza do objeto representado, pelas relações que o grupo estabelece com este objeto, e pelo sistema de valores e normas sociais que compõem aquele meio.

O NC assume duas funções essenciais: a **generadora**, através da qual os elementos recebem um sentido e um valor; e a **organizadora**, por meio da qual o núcleo é o elemento que une e consolida a representação. Além delas, Abric (1998) supõe uma possível terceira função nomeada de **estabilizadora,** cujos elementos conferem mais resistência a transformações. Assim, vale também ressaltar que o NC possibilita a continuação nos casos móveis e evolutivos.

No caso dos Elementos Periféricos (EP) da RS, eles se estruturam em torno do NC e formam o conteúdo da representação. Assim, Abric (1998) destaca que os EP têm três funções: a **concretização,** de modo que esses elementos operam como uma interface entre o NC e o contexto concreto onde a representação opera; a **regulação**, que confere flexibilidade móvel aos EP e, assim, permite a adaptação das RS aos contextos de transformações; e a **defesa** do NC que é realizada pelos EP que asseguram que o NC permaneça intacto, ainda que esses elementos sofram deformações, mudem de ponderações ou façam integrações sob determinadas condições.

Nesta perspectiva, é essencial compreender como estão integrados os

elementos nos sistemas periféricos, uma vez que se objetive observar as mudanças de RS, pois são “um indicador bastante pertinente de futuras modificações ou sintoma indiscutível de uma evolução nas situações, onde a transformação de uma representação está em andamento” (ABRIC, 1998, p. 34).

Desse modo, o NC e os EP compõem as RS, desenvolvendo funções especificas e complementares. Assim, a organização e o funcionamento da RS decorrem desse duplo sistema, o central e o periférico, descrito no Quadro 1.

Quadro 1: Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração de experiências e histórias individuais
Consensual (define a homogeneidade do grupo)	Tolera a heterogeneidade do grupo
Estável – Coerente – Rígido	Flexível – Tolera as contradições
Resiste às mudanças	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções: gerar o significado da representação e determinar sua organização	Funções: permitir a adaptação à realidade concreta e permitir a diferença de conteúdo

Fonte: Abric (1998, p.34).

O **sistema central** determina os princípios e os valores dos sujeitos e grupos, já o **sistema periférico** consiste em uma definição mais individual e contextual. É por meio desse duplo sistema que se pode entender como as representações são simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis (Abric, 1998). Elas são “estáveis e rígidas, posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo”; e são “móveis e flexíveis, posto que, alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados do vivido e da situação específica e integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos” (Abric, 1998, p.34).

Abric (1998), ao fundamentar-se na perspectiva de “reversibilidade da situação” de Flament, afirma que, nos contextos em que se observarem como reversíveis, as novas práticas poderão desencadear transformações na representação, incluindo assim novos elementos e modificando os elementos periféricos. Desse modo, Abric (1998, p.35) indica que “o núcleo central da representação permanece estável e insensível às modificações. Trata-se, pois, de uma transformação real, mas superficial da representação”.

Nos contextos em que se observarem como irreversíveis, as novas práticas

poderão sofrer modificações da representação. Para isso, Abric (1998, p.36) apresenta três possibilidades de transformações irreversíveis da RS: a **transformação resistente**, que advém logo que "novas práticas contraditórias podem ser gerenciadas pelos sistemas periféricos", assim, utilizando meios de defesa clássica, não introduzem transformações no NC; a **transformação progressiva**, que acontece quando "as práticas novas não são totalmente contraditórias com o NC", possibilitando que as mudanças da RS se deem sem rupturas; e a **transformação brutal**, que se dá "quando novas práticas atacam diretamente o significado central da representação, sem a possibilidade de fazer uso dos mecanismos defensivos do sistema periférico".

As análises dos dados produzidos foram realizadas através do *software* *OpenEVOC*, que foi desenvolvido alinhado à TNC das RS (Sant'anna, 2012). O detalhamento da ferramenta e sua utilização são realizados no capítulo do percurso metodológico, abordado posteriormente.

2.4 A produção de identidades profissionais a partir da socialização

Dubar (2020, p.114) situa a reflexão acerca da identidade profissional partir do papel do outro e do social, assim, seu processo de construção se desenvolve a partir da compreensão do "eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro". O autor destaca a dualidade presente na identidade para si e na identidade para o outro: são inseparáveis, já que a "identidade para si é correlata ao outro e ao seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do outro"; e ela é problemática por constatar que a experiência do outro nunca é vivenciada propriamente pelo eu, sendo assim, é através da comunicação que se tem informações sobre a identidade que o outro nos atribui, e é nesse movimento que concebemos uma identidade a nós mesmos (p.135).

Todavia, a comunicação é marcada por incertezas, segundo Dubar (2020, p.135), pois "eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com minha identidade para o outro", ou seja, parte-se daquilo que compreendemos sobre a percepção do outro. Portanto, o autor indica que "a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradora".

É importante ressaltar que esta reflexão sobre a identidade se dá a partir de

uma abordagem fenomenológica, por se tratar de uma relação interindividual Eu-Outro, e ainda se articula a uma abordagem psicanalítica, que considera o Ego numa relação dinâmica e interna com o Id e com o Superego, envolta por um grupo de instituições e relações sociais. Assim, a identidade é fruto de um "tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições" (Dubar, 2020, p. 136).

A socialização, assim, se define a partir de uma correlação fundamental entre estruturas sociais e mentais. Logo, é um processo descontínuo de construção individual e coletiva de ações sociais, que abrange: o aspecto cognitivo, que caracteriza a organização da conduta, resultando em regras; o aspecto afetivo, representando "a energética da conduta", revelando-se em valores; e o aspecto expressivo, que configura "os significantes da conduta e se simboliza em signos" (Dubar, 2020, p.14). Estes últimos elementos aproximam-se da teoria das representações sociais de Moscovici.

Quanto à abordagem de ordem sociológica, o processo de construção das identidades se dá na interação entre os sistemas de ação, que abarca identidades virtuais e as trajetórias vividas, no interior das quais se forjam identidades reais aderidas pelos sujeitos. As análises dos processos identitários podem tratar "tanto de continuidade entre a identidade herdada e identidade visada, como de ruptura implicando conversões subjetivas" (Dubar, 2020, p.141).

Assim, os estudos de Dubar (2020, p.323) indicam a existência de quatro identidades profissionais, as quais, ainda que estejam ancoradas na esfera socioprofissional, não estão reduzidas a identidades no trabalho e nem a categorias sociais, mesmo que mobilizem categorias oficiais, posições em âmbitos escolares e socioprofissionais. Elas são vivenciadas intensamente pelos sujeitos "implicados e remetem [a] definições de si tanto quanto a rotulagens por outrem".

No que tange à interpretação dessas formas identitárias, Dubar (2020) indica que elas ocorrem a partir das ações articuladas e independentes entre transação objetiva e transação subjetiva, resultantes de engajamentos internos entre as identidades herdadas e as identidades visadas, bem como por operações externas entre identidade atribuída (outro) e identidade incorporada (si). Esses processos identitários são destacados no Quadro 2.

Quadro 2: Os quatro processos identitários típicos segundo Claude Dubar

Identidade para si	**Identidade para o outro**	**Transação objetiva**	
		Reconhecimento	Não-reconhecimento
Transação subjetiva	Continuidade	Promoção (Interna) Identidade de Empresa	Bloqueio (Interno) Identidade de Ofício
	Ruptura	Recapacitação (Externa) Identidade de Rede	Exclusão (Externa) Identidade de Fora do Trabalho

Fonte: Dubar (2020, p.326).

As identidades, construídas através da transação subjetiva, podem conduzir “a uma continuidade entre a identidade herdada e a identidade visada, ou a uma ruptura, a uma discrepância entre a definição de si, oriunda da trajetória anterior e da projeção de si no futuro”. Nos moldes da continuidade, requerem um espaço unificado (tipo profissional ou organizacional) em que os sujeitos tenham trajetórias contínuas, assim construindo identidades de ofício para aqueles que projetam um plano de qualificações, resultando no reconhecimento de profissionalidades. Já as identidades de empresa se constituem “por projeção de espaço de poder hierárquico”, o que resulta em um reconhecimento de responsabilidades. Já a constituição de identidades nos moldes de ruptura parte de “uma dualidade entre dois espaços e uma impossibilidade de construir para si uma identidade de futuro no interior do espaço produtor da identidade passada” (Dubar, 2020, p.324).

Em articulação com a transação subjetiva, a transação objetiva pode encaminhar a um reconhecimento social, quando existir uma instituição que valide a identidade visada pelo sujeito, através da empresa ou da organização profissional, ou por diploma possuído, ou saberes assimilados, certificados pelas instituições escolares ou formativas. A construção de identidades não alcança o reconhecimento social quando as expectativas da instituição não correspondem com as dos sujeitos, seja pelos movimentos de continuidade ou ruptura (Dubar, 2020).

Dubar (2020) indica que, nas duas situações, a identidade se produz entre a esfera interna do trabalho, do emprego e da empresa e a esfera externa que se reflete fora do trabalho, no desemprego ou na formação, já que as trajetórias abrangem os empregos, as formações e os desempregos. Assim, para a produção de identidades profissionais são essenciais planos de emprego e formação, e tipos de relação profissional que organizam os mercados.

Nesta perspectiva, Dubar (2020, p.328-329) destaca a existência de saberes

que estruturam a identidade profissional e integram a matriz lógica de ação salarial e de racionalidades específicas, quais sejam: **saberes práticos**, que são oriundos das vivências do trabalho, estruturam “identidades hoje ameaçadas de exclusão” e se articulam à lógica do trabalho pelo salário (TER); **saberes profissionais**, que abrangem a relação entre saberes práticos e técnicos, referem-se à “identidade estruturada pelo ofício e hoje bloqueada em sua consolidação”, e se associam à lógica da qualificação no trabalho (FAZER); **saberes organizados**, que envolvem a articulação dos saberes práticos e teóricos, “estruturam identidade de empresa” e se relacionam à lógica da responsabilidade (SER); e os **saberes teóricos**, que não se associam a saberes práticos nem profissionais, estruturam identidades que apresentam incerteza e instabilidade, associam-se à lógica da recapacitação permanente (SABER). Essas configurações de saberes são produzidas através dos processos de socialização.

O processo de socialização por sua vez é contínuo, inseparável das modificações estruturais que afetam os sistemas de ação e provocam transformações em determinados períodos nas identidades previamente produzidas, e das construções mentais que são associadas a elas. Desse modo, as identidades passam por crise já que se encontram em movimento de desestruturação/reestruturação (Dubar, 2020).

Esses aspectos sugerem articulações entre os estudos da identidade profissional e as RS, uma vez que se trata de processos de interação social e movimento constante. Esse arcabouço conceitual é relevante para a compreensão dos fenômenos presentes no processo de feminização da Pedagogia, que possui uma identidade incerta.

2.5 Síntese do capítulo

Vistos como campo multidisciplinar, os Estudos Culturais da Educação (ECE) investigam práticas culturais de grupos marginalizados, como mulheres e pessoas LGBTQI+. Assim, esta pesquisa, situada no campo dos ECE, considera marcadores sociais como gênero, orientação sexual e raça/etnia na análise das práticas culturais que moldam a Pedagogia e suas representações sociais, e constroem a identidade profissional de seus/suas participantes.

CAPÍTULO 3
PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo apresenta-se o percurso metodológico seguido, destacando-se a abordagem documental e empírica de pesquisa, campo e sujeitos, as técnicas e os instrumentos utilizados para produção e análise dos dados, além das condutas éticas observadas no desenvolvimento do estudo.

3.1 Abordagem, campo e sujeitos

O desenvolvimento da pesquisa se deu com a utilização de métodos mistos, também nomeados como: pesquisa integrativa, pesquisa multimétodos, métodos múltiplos, e estudos de triangulação, os quais consistem na integração sistemática, empírica e crítica dos métodos quantitativos e qualitativos. Ao articularem a produção e análise de dados quantitativos e qualitativos em um mesmo estudo, proporcionam um panorama mais completo do fenômeno estudado (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Ademais, a abordagem multimétodos tem como benefícios: perspectivas mais abrangentes e profundas; maior possibilidade de teorização; criatividade, por utilizar dados mais ricos e variados, que podem ser mais bem explorados e aproveitados; inquietações mais dinâmicas; e maior solidez e rigor (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Creswell (2010) ressalta os desafios para o/a pesquisador/a desenvolver uma extensa produção de dados, um tempo intensivo de análise envolvendo dados de cunho textual e numérico, e a familiarização com as pesquisas quantitativas e qualitativas.

O planejamento dos procedimentos para o desenvolvimento de um estudo com métodos mistos precisa considerar quatro aspectos: a distribuição do tempo, ou seja, como os dados serão produzidos em fases (sequencialmente) ou ao mesmo tempo (concomitantemente); a atribuição do peso, que indica a importância ou prioridade imposta à pesquisa quantitativa ou qualitativa, sendo possível atribuir um valor igual ou diferente; a combinação dos dados com as questões de pesquisa e a interpretação; a teorização, segundo a perspectiva teórica que guia o estudo (Creswell, 2010).

Para o desenvolvimento do método misto, Creswell (2010) elenca diversas estratégias alternativas e modelos visuais que podem ser utilizados: estratégia explanatória sequencial, estratégia exploratória sequencial, estratégia transformativa sequencial, estratégia de triangulação concomitante, estratégia incorporada concomitante, e estratégia transformativa concomitante.

No caso deste estudo foi utilizada a **estratégia de triangulação concomitante**, que se caracteriza pela produção de dados quantitativos e qualitativos simultâneos,

posteriormente comparados para indicar convergências e distanciamentos. Nesta estratégia geralmente utiliza-se dos métodos quantitativos e qualitativos separadamente, atribuindo-se o mesmo peso na pesquisa, todavia um pode ser mais priorizado do que outro. Na prática o objetivo é difundir os dados para que possibilitem comparações facilmente (Creswell, 2010). Assim, foram utilizados aqui questionários com perguntas fechadas e abertas que permitem análise quanti-qualitativas; e instrumento de análise que considera a ordem e a frequência de evocações, utilizado na análise de RS.

O **campo de pesquisa** é um dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a qual tem cinco cursos ativos de Pedagogia, em três de seus campi: I – João Pessoa, III – Bananeiras e IV – Mamanguape, sendo quatro presenciais e um à distância. Juntos eles têm 960 vagas autorizadas e apresentam cargas-horárias aproximadas (Quadro 4).

Quadro 3: Cursos ativos de Pedagogia na UFPB

Código do Curso	Data de Início	Campus	Modalidade	Vagas autorizadas	Carga-Horária
13418	29/05/1952	I	Presencial	300	3210
109626	12/06/2006	III	Presencial	90	3210
107356	12/06/2007	IV	Presencial	50	3480
109950	01/10/2007	I	EAD	420	3225
122924	22/07/2009	I	Presencial	100	3210

Fonte: Elaborado com base no site do E-mec (2022).

Conforme o Quadro 3, dos cinco cursos de Pedagogia, três deles encontram-se no *campus* I, no Centro de Educação (CE), em João Pessoa. O CE tem o curso de Pedagogia mais antigo, instituído no ano de 1952 e reconhecido em 1955, campo de estudo desta pesquisa; e possui o curso mais recente, criado em 2009, com aprofundamento em Educação do Campo, além de um curso de Pedagogia à Distância, iniciado em 2007, o único curso público de Pedagogia EaD do estado.

Desse modo, destaca-se que o *lócus* de pesquisa deste estudo foi o curso de Pedagogia do *Campus* I, presencial. Esta escolha se deu por configurar-se como o curso mais antigo da instituição, mas também por ser atravessado por questões de gênero, uma vez que parte de inquietações desenvolvidas por mim como ex aluna, atualmente docente em cursos de Pedagogia e pesquisadora da área.

Em sua origem, o primeiro curso de Pedagogia da UFPB era vinculado à antiga

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras até 1969, quando passou a integrar o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), sendo ministrado por docentes de dois departamentos: Fundamentação Pedagógica e Metodologia Pedagógica (Centro de Educação, 1999).

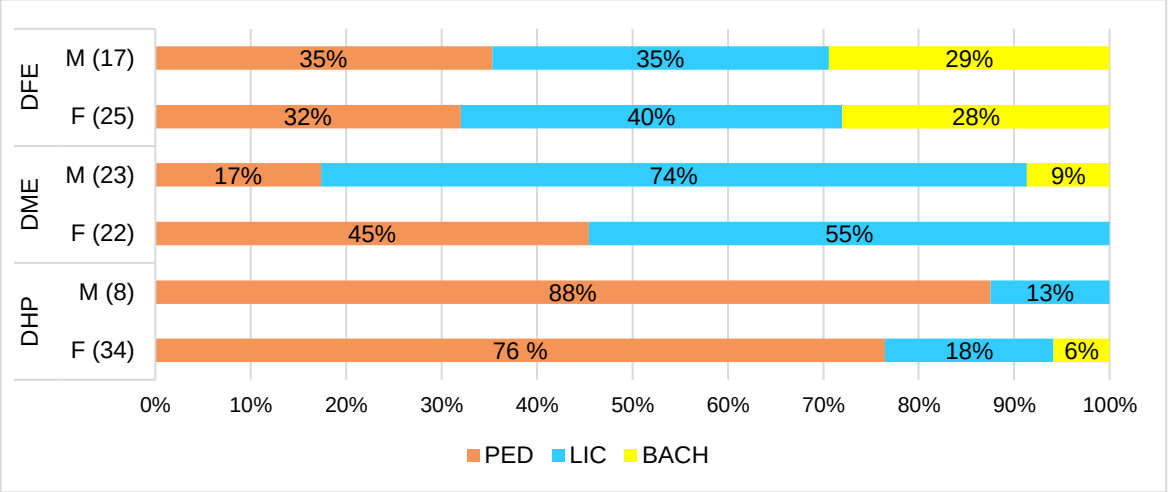
Com a criação do Centro de Educação, em 1978[8], seus três novos departamentos passaram a atender ao curso de Pedagogia e demais licenciaturas: Departamento de Fundamentação da Educação (DFE), Departamento de Metodologia da Educação (DME), Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP) (Centro de Educação, 1999). No Gráfico 1, adiante, destaca-se a composição do quadro de docentes ativos/as permanentes de cada departamento.

Observa-se que os três departamentos que atendem ao curso de Pedagogia possuem 129 docentes em atividade e permanentes, sendo 81 mulheres (63%) e 48 homens (37%). As docentes do sexo feminino se concentram no DHP. Sobre a formação acadêmica inicial, dos/as 129 docentes, 61 (47%) têm formação em Pedagogia, o que corresponde a 44 pedagogas (54%) e 17 pedagogos (35%), também concentrados, especialmente, no DHP; 52 (40%) são licenciados/as, sendo 28 (54%) mulheres e 24 (46%) homens; e 16 (13%) são bacharéis, sendo 9 (56%) mulheres e 7 (44%) homens.

O DFE, que envolve as áreas de Fundamentos Sócio-históricos, Fundamentos Antropo-filosóficos, e Psicologia da Educação, tem 60% (25) de mulheres e 40% (17) de homens, uma distribuição aproximada de pedagogos/as, licenciados/as e bacharéis. O DME, que se organiza nas áreas de Didática, Comunicação e Expressão, Ciências Naturais, Ciências Sociais, e Educação Popular, tem em seu quadro docente 49% (22) de mulheres e 51% (23) de homens, em sua maioria pedagogos/as e licenciados/as. E, por fim, o DHP, com suas cinco áreas – Política Educacional, Gestão Educacional, Educação Especial, Educação Infantil, e Planejamento e Pesquisa – é constituído por 81% (34) de mulheres e 19% (8) homens, que são em grande maioria pedagogos/as.

[8] Aprovado pelo Parecer nº 6.710/78 do CFE, e pelo seu Regimento pelo Conselho Universitário, conforme a Resolução nº 72/79.

Gráfico 1: Distribuição de docentes ativos/as permanentes por sexo, departamento e grau acadêmico



Fonte: Elaborada pela autora com base no SIGAA/UFPB (2022).

Diante disso, é importante destacar que os departamentos do curso de Pedagogia têm uma predominância feminina. Isso implica no reforço ao processo de feminização do curso, o que pode ser associado ao maior número de docentes formados/as em Pedagogia. Desse modo, essa forte presença de mulheres no corpo docente, e consequentemente poucos homens, resulta na falta de modelos para eles, entre o alunado. E ainda indica a necessidade de pautar questões de gênero nas salas de aula, observando a pouca presença masculina, e assim influenciando uma transformação neste cenário.

Com relação aos **sujeitos da pesquisa,** participaram do estudo graduandos/as e egressos/as do curso de Pedagogia, *campus* I, o mais antigo do CE/UFPB, que atualmente conta com 1097 matrículas ativas, sendo 85,9% (942) mulheres e 14,1% (155) homens.

Para obtenção das informações referentes ao ingresso e conclusão no recorte temporal de 2006 a 2021, utilizou-se uma base de dados com 4814 matrículas. Ressalta-se que todos/as os/as sujeitos da pesquisa, graduandos/as e egressos/as, ingressaram no curso de Pedagogia do *campus* I da UFPB entre 2006 e 2022. Na proposta original, a pesquisa com egressos/as seria aplicada com estudantes que ingressaram e concluíram nesse mesmo recorte temporal. Dado que a aplicação do questionário com egressos/as ocorreu em 2023, decidiu-se incluir ex discentes até 2022, ademais por considerar a baixa adesão dos/as egressos/as ao estudo.

O detalhamento de cada movimento de produção e análise de dados sobre o

alunado do curso é apesentado nos tópicos posteriores.

3.2 Produção e análise dos dados

A produção de dados documentais e empíricos sobre o curso de Pedagogia da UFPB, *campus* I, engloba três movimentos de coleta, sistematização e análise: o primeiro focaliza dados de ingresso e conclusão de discentes no período 2006-2021; o segundo utiliza 180 questionários aplicados com graduandos/as; e o terceiro se dirige a egressos/as, com aplicação de questionário, como ilustra a Figura 1.

Vale ressaltar que o recorte temporal considerado se atém ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2006, que se encontra ainda em vigor, de forma que graduandas/os e egressas/os participantes do estudo se orientam/orientaram pelo mesmo documento regulatório em sua formação. Assim, justifica-se o recorte temporal presente no primeiro movimento da pesquisa.

A seguir apresenta-se cada movimento de produção e análise dos dados.

Figura 1: Esquema de produção e análise de dados da pesquisa

Movimentos	Primeiro	Segundo	Terceiro
Técnicas/ Instrumentos	Pesquisa documental Estudo de coorte	Análise de questionário	Questionário e Técnica de Associação Livre de Palavras - TALP
Sujeitos	Discentes, trajetórias do ingresso à conclusão	Graduandos/as	Egressos/as
Softwares	*Excel*	*Excel*	*Excel* *OpenEvoc*
Categorias Analíticas	Ingresso, evasão, retenção e conclusão, por sexo	Gênero, raça/étnia, geração, percepções, experiências e perspectivas	Gênero, raça/étnia, geração, escolarização, experiênias, perspectivas e representações sociais

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

3.2.1 Primeiro movimento: percurso de ingresso e conclusão discente (2006-2021)

Este primeiro movimento de produção e análise dos dados parte dos dados históricos de ingresso, evasão, retenção e conclusão de discentes do curso de Pedagogia da UFPB, campus I, no recorte temporal de 2006-2021. Faz parte do quarto capítulo da tese, que trata da história do curso desde sua criação.

O acesso aos dados de discentes do curso de Pedagogia ocorreu primeiro através de arquivos solicitados à Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFPB em 2018 e, posteriormente, para atualização dos arquivos, em fevereiro de 2022, por meio do Sistema Eletrônico de Informações ao Cidadão (e-SIC)[9], solicitação de nº 23546.008923/2022-61, brevemente atendida em doze dias (ANEXO A). Obtive um arquivo com informações de 4.814 ingressos de discentes no curso de Pedagogia nos turnos da manhã, tarde e noite, no período de 2006 a 2021, com informações sobre idade, sexo, cotas, formas de ingresso e de evasão, por semestre e turno.

Assim, para apresentar o percurso histórico do curso de Pedagogia da UFPB partiu-se de uma pesquisa documental. Segundo Gil (2002; 2008), esse tipo de investigação utiliza materiais que ainda não foram analisados ou que podem ser reelaborados, classificados respectivamente como documentos de “primeira mão” e de “segunda mão”. O autor destaca que a pesquisa documental pode contribuir para um panorama do problema pesquisado e tem como vantagens a possibilidade de constituir fontes ricas e estáveis de informações, com baixo custo financeiro e sem exigir contato com sujeitos. Já as limitações são a não-representatividade e a subjetividade, ou seja, o conteúdo pode se apresentar de maneira distinta para cada pesquisador/ar, o que requer a busca de um número maior de documentos e a consideração de diversas implicações, antes de apresentar uma conclusão.

Nesta pesquisa foram utilizados como fontes de dados o PPP do curso, o SIGAA (página do curso de Pedagogia), os dados de matrículas, ingresso, evasão, retenção e conclusão, além de outros documentos considerados importantes para a construção histórica do curso de Pedagogia.

Sobre o corpo discente, os dados de ingresso, evasão, retenção e conclusão

[9] Plataforma da Controladoria-Geral da União (CGU) que permite aos/às cidadãos/ãs solicitarem informações públicas e buscarem ouvidoria em um único local. Disponível em: https://falabr.cgu.gov.br/publico/Manifestacao/SelecionarTipoManifestacao.aspx?ReturnUrl=%2f. Acesso em: abr. 2022.

serão analisados a partir das seguintes questões:

- Quantos discentes, desagregados por sexo, ingressaram de 2006 a 2021?
- Quais as formas de ingresso utilizadas?
- Quantos discentes, desagregados por sexo, concluíram de 2006 a 2021?
- Quais as formas de evasão predominantes?
- Quem se evade mais, os homens ou as mulheres?
- De 2006 a 2021, quando ocorreram os maiores índices de evasão?
- Em quanto tempo os/as discentes concluíram o curso, por sexo?

Para destacar as categorias conclusão e evasão, faz-se um estudo de coorte[10], que se caracteriza por uma amostra de um grupo de sujeitos que vivenciaram um mesmo fenômeno e são acompanhados por um determinado período de tempo para fins de observação e análise, apresentando-se ao final seus respectivos desfechos (Gil, 2002).

Os estudos de coorte podem ser de dois tipos: prospectivo, que é construído no presente, assim o fenômeno e o tempo são determinados pelo objeto estudado; e retrospectivo, que aborda fenômenos do passado e tem como principal fonte documentos do passado até o presente, desta forma, só é viável quando todos os documentos estão acessíveis, completos e organizados (Gil, 2002).

Neste caso, o estudo de coorte foi retrospectivo, uma vez que a pesquisa se desenvolveu com os/as discentes ingressantes em cada turma de 2006 a 2021, ou seja, aqui o fenômeno vivenciado é o ingresso na turma, e o seu respectivo desfecho poderá ser: evasão, retenção ou conclusão. O tratamento dos dados ocorreu com o auxílio do *software Excel*.

3.2.2 Segundo movimento: questionário com graduandos/as

O segundo movimento parte da análise do questionário (ANEXO B) aplicado com graduandos/as do curso de Pedagogia da UFPB, campus I. Esses dados foram produzidos no âmbito do projeto *"Representações sociais das identidades profissionais e de gênero por estudantes de Pedagogia e Engenharia: um estudo*

[10] Os estudos de coorte têm sido desenvolvidos predominantemente nas ciências da saúde, porém utilizei essa técnica em meu mestrado em educação (FREITAS, 2019).

comparativo na UFPB e na UFU" (Carvalho, 2018a), e constituíram o quinto e sexto capítulos da tese.

O questionário tanto é uma técnica quanto um instrumento, composto por um grupo de questões submetidas a sujeitos e respondidas por escrito, com objetivo de coletar dados a respeito de seus conhecimentos, experiências, percepções, concepções, perspectivas etc. Em geral, os questionários são autoaplicados, em outras vezes aplicados com entrevistas. Eles podem ser constituídos de questões abertas, fechadas, ou com ambas, o que guiará sua construção serão os objetivos de pesquisa (Gil, 2002; 2008).

Os resultados da aplicação de um questionário servem para descrever características do grupo pesquisado e para testar hipóteses construídas ao longo do estudo. Desse modo, a elaboração desse instrumento precisa considerar procedimentos técnicos que envolvem o planejamento e organização do conteúdo e quantidade das questões, produção das alternativas, apresentação do questionário e pré-teste (Gil, 2008).

Sua utilização apresenta diversas vantagens, como o acesso a um grande número de sujeitos, baixo custo financeiro, garantia de anonimato, flexibilização do tempo para responder etc. Entretanto, há também limitações, a exemplo da impossibilidade de participação de sujeitos que não saibam ler ou escrever, dificuldades na compreensão de questões ou instruções, desconhecimento do/a pesquisador/a sobre as condições ou situações dos/as respondentes. Ademais, o questionário deve ser sucinto, uma vez que quanto maior sua extensão menor será o público atingido (Gil, 2008).

No caso do questionário aplicado pelo projeto de pesquisa mais amplo (Carvalho, 2018aa), a viabilidade se deu primeiro por se tratar de discentes com matrículas ativas que cursam/cursavam Pedagogia, logo são sujeitos aptos; e, segundo, pela disponibilidade e flexibilidade em responder, já que a aplicação foi online.

O uso da internet como ferramenta de produção de dados em pesquisas se mostra propício, entretanto, assim como qualquer outra estratégia, apresenta desafios e limites a serem considerados. O/a pesquisador/a precisa ter condições para sua utilização no desenvolvimento do estudo, como: habilidades com o manuseio de computador e de softwares, acesso à internet e experiência com distintos modos de comunicação (e-mails, salas de bate papo, blogs, redes sociais, websites etc.). Já

para os/as participantes da pesquisa é imprescindível o acesso à internet e o uso de e-mail (Félix, 2012a; Flick, 2009). Nos dias de hoje, é útil o acesso às redes sociais, a exemplo do WhatsApp, Facebook e Instagram, presentes na vida das pessoas em geral, como contexto de acesso a sujeitos e produção de dados.

O questionário aplicado se constituiu de 49 perguntas, que podiam se desdobrar em mais 9, conforme a resposta do/a participante, totalizando 58 questões fechadas (escolhas únicas ou múltiplas), abertas, com escalas e de livre associação (ANEXO B). A participação na pesquisa e o acesso ao questionário foram condicionados à aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que apresentava os objetivos e finalidades do estudo, os riscos e as prováveis publicações de artigos científicos decorrentes.

A estruturação do questionário se deu em seis seções:

I. **Informações pessoais –** e-mail, sexo/gênero, idade, orientação sexual, local de nascimento, cor/raça/etnia, religião, onde cursou o ensino médio, IFES em que estuda[11], ano/semestre e forma de ingresso, estado civil, filhos/as, bolsas/auxílio, se trabalham/trabalhavam, renda familiar, escolaridade e ocupação/profissão do pai, da mãe ou responsáveis;
II. **Motivações para a escolha do curso –** o curso como primeira opção, motivos para escolha, incentivo ou não para o ingresso;
III. **Percepções durante o curso –** relações com discentes e docentes homens e mulheres, envolvimento em atividades de pesquisa, extensão, ensino, monitoria, laboratório e congressos, o que gostam ou não no curso, pretensão em continuar ou não no curso, relatos vivenciados/presenciados sobre episódios envolvendo preconceito/discriminação ou violência;
IV. **Perspectivas profissionais –** previsão do ano de conclusão, perspectivas e planos após conclusão;
V. **Percepções sobre homens na Pedagogia –** opinião sobre a baixa presença de homens na Pedagogia, percepção sobre barreiras para eles prosseguirem no campo, percepção sobre oportunidades iguais entre os sexos para ingresso no curso e na profissão, sugestões para ingresso de homens.

[11] O instrumento foi aplicado nas duas IFES participantes do projeto financiado pelo CNPq (Carvalho, 2018a), entretanto neste estudo analisam-se os questionários respondidos por discentes da UFPB.

VI. **Percepções e representações sociais –** o quanto, em escala, se concorda com as seguintes expressões: “Pedagogia não é um curso para homem", “Os homens não sabem lidar com crianças”, “As mulheres têm mais jeito para o ensino que os homens”; e uma questão sobre o que se associa à Pedagogia.

A aplicação[12] do questionário ocorreu em dois momentos, de maio a outubro de 2020 e de abril a junho de 2021, durante a pandemia do COVID-19[13], com o envio do link da plataforma Google *Forms,* via e-mail, através de comunicação institucional da coordenação do curso, e por redes sociais em grupos de WhatsApp e Facebook. Assim, considerando os dois períodos de aplicação, computou-se um total de 199 questionários respondidos, sendo validados 180. O critério para exclusão de 19 questionários se deu pela repetição de respondentes, ou seja, o/a mesmo/a participante respondeu o questionário em diferentes momentos. Nestes casos, foi considerado o mais recente.

Utilizou-se o *software Excel* para sistematizar os dados dos questionários e construir o perfil dos/as respondentes envolvendo marcadores sociais como sexo/gênero, geração, sexualidade, cor/raça/etnia, religião, estado civil, filhos/as, naturalidade, a dependência administrativa onde cursaram o ensino médio e a forma de ingresso no curso superior. Além disso, é possível apresentar as motivações para cursar Pedagogia, assim como destacar as experiências, percepções, perspectivas e as representações profissionais dos/das discentes.

3.2.3 Terceiro movimento: questionário com egressos/as

O terceiro movimento de produção de dados, ocorreu com egressos/as (2006-2022) que ingressaram e concluíram neste período o curso de Pedagogia UFPB, campus I, através de duas fases:

- **Fase I –** consistiu na aplicação de questionário (APÊNDICE C) por meio

[12] Destaca-se o apoio do grupo de pesquisa, através da colaboração das bolsistas PIBIC, Lidiane Pinheiro Ferreira (2019-2020) e Andreia Carolina de Oliveira Serafim (2020-2021).

[13] A COVID-19 é uma infecção aguda no sistema respiratório, provocada pelo novo corona vírus (SARS-CoV-2), transmissível e de disseminação global. No dia 11 de março de 2020, ela foi definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19. Acesso. abr. 2022. Devido à gravidade da pandemia, a UFPB suspendeu as aulas e o trabalho presencial em 17 de março de 2020, adotando atividades remotas.

do google *forms*, em que o/a participante poderia indicar se desejava participar em outro momento da continuidade do estudo, registrando sua disponibilidade de dia e turno.

- **Fase II –** ocorreria através de entrevista ou grupo focal, conforme o número de participantes disponíveis. Entretanto, por se considerar extensa a quantidade de dados disponíveis nos movimentos e fase anteriores, esta segunda fase não foi desenvolvida.

O questionário de egressas/os, disponível no Apêndice C, organiza-se em 31 perguntas, podendo se desdobrar em mais 7, totalizando 38, dispostas em quatro seções:

I. **Das informações pessoais –** e-mail, sexo/gênero, idade, orientação sexual, raça/etnia, religião, tipo de ensino médio.
II. **Do ingresso à conclusão –** ano de ingresso na Pedagogia, curso como primeira opção ou não, motivações/resistência para o ingresso, atuação laboral, vivências de preconceito/discriminação/violência no curso, ano de conclusão, avaliação do curso e da formação.
III. **Da atuação profissional –** tipo e tempo de atuação, carga horária semanal, renda mensal, formação continuada, vivências de preconceito/discriminação/violência durante a atuação profissional, valorização/desvalorização profissional.
IV. **Das representações sociais –** associação de palavras sobre o/a profissional da Pedagogia, visões dos outros, como se veem como profissionais da Pedagogia.

Esta última seção se desenvolve a partir da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), inspirada no questionário qualitativo de Tsoukalas (2006). A TALP contribui para o estudo de determinados objetos de pesquisa que envolvem processos cognitivos dos/as participantes (Tavares *et al.,* 2014).

O questionário foi encaminhado através de um link do google *forms.* Para participar da pesquisa e acessar as questões os/as egressos/as precisavam dar o aceite no TCLE (APÊNDICE D), que destaca os objetivos e intenções do estudo, os riscos e as prováveis publicações científicas.

O acesso aos/as egressos/as ocorreu através da estratégia de amostragem da bola de neve, que consiste em um modelo não probabilístico, que opera a partir de cadeias de referência. Sendo assim, era impossível determinar a expectativa de

quantidade e seleção de participantes desta etapa da pesquisa, já que esta estratégia é útil em estudos que envolvem populações de difícil acesso (Vinute, 2014), como é o caso de egressos/as de um curso.

Para o desenvolvimento desse tipo de amostra é necessário a contribuição de informantes-chaves, os quais são nomeados como sementes. Estes objetivam localizar e indicar pessoas com o perfil definido pelo estudo para participar. Posteriormente, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes sugiram novos sujeitos. Assim, o número de participantes pode crescer a cada adesão, sendo eventualmente encerrado por determinação do tempo estabelecido para a pesquisa (Vinute, 2014).

A pesquisa contou com 15 informantes-chaves “sementes”, que foram colegas da pesquisadora no curso de Pedagogia, porém de diferentes turmas, bem como docentes das redes escolares públicas, que foram colegas de pós-graduação da pesquisadora. As/os informantes-sementes colaboraram no contato com alguns/algumas dos/as 1.525 egressos/as das turmas de 2006 a 2021.

No caso desta pesquisa, a bola de neve foi virtual por utilizar, segundo Costa (2018), as Redes Sociais Virtuais (RSV), como os atuais espaços de interação e cooperação que ligam, mais do que usuários, pessoas por semelhanças em grupos. Assim, a bola de neve virtual envia o link de acesso ao questionário eletrônico, seguido de uma breve apresentação da pesquisa com um pedido de reenvio/compartilhamento com outras pessoas com o mesmo perfil, através de e-mails ou de alguma RSV (Costa, 2018).

A aplicação do questionário com egressos/as ocorreu de fevereiro a julho de 2022, através de grupos de *WhatsApp* e lista de *e-mails* disponibilizada pela coordenação. Computaram-se 164 questionários respondidos, sendo 157 válidos para as análises; e, como informado, dado o grande número de dados, a Fase II desse movimento não foi realizada.

Os dados foram analisados à luz da TRS sob a perspectiva de Abric (1998), que utiliza uma abordagem estrutural e desenvolve a Teoria do Núcleo Central (TNC) para compreender a organização de uma RS. Utilizou-se o *software OpenEVOC*, que foi desenvolvido alinhado à TNC das RS, uma ferramenta de simples acesso que pode ser utilizada de qualquer navegador de internet. Dispõe de recursos que contribuem para a coleta, processamento, análise e visualização de dados, a partir de funções básicas da estatística descritiva (cálculo de frequências e porcentagens, médias,

medianas, moda), adicionadas a um grupo de atributos incorporados ao programa (Sant'anna, 2012).

Assim, a sistematização dos dados traçados pelo *OpenEVOC* baseia-se na técnica elaborada por Vergès, que é utilizada para identificar a base da estrutura da RS. Pereira (2001) explica que ele propõe o cruzamento de elementos quantitativos, que se referem às frequências de evocações, com os elementos qualitativos, que correspondem às ordens de evocações. Desse modo, resultam em uma tabela de contingências.

As análises são realizadas a partir de duas fases: a primeira consiste na homogeneização das palavras, modificando femininas em masculinas, o plural em singular ou vice-versa etc. sendo o critério de conversão baseado na manutenção das evocações com maior frequência. Na segunda, os dados passam a compor a tabela de contingência cruzando as frequências pela ordem de evocação de maneira "a hierarquizar as evocações mais frequentes e com menor ordem de evocação até às menos frequentes com maior ordem de evocação" (Pereira, 2001, p.189). Assim constituem-se os quatro quadrantes dispostos no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4: Composição da estrutura base da representação por ordem e frequência de evocação

(+ +) 1º Quadrante	**(+ -) 2º Quadrante**
Possibilidade de Pertencer ao NC - evocações de maior frequência - ordem de evocação inferior à média geral das evocações	**Primeiro Sistema Periférico** - evocações de maior frequência - maior ordem de evocação
(- +) 3º Quadrante	**(- -) 4º Quadrante**
Segundo Sistema Periférico - evocações de menor frequência - menor ordem de evocação	**Zona de Contraste** - evocações de menor frequência - maior ordem de evocação

Fonte: Elaborado com base em Pereira (2001, p.189).

Com base no Quadro 4, que apresenta a estrutura base das RS, compreende-se como se constitui cada um dos quadrantes. Desse modo, o primeiro quadrante é o que apresenta a maior possibilidade de pertencer ao Núcleo Central (NC); o segundo quadrante é constituído por evocações muito elencadas, mas sem relevância para o indivíduo; o terceiro quadrante são evocações relevantes para um pequeno grupo; e o quarto quadrante tem evocações irrelevantes para as RS, assim necessitam ser contrastadas para analisar sua importância. Assim, nesta fase de tratamento dos dados é possível identificar o campo das RS, "a sua objectivação e parte de sua

estrutura com a identificação do sistema central e do periférico" (Pereira, 2001, p.190).

3.3 Condutas éticas para o desenvolvimento da pesquisa

Para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica que envolva seres humanos, o/a pesquisador/a necessita considerar questões de cunho ético (Félix, 2012b). Sendo assim, as condutas elaboradas para a execução deste estudo consideraram cada um dos movimentos de produção de dados empíricos mencionados anteriormente, sejam quantitativos ou qualitativos. Sobre isso, Flick (2013, p.216) aponta que "os princípios éticos na pesquisa social se aplicam tanto à pesquisa qualitativa quanto à pesquisa quantitativa".

Assim, no primeiro movimento de acesso à informação pelo E-sic, através da solicitação de nº 23546.004562/2022-84, sobre os dados de discentes, foram solicitados e-mails, matrículas e nomes, porém, em consideração à Lei de nº 12.527/2011 (Brasil, 2011), que dispõe sobre a restrição de acesso a informações pessoais, os dados foram negados. Desse modo, o pedido foi refeito, conforme o Anexo A, o que limitou o acesso a informações como ano/período e forma de ingresso, ano/período e forma de evasão, turno (manhã, tarde ou noite), idade, sexo e cotas, bem como aos e-mails, que serviriam para contatar egressos/as.

Sobre o segundo movimento, no que tange ao uso das informações dos 180 questionários, como forma de preservar as identidades dos/as graduandos/as, utilizou-se um código alfanumérico. Além disso, é importante destacar que, para sua aplicação, o projeto de pesquisa original (Carvalho, 2018aa) atendeu a todos os requisitos éticos indicados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFPB), conforme o parecer de nº 3.934.101 (ANEXO C).

Já para o terceiro movimento, tendo acessado os/as egressos/as do curso de Pedagogia, suas participações ocorreram através da aceitação do TCLE (APÊNDICE C), documento que indica aos sujeitos que sua colaboração é voluntária, que seus dados pessoais serão mantidos em anonimato, além de apontar possíveis riscos e benefícios (Flick, 2013). Para a análise e apresentação dos dados obtidos, os/as participantes receberam um código alfanumérico, atendendo assim às questões éticas e resguardando suas respectivas identidades.

Ainda em consonância com a ética em pesquisas com seres humanos, este estudo tramitou no CEP/UFPB, com os documentos requeridos, como a carta de

anuência da coordenação do curso de Pedagogia (APÊNDICE E).

Por último, um ponto importante, que também envolve questões éticas, trata-se do retorno da pesquisa aos/as participantes e, nesse caso, ao próprio curso de Pedagogia, campo deste estudo. Para isto, compromete-se a manter o diálogo com a coordenação acadêmica do referido curso e com os sujeitos da pesquisa, para a apresentação dos resultados.

3.4 Síntese do capítulo

O percurso metodológico da pesquisa partiu da estratégia de triangulação concomitante, que permite a produção simultânea de dados quantitativos e qualitativos, com a finalidade de identificar convergências e divergências.

Foram adotados três movimentos de pesquisa que envolveram pesquisa documental, estudo de coorte, aplicação e análise de questionários.

Os sujeitos foram graduandos/as e egressos/as do curso de Pedagogia do *campus* I da UFPB, o mais antigo dessa IFES, uma escolha que reflete inquietações da pesquisadora como sua ex-aluna e, atualmente, como docente de Pedagogia em outra IES.

Apresentou-se o panorama do curso, considerando a composição de discentes e docentes, ressaltando-se a predominância feminina, o que reforça a feminização do curso e recomenda o necessário e urgente debate sobre as questões de gênero.

CAPÍTULO 4
O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E NA UFPB: DO PASSADO AO PRESENTE

Neste capítulo apresentam-se definições de Pedagogia, um breve percurso histórico do curso no Brasil, com destaque para os principais marcos legais e documentos que norteiam a formação profissional, como as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (DCNP), apontando os espaços de atuação do/a pedagogo/a.

No cenário dos cursos e matrículas de Pedagogia no Brasil, por fim destaca-se o curso de Pedagogia da UFPB, numa perspectiva histórica, com seus principais documentos e dados de matrículas, ingresso, retenção, evasão e conclusão.

4.1 Origem da Pedagogia e debate sobre a construção de seu estatuto epistemológico

Historicamente, a Pedagogia foi se consolidando a partir de uma estreita relação com a educação, sendo compreendida como a maneira de apreender ou de constituir o processo educativo, instituindo-se como teoria ou ciência da prática educativa. Em alguns contextos, é indicada como o próprio modo intencional de efetivação da educação (Saviani, 2012).

Desde a Grécia Antiga, configurou-se através de duas acepções: de modo filosófico, com foco ético em orientar a prática educativa; e de modo empírico, intrínseco à Paideia, que envolve a condução da criança e reforça o aspecto metodológico, existente no seu significado etimológico.

No final do século XVII, Jan Amos Comenius e Wolfgang Ratke desenvolveram diretrizes de orientação escolar com a finalidade de fundamentar novas sugestões de educação, unindo os aspectos filosófico e empírico. Comenius construiu um sistema conceitual técnico-teórico para estruturar o ensino, gerando o que viria a ser a Didática. Essa foi a primeira versão do que se caracterizou como Pedagogia Científica, no século XVIII (Saviani, 2012; Severo, 2012).

Assim, apesar da problemática educativa ter surgido na Grécia Antiga, foi no final do século XVIII que Herbart começou a denominá-la como Pedagogia, através da elaboração da primeira produção científica intitulada “Tratado de Pedagogia Geral”, atribuindo-lhe caráter de ciência, com base na Psicologia Experimental. O modelo científico proposto por Herbart alimentava a percepção de que cabia ao educador o papel de instruir moralmente, visto que isso precederia o processo educativo. Essa compreensão direcionou a Ciência Pedagógica às questões didáticas, sobre as

técnicas, e à operacionalização da aprendizagem escolar (Severo, 2012).

Vale ressaltar que o percurso histórico da problemática da Pedagogia não está relacionado fundamentalmente à construção do termo. Este foi disseminado a partir do século XIX para indicar a articulação entre a construção da concepção de educação e a prática educativa (Saviani, 2012). É no início do século XX que a Pedagogia passa a expandir seu campo teórico-investigativo, uma vez que se debruçou sobre assuntos metodológicos relativos ao desenvolvimento cognitivo da criança e seus processos de aprendizagem (Severo, 2012).

Nesta perspectiva, Severo (2012) defende que a Pedagogia deve se posicionar de forma crítica na investigação das teorias educacionais, concebendo padrões teóricos e autocríticos ligados às dinâmicas da prática educativa. Diante disso, o autor sugere a superação da disputa da ciência x arte x técnica na construção do conhecimento pedagógico, uma vez que considera que estas três dimensões são indissociáveis na práxis formativa. Desse modo, é possível legitimar terminologicamente a Pedagogia como Ciência da Educação, visto que existe uma complexidade nos processos educativos que exigem da Ciência Educacional um aporte teórico-conceitual e sistemático-metodológico cientificamente mais consistente.

Pinto (2008) e Libâneo (2010) compreendem a Pedagogia como uma teoria e prática da educação. Estes autores propõem uma ampliação do seu conceito: segundo Pinto (2008), em função da expansão da compreensão de docência, uma vez que ambas, Pedagogia e docência, apresentam uma estreita relação entre si; e, segundo Libâneo (2010), em função da perspectiva do relacionamento estabelecido com a educação, por compreender que a expansão de seu conceito afeta diretamente a Pedagogia. Mesmo atuando nos “processos educativos, métodos e maneiras de ensinar”, a Pedagogia apresenta um significado mais abrangente, pois trata-se de um “campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade” (Libâneo, 2010, pp.29-30). Ela é essencial e, paralelamente, norteia a ação educativa (Pinto, 2008; Libâneo, 2010).

Para Pinto (2008, p.110), a Pedagogia é composta teoricamente por elevados níveis de complexidade e precariedade, ao ser concebida a partir de uma ciência da/para a prática. Enquanto campo de conhecimento, ela atua sobre “a educação, por teorizar e sistematizar as práticas educativas produzidas historicamente na articulação dos diferentes saberes”; e na educação, “ao materializar-se nas práticas educativas

que são fundantes para a articulação de todos os conhecimentos produzidos nas ações dos educadores".

Assim, de acordo com Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 79), a Pedagogia é considerada como

> [...] um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias. Compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como: o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que ocorrem os processos formativos (inclusive o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação); o contexto socioinstitucional das instituições (inclusive as escolas e salas de aula). Resumidamente, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre a educação.

Libâneo (2010) afirma que o campo de conhecimento que desenvolve o estudo sistematizado da educação é a Pedagogia. Isso consiste na conduta e na ação educativa efetivada por meio da sociedade. Como campo educativo, suas ações ocorrem em diversos espaços, emergindo distintas expressões e formas de prática educativa, tais como educação informal, não-formal e formal.

Nesta perspectiva, Libâneo (2010) explica que a educação informal corresponde às ações desenvolvidas pelas relações humanas, individualmente ou em grupo, e com o ambiente à volta, resultando em experiências e conhecimentos que não estão organizados nem ligados a instituições. A educação não-formal diz respeito a ações educativas sistematizadas e organizadas por instituições, mas fora das estruturas regulatórias das instituições educativas. E, por fim, a educação formal compreende espaços com objetivos educativos explícitos, com instâncias formativas sistematizadas.

Enquanto práxis, a Ciência Educacional assume duas direções: a fenomenológica, orientando-se pela delimitação do objeto de estudo, que não se dá estaticamente, por estar articulada a contextos históricos e sociais; e a dialética, voltando-se para as ideologias contidas nas práticas realizadas em espaços institucionais e não-escolares, em contextos fora da educação formal. Dessa forma, a Ciência Educacional foca nas diversas dimensões da práxis educativa, entretanto, rejeita o deslocamento para a construção de modelos que explicam e organizam o processo de atuação de pedagogos/as em espaços não escolares. Como Ciência da

Educação, a Pedagogia possui caráter interdisciplinar, integrador e mediador em sua práxis, com a finalidade de construir teorias orientadoras de fatos educacionais (Severo, 2012).

Sobre a caracterização do estatuto epistemológico da Pedagogia, como Ciência da Educação, Severo (2012) aponta que os teóricos da área estão distantes de atingir um consenso. Isso ocorre pelos embates existentes na Pedagogia sobre sua concepção, seu objeto de estudo, seus aspectos metodológicos e suas relações com os demais campos científicos que formam as Ciências da Educação. Estas questões se refletem nos cursos de Pedagogia, nos quais, segundo Moreira e Pinto (2021), ocorre a marginalização ou inexistência do debate epistemológico sobre a Pedagogia como campo de estudos acadêmicos, pelo menos em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP).

Enfim, conforme Ferreira (2017, p.178), a Pedagogia enquanto Ciência da Educação que possibilita a compreensão das percepções “do mundo, dos sujeitos e do trabalho pedagógico, tendo por objeto a educação e, portanto, a produção do conhecimento na contemporaneidade”. Isso porque a educação é compreendida, de acordo com a autora, como um fenômeno humano, que necessita ser analisado associando a Pedagogia com diferentes ciências de cunho “social, político, cultural, epistemológico, antropológico, político, filosófico, psicológico”, o que a torna um objeto complexo.

Nesta perspectiva, esta tese filia-se a uma compreensão de Pedagogia enquanto Ciência da Educação, ou seja, seu objeto de estudo e teorização é a educação. A Pedagogia sistematiza práticas/ações educativas e, em articulação com outras ciências, que dão suporte ao trabalho pedagógico, busca compreender os sujeitos de maneira holística, inseridos nos fenômenos educacionais em seus diversos espaços, sejam eles escolares ou não, e nos modos de fazer educação formal, informal ou não formal.

Sendo assim, Moreira e Pinto (2021) destacam que é preciso que o sentido de Pedagogia seja deslocado do trabalho docente para o trabalho pedagógico, diferentemente das atuais DCNPs, como se tratará adiante. Enquanto Ciência da Educação, a Pedagogia surge da prática educativa e se debruça nela, possibilitando seu debate nos próprios cursos, através de análises que contribuem para o entendimento do fenômeno educativo em sua complexidade, que envolve as relações entre educando/a, educador/a, saber e contexto, como já mencionado e ressaltado

por Franco, Libâneo e Pimenta (2007).

4.2 Percurso histórico e marcos legais da criação e reformas curriculares do curso no Brasil

No Brasil, o curso de Pedagogia surgiu no ano de 1939, através do Decreto n. 1190/39, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, além de uma "seção especial", a Didática. Tinha como objetivo a formação de licenciados/as e bacharéis, e ficou conhecida como modelo "padrão federal". A formação de bacharéis ocorria no período de três anos e, para licenciados/as, em um ano no curso de Didática (3+1). Desse modo, o "3+1" também valia para a formação plena envolvendo os dois graus acadêmicos na Pedagogia, esquema que ficou amplamente conhecido (Silva, 2006; Saviani, 2012).

Nesse período, a estrutura curricular do curso de Pedagogia, com duração de três anos, era composta pelas seguintes disciplinas: complementos de matemática (1º ano), história da filosofia (1º ano), sociologia (1º ano), fundamentos biológicos da educação (1º ano), psicologia educacional (1º, 2º e 3º anos), estatística educacional (2º ano), fundamentos sociológicos da educação (2º ano), história da educação (2º e 3º anos), administração escolar (2º e 3º anos), educação comparada (3º ano), e filosofia da educação (3º ano) (Saviani, 2012).

A composição curricular do curso de Didática, com duração de um ano, era organizada pelas disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação, e administração escolar. Desse modo, para obtenção do grau de licenciatura, o/a bacharel em Pedagogia apenas precisava cursar as duas primeiras disciplinas, visto que as demais já faziam parte da sua formação anterior (Saviani, 2012).

Em 1962, o curso de Pedagogia recebe uma nova regulamentação através do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 251/62. No texto, Valnir Chagas, autor do parecer, aponta as diversas fragilidades do curso, referentes à controvérsia relacionada a sua manutenção ou extinção. Também expõe que a tendência que se desenhava no horizonte era a formação de docentes primários em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação, presunções que desencadeariam sua extinção. Contudo, isso deveria ser considerado em um outro

momento, uma vez que era necessária sua manutenção, sendo então efetuadas algumas poucas alterações na estrutura em vigor (Saviani, 2012).

Com essa nova regulamentação, o esquema “3+1” deixou de vigorar. A duração do curso foi estabelecida em quatro anos, envolvendo a licenciatura e o bacharelado. Desse modo, continuava o mesmo tempo de formação, com a possibilidade de se cursarem as disciplinas dos dois graus acadêmicos simultaneamente. Sobre o currículo, permaneceu o caráter generalista, as habilitações técnicas não foram (ainda) inseridas. A composição curricular era de cinco matérias obrigatórias: “psicologia da educação, sociologia (geral e da educação), história da educação, filosofia da educação, e administração escolar” (Saviani, 2012, p.38); e onze opcionais, sendo necessário cursar duas:

> [...] biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, cultura brasileira, educação comparada, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média, e introdução à orientação educacional” (Saviani, 2012, p.38).

Conforme Saviani (2012), esta composição curricular não deixou uma grade fechada, com a distribuição das disciplinas, ao longo dos quatro anos de curso, a ser desenvolvida pelas instituições.

Em 1968, entra em vigor a Lei n. 5540/68, Lei da Reforma Universitária, que submetia todos os cursos superiores às tendências tecnocráticas impostas pela ditadura militar (Silva, 2006). Esse fato justificou a necessidade de uma nova regulamentação do curso de Pedagogia, que ocorreu através do Parecer n. 252/69 do CFE, também elaborado por Valnir Chagas (Saviani, 2012). Por considerar que o/a profissional da educação é uno, no sentido de ter sido formado através de uma base teórica comum que contempla a educação, que também é una, o parecer “conclui que não há razão para se instituir mais de um curso” (Saviani, 2012, p.39). Desse modo, considera que os aspectos formativos do profissional da educação “podem ser reunidos sob título geral de curso de pedagogia” (p.40), organizados em duas partes: a primeira com a base comum, e a segunda com modalidades de capacitação no modelo de habilitações. Assim, propõe que o curso, comportando várias habilitações, deve supor um só diploma (Saviani, 2012).

Durante esse período predominou a ideia de que o técnico em educação seria um profissional necessário ao desenvolvimento da educação, daí que as/os

estudantes podiam “fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar dentre as que se esboçavam e as que já se encontravam definidas para o pedagogo” (Silva, 2006, p.23). O curso de Pedagogia objetivava a formação de professores que atuariam no ensino normal e de especialistas que desenvolveriam as funções de orientação, administração, supervisão e inspeção nos espaços e sistemas escolares.

Assim, essa reformulação curricular do curso instituiu “habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo” (Silva, 2006, p.26). Sobre a composição curricular, a parte comum permaneceu a mesma definida no parecer n. 252/62, adicionando-se apenas a matéria de didática. Além dela, acrescentaram-se as matérias específicas referentes às habilitações.

A duração do curso sofreu alterações, partindo da Lei n. 5540/68 e do Decreto Lei n. 464/69, que extinguiu o regime seriado (anual) e inseriu a matrícula por disciplina e o sistema de créditos, instalando-se na forma de disciplinas semestrais, além de diferenciar os cursos em longa e curta duração. Sendo assim, a Resolução CFE nº 2/69 determinou que as habilitações em orientação, administração, supervisão, inspeção, ensino das disciplinas e atividades práticas, a serem desenvolvidas em escolas de 1º e 2º graus (denominação vigente na época), teriam uma duração mínima de 2.200 horas, ministradas no período de três a sete anos, sendo, portanto, um curso de longa duração. No caso das habilitações em administração, supervisão e inspeção apenas para atuação em escolas de 1º grau, teriam duração 1.100 horas, ministradas no período de um ano e meio a quatro anos, classificado como um curso de curta duração (Saviani, 2012).

Saviani (2012) destaca que a resolução estabelece a obrigatoriedade dos estágios supervisionados, que correspondem à prática das diversas habilitações e deviam ser realizados em pelo menos 5% da duração do curso. No caso das habilitações em orientação educacional, administração e supervisão escolar, além dos estágios, era exigida experiência no magistério, mas sem indicar tempo de duração ou período. Sobre a formação, cada estudante poderia realizar simultaneamente duas habilitações, com direito de retorno para obter novas habilitações, a serem apostiladas no diploma.

A regulamentação de 1969 ficou em vigor por longos anos, apesar das diversas tentativas de alteração, advindas do CFE, do próprio Valnir Chagas e do movimento

organizado de educadores, visando resolver problemas do curso, criados, inclusive, por esse mesmo documento. Permaneceu para além da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituída em 20 de dezembro de 1996, Lei n. 9394/96 (Brasil, 1996), sendo reformulada formalmente em 10 de abril de 2006 (Silva, 2006; Saviani, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNPs), licenciatura, instituídas através da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) CNE/CP n. 1/2006 (Brasil, 2006), contêm 15 artigos que orientam a formação do/a profissional da Pedagogia. Seu Art. 2º indica e seu Art. 4º reafirma que o curso é voltado à formação inicial para atuação docente nos espaços de "Educação Infantil, 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", assim como em outros âmbitos em que os conhecimentos pedagógicos sejam necessários.

O documento prevê que os/as discentes atuarão a partir de informações e habilidades baseadas em diversos conhecimentos teóricos e práticos a serem consolidados nos espaços laborais, considerando a interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Além disso, conforme o Art. 5º, os/as egressos/as devem estar aptos/as a atuar em espaços escolares e não escolares com planejamento, gestão e utilização dos conhecimentos pedagógicos e científicos (Brasil, 2006).

Quanto ao currículo, o curso de Pedagogia deve se estruturar considerando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, e se constituir por um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, e um núcleo de estudos integradores. Sua duração deve ter uma carga horária mínima de 3.200 horas distribuídas em: 2.800 horas de atividades formativas com aulas, pesquisas, seminários e visitas técnicas; 300 horas para os Estágios Supervisionados essencialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de outras áreas específicas, conforme o PPP da IES; e 100 horas de atividades teórico-práticas, através da pesquisa, ensino e extensão, sob interesse do/a discente (Brasil, 2006).

Pimenta, Pinto e Severo (2020) apontam que as DCNPs de 2006, por se voltarem para a formação inicial de professores/as da Educação Infantil e dos anos

iniciais do Ensino Fundamental, são alvo de críticas constantes que as acusam de omissão de temas relacionados a um leque mais amplo de processos para além da ação docente em sala de aula. Isso, por sua vez, demanda uma compreensão da Pedagogia como campo de conhecimento das Ciências da Educação.

Para Saviani (2012), o cenário crítico que afeta o curso de Pedagogia pode ser associado à morosidade com que se instituíram as novas DCNPs. A crise que acompanha o curso, desde sua criação, permanece no documento em vigor. Como destaca o autor, as novas diretrizes se encontram “atravessadas por ambiguidade que se fazia presente mesmo na primeira versão”, uma vez que foi excluída a formação de especialistas, mas se assimilou que tais habilitações estavam relacionadas às funções docentes, sendo assim, consideradas atribuições de pedagogas/os. Então, “mesmo sem regular a formação dos especialistas, esta é formalmente admitida”, percepção advinda da alteração do Art. 14 da resolução mencionada (p.57).

Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p.84) destacam que o curso de Pedagogia não deve ter como base a docência, argumentando que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. Desse modo, enfatizam que “a docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base da docência, não o inverso”. Isso significa que “a abrangência da Pedagogia é maior que a da docência”, o que implica afirmar que “um/uma professor/a é um/uma pedagogo/a, mas nem todo/a pedagogo/a precisa ser professor/a”. Contudo, ressaltam que não pretendem “secundarizar a docência, pois não estamos falando de prioridades de campos científicos ou de atividade profissional, estamos falando de uma epistemologia do conhecimento pedagógico”.

Desse modo, na perspectiva analítica de Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p.94), as DCNPs “expressa[m] uma concepção simplista e reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional”. Libâneo (2020, p.769) corrobora ao indicar que “um documento sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia deveria regulamentar a formação de pedagogos-especialistas”, objetivando a procura de estudos teóricos, a capacitação no desenvolvimento científico e a atuação profissional nos espaços escolares e não escolares.

Diante disso, são perceptíveis as diversas fragilidades que o curso de Pedagogia apresenta, com base em suas reformas curriculares, e em relação aos espaços de atuação de profissionais nele formados/as. Para contribuir com o debate sobre a construção coletiva do campo da Pedagogia como Ciência da Educação, no ano de 2021, foi fundada a Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed), que tem desenvolvido debates, atividades formativas e lutas políticas. Na sua carta de apresentação, indica que se associa "aos movimentos de resistência contra toda forma de ataques ao curso de Pedagogia e na defesa do princípio de uma educação emancipadora e não mercadológica" (p.1)[14]. Vale destacar que a RePPed tem contribuído, com atuação qualificada e decisiva, para o movimento de regulamentação profissional da Pedagogia em curso no Poder Legislativo Nacional.

As implicações desses debates epistemológicos e disputas curriculares para a construção da identidade e atuação profissional da/o pedagoga/o, oriundas dessas reformas, são questões tratadas na próxima seção.

4.3 Identidade e espaços de atuação do/a profissional da Pedagogia

De acordo com Silva (2006), o curso de Pedagogia enfrenta problemas com questões da identidade desde 1939, com seu surgimento. A autora estrutura a identidade do profissional da Pedagogia em quatro períodos: I) Período das regulamentações: identidade questionada (1939-1972); II) Período das indicações: identidade projetada (1973-1978); III) Período das propostas: identidade em discussão (1979-1998); e IV) Período dos decretos: identidade outorgada (1999-....). E ressalta que "o curso foi instituído com a marca que o acompanharia em todo seu problema fundamental: a dificuldade em se definir a função do curso e, consequentemente, o destino de seus egressos" (p.49). Seu problema inicial era a "identificação do profissional a ser formado como bacharel" que, de maneira simples, foi introduzido pelo Decreto Lei n. 1190/39 como pedagogo/a, sem uma destinação profissional e sem se observarem espaços para sua atuação, apenas nos cargos de técnicos de educação no Ministério de Educação. O mercado não exigia o diploma de bacharel em Pedagogia, e o de licenciatura não tinha uma clara definição sobre espaço de atuação (Silva, 2006, p.50).

[14] Carta na íntegra disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1215/967. Acesso em: mai.2022.

O problema prosseguiu durante as décadas de 1940 e 1950. No início dos anos 1960, já eram explícitos os questionamentos sobre a continuidade do curso de Pedagogia no Brasil. Vale destacar que o debate não era então nomeado “questão da identidade”, entretanto, ocorria através dos conflitos em torno da manutenção ou extinção do curso (Silva, 2006).

Em 1962, através do Parecer n. 251, Valnir Chagas considerou a extinção do curso e indicou elementos para a identificação do trabalho do/a profissional da Pedagogia, designando que o/a técnico/a em educação deveria ser formado/a pelo bacharelado. Esse/a profissional é identificado/a como flexível em relação a todas as atividades não-docentes em âmbito educacional. Assim, evidenciava-se a dimensão técnica do trabalho do/a pedagogo/a, entretanto, o currículo não oferecia possibilidades e ferramentas para tal atuação técnica educacional (Silva, 2006).

Em 1969, com o Parecer n. 252, do mesmo relator, parecia que a questão da identidade do/a profissional da Pedagogia seria resolvida com um só diploma, de licenciatura. O curso objetivava “a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares” (Silva, 2006, p.53). Na crítica de Silva (2006), esse parecer inverteu a situação, até então vivenciada pelo curso, ao apontar que “a partir de 1962 o pedagogo era identificado com um profissional que personificava a redução da educação à sua dimensão técnica – o técnico de educação”, com uma formação curricular generalizada (p.53). O parecer do ano de 1969 recupera a educação na perspectiva integral na “figura do especialista da educação”, com uma estrutura curricular fragmentada (p.54).

Para a autora, o parecer de 1969 é considerado o mais fértil dentre as três regulamentações, com relação à definição do mercado de trabalho do/a profissional da Pedagogia, e pouco fértil no que tange ao suporte de condições para ocupá-lo. É também considerado “o mais estéril quanto às possibilidades de formação do/a pedagogo/a enquanto educador/a, na medida em que esta ficou inviabilizada pelo caráter seccionado da organização curricular” (Silva, 2006, p.56). Portanto, nesse documento não fica resolvida a questão da identidade do/a pedagogo/a.

Desse modo, observam-se diversas tentativas de (in)definição da identidade do/a pedagogo/a, o que implica seus espaços de atuação. Sobre a atuação, Libâneo (2010, p.33) indica que se trata do/a profissional que exerce suas atividades em diversos âmbitos da prática educativa, seja de maneira direta ou indireta, articuladas

à sistematização e “aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação”, considerando objetivos de formação humana previamente estabelecidos no contexto histórico. O autor aponta que, havendo uma gama de práticas educativas, desde que sejam intencionais, estará presente a ação pedagógica.

É interessante destacar, ainda, pesquisas empíricas sobre a atuação de profissionais da Pedagogia, por se compreender que a construção da identidade profissional reflete na sua atuação e vice-versa. Para ilustrar a atuação de pedagogos/as, comentam-se as pesquisas de Aquino (2011), Vargas (2016), Barreto, Prestes e Estevam (2017), Gonçalves *et al.* (2017), desenvolvidas com egressos/as do curso de Pedagogia da região Sudeste do Brasil.

Aquino (2011), na sua dissertação de mestrado, em pesquisa que utilizou questionário e entrevista com 10 egressas do curso de Pedagogia de uma IES, indicou que elas atuavam há pelo menos um ano em espaços escolares, duas na docência e duas na supervisão; e em espaços não-escolares, três em hospitais, na pediatria, e três com saúde mental. Nas falas de algumas das participantes, destaca-se a falta de conhecimento sobre a atuação nos espaços não escolares. A autora observou, ainda, nas suas análises, que as egressas que atuam nos espaços não escolares apontaram fragilidades quanto à formação recebida nos aspectos teóricos e práticos, e que seus conhecimentos foram construídos através de suas experiências.

A pesquisa de tese de doutorado desenvolvida por Vargas (2016) se deu através de aplicação de questionário e entrevistas com egressos/as, compreendendo o período de 2000 a 2011. Localizou 59 egressos/as, sendo 87% (51) mulheres. Quanto à formação continuada, 61% (36) dos/as respondentes já possuíam mestrado ou doutorado. Com relação à atuação profissional, o espaço de educação formal predominava para 72% (37) dos/as egressos/as, que desenvolviam atividades laborais em diversos setores, em todos os níveis e modalidades de ensino. Desses/as, 35% (18) se centravam na atuação docente. Para além do espaço escolar, 29% (15) estavam atuando em: ONGs, segurança, justiça, administração. De modo geral, os/as participantes, em avaliação do curso, apontaram que o mesmo proporciona uma formação sólida, porém, mesmo assim, consideraram a necessidade de uma articulação mais intensa entre teoria e prática.

Por meio de publicação científica, Barreto, Prestes e Estevam (2017) apresentaram resultados de sua pesquisa, da qual participaram 110 egressos/as, sendo 93% (102) mulheres. Sobre a atuação profissional, os/as participantes podiam

indicar mais de uma opção. Desse modo, sobressaíram o Ensino Fundamental, com 72% (79), e a Educação Infantil, com 45% (49), atuação que ocorria exclusivamente ou associada a outro segmento, sendo que para 22% (24) se dava nessas duas etapas de ensino. Além disso, os/as egressos/as também atuavam no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os/as autores/as apontaram ainda que 30% (33) dos/as participantes exerciam atividades em ambientes não escolares, das/os quais 42% (14) atuavam com educação religiosa em igrejas. Cerca de 30% (10) realizavam práticas educativas em diversos ambientes, a exemplo de reforço escolar, que não foi previsto na pesquisa. A atuação em empresas se dava para 20% (7); apenas 1% (1) atuava em hospitais e ninguém em ONGs ou movimentos sociais.

Por fim, Gonçalves *et al.* (2017) apresentam resultados de um estudo, também desenvolvido em IES da região Sudeste do país, através da aplicação de questionário online a 70 egressos/as, que concluíram o curso de Pedagogia entre de 2012 e 2015. Desses/as, 94% (66) eram mulheres. O principal espaço de atuação foi o setor educacional formal, ocupado por 73% (51), a maioria se concentrando na esfera pública, com 51% (36).

Diante do debate sobre a construção da identidade do/a pedagogo/a, destacam-se implicações quanto aos seus espaços de atuação. As pesquisas aqui apresentadas ressaltam a predominância da atuação profissional nos espaços escolares, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, para os quais as DCNPs têm orientado a elaboração das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia. Entretanto, os estudos indicam a participação desses/as profissionais em espaços não escolares, embora enfatizem o desconhecimento da possibilidade de atuação e fragilidades em relação aos aspectos formativos.

Essas pesquisas corroboram a presença majoritária de mulheres no exercício profissional, sobretudo na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o que indica uma associação entre identidade profissional e identidade de gênero, tema abordado a seguir.

4.4 O magistério e a mulher: um vínculo histórico

De acordo com Vianna (2001), no século XIX podia-se observar a presença das mulheres no magistério, uma vez que elas estavam nas escolas domésticas ou de

improviso. Em meados desse século, surgem as primeiras Escolas Normais para formação de professores e professoras, para o atendimento do aumento aguardado na demanda escolar. Seu regulamento determinava que homens e mulheres deveriam estudar em salas separadas, de preferência em turnos ou mesmo em escolas distintas. Todavia, como aponta Louro (2004), os números da época começavam a indicar que as Escolas Normais estavam formando mais mulheres do que homens, fato corroborado por Almeida (1998), ao tratar da fundação, matrículas e conclusões nas Escolas Normais. A autora relata que a primeira Escola Normal, criada através da Lei nº 34 de 16 março de 1846, recebeu apenas homens, 19 alunos, número aproximado com que se manteve até 1886.

A Escola Normal para o público feminino surgiu a partir da Lei nº 5 de 16 de fevereiro de 1947, estruturada conforme o modelo da masculina, “com curso de dois anos e possuía um programa restrito composto por Gramática Portuguesa, Aritmética, Doutrina Cristã, Francês e Música”. Todavia, ficou em funcionamento por menos de 10 anos, sendo suprimida pela Lei nº 31 de 7 de maio de 1856 (Almeida, 1998, p. 58). Foi recriada pela Lei nº 9 de 22 de março de 1874, entrando em funcionamento no ano posterior, com uma seção masculina e outra feminina, em espaços distintos. Ficou ativa até 1878, quando fechou por falta de recursos financeiros, sendo reativada em 1880, perdurando até 1894. Segundo Almeida (1998), as informações sobre esses anos revelam a presença de professoras lecionando na Escola Normal, assim como maior número de matrículas de mulheres. De 1880 a 1883, o curso tinha 2.435 matrículas, sendo 1259 femininas, que correspondem a 51,7%, e 1176 masculinas, que correspondem a 48,3%. Todavia, ao analisar os formandos/as do período 1881 a 1893, dentre 507 conclusões, os homens perfaziam a maior parcela: 269 (53%) em relação a 238 (47%) mulheres.

No ano de 1894, a Escola Normal começou a funcionar em quatro anos e o número de diplomados/as aumentou, assim como a vantagem masculina. Ao analisar o recorte temporal de 1894 a 1908, foram concedidos 548 diplomas, 154 (28,1%) a mulheres e 394 (71,9%) a homens. Posteriormente, o número de matrícula femininas e de formandas da Escola Normal vai ultrapassar os números masculinos (Almeida,1998), emergindo o movimento de feminização do magistério. Os homens vão abandonar as salas de aulas – não apenas no Brasil, mas em outros países, no contexto da urbanização e industrialização, que ampliou oportunidade para eles (Louro, 2004). Já para as mulheres, Almeida (1998, p.63) salienta que “a Escola

Normal supriu uma necessidade e um desejo femininos e surgiu como a primeira via de acesso das mulheres à instrução pública escolarizada e que possibilitava o exercício de uma profissão".

Ainda que atualmente tenha se naturalizado a relação das mulheres com o magistério, Louro (2004, p.394) ressalta que essa identificação delas com a docência gerou muitos debates e polêmicas, pois se compreendia que a mulher não era competente para o ensino de crianças. Vale lembrar que as mulheres eram consideradas inferiores aos homens, não apenas fisicamente, mas intelectualmente. Já os contra-argumentos naturalizavam as mulheres por sua relação com as crianças, pois o destino primordial delas era a maternidade. Sendo assim, o magistério seria uma extensão da maternidade, os/as alunos/as seriam filhos/as espirituais. Dessa forma, a prática do magistério assume a representação de "uma atividade de amor, de entrega e doação", uma vocação.

Nesta perspectiva, a saída dos homens das salas de aula, para buscar ocupações mais rentáveis, se justificava por tal discurso. As mulheres, por sua vez, ganharam legitimidade para ocupar as escolas, ampliando seu acesso a outros lugares que não o lar e a igreja. Nesse movimento, o magistério é caracterizado por qualidades como "paciência, minuciosidade, afetividade, doação", traços tidos como femininos. Isto reforçou a antiga relação da atividade docente (masculina) com o sacerdócio e não como profissão, constituindo uma imagem de professora dócil, dedicada e pouco reivindicativa, elementos que foram essenciais para "dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc." (Louro, 2004, p.394).

Segundo Louro (2004, p.394), outro fator que também pode ter resultado no processo de feminização do magistério está relacionado à maior intervenção e controle do Estado sobre a docência, no que tange "à determinação de conteúdos e níveis de ensino, à exigência de credenciais dos mestres, horários, livros e salários", ou ainda à perda de autonomia. Almeida (1998, p.58) corrobora ao ressaltar que embora se tivesse uma escolarização básica para as meninas, era necessário pensar na sua profissionalização, "representada por um trabalho que não atentasse contra as representações acerca de sua domesticidade e maternidade. O magistério inseria-se perfeitamente bem nessa categoria, pelo menos era assim que rezava o discurso oficial da época".

Desse modo, para muitas mulheres, o magistério era uma escolha por

necessidade de trabalharem; para outras, por ambição, para ascenderem a uma ocupação intelectual tradicional; todavia, era considerado uma atividade transitória que deveria ser abandonada quando fossem se tornar esposas e mães. Assim, era um trabalho para jovens solteiras ou que ficassem sozinhas (viúvas ou solteironas), legitimado ademais por ser desenvolvido em apenas um turno, o que possibilitaria cumprir com as obrigações domésticas no outro turno – um argumento interessante para justificar um salário reduzido/complementar, visto que sua renda não era vista como principal, já que aos homens cabia a função de provedor (Louro, 2004).

Assim, Almeida (1998, p.62) ressalta que o ingresso “das mulheres nas escolas Normais e a feminização do magistério primário foi um fenômeno que aconteceu rapidamente e, em pouco tempo, eram elas a grande maioria nesse nível de ensino”, permanecendo até os dias atuais, como é possível observar nos números já apresentados sobre a presença feminina majoritária na educação básica e no curso de Pedagogia.

4.5 Cursos e matrículas de Pedagogia no Brasil

Ao longo de mais de 80 anos, o curso de Pedagogia sofreu diversas reformulações curriculares que influenciaram os aspectos formativos, seus campos de atuação e a identidade do/ pedagogo/a. Atualmente, o documento regulatório em vigor, as DCNPs (Brasil, 2006), estabelece a formação como licenciatura, e o curso tem uma procura extraordinária.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2020 (Brasil, 2022), em uma lista com os 15 cursos de graduação/licenciatura com os maiores números de matrículas, a Pedagogia encontra-se em primeiro lugar, com 49% de todas as matrículas em cursos de licenciatura, o que corresponde a 816.314 matrículas. É enorme a distância entre o curso de Pedagogia e o segundo lugar, ocupado pelo curso de Educação Física, com 132.190 matrículas, ou seja, apenas 8%.

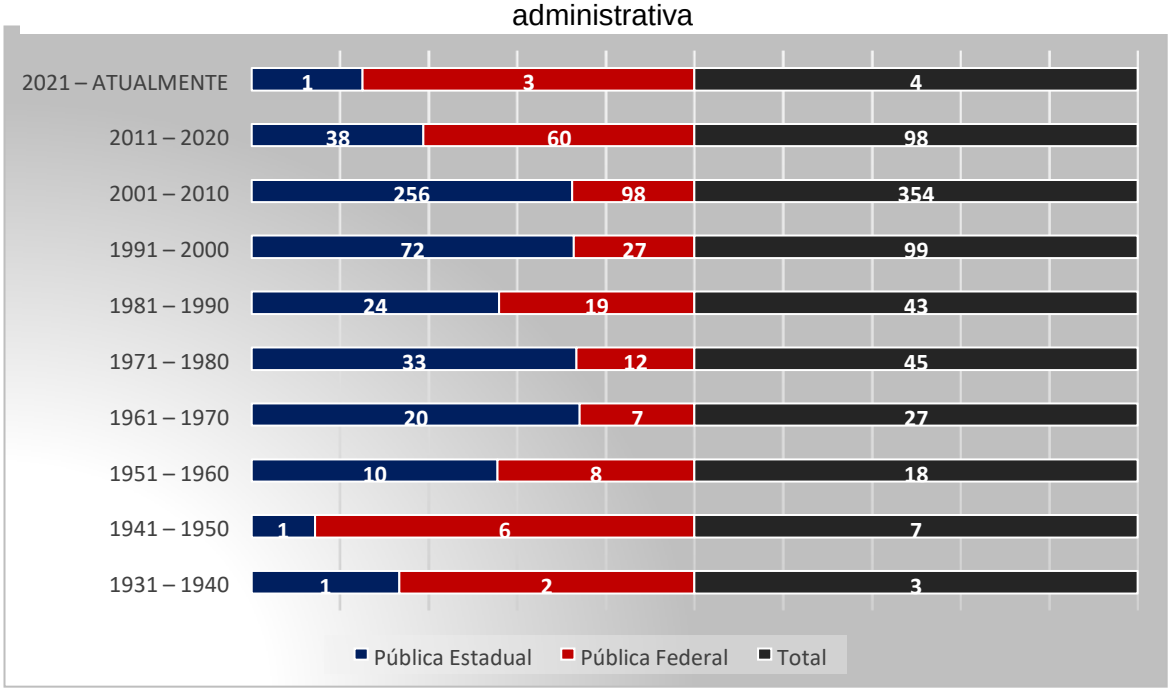
O curso de Pedagogia também tem destaque quando comparado aos 10 maiores cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) em relação ao número de matrículas, de ingressantes e de concluintes, segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2020 (Brasil, 2022), considerando o recorte temporal de 2011 a 2020. A Pedagogia sempre oscilou entre os três primeiros lugares em ambas as categorias, ocupando o topo do ranking em 2020, com 816.427 (9,4%) de matrículas,

338.419 (9,0%) de ingressos, e 136.033 (10,6%) de conclusões (Brasil, 2022).

Especificamente sobre os cursos de Pedagogia, foi realizado um levantamento em 2022, no site do E-mec, onde todos os cursos superiores são registrados. A grande maioria desses cursos é ofertada por IES privadas e na modalidade EaD. Para esta tese, recortaram-se os dados dos cursos de Pedagogia ofertados por IES públicas Federais e Estaduais, sendo localizados 755, sendo 522 (69%) ativos, 211 (28%) em extinção, e 22 (3%) extintos. Dos cursos ativos, 464 (89%) são presenciais, sendo 151 (33%) em Instituições Federais e 313 (67%) em Instituições Estaduais; e 58 (11%) são de Educação à Distância, sendo 38 (66%) em Instituições Federais e 20 (34%) em Instituições Estaduais.

Para a construção de uma linha do tempo com os anos de funcionamentos dos cursos de Pedagogia, foram desconsiderados 87 (17%) cursos ativos, por não constarem, na base consultada, dados suficientes desta variável. Assim, o Gráfico 2 apresenta por período, em intervalos de 10 anos, o panorama da abertura dos cursos de Pedagogia do Brasil, considerando sua categoria administrativa.

Gráfico 2: Abertura de cursos de Pedagogia de instituições públicas por ano e categoria administrativa



Fonte: Elaborado pela autora com base no e-MEC (2022).

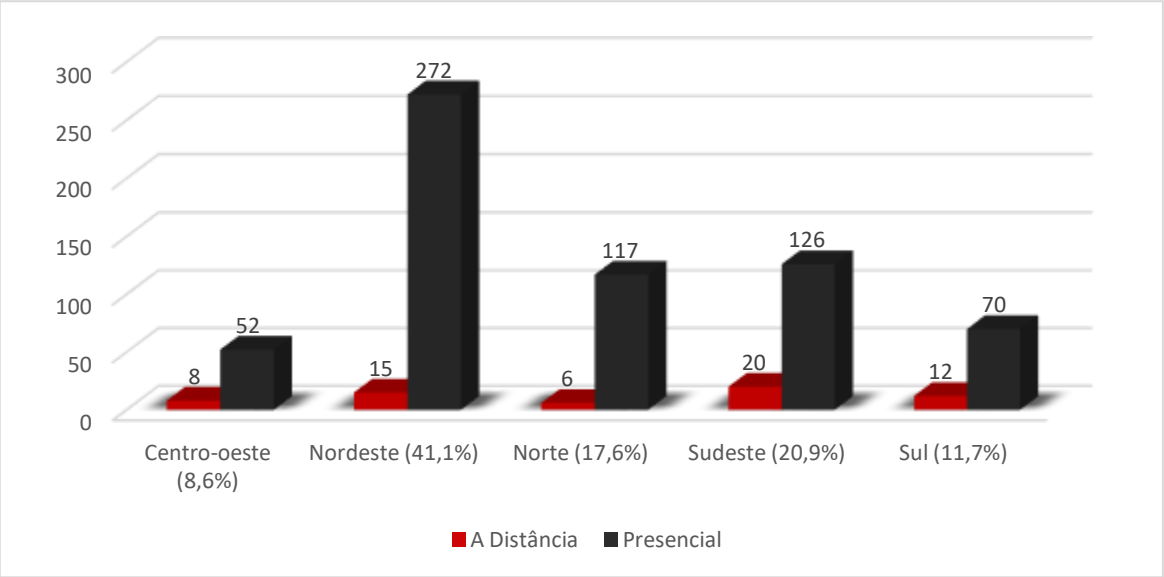
No Gráfico 2 é possível observar que em todas as décadas houve abertura de cursos. O período que mais chama atenção é o de 2001 a 2010, por indicar a abertura do maior número cursos (354), sobretudo em IES estaduais (256). No caso das IES

federais, a abertura de novos cursos de Pedagogia, nessa década e na seguinte, se deu no contexto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído através do Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007 pelo Governo Federal (Brasil, 2007).

Vale destacar que a distribuição dos cursos de Pedagogia varia, a depender da região e da modalidade, como pode ser observado no Gráfico 3. Na distribuição dos 522 cursos ativos, por modalidade, considerando todas as regiões do país, o gráfico aponta que a região Nordeste apresenta o maior número de cursos, 272, correspondente ao percentual de 41,1%, seguida das regiões Sudeste, com 20,9%, Norte, com 17,6%, Sul, com 11,7%, e Centro-Oeste, com apenas 8,6%.

Embora o Nordeste apresente o maior percentual de cursos de Pedagogia, seu destaque é nos cursos presenciais, enquanto o maior número de cursos de EaD está no Sudeste, lembrando que os cursos EaD alcançam todo o país e costumam ter matrículas mais numerosas do que os cursos presenciais.

Gráfico 3: Distribuição dos cursos de Pedagogia de instituições públicas brasileiras por região e modalidade em 2022



Fonte: Elaborado pela autora com base no e-MEC (2022).

Além do destaque pela maior quantidade de cursos de Pedagogia, é também no Nordeste que se situa o curso da UFPB, campo empírico deste estudo, focalizado a seguir.

4.6 A Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba

No cenário apresentado no Gráfico 2, os cursos de Pedagogia da UFPB surgiram, o primeiro no período 1951 a 1960, e os demais no período 2001 a 2010.

Esta seção apresenta, de maneira breve, nas subseções seguintes, a trajetória do curso de Pedagogia do campus I da UFPB, a partir de dispositivos legais; uma análise da sua proposta curricular, considerando a perspectiva de gênero; sua feminilização em números; as formas de ingresso e fluxo de discentes (ingresso, evasão, retenção e conclusão), numa perspectiva quantitativa, considerando o sexo; e, finalmente, um estudo de coorte no período de 2006 a 2021.

4.6.1 Trajetória histórica e os dispositivos legais

O curso de Licenciatura em Pedagogia foi instituído no ano de 1949, pela Lei Estadual n. 341, autorizado pelo Decreto n. 30.909 do ano de 1952, e reconhecido através do Decreto Presidencial n. 38.146 de 25 de julho de 1955. Não há informações sobre a primeira estrutura curricular do curso (Centro de Educação, 2006).

Com a reforma de 1969, o curso funcionava pelo sistema de créditos, tinha 149 créditos, com uma carga horária mínima de 2.355 horas-aula, e formava o Especialista em Educação: Administrador Escolar, Orientador Educacional e Supervisor Escolar (Centro de Educação, 2006).

Já na década de 1970 se inicia o debate acerca da reformulação no curso, mas só no ano de 1992 se encaminhou uma proposta de reformulação curricular (Centro de Educação, 1992). Em 1996 o curso teve sua segunda estrutura curricular ao ser reestruturado de acordo com a Resolução n. 13/96 do CONSEPE/UFPB, passando a formar para o magistério da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Assim, ofertava quatro áreas de aprofundamento: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Normal, Magistério em Educação Especial, Magistério em Educação de Jovens e Adultos, e Supervisão Escolar e Orientação Educacional, para as quais os/as discentes optavam no último semestre. O funcionamento ocorria por meio do sistema seriado semestral, ampliando-se a carga horária para 3.000 horas-aula a serem realizadas em, no mínimo, quatro anos e meio no turno diurno e cinco anos e meio no noturno (Centro de Educação, 2006).

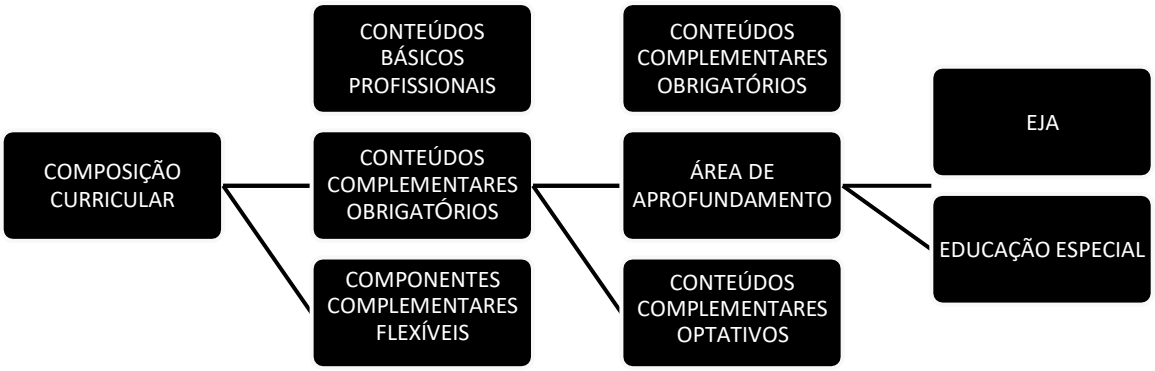
A terceira estrutura curricular, ainda em vigor, foi efetivada em 2006 pela

Resolução n. 64 do CONSEPE/UFPB, que aprovou o novo Projeto Político-Pedagógico do Curso. Alinhava-se à LDB 9394/1996 (Brasil, 1996), ao Parecer CNE/CP n. 05/2005 (Brasil, 2005), à Resolução 34/2004 do CONSEPE/UFPB (UFPB, 2004), e à Resolução CNE/CP n. 1/2006, que instituiu as DCNPs (Brasil, 2006). A Resolução n. 64/2006 indica que os objetivos do curso, o perfil profissional, as competências, atitudes e habilidades e o campo de atuação profissional foram retirados das DCNPs (Centro de Educação, 2006). Desse modo, o curso objetiva a formação docente para atuar na

> [...] Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Centro de Educação, 2006, p.13).

A estrutura curricular que organiza a proposta funciona pelo sistema de créditos, com 214 distribuídos em 3.210 horas-aula através de quatro grupos de componentes: Básicos Profissionais (1680 horas), sendo 300 horas para o desenvolvimento de estágios, que compõem a maior parte do curso (52,33%); Complementares Obrigatórios (1140 horas), que correspondem a 35,51%; Complementares Optativos (120 horas), restritos a 3,73%; Complementares Flexíveis (270 horas), que perfazem 8,41% (Centro de Educação, 2006). E oferta duas áreas de aprofundamento: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial (Centro de Educação, 2006). A Figura 2 apresenta a composição curricular do curso.

Figura 2: Esquema da composição curricular do curso de Pedagogia da UFPB, Campus I (2006)



Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP (Centro de Educação, 2006).

O curso deve ser realizado em no mínimo oito e no máximo doze períodos para os turnos diurnos; e no mínimo nove e no máximo quatorze para o noturno. São oferecidas 300 vagas anuais, distribuídas no ingresso nos dois semestres em três turnos (manhã, tarde e noite). A UFPB adota o Sistema de Seleção Unificada (SISU), utilizando as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, o ingresso também pode ocorrer por: reopção de curso, ingresso como graduado, transferência de IES e reingresso (Centro de Educação, 2006).

4.6.2 Gênero nos componentes curriculares do curso de Pedagogia da UFPB

Apesar de sua óbvia feminilização, a abordagem de gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de Pedagogia tem sido incipiente. Segundo Félix (2015), os Temas Transversais (Brasil, 1998), política curricular que antecedeu a BNCC (Brasil, 2018), assim como os Temas Contemporâneos Transversais (Brasil, 2019) podem ser desenvolvidos por qualquer professor/a independente da disciplina (Félix, 2015). Todavia, a autora ressalta sua marginalização nos currículos, especialmente pela falta de preparação dos/as profissionais e por serem "considerados "polêmicos, secundários e desnecessários" (Félix, 2015, p.225). Como exemplo, destaca a retirada das questões de gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2014), sob o argumento da "suposta "ideologia de gênero"[15].

As DCNPs (Brasil, 2006), que norteiam a formação em Pedagogia, mencionam os marcadores sociais no inciso X do Art. 5, que trata das aptidões necessárias aos/às egressos/as: "demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais[16], entre outras". Reconhecem, assim, a necessidade da abordagem desses temas na educação básica, um dos espaços de atuação do/a pedagogo/a, por exemplo, nos Temas Contemporâneos Transversais da BNCC (Brasil, 2019). Contudo, Unbehaum, Cavasin e Gava (2010, p.8) apontam que a temática sexualidade, que abrange "conteúdos de gênero, corpo/corporeidade, diversidade sexual, biologia/educação, saúde/educação", está presente em poucos cursos de Pedagogia, e, em geral,

[15] Segundo Félix (2015) a reação à inclusão de gênero no currículo escolar baseia-se no combate à "ideologia de gênero", responsabilizando-a pela destruição do modelo nuclear de família. Ao contrário, os estudos de gênero indicam a ampliação do conceito de família, respeitando suas diferentes formas.
[16] O termo correto é orientação sexual e não escolha.

quando aparece, é como componente curricular optativo. As autoras ressaltam que, para que ocorra a inclusão de gênero e sexualidade no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, a formação docente é decisiva.

Em uma análise documental sobre inclusão de gênero no PPC (Centro de Educação, 2006) de Pedagogia da UFPB, observa-se menção ao termo na fundamentação teórica, quando aborda a interdisciplinaridade dos processos educativos a partir dos "[...] princípios da compreensão e da diferença [...] de etnia, gênero, classe etc." (Centro de Educação, 2006, p.12); e nas "competências, atitudes e habilidades", considerando que os/as egressos/as precisam estar aptos/as para "[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros [...]" (Centro de Educação, 2006, p.14), de modo idêntico às DCNPs (Brasil, 2006). Contudo, Carvalho *et al.* (2014, p.266), que desenvolveram um estudo empírico e documental no mesmo curso, pontuam a importância de se demarcar, no documento curricular, a necessidade de "reflexão crítica sobre as desigualdades advindas das diferenças".

Considerando que a grande curricular se organiza em 74 componentes curriculares – 28 com conteúdo básicos profissionais, 20 com conteúdos complementares obrigatórios, 6 sobre a área de aprofundamento e 20 com conteúdos complementares optativos – a perspectiva de gênero, de maneira explícita, se apresenta apenas em uma disciplina optativa/eletiva nomeada "Cultura, gênero e religiosidade" (Centro de Educação, 2006, p.21); e no corpo da ementa da disciplina obrigatória "Educação e diversidade cultural", que visa abordar, entre outras, "[...] a questão do gênero [...] (Centro de Educação, 2006, p.32).

Portanto, de 20 disciplinas optativas ofertadas, apenas uma trata de gênero, a depender da oferta e interesse do alunado. Já nos conteúdos obrigatórios, de 54 componentes, apenas um traz gênero em sua ementa; e, como a diversidade cultural é muito ampla, não se sabe quanto tempo e que ênfase o/a docente dará às questões de gênero. Isso mostra que a abordagem de gênero é insuficiente ou, como apontam Carvalho *et al.* (2014, p.273), não passa de "traços tímidos e acríticos de uma política curricular que inclua a temática de gênero".

Uma via de inclusão de gênero nos currículos de cursos de Pedagogia pode ser traçada pela transversalidade que, segundo Carvalho (2018b, p.97), "é uma estratégia múltipla e potente". A autora destaca que "a transversalidade é um paradigma contrário à fragmentação e disciplinarização do conhecimento,

operacionalizado através de temas transversais" (p.102). Assim, transversalizar gênero no ensino é atravessar todos os conteúdos curriculares, atividades e práticas pedagógicas (Carvalho, 2018b).

Ao considerar a possibilidade de transversalização, Carvalho *et al.* (2014) analisaram e selecionaram disciplinas do currículo de Pedagogia da IFES estudada que poderiam abordar a perspectiva de gênero, com base em suas respectivas ementas. Desse modo, o Quadro 5 indica os componentes curriculares e algumas abordagens de gênero que poderiam ser utilizadas.

Quadro 5: Componentes curriculares do curso de Pedagogia e a utilização da perspectiva de gênero

Componentes Curriculares	Algumas abordagens de gênero
Filosofia da Educação I e II	a relevância das mulheres enquanto pensadoras contrapondo-se à predominante presença de filósofos
História da Educação I e II	a história das mulheres na educação e na Pedagogia e o processo de feminilização e feminização do magistério;
Sociologia da Educação I e II	o debate sobre as mulheres enquanto sujeitos sociais e sua presença/ausência em todos os espaços sociais, em especial no campo educacional
Psicologia da Educação I e II	a problematização desde a infância em torno do processo de construção das identidades e autoconceitos de gênero;
Educação e Trabalho	discussões em torno da feminilização e feminização do trabalho docente
Currículo e Trabalho Pedagógico	a questão de gênero no debate sobre a teorias pós-críticas e multiculturalistas do currículo;
Corpo, Ambiente e Educação	as variadas formas de masculinidades e feminilidades atribuídas aos corpos biológicos
Educação e Movimentos Sociais	o debate sobre os feminismos e suas pautas dentro do movimento
Educação e Pré-Escolar	discussões em torno das construções de gênero ainda na infância e problematização da predominância de mulheres na educação infantil
Cultura e Educação de Jovens e Adultos	problematização da construção de papeis sociais no universo do trabalho
Educação Sexual	gênero e sexualidade como temas que se interrelacionam
Fundamentos Psicossociais das Relações Humanas	marcadores de gênero nas lutas de classe, desigualdades sociais, opressão e emancipação
Fundamentos Biológicos da Educação	construções sociais e culturais a partir da dimensão biológica

Fonte: Adaptado de Carvalho *et al.* (2014).

Diante das possibilidades de utilização da perspectiva de gênero nos componentes curriculares, Carvalho *et al.* (2014) entrevistaram sete mulheres e três homens docentes do curso nos componentes curriculares Filosofia da Educação I;

História da Educação I e II; Psicologia da Educação I e II; Corpo, Ambiente e Educação; Educação e Movimentos Sociais; Educação Sexual; Cultura e Educação de Jovens e Adultos. Os/as docentes afirmaram que abordam gênero em suas aulas através de conteúdos específicos, que tal perspectiva constitui seus respectivos planos de curso, sinalizada em textos, conteúdos e formas de abordagem. Em outras disciplinas como Sociologia da Educação e Educação e Trabalho destacaram que não tem foco central, mas transversal.

Nas disciplinas “Educação e Diversidade Cultural” e “Cultura, Gênero e Religiosidade” gênero poderia ser abordado em intersecção com outros marcadores sociais, como destacam as autoras, porém isso não parecia ocorrer. Aliás, diante do leque na diversidade, um professor entrevistado informou que priorizava a abordagem de outras temáticas que considerava mais relevantes do que a de gênero (Carvalho *et al.*, 2014).

Desse modo, observa-se que utilização da perspectiva de gênero no curso por parte de docentes, sensíveis e engajados/as particularmente com a temática, é motivada pela sua “experiência política em movimentos feministas; experiências pessoais marcantes (de intimidação, discriminação); [e] compreensão sobre a necessidade de abordagem da temática” (Carvalho *et al.,* 2014, p.273).

Embora se observe esse movimento de inclusão de gênero no currículo do curso de Pedagogia da UFPB, Félix (2015, p.230) lembra que há desafios a serem “enfrentados conjuntamente pelas instituições de ensino superior, pelas políticas públicas e pelos/as próprios/as docentes” para generalizá-la, e aposta na formação docente para a “construção/intervenção de espaços educativos mais plurais e menos desiguais”.

4.6.3 O alunado do curso de Pedagogia da UFPB em números

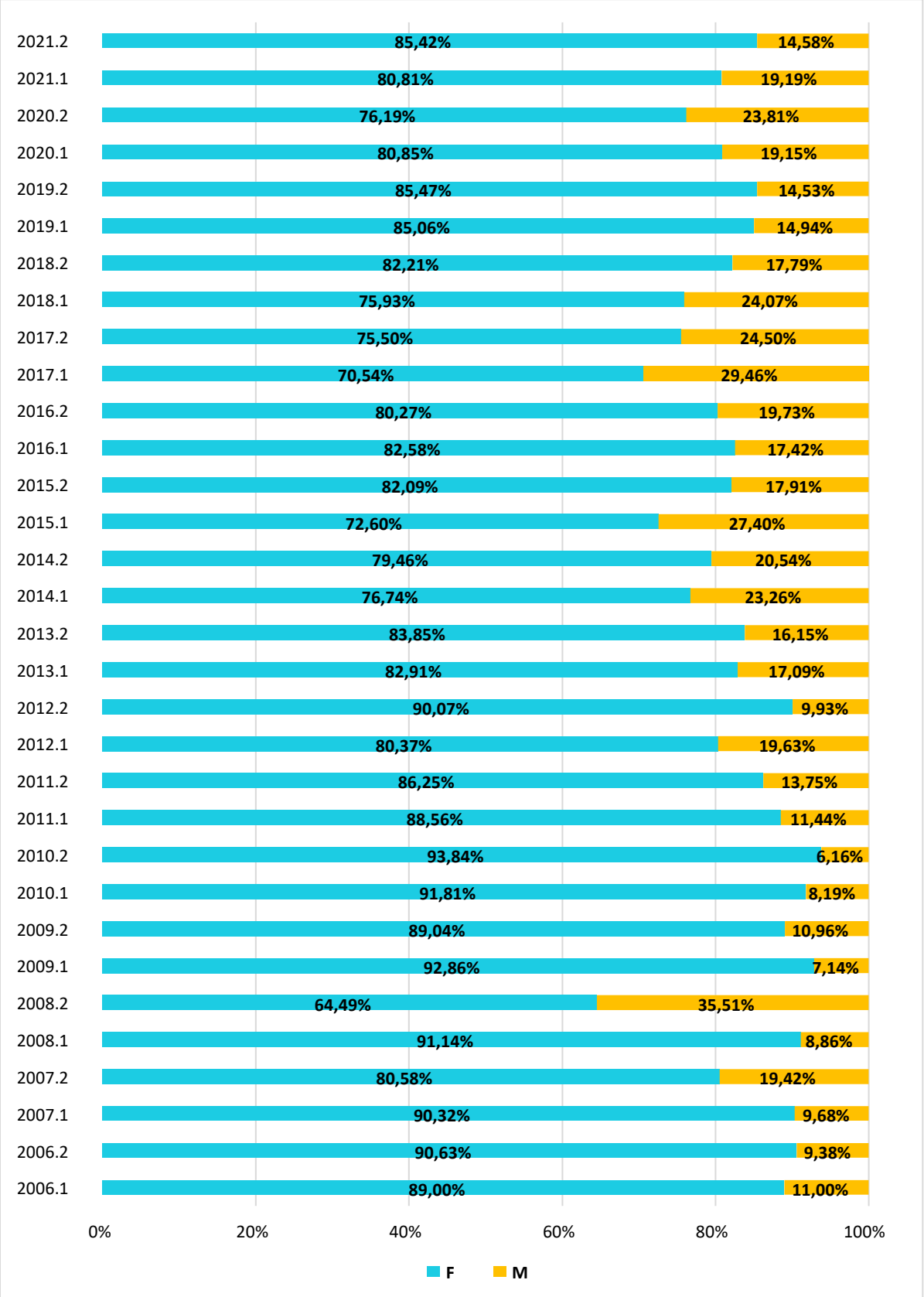
O curso de Pedagogia é um espaço de predominância feminina e, na UFPB, este cenário não é diferente, como já foi evidenciado a partir de dados quantitativos nas produções científicas desenvolvidas por Ferreira, Carvalho e Vannuchi (2022), Zulcowski e Portelinha (2022), e Macedo (2019), por exemplo. As análises quantitativas são relevantes ao apontar a feminilização de uma profissão ou ocupação, assim como contribuem para compreensão da feminização, já que esses conceitos se complementam (Yannoulas, 2013).

Assim, antes de se explorarem as representações sociais da identidade profissional da Pedagogia, buscando elementos de sua feminização, analisam-se os dados de ingresso, evasão, retenção e conclusão com a finalidade de destacar elementos que evidenciem a feminilização do curso e, consequentemente, da profissão. Além disso, observa-se o desempenho dos/as discentes por sexo, no recorte temporal de 2006 a 2021, abrangendo graduandos/as e egressos/as.

Desse modo, a base de dados analisados foi de 4.814 matrículas de discentes de 96 turmas do curso de Pedagogia, considerando os turnos da manhã, tarde e noite, nesses 15 anos. As análises do fluxo discente, no que tange às categorias de conclusão e evasão, consideram o PPC (Centro de Educação, 2006) do curso quanto a sua duração para os cursos diurno (manhã e tarde) e noturno.

No Gráfico 4 é possível visualizar que, no período de 2006 a 2021, dos 4.814 ingressantes no curso de Pedagogia do Campus I da UFPB, 3.987 (83%) eram mulheres e 827 (17%) eram homens, refletindo a feminilização da Pedagogia, ou seja, sua associação com a identidade feminina e a maternidade (Yannoulas, 2011). Apresentando o ingresso por semestre e sexo, nos três turnos, o gráfico permite observar que a maior presença masculina foi nas turmas de 2008.2 com 35,51% (49), 2017.1 com 29,46% (66) e 2015.1 com 27,40% (40), o que implica que os homens nunca chegaram a ocupar 36% do total de ingressantes, nem ultrapassaram 66 ingressantes por semestre nesse recorte temporal.

Gráfico 4: Ingresso de discentes por semestre e sexo no curso de Pedagogia da UFPB, Campus I (2006-2021)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da IFES (2022).

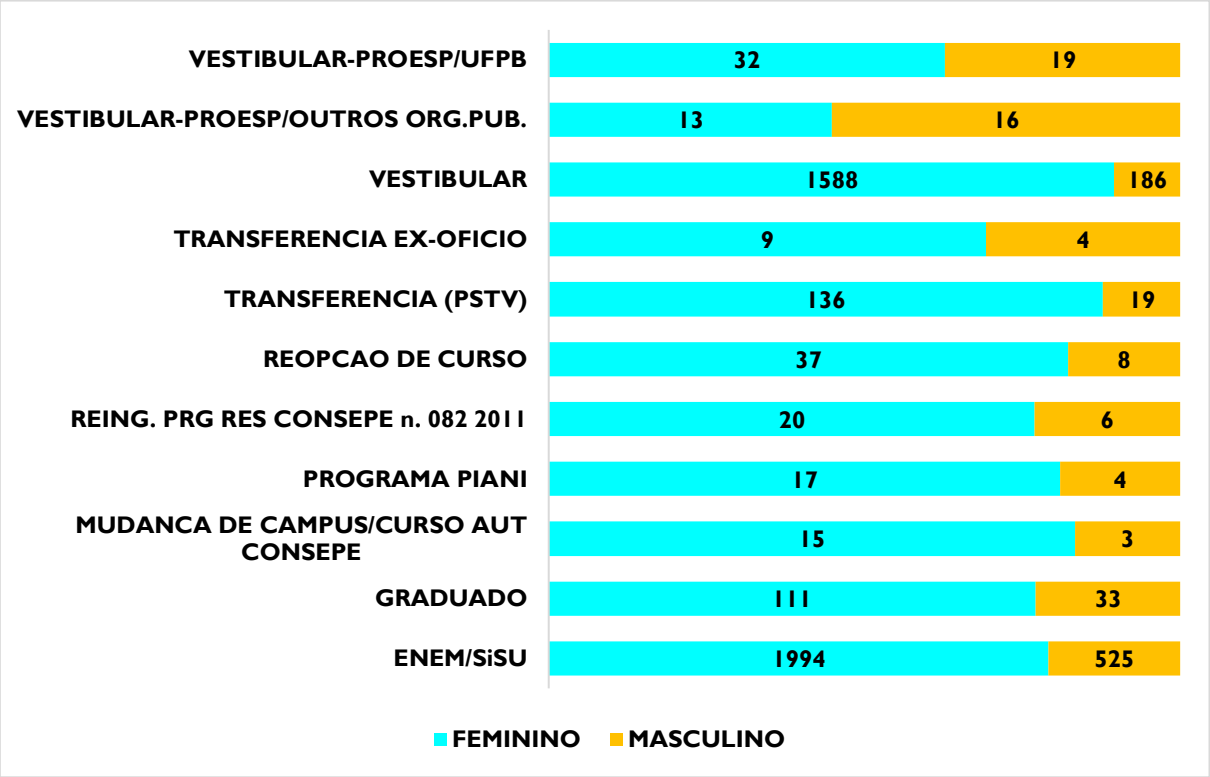
Sendo o magistério infantil a principal atividade da Pedagogia, destacam-se as explicações de Yannoulas (2011, p.276-277) quanto à feminização do magistério na América Latina. A autora recorre a conceitos arendtianos, referentes aos espaços público e privado, para lembrar que “no social tudo [é] exibido, porém ninguém aparece. Tudo é dito, porém ninguém fala”, construindo-se como um espaço que serve de mediação e normatização entre público e privado. Assim, as mulheres estão na esfera social, porém “não falam por si próprias, não produzem conhecimento, perdem sua individualidade, visto que estendem as tarefas do cuidado privado para uma esfera que não é pública no sentido original grego, porém social”, o que explica a redução da Pedagogia ao cuidado de crianças.

Para compreender o cenário da baixa procura dos homens, recorre-se a estudos realizados com ingressantes e egressos (do sexo masculino) da Pedagogia. Serafim (2023) entrevistou 16 graduandos do mesmo curso em que esta tese foi desenvolvida, que destacaram que sua escolha pela Pedagogia foi, principalmente, pelo amplo mercado de trabalho. Straiotto (2017, p.118) ouviu 21 egressos do curso de Pedagogia na UFG, que justificaram deixar a Pedagogia, especialmente, por questões salariais, uma vez que compreendiam que um salário menor seria mais adequado às mulheres. Da mesma forma, eles consideravam que a Pedagogia se destina às mulheres por serem “mais habilidosas” e “aptas ao cuidado”, o que implica a atuação na educação infantil, espaço essencial desses/as profissionais (Straiotto, 2017).

O Gráfico 5 apresenta as principais formas de ingresso na Pedagogia, que totalizam 4.795 matrículas, sendo 82,8% (3.972) correspondentes a mulheres e 17,2% (823) a homens. O ingresso tem se dado principalmente pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com 52,5% (2.519); e por vestibular, com 37% (1.774)[17]. Outras formas de ingresso apresentaram números representativos como a transferência através do Processo Seletivo para Transferência Voluntária (PSTV), com 3,23% (155), e o ingresso como graduado, com 3% (144).

[17] O vestibular foi aceito até 2012, ano de adoção do ENEM.

Gráfico 5: As principais formas de ingresso por sexo no período 2006-2021



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da IFES (2022).

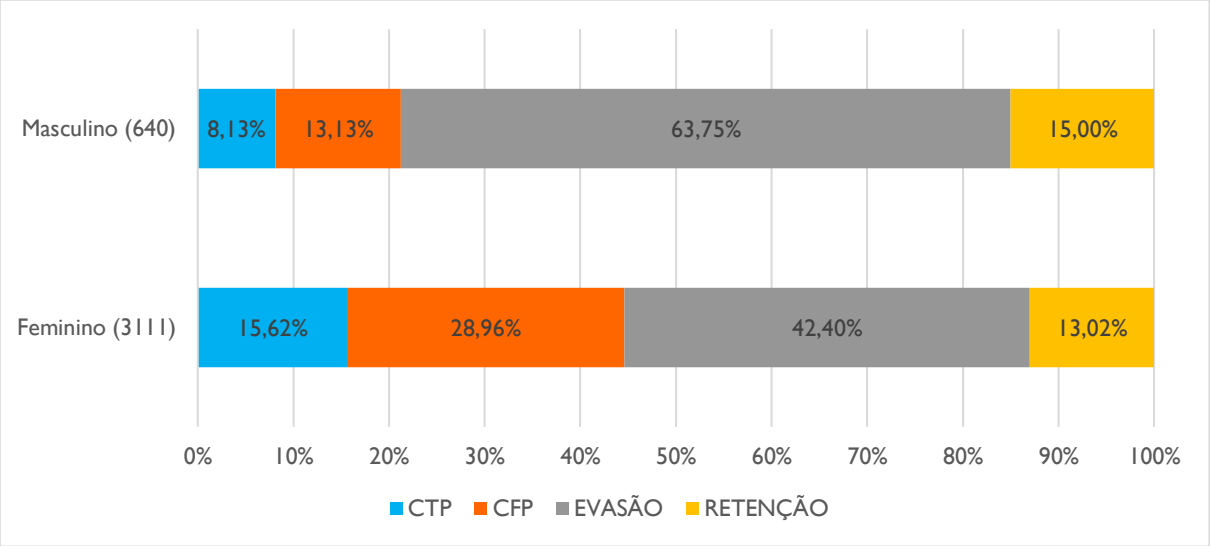
A seguir examina-se a questão sobre quantos dos 83% de mulheres e 17% de homens ingressantes no período 2006-2021 efetivamente se graduaram em Pedagogia, com destaque para as principais formas de evasão.

4.6.3.1 Fluxo de discentes: ingresso, conclusão, evasão e retenção por sexo

O Gráfico 6, elaborado com base no Tabela 9 (APÊNDICE F), indica o fluxo de discentes por sexo dentre as/os ingressantes no período de 2006 a 2018.1 (primeiro semestre de 2018). Por considerar o tempo previsto para conclusão de 8 semestres para o diurno e de 9 semestres para o noturno, essa categoria se desdobra em CTP (Conclusão no Tempo Previsto) e CFP (Conclusão Fora do Previsto) com base no PPP (Centro de Educação, 2006). As demais categorias são evasão e retenção.

Assim, o Gráfico 5 apresenta que, no período 2006 a 2018.1, ingressaram 640 (17%) homens e 3.111 (83%) mulheres. Em termos percentuais, o curso tem uma alta taxa de evasão no período considerado, e os homens lideram, com 63,75% (408) de evasão, em comparação com 42,40% (1.319) das mulheres, embora elas se evadam mais em números absolutos. Os homens também ficam mais retidos, com 15% (96), do que as mulheres, com 13% (405).

Gráfico 6: Fluxo de discentes do curso de Pedagogia (2006-2018.1)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da IFES (2022).

No que tange às conclusões, em relação ao número absoluto de ingressos, as mulheres concluem mais que os homens. Todavia, os números de conclusão fora do prazo (CFP) superam os de conclusão no tempo previso (CTP) para os dois sexos, o que indica que a maior parte dos/as discentes ultrapassam os quatros anos para formação, especialmente as mulheres, que quase duplicam a taxa de CFP em relação aos homens.[18]

De todo modo, é importante perceber que, no período analisado, formaram-se 136 homens de 640, o que corresponde a 21,25%, lembrando que nem sempre vão permanecer no campo, como observado nas pesquisas de Straiotto (2017) e Medeiros (2023), e nos dados do Censo da Educação Básica (Brasil, 2023).

Quanto à evasão, ao longo do período de 2006 a 2021, evadiram-se 1.814 discentes, sendo 76,2% (1.383) mulheres e 23,8% (431) homens. As principais formas de evasão foram: abandono, com 66,2% (1.201); cancelamento de matrícula e vínculo, com 18,5% (336); e cancelamento automático no processamento de matrícula, com 7,55% (137). Os maiores números de evasão estão concentrados entre os anos de 2013 e 2019, como é possível observar na Tabela 1 a seguir.

[18] Em contraste, na pesquisa de Freitas (2019) com mulheres em cursos de Computação, espaço de predominância masculina, elas, apesar de ingressarem em menores números absolutos, concluem mais e em menos tempo, em números relativos.

Tabela 1: Principais formas de evasão por sexo no período de 2006-2021

FORMAS DE EVASÃO/ ANO/ SEXO	TOTAL	2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020		2021	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
ABANDONO	1201	1		15	4	26	8	34	13	39	10	47	8	53	12	100	18	91	27	60	19	136	51	93	22	139	51	85	39				
CADASTRO CANCELADO	2									1				1																	
CANC. AUTOMATICO PROCESSAMENTO MATRICULA	137																			17	6	10	1	20	11	13	8	23	8	4	5	7	4
CANC. POR REOPÇÃO	33	1				3	1	6		4		3	1	5		1	2	4	1	1												
CANCELAMENTO DE MATRÍCULA E VÍNCULO PELO ALUNO	336	2		4	1	3	1	7	5	18	10	20	8	26	11	27	6	33	5	42	14	9	4	7	1	11	5	11	5	26	4	7	3
CANCELAMENTO JUDICIAL	1																	1															
CANCELAMENTO MATRÍCULA VÍNCULO	14															1		9	3							1							
CANCELAMENTO POR REINGRESSO EM MESMO CURSO	3															2		1															
DECURSO DE PRAZO MÁXIMO P/ CONCLUSÃO DE CURSO	54																					9		9	4	10		20	2				
EXCEDIDO NÚMERO DE REPROVAÇÕES	21																							3	1	7	3	6	1				
FALECIMENTO DO ALUNO	2													1					1														
TRANSF.P/OUTRA IES	10							1	3	1		1		2		1				1													
TOTAL	1814	4	0	19	5	32	10	48	21	63	20	71	17	88	23	132	26	139	37	121	39	164	56	132	39	181	67	145	55	30	9	14	7

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da IFES (2022).

4.6.3.2 Movimentos discentes a partir do ingresso, conclusão, evasão e retenção: um estudo de coorte

Os estudos de coorte foram realizados com todas as turmas do recorte temporal 2006-2021. Para sua construção e análise foram considerados os tempos de conclusão regulamentados pelo PPC do curso (Centro de Educação, 2006). Assim, foram realizadas análises distintas nos Quadros 5 e 6, Apêndice G e H, respectivamente, para os cursos diurno e noturno, já que a previsão de conclusão é distinta. Vale ressaltar que os dados apresentados nos quadros mencionados são médias percentuais das turmas, sinalizadas em amarelo.

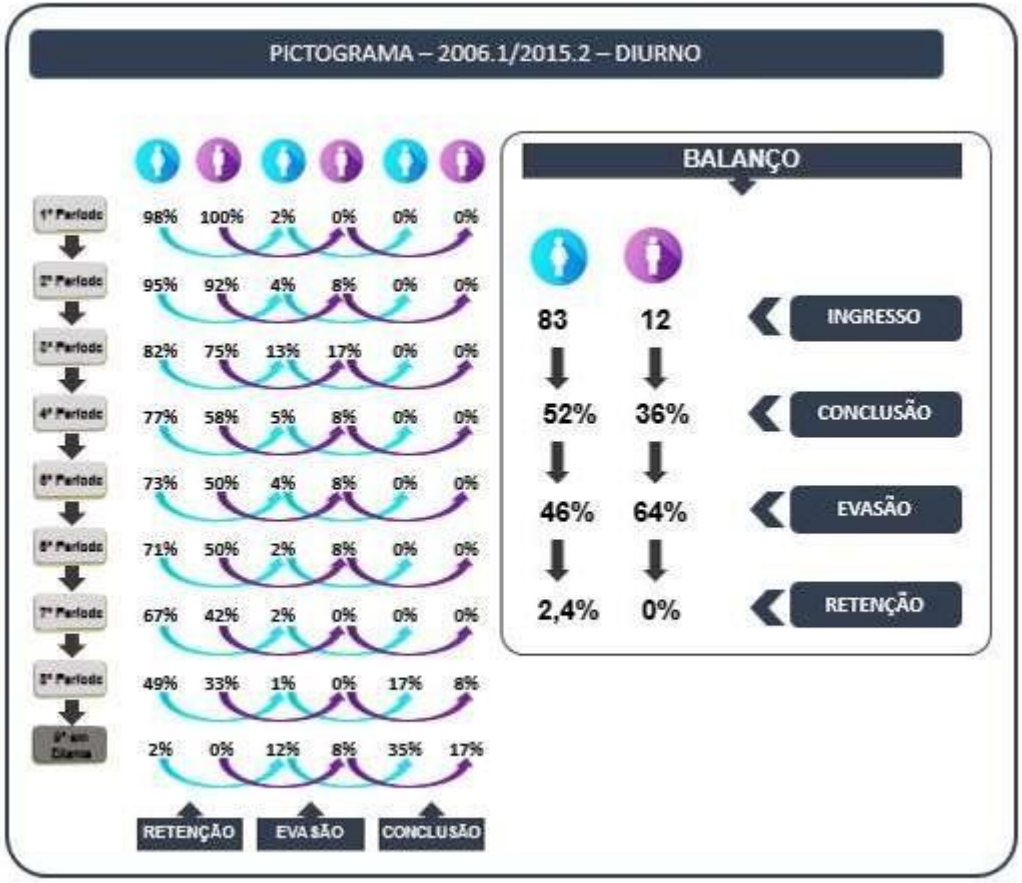
Nos Gráficos 7, 8, 9 e 10 apresentam-se pictogramas construídos considerando os dados dos quadros já mencionados, elaborados com base nas linhas em destaque amarelo, tendo dois símbolos, um azul para as mulheres e um roxo para os homens. Neles é possível observar um balanço referente ao ingresso, conclusão, evasão e retenção com coortes antes e depois do período de pandemia[19].

Desse modo, os Gráficos 7 e 8 foram produzidos para as turmas diurnas, a partir dos dados destacados no Tabela 10 (APÊNDICE G). O Gráfico 7 representa as médias percentuais das coortes das 20 turmas de 2006.1 a 2015.2, que não foram afetadas pela pandemia. O Gráfico 8, também com as médias percentuais das coortes, foi produzido para as turmas de 2016.1 a 2021.2, afetadas pela pandemia, seja na conclusão, seja no ingresso, um total de 12 turmas acompanhadas por 9 semestres.

Nos Gráficos 7 e 8 observam-se cenários próximos quanto à média de alunas e alunos ingressantes, apresentando um pequeno aumento deles no Gráfico 8, sugerindo uma busca dos homens pelo curso de Pedagogia nesses últimos anos. No que tange às conclusões, são mais altas no Gráfico 7, pois as/os discentes já concluíram o curso, diferenciando-se do Gráfico 8, que apresenta dados de discentes ainda matriculados, implicando, consequentemente, em uma maior taxa de retenção.

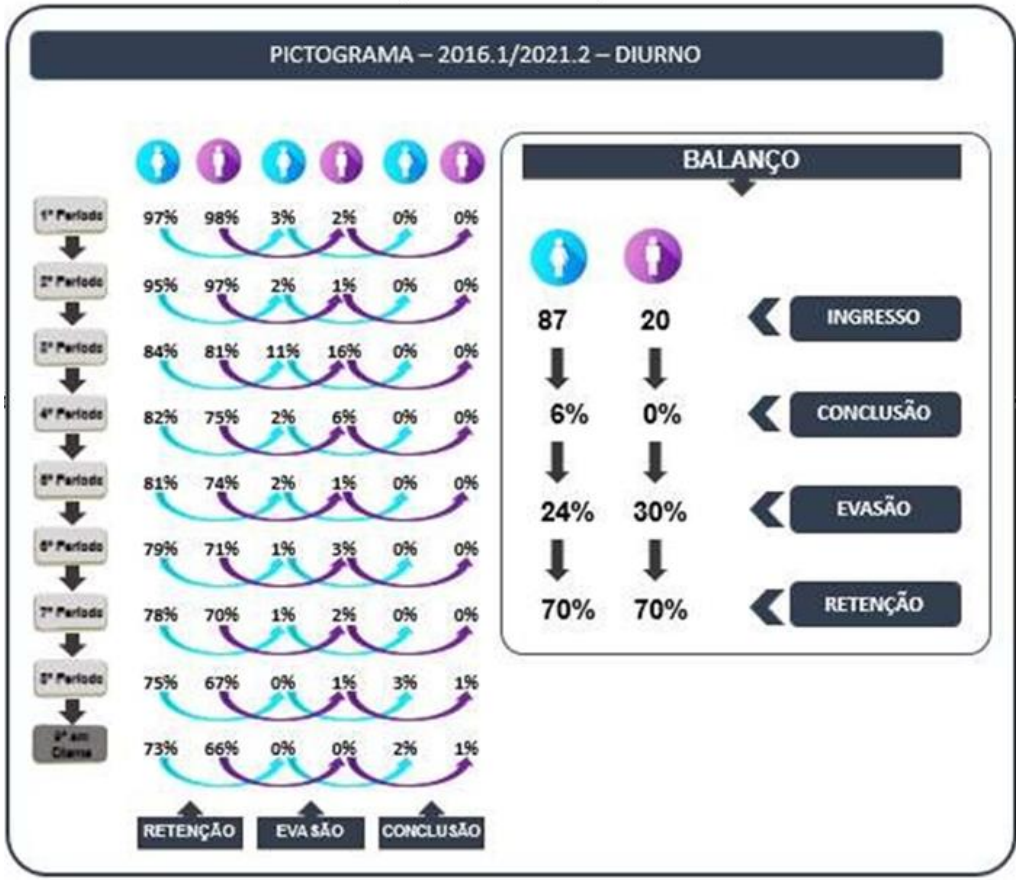
[19] A pandemia de COVID-19 (SARS-CoV-2) suspendeu as aulas presenciais em 17 de março de 2020, adotando calendários suplementares com durações variadas. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19. Acesso. abr. 2022.

Gráfico 7: Pictograma com a média da coorte do curso de Pedagogia Diurno (2006.1-2015.2)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da IFES (2022).

Gráfico 8: Pictograma com a média da coorte do curso de Pedagogia Diurno (2016.1-2021.2)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da IFES (2022).

As taxas de evasão são altas, como já observado anteriormente, tanto para eles como elas. Os Gráficos 7 e 8 apresentam nas suas coortes um índice de evasão maior no terceiro semestre do curso[20]. Ainda considerando os dois gráficos e o período de análise, as taxas de evasão do Gráfico 8 são quase metade daquelas do Gráfico 7, o que indica impactos da pandemia, que serão explorados no capítulo posterior.

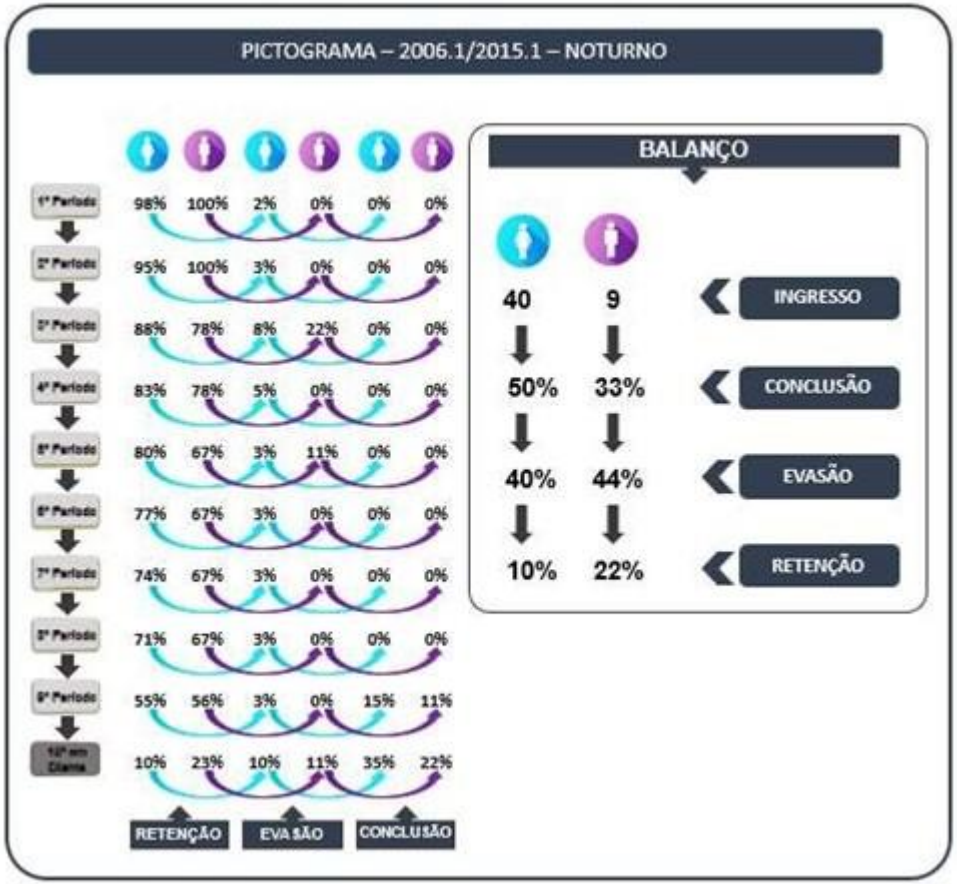
Os Gráficos 9 e 10 foram produzidos para as turmas noturnas, a partir dos dados constantes no Tabela 11 (APÊNDICE H). O Gráfico 9 representa a média das coortes das 20 turmas de 2006.1 a 2015.1, que não foram afetadas pela pandemia. O Gráfico 10, também com a média das coortes, foi elaborado para as turmas de 2015.2 a 2021.2, afetadas pela pandemia, seja na conclusão, seja no ingresso, contando com 12 turmas analisadas ao longo de 10 semestres.

Nesta perspectiva, os Gráficos 9 e 10 não diferem do panorama anterior. Em relação à média de ingresso deles e delas, observa-se um pequeno aumento dos homens também nas turmas noturnas, presente no Gráfico 10, no período de 2016.1 a 2021.2, retomando a possibilidade de escolha do curso de Pedagogia pelos homens nos últimos anos. As conclusões se apresentam mais elevadas no Gráfico 9 do que no Gráfico 10, pois as turmas já estão em sua maioria consolidadas, assim refletem também altos percentuais de evasão no Gráfico 9, e de retenção no Gráfico 10, por serem turmas em curso.

As taxas de evasão no Gráfico 9 apresentam-se altas, especialmente, no terceiro semestre do curso, como já mencionado para as turmas diurnas. Considerando que a maior parte das turmas já foi concluída, esses números se acentuam mais no Gráfico 10, com turmas do período de pandemia, indicando seus possíveis reflexos, que serão explorados através das questões abertas do questionário do projeto financiado pelo CNPq (Carvalho, 2018aa), que compõem o próximo capítulo desta tese. Observa-se ainda que os índices de evasão são mais altos nas turmas diurnas dos Gráficos 7 e 8 do que nas turmas noturnas dos Gráficos 9 e 10.

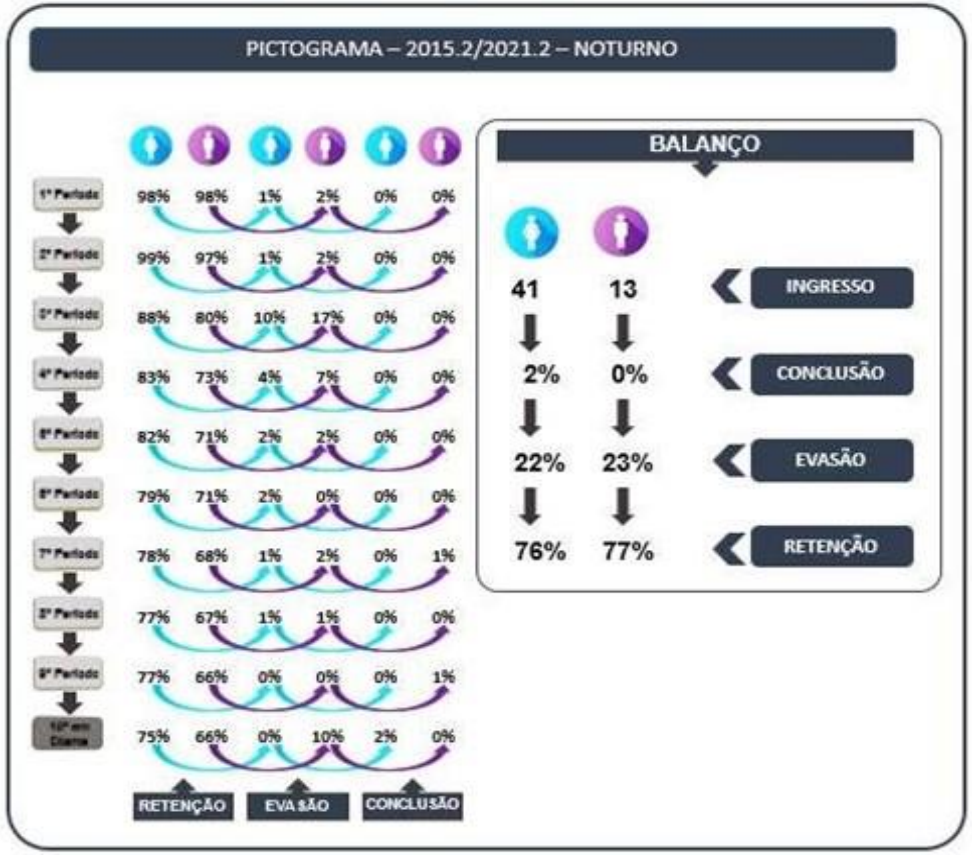
[20] Aproxima-se da realidade dos/as discentes do curso de Computação do estudo de Freitas (2019).

Gráfico 9: Pictograma com a média da coorte do curso de Pedagogia Noturno (2006.1-2015.1)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da IFES (2022).

Gráfico 10: Pictograma com a média da coorte do curso de Pedagogia Noturno (2015.2-2021.2)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da IFES (2022).

4.7 Síntese do capítulo

Ao longo desses mais de 90 anos, a Pedagogia foi se consolidando em uma Ciência da Educação que tem se mostrado resistente a um cenário de reformas que ora tardam, ora rompem a trajetória precedente, como foi o caso do fim das habilitações, que deslegitimou a profissão do técnico em educação e reduziu praticamente a pedagogia à docência. Assim, o seu percurso histórico aponta para uma inconsistência quanto a sua identidade profissional, uma vez que, o/a pedagogo/a dispõe de um leque de espaços escolares e não escolares de atuação, mas que não fica explícitos nos projetos pedagógicos dos cursos, a exemplo do curso de Pedagogia da UFPB do *campus I*, analisado neste capítulo.

Ao mesmo tempo, o curso apresenta uma identidade consistente: a feminina. No seu último documento regulatório, as DCNPs (Brasil, 2006) apresentam o magistério como uma das principais atividades do/a profissional da Pedagogia, o que tem implicação de gênero. No percurso histórico da mulher, o magistério foi o seu primeiro espaço de atuação laboral fora da esfera privada, além de algumas fábricas e da lavoura, construindo-se assim a representação da Pedagogia como um trabalho feminino, compreendido como “uma extensão da casa ou da maternidade”. Isso também se refletiu no afastamento dos homens da profissão, além de contribuir para a permanência de sua persistente desvalorização social e econômica.

Apesar do curso e da profissão apresentarem predominância feminina e as DCNPs (Brasil, 2006) indicarem a necessidade da abordagem de gênero, ainda que superficialmente, a interseção entre gênero e identidade profissional ainda não recebeu a devida atenção na política curricular do curso. As análises da grade curricular do curso analisado aqui, por exemplo, indicam a insuficiência dessa abordagem nos componentes e ementas curriculares.

A formação superior em Pedagogia tem se expandido velozmente em todo o país, por meio de cursos presenciais e a distância. Como exemplo, a UFPB, campo de pesquisa desta tese, oferece cinco cursos, sendo quatro presenciais e um à distância, com cerca de 960 vagas autorizadas todos os anos. Como se destacou, trata-se do maior curso superior do país em números de matrículas e conclusões, com predominância feminina.

A análise quantitativa do curso de Pedagogia da UFPB, *campus* I, apresentada aqui, mostra que, embora as mulheres sejam a maioria do alunado, os estudos de

coorte apontam um pequeno aumento de homens nos últimos anos. Além disso, os Gráficos 7 e 9 indicam que os/as discentes se evadem especialmente por volta do terceiro semestre, quando se registra 30% da evasão. Vale ressaltar que são coortes anteriores ao período de pandemia. Todavia, ainda que os Gráficos 8 e 10 apresentem indíces de evasão menores, os números já chamam atenção e carregam impactos da pandemia, já que as coorte dos Gráficos 7 e 9 são de 10 anos (2006 a 2015) e as coorte dos Gráficos 8 e 10 são de 7 anos (2015 a 2021).

Esses pontos, referentes à identidade profissional e de gênero, serão explorados no próximo capítulo, que trazem questões abertas dos questionários aplicados junto a graduandos/as e egressos/as.

CAPÍTULO 5
GRADUANDOS/AS E EGRESSOS/AS: DO INGRESSO À ATUAÇÃO

Neste capítulo destacam-se os resultados referentes ao perfil de graduandos/as e egressos/as do curso de Pedagogia da UFPB, *campus* I, considerando os principais marcadores sociais. Além disso, apresentam-se suas motivações para escolherem/ingressarem na Pedagogia, experiências e perspectivas profissionais. Os dados são analisados estabelecendo-se comparações entre sexos; ingressantes e concluintes; e graduandos/as e egressos/as.

O capítulo ainda é composto de uma discussão teórico-empírica em torno das representações sociais de graduandos/as e egressos/as sobre a construção da identidade profissional na/da Pedagogia. Para isso, analisa as percepções de graduandos/as sobre homens na Pedagogia; as representações sociais de graduandos/as e egressos/as a partir da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) com termos indutores e do estudo de evocações e frequências.

5.1 Perfil de Graduandos/as e Egressos/as

A análise dos questionários aplicados no âmbito do projeto intitulado *"Representações sociais das identidades profissionais e de gênero por estudantes de Pedagogia e Engenharia: um estudo comparativo na UFPB e na UFU"* (Carvalho, 2018a), financiado pelo CNPq, contou com a validação de 180 questionários respondidos por estudantes com matrículas ativas do curso de Pedagogia, atingindo aproximadamente 13% do alunado[21]. Já os questionários aplicados com egressos/as totalizaram 157 válidos, abrangendo discentes que cursaram e concluíram seus respectivos cursos no recorte temporal de 2006 a 2022[22]. Assim, atingiu cerca de 10%[23].

Um dos primeiros elementos a serem problematizados aqui refere-se aos números de participantes nos dois instrumentos. É fato que existe um desafio em desenvolver pesquisas com seres humanos atualmente. No curso de Pedagogia essa realidade se confirma, seja com graduandos/as ou com egressos/as. Assim, se indaga

[21] Este percentual foi calculado considerando as 1.363 matrículas ativas, disponibilizadas no sistema acadêmico da IFES no mês de dezembro de 2023. A justificativa para utilizar esta base se deu pelo questionário ter sido aplicado em dois períodos distintos e ainda atípicos, devido à pandemia de Covid-19, já mencionada anteriormente.

[22] Na proposta original a pesquisa com egressos/as seria aplicada com estudantes que ingressaram e concluíram no período de 2006 a 2021. Como a aplicação ocorreu em 2023, incluiu discentes até 2022, por se considerar a baixa adesão dos/as egressos/as ao estudo.

[23] O cálculo considerou os/as discentes que concluíram de 2006 a 2021, sendo 1.525 matrículas com um acréscimo de mais 100 (estimativa de conclusão em 2022), totalizando 1.625.

se os cursos de Pedagogia têm abordado a importância das pesquisas na e para a formação.

Rabelo e Lima (2021) desenvolveram um estudo sobre a importância da pesquisa para a formação de pedagogos/as na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e ressaltaram que “a pesquisa como elemento articulador da teoria-prática na formação inicial possibilita a aproximação do campo de trabalho e os percalços que perpassam a escola e seus atores”. Todavia, apesar de observarem a relevância da pesquisa para e na formação, apontam que o currículo de Pedagogia da IFES estudada a aborda de forma superficial, se restringindo aos componentes específicos em vez de transversalizar a pesquisa em toda a formação.

Já Richartz (2015), que investigou uma instituição do sudoeste brasileiro, aborda a pesquisa como uma alternativa metodológica bastante promissora na formação. Seus estudos destacam que o alunado aprende a utilizar a investigação científica como exercício cotidiano, assim “os problemas que surgem rotineiramente passam a ter novas soluções quando a teoria começa a iluminar a prática”. Segundo a autora, essa abordagem contribui para o sucesso do curso na avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). A pesquisa como elemento fundamental da formação de pedagogos/as deve ter seu sentido ampliado, ou seja, é preciso que não apenas se considere sua utilização para influenciar diretamente as práticas em seus contextos profissionais, mais que compreenda a necessidade de contribuir nesses estudos de modo a evidenciar os desafios e possibilidades vivenciadas.

Em todo caso, os exercícios de pesquisa na formação podem incluir o conhecimento do perfil do próprio alunado do curso, como se inicia aqui neste estudo.

Para traçar o perfil socioeconômico dos/as respondentes do questionário de graduandos/as e egressos/as, destacam-se primeiro os marcadores sociais de gênero, raça/etnia, geração, sexualidade e classe. Desse modo, o curso de Pedagogia da UFPB apresenta uma presença marcante de mulheres com 84,4% (152) entre graduandos/as. No que tange a raça/etnia, elas se autodeclararam 50% (76) pardas, 33,6% (51) brancas, 16,4% (25) pretas e nenhuma se autodeclarou indígena. Já em relação aos homens, eles representam 15% (27), sendo 37% (10) brancos, 37% (10) pardos, 22,3% (6) pretos e 3,7% (1) indígenas. Além disso, uma pessoal se autodeclarou não binárie e branca.

O cenário de egressos/as é similar ao/à de graduandos/as, com a

predominância feminina dentre os 157 respondentes: 86,6% (136) são mulheres que se autodeclararam 42,6% (58) pardas, 33,1% (45) brancas, 19,9% (27) pretas, 2,9% (4) amarelas e 1,5% (2) indígenas. Os homens correspondem a 13,4% (21) que se autodeclararam 42,8% (9) pardos, 33,3% (7) pretos, 23,9% (5) brancos e nenhum se autodeclarou indígena ou amarelo.

No que tange ao marcador geracional, os dados apontam uma predominância de pessoas jovens entre os/as graduandos/as, concentrando-se especialmente nas faixas de 20 a 24 anos com 32% (57), menos de 20 anos com 18% (32), 25 a 29 anos com 14% (25) estudantes, e 36% (66) com idades entre 30 e 60 anos. Quanto aos/às egressos/as, 30% (47) têm de 25 a 29 anos, 27% (45) de 30 a 34 anos e 17% (27) de 35 a 39 anos.

Sobre a orientação sexual de graduandos/as, destaca-se uma predominância de 81,1% (146) de heterossexuais, sendo 86,8% (132) mulheres e 51,8% (14) homens; 10% (18) homossexuais, sendo 4,6% (7) mulheres e 40,7% (11) homens; 7,7% (14) bissexuais, sendo 7,9% (12) mulheres e 7,4% (2) homens; e 1,1% (2) pansexuais, sendo uma mulher e um não binárie. Já os/as egressos/as são 84,7% (133) heterossexuais, sendo 89% (121) mulheres e 54,2% (12) homens; 8,9% (14) homossexuais, sendo 4,4% (6) mulheres e 38,1% (8) homens; 6,4% (10) bissexuais, sendo 6,2% (9) mulheres e um homem.

O marcador social de classe pode ser observado através dos dados de renda familiar dos/as discentes do curso de Pedagogia. Na Tabela 2 verifica-se que os/as discentes possuem renda predominante de até 2 salários mínimos, 63,3%, e esse número vai decaindo com o aumento das faixas salariais.

Tabela 2: Renda familiar de graduandos/as

Gênero / **Faixa Salarial**	**Feminino**		**Masculino**		**Não Binárie**	
	N	%	N	%	N	%
Até 2 salários mínimos	114	63,3	22	12,2	1	0,5
De 2 a 4 salários mínimos	25	13,9	3	1,6	-	-
De 4 a 6 salários mínimos	10	5,5	1	0,5	-	-
De 6 a 8 salários mínimos	2	1,11	-	-	-	-
De 8 a 10 salários mínimos	-	-	1	0,5	-	-
Mais de 10 salários mínimos	1	-	-	-	-	-

Fonte: Construído com base nos dados do questionário aplicado no âmbito do projeto financiado pelo CNPQ (CARVALHO, 2018a).

Desse modo, esses percentuais refletem a realidade do alunado, já que cerca

de 36,1% (65) dos/as discentes, sendo 34,9% (53) mulheres e 48,1% (12) homens, assinalaram que trabalham, ou seja, precisam dividir o tempo de estudo com as atividades laborais. Dentre os trabalhos desenvolvidos, 52,3% (34) desses/as 65 discentes afirmam atuar em espaços de educação formal e não formal, o que indica uma aproximação direta com o campo de formação.

Observa-se que o curso não sofreu grandes transformações em seu perfil quanto aos marcadores sociais gênero, raça/etnia, geração e sexualidade. É possível perceber um aumento dos homens entre os que estão cursando, em relação aos egressos, assim como a chegada de outras identidades de gênero não sinalizadas pelos egressos/as. Todavia, é um curso feminilizado (Yannoulas, 2011), com forte presença de pessoas (mulheres e homens) heterossexuais e negras, quando observados os números de pardas e pretas. Ademais, são jovens com até 30 anos e sua renda familiar não ultrapassa dois salários mínimos em sua maioria, o que implica para aproximadamente 35% de graduandos/as que, além de serem estudantes, são trabalhadores/as.

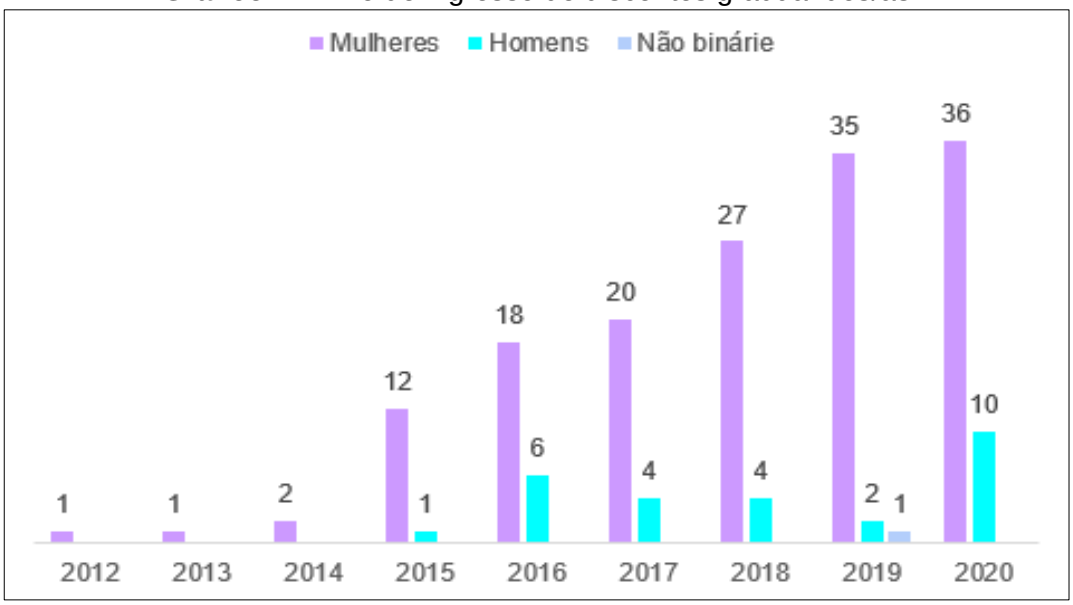
Os estudos envolvendo o perfil/situação socioeconômica são necessários, pois de acordo com Mandú (2013), muitas vezes, os/as estudantes de Pedagogia escolhem o curso objetivando inserção no mercado de trabalho para que possam colaborar na renda familiar, já que optam por cursos de menor prestígio e com maior garantia de ingresso. A autora destaca que 52% dos/as estudantes de sua pesquisa afirmaram que exerciam atividades profissionais no período em que prestaram vestibular para o curso de Pedagogia, sendo que 39% indicaram que trabalhavam na área educacional, tendo isso influenciado sua escolha. Além disso, as fortes marcas de gênero, raça e classe nas narrativas de quem faz Pedagogia estão presentes nos estudos de Pereira (2022), que destaca que são marcadores que atravessam seus discursos e contribuem para a escolha do curso e da docência, elementos que serão explorados a seguir.

5.2 Motivações para a escolha de Pedagogia

A participação na pesquisa contou com a colaboração de discentes que ingressaram no curso de Pedagogia entre o período de 2012 a 2020, como é possível observar no Gráfico 11. Assim, destaca-se que a maior concentração de discentes participantes é de ingressantes dos anos de 2020 com 25,5% (46) participantes,

sendo 26,7% (36) mulheres e 37% (10) homens, e de 2019 com 21,1% (38) participantes, sendo 23% (35) mulheres,7,4% (2) homens e 1 pessoa não binárie.

Gráfico 11: Ano de ingresso de discentes graduandos/as

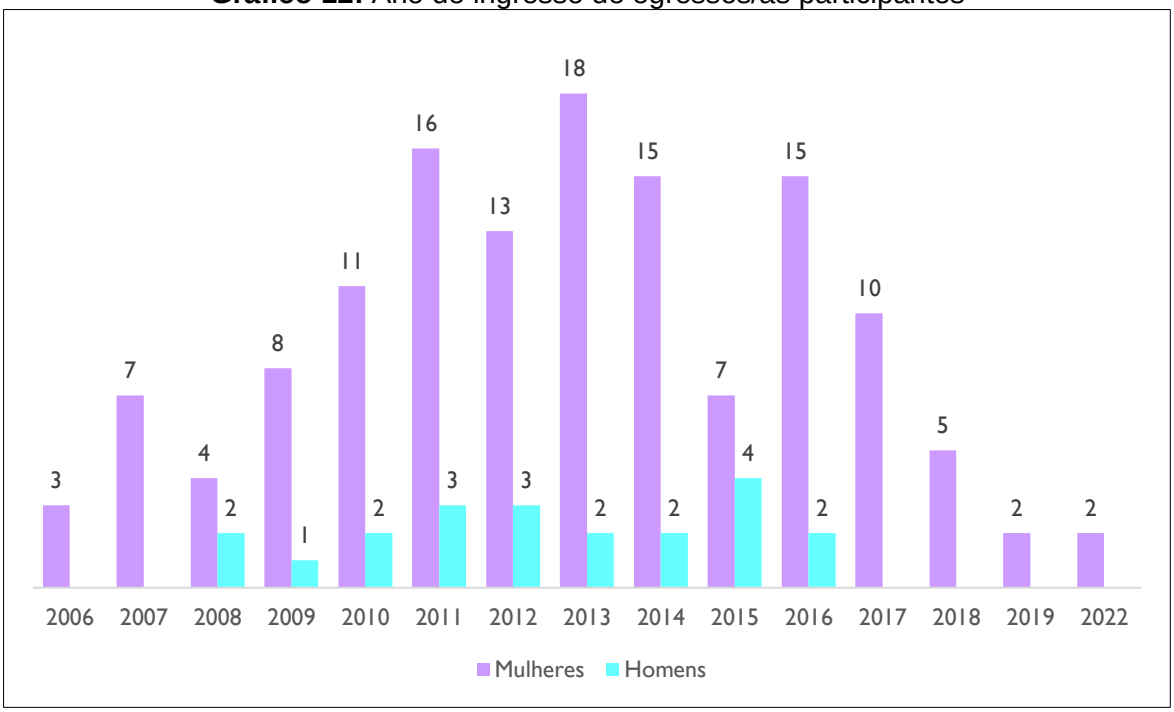


Fonte: Construído com base nos dados do questionário aplicado no âmbito do projeto financiado pelo CNPQ (CARVALHO, 2018a).

A alta concentração de estudantes dos anos mais próximos ao da aplicação do instrumento sugere que são estudantes calouros, que contam com maior disponibilidade e interesse em contribuir com estudos, já que tudo ainda é muito novo e desperta curiosidade. Contudo, a menor presença de estudantes do meio para o final do curso, indica desinteresse em colaborar com estudos científicos, como já problematizado aqui.

Com relação ao ano de ingresso de egressos/as, grande parte deles/as estão concentrados nos anos de: 2013 com 12,8% (20) participantes, sendo 13,2% (18) mulheres e 9,6% (2) homens; 2011 com 12,1% (19) participantes, sendo 11,8% (16) mulheres e 14,3% (3) homens; 2014 e 2016 com 10,8%(17) participantes, sendo 11% (15) mulheres e 9,6% (2) homens, em ambos os anos, como ilustra o Gráfico 12 a seguir.

Gráfico 12: Ano de ingresso de egressos/as participantes

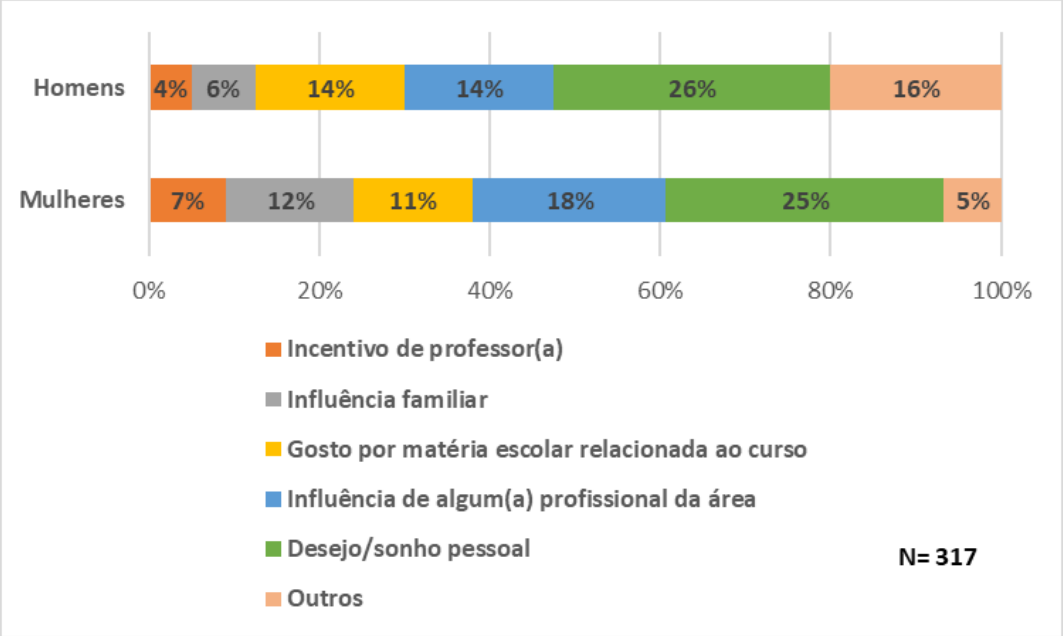


Fonte: Produzido através dos dados do questionário aplicado com egressos/as (2022).

Quanto à origem escolar, os/as discentes são 68,9% (124) oriundos/as somente de escolas públicas, 23,3% (42) somente de escolas privadas, 5% (9) a maior parte em escola privada e 2,7% (5) a maior parte em escola pública. Nota-se que são especialmente advindos/as de instituições públicas, realidade também observada nos estudos de Castro (2014), em que todos os participantes, neste caso homens, também eram da escola pública. Com relação aos/as egressos/as, questionou-se qual o tipo ensino médio cursado, sendo 77% (121) oriundos/as do ensino regular, 79,4% (108) mulheres e 61,9% (13) homens; 8,3% (13) do ensino médio-técnico, 7,4% (10) mulheres e 14,3% (3) homens; 7,7% (12) do ensino regular com magistério, 6,6% (9) mulheres e 14,3% (3) homens; e 7% (11) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou supletivo, 6,6% (9) mulheres e 9,5% (2) homens. Portanto, a maioria vem do ensino regular, e apenas 7,7% vêm do ensino regular com magistério.

Para 58,8% (106) dos/as graduandos/as o curso de Pedagogia foi sua primeira opção. Quando separados por sexo os números são maiores para eles com 70,4% (19) do que para elas com 56,6% (86). Os principais motivos para ingressarem no curso Pedagogia estão destacados no Gráfico 13, ressaltando-se que o questionamento permitia aos/as respondentes assinalar mais de uma alternativa.

Gráfico 13: Principais motivações de discentes para o ingresso no curso de Pedagogia



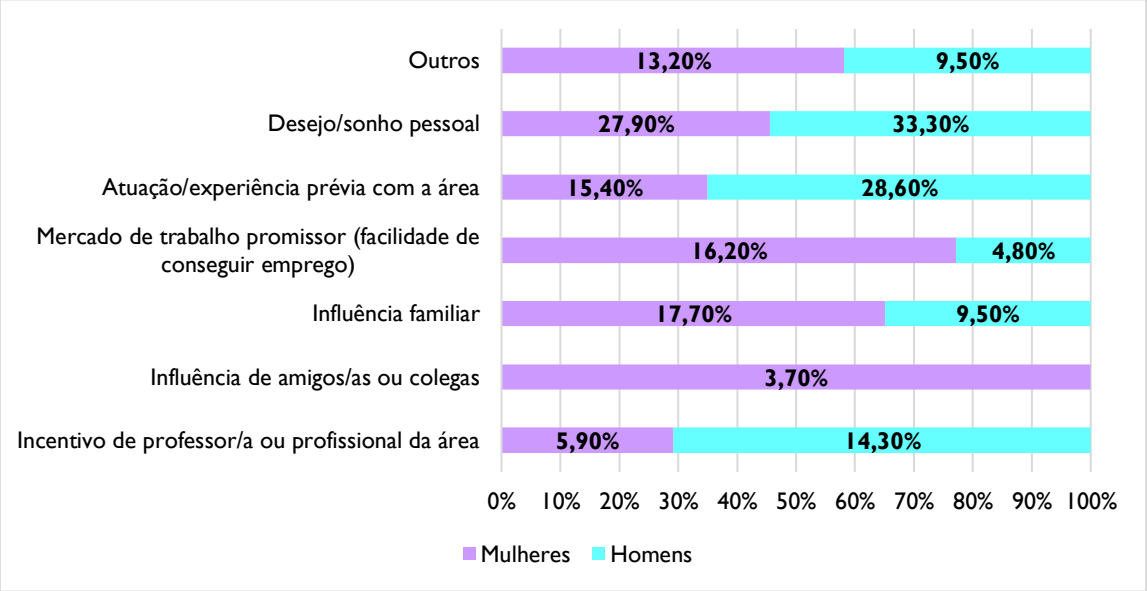
Fonte: Construído com base nos dados do questionário aplicado no âmbito do projeto financiado pelo CNPQ (CARVALHO, 2018a).

Desse modo, o Gráfico 13 destaca que o desejo/sonho pessoal foi a motivação mais mencionada, com 25,5% (81) discentes, sendo 25% (68) mulheres e 26% (13) homens, seguida por uma visão positiva do mercado de trabalho com 22% (70); por influência de algum/a profissional da área com 17% (54); pelo gosto por matéria escolar relacionada ao curso com 11,3% (36); por influência familiar com 10,7% (34); por outros motivos com 6,9% (22). Nesta última alternativa foram assinaladas questões envolvendo a facilidade de ingresso/acesso ao curso, a necessidade de um curso superior ou aprofundamento/complementação para atuação profissional. Por fim, mas não menos importante, 6,6% (21) indicaram por incentivo de professor/a. Esses dados indicam que aparentemente, o desejo/sonho pessoal é viável diante da visão positiva do mercado de trabalho. Castro (2014) destaca em seu estudo que os/as discentes escolheram Pedagogia pela facilidade de acesso ou ainda pela necessidade de formação na área, fatores que também influenciaram os/as graduandos/as desta pesquisa, ainda que em menor proporção.

Já em relação aos/as egressos/as, o curso de Pedagogia foi a primeira opção para 58,6% (92). Entre os homens, 76,2% (16) escolheram este curso em primeira opção; e entre as mulheres, 55,9% (76). Esses números se assemelham ao cenário dos/as graduandos/as. Quanto às motivações de ingresso, se deram especialmente por um desejo ou sonho pessoal para 28,7% (45); pela atuação ou experiência prévia

com a área para 17,2% (27); por influência familiar para 16,6% (26); pelo mercado promissor para 14,7% (23); por outros motivos para 12,8% (20), especialmente pela facilidade de ingresso. Além disso, 7% (11) alegaram que foram motivados/as por incentivo de um/a professor/a ou profissional da área; e 3,2% (5) por influência de amigos/as ou colegas, como ilustra o Gráfico 14, a seguir.

Gráfico 14: Principais motivações de egressos/as para o ingresso no curso de Pedagogia



Fonte: Produzido através dos dados do questionário aplicado com egressos/as (2022).

Ainda com base no Gráfico 14, ao analisar as motivações de egressos e egressas é possível perceber que a Pedagogia para eles foi uma escolha pautada, especialmente, em um desejo ou sonho pessoal e em uma atuação prévia na área; já para elas, observa-se a primeira motivação também foi desejo ou sonho pessoal, seguida de influência de algum/alguma familiar e o mercado promissor. Brown, Brown e Sales (2023) destacam que para os homens investigados em seu estudo a Pedagogia, embora não tenha sido a primeira escolha, foi motivada pela necessidade de expandir-se profissionalmente, por influência de professores e/ou da família, fatores presentes tanto nas escolhas de egressas como de egressos desta pesquisa.

Escolher o curso de Pedagogia não foi algo fácil para 32% (57) dos/as graduandos/as, já que alguns/algumas familiares e amigos foram contra esta escolha. As explicações foram a desvalorização desde a formação até a atuação profissional, assim como o baixo retorno financeiro ou ainda a associação da profissão às mulheres.

Sobre a desvalorização e o menosprezo ainda na formação do curso destaca-se as falas de PED24 (mulher, 20 anos, parda), que aponta ter ouvido comentários como *"você é muito inteligente para esse curso"*; e PED58 (mulher, 36 anos, parda), ressalta que seus amigos e familiares foram contra *"por acharem o curso fraco [...]"*. Esses discursos também foram ouvidos por PED37 (mulher, 18 anos, preta), que indica que seus familiares foram contra porque *"me acham muito inteligente para estar fazendo esse curso que não traz um retorno financeiro"*. Chama a atenção o fato dessas três alunas serem consideradas inteligentes para um curso fraco, o que sugere mudança positiva na identidade feminina.

Desse modo, para enfatizar os aspectos da desvalorização social e econômica da atuação profissional, PED116 (mulher, 47 anos, preta) indica que seus familiares foram contra *"por ser uma profissão desvalorizada socialmente e economicamente".* Já PED77 (homem, 21 anos, branco) disse que seus amigos foram contra e *"falaram que iria passar fome ao escolher cursar pedagogia"*.

Ainda houve pessoas que foram contra a escolha de discentes por compreenderem a profissão como um espaço de atuação feminina, como destacam PED136 (homem, 20 anos, pardo), quando aponta que sua mãe foi contra *"por achar difícil um homem ingressar em uma escola como professor polivalente";* PED128 (não binárie, 22 anos, branca), que fala terem sido contra pelo *"fato de ser homem e LGBTQI+, que diziam não ser uma profissão para homem"*; assim como PED140 (homem, 52 anos, preto), que sentiu a resistência de seus familiares que entendem a Pedagogia como *"um espaço mais para as profissionais do sexo feminino"*.

Os enfrentamentos sobre a escolha do curso também foram realidade para 24,2% (38) dos/as egressos/as, que tiveram que ouvir de familiares, amigos/as, professores/as do ensino médio ou ainda de docentes do próprio curso de Pedagogia que esta não era uma boa opção.

Os relatos são em torno do descaso com a formação, como narra EPED118 (mulher, 40 a 44 anos, parda), que indica que seus familiares foram contra e *"diziam que era "desperdício de inteligência"".* Além disso, outras narrativas também se referiram à desvalorização econômica e social da profissão, a exemplo da fala de EPED013 (mulher, 30 a 34 anos, parda), ao apontar que suas tias foram contra *"Por ser uma profissão que ganha pouco. Era para ser uma médica ou advogada que tinha mais prestígio social e ganhava melhor"*. Um outro fator de resistência se dá para além dos aspectos financeiros, por uma associação da profissão às mulheres como

destacam EPED092 (homem, 30 a 34 anos, pardo), que lembra que *“diziam que era coisa de mulher, eu iria tomar conta de crianças e ganhar pouco”;* e EPED134 (homem, 55 a 59 anos, pardo), que relata que seus amigos/as de trabalho ficavam *“alegando que é um curso comum para mulheres”.*

Nesta perspectiva, observam-se que os relatos de resistência narrados por graduandos/as e egressos/as refletem a realidade vivenciada por tantos outros/as estudantes, como também ressalta Pereira (2013), cujos sujeitos de pesquisa relataram que a oposição a suas escolhas partiu de familiares que alertaram para a questão do retorno econômico, e amigos que sugeriram outras áreas com melhores vantagens.

Ainda se observa que para 41,2% (74) dos/as graduandos/as a Pedagogia não foi sua primeira escolha. Sendo assim, suas principais escolhas seriam: 14,9% (11) Psicologia, 10,8% (8) História, 8,1% (6) Psicopedagogia, 6,6% (5) Direito, 6,6% (5) Letras, 6,6% (5) Fisioterapia, 5,3% (4) Serviço Social, 3,9% (3) Ciências Biológicas, entre outras. Já 41,4% (65) dos/as egressos/as também indicaram que a Pedagogia não foi sua primeira opção. Suas principais escolhas foram: 23% (15) Psicologia, 9,2% (6) Serviço Social, 9,2% (6) Letras, 7,7% (5) Ciências Contábeis, 7,7% (5) Enfermagem, 6,1% (4) Direito, entre outras.

Desse modo, é possível observar que as escolhas tanto para graduandos/as como egressos/as apresentam aproximações e configuram uma tendência por cursos que envolvem o desenvolvimento humano, a atuação docente, mas também a relação com o cuidado.

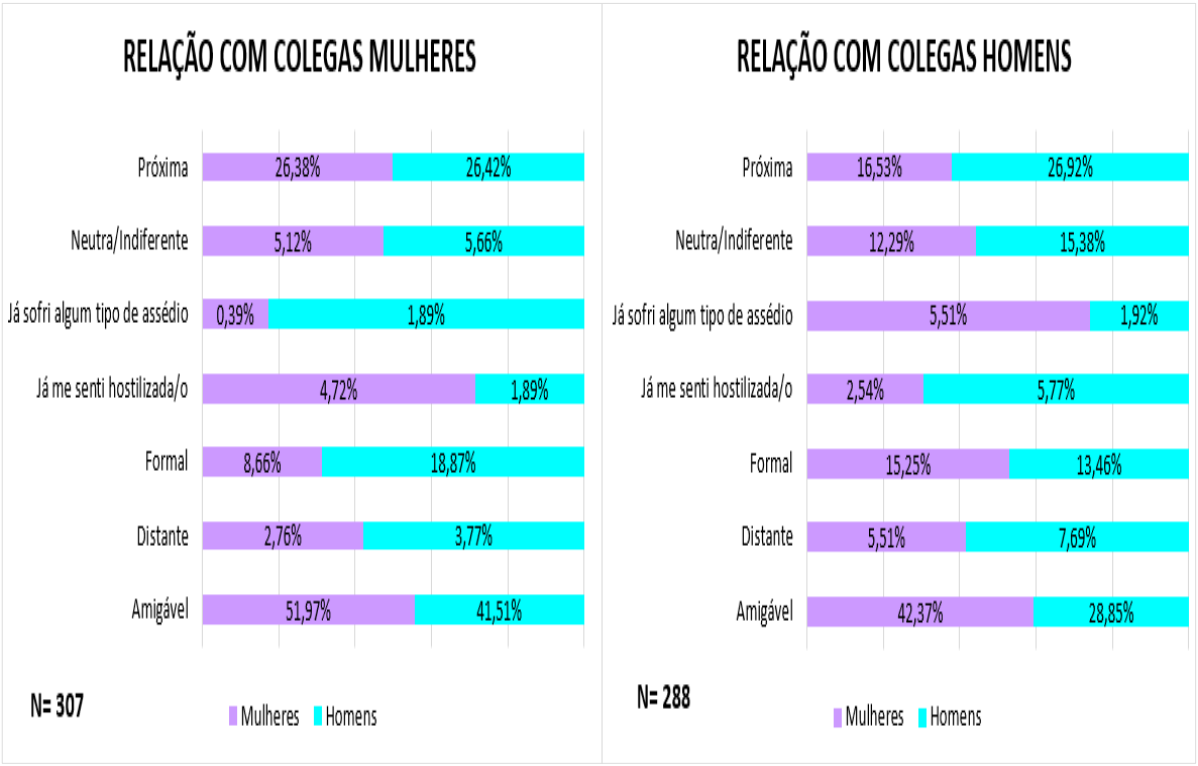
5.3 Experiências e percepções na formação em Pedagogia

Para tratar das experiências e percepções exploram-se questões que envolvem as relações estabelecidas entre discentes homens e mulheres, e também as relações de discentes com professores e professoras. Além disso, apresenta-se também análise sobre o envolvimento discente com atividades extraclasse, a exemplo de projetos de pesquisa, ensino e extensão, assim como participações em congressos, fóruns e encontros. Observa-se também uma questão sobre vivências no curso de alguma cena de preconceito/discriminação/violência contra aluno ou aluna, tanto de graduandos/as como de egressos/as.

Desse modo, o Gráfico 15 apresenta dados sobre as relações de

graduandos/as com seus colegas homens e mulheres, sendo possível assinalar mais de uma alternativa para esta questão. Assim, na relação com colegas mulheres, foram obtidas 307 respostas; e com colegas homens, 288 respostas. Ressalta-se que o/a discente que se autodeclarou não binárie apontou sua relação com colegas homens e mulheres como amigável.

Gráfico 15: Relações de discentes com discentes



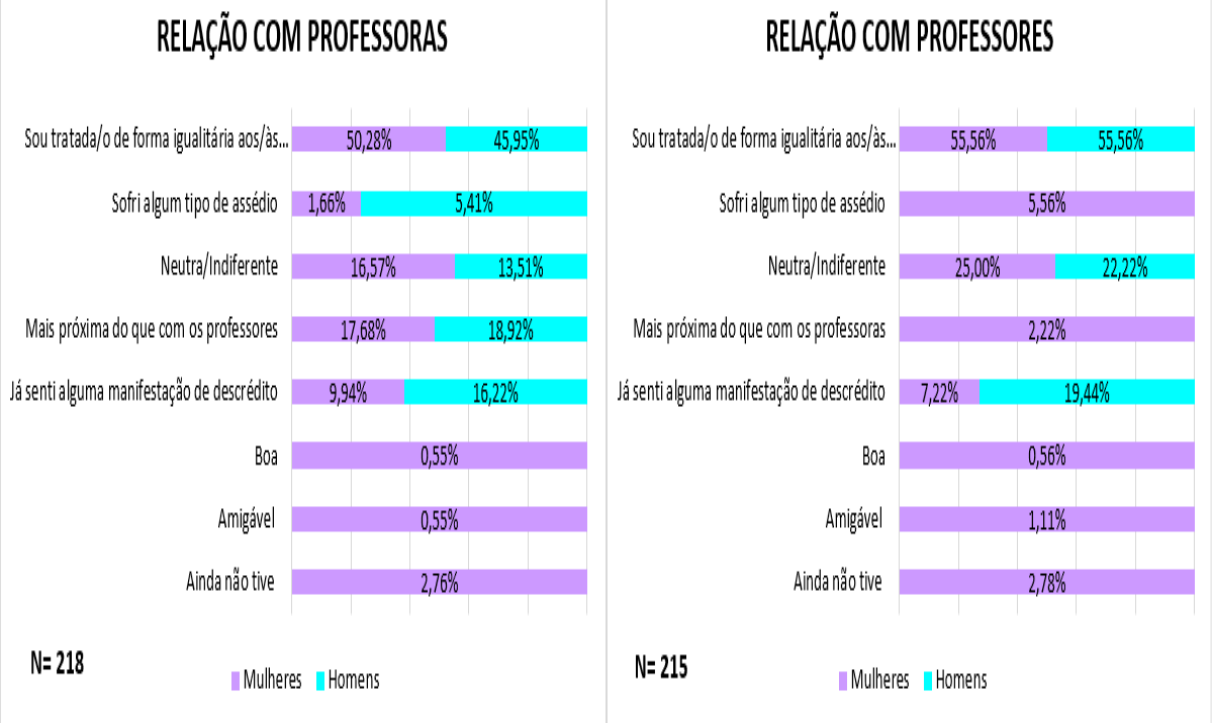
Fonte: Construído com base nos dados do questionário aplicado no âmbito do projeto financiado pelo CNPQ (CARVALHO, 2018a).

Ao analisar o Gráfico 15, é possível perceber que aparentemente as relações discentes no curso são cordiais, quando tanto graduandos como graduandas indicaram ter relações amigáveis e próximas. As relações categorizadas como: neutra/indiferente, formal e distante apresentam percentuais mais altos com colegas homens, o que pode estar relacionado à baixa presença deles no curso. Todavia, ainda que em percentuais pequenos, observa-se que alguns/algumas graduandos/as se sentiram hostilizados ou sofreram algum tipo de assédio, episódios a serem narrados em questões exploradas posteriormente.

No Gráfico 16 apresentam-se as relações de graduandos/as com professores/as. De maneira predominante, eles/as mencionam ser tratados/as de forma igualitária aos/às colegas. Tanto graduandos como graduandas destacam uma

relação mais neutra/indiferente com professores, e mais próxima com professoras. Os graduandos sentem mais que as graduandas alguma manifestação de descrédito tanto por parte de professoras como de professores. Já pessoa que se autodeclarou não binárie indica que sua relação é neutra/indiferente.

Gráfico 16: Relações de discentes com docentes



Fonte: Construído com base nos dados do questionário aplicado no âmbito do projeto financiado pelo CNPQ (CARVALHO, 2018a).

Quando indagados/as se já sofreram ou presenciaram, no curso, alguma cena de preconceito, discriminação ou violência contra aluno ou aluna, 37,2% (67) indicaram que sim, os percentuais entre graduandos e graduandas se aproximam. As queixas são em torno do machismo, como é possível observar no relato de PED153 (mulher, 27 anos, branca), que disse:

> *[...] durante a aula, um professor do CE disse a uma aluna algo como "Vem com short curto e depois não quer que olhem". E ironizou: "o professor ainda vai passar como errado se comentar".*

Já PED109 (mulher, 46 anos, branca) presenciou cenas envolvendo o sexismo, e relatou:

> *Durante o estágio obrigatório em uma creche a diretora não permitiu que participássemos da rotina de banho e troca das crianças pois no nosso grupo tinha um rapaz. Justificou que as crianças ficariam constrangidas e que, se os pais soubessem, iriam reclamar com ela*.

As cenas ilustradas por PED131 (mulher, 22 anos, parda) foram em torno do racismo e ainda como forma de assédio, quando indica que

> *Em uma dada disciplina, uma aluna negra, de cabelos crespos, foi criticada por um professor que atrelou seus cabelos "incricriados" (na fala dele) à sua falta de condições financeiras para alisá-los. O mesmo professor afirmou ainda que os cabelos da tal aluna eram feios e que ela "deveria pedir dinheiro ao seu marido para arrumá-los".*

Além desses relatos, outros preconceitos foram observados por graduandos/as, envolvendo a intolerância religiosa, o etarismo, o capacitismo, a homofobia, e a violência simbólica.

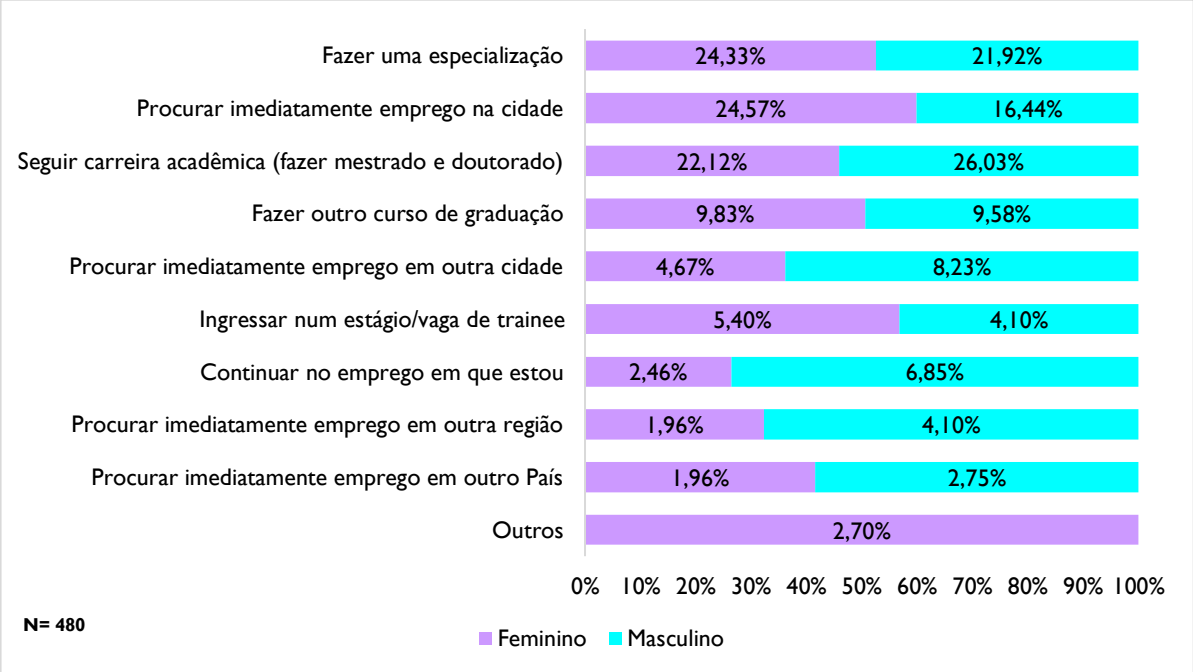
A mesma indagação foi realizada aos/as egressos/as e 54,1% (85) indicaram ter sofrido ou presenciado, no curso, alguma cena de preconceito, discriminação ou violência contra aluno/a. Os relatos dos/as egressos/as são especialmente situações vivenciadas com docentes, como aponta EPED085 (mulher, 30 a 34 anos, parda) ao observar o machismo: "*Diante da fala de um professor. Quando ele menosprezou a profissão a mera[s] tias de crianças*".

Já o discurso de EPED072 (mulher, 30 a 34 anos, parda) destaca o elitismo: "*o próprio professor da turma nos discriminava dizendo que o curso era para pessoas pobres*". O racismo também foi relatado por EPED043 (mulher, 35 a 39 anos, preta): *"tinha um docente que sempre enfatizava que quem ingressou na UFPB pelas cotas não tinha o direito de estar ali. Isso me perturbou o curso todo, de que eu não merecia estar naquele lugar"*. E o capacitismo foi presenciado por EPED027 (mulher, 25 a 29 anos, parda): *"com uma colega da turma que tem deficiência, como por exemplo: não sei o que você faz aqui, é só mais trabalho para nós professores. Afinal pessoas normais como nós, temos que nos adaptar a pessoas como você".* Ademais, as experiências de egressos/as indicam assédio sexual e moral, violência simbólica, etarismo, intolerância religiosa, xenofobia, homofobia.

5.4 Perspectivas profissionais de graduandos/as e a realidade vivenciada por egressos/as

Sobre as perspectivas profissionais, quando indagados/as, os/as graduandos/as tiveram a possibilidade de assinalar mais de uma opção. Desse modo, obtiveram-se 480 sinalizações, sendo 407 (84,8%) por mulheres, 73 (14,8%) por homens e 2 (0,4%) por pessoa não binárie, que destacou a busca de emprego na cidade ou fora dela. No Gráfico 17 é possível observar quais foram suas principais perspectivas ao final do curso.

Gráfico 17: Perspectivas profissionais de graduandos/as do curso de Pedagogia



Fonte: Construído com base nos dados do questionário aplicado no âmbito do projeto financiado pelo CNPQ (CARVALHO, 2018a).

Com base no Gráfico 17, é possível observar que graduandas e graduandos buscam caminhos semelhantes. Todavia, 24,57% das graduandas pensam primeiro em buscar um emprego na cidade, 24,33% em realizar uma especialização, e 22,12% em seguir carreira acadêmica; em contraste, 26,03% dos graduandos indicam que desejam seguir carreira acadêmica, 21,92% realizar uma especialização, e 16,44% buscar um emprego na cidade. Nota-se que as perspectivas profissionais nos dois grupos têm proximidades quanto à continuidade na área, seja ampliando seus estudos ou ingressando nos espaços laborais. Contudo, o percurso das mulheres se inicia no ingresso profissional, já o dos homens é um investimento nos estudos, provavelmente

para a carreira acadêmica, com maior prestígio na área.

De acordo com Mandú (2013, p.116), "as expectativas e escolhas profissionais não são baseadas apenas em características e perspectivas pessoais, mas em todos os elementos do contexto histórico e socioeconômico de inserção do sujeito", ou seja, os/as estudantes de sua pesquisa destacaram que suas perspectivas se relacionam a questões como remuneração, estabilidade profissional e possibilidade de atuação no serviço público.

É importante ressaltar que mesmo com esses percentuais que se apresentam promissores para a continuidade na área, dos/as 180 graduandos/as, 44,4% (80) já pensaram em desistir do curso, quase metade dos/as participantes da pesquisa. Os motivos que os/as levam a isso advêm de vários fatores: pessoal (financeiro, saúde física e mental, dupla jornada, desmotivação, baixa autoestima e autoeficácia, falta de apoio familiar); institucional (dificuldades de articulação entre teoria e prática, desafios da regência, deslocamento de cidades circunvizinhas, falta de assistência estudantil e inclusiva, ensino remoto); relacional (relações docentes, preconceito); e circunstancial (mercado de trabalho pouco oportuno para os homens). Esses fatores também foram observados no estudo de Freitas (2019) com alunas da Computação na mesma IFES.

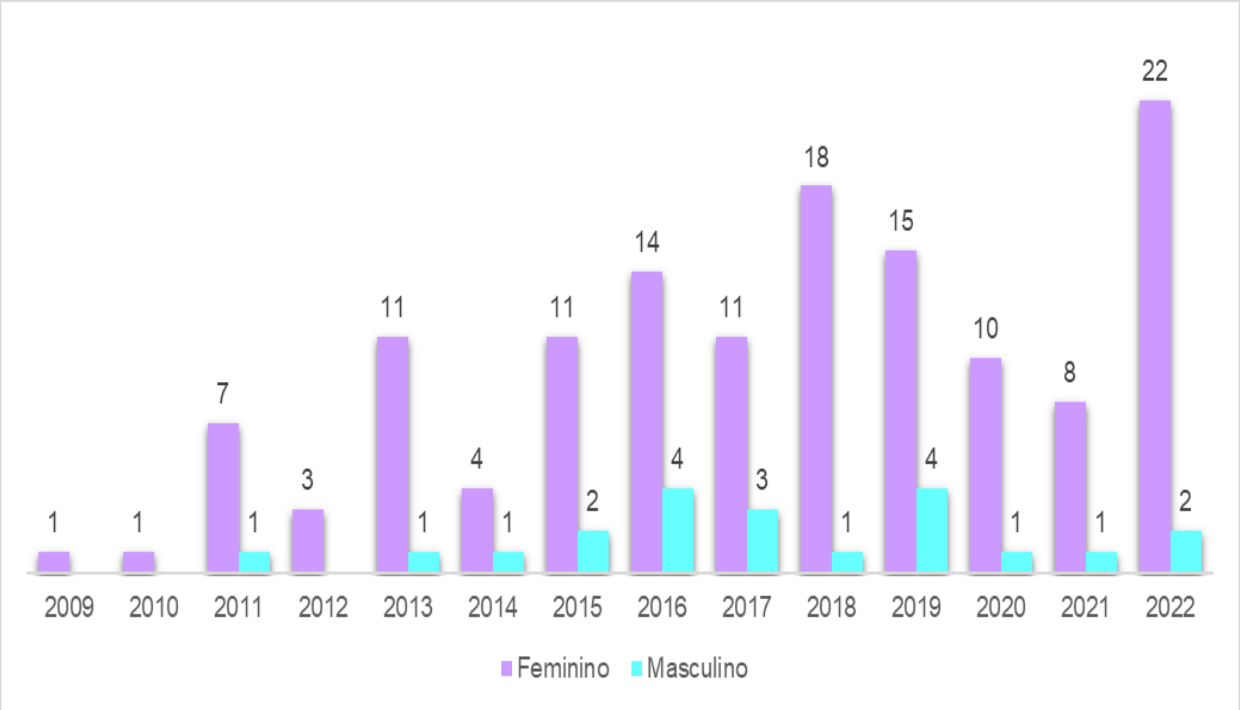
Os relatos que provocam os pensamentos de desistência de graduandos/as provavelmente se articulam com as características socioeconômicas desse alunado, já que uma das principais questões envolve a assistência estudantil para a permanência na universidade, como pode-se observar no discurso de PED107 (mulher, 20 anos, parda): *"questões econômicas de dinheiro para passagens, xerox, alimentação, e outras* [...] *de necessidades básicas para a permanência na universidade"*.

Assim, alguns/algumas vivenciam uma dupla jornada que envolve o trabalho e os estudos e, consequentemente, a dificuldade em conciliar os dois, como indica PED145 (mulher, 18 anos, parda): *"... por causa do meu trabalho, que é muito difícil conciliar* [com os estudos]*, é muito cansativo, tenho muitos medos e fico muito ansiosa com a faculdade, resultados"*. Todo esse esforço pode nem ser recompensado segundo PED153 (mulher, 27 anos, branca), que menciona ter ouvido *"... comentários negativos sobre a Pedagogia [que] me desmotiv[ou] bastante".* Isso afeta muito mais os homens quando pensam nas oportunidades de trabalho, como ressalta PED135 (homem, 19 anos, pardo): *"... faltas de oportunidades para homens na profissão"*.

Assim, percebe-se que as diversas barreiras enfrentadas pelos/as graduandos/as para seguirem no curso devem-se a questões internas, de recursos econômicos que os/as levam a ter que também trabalhar; ou externas, dos diversos discursos que desvalorizam socialmente e economicamente a profissão.

Com relação ao ano de conclusão dos/das egressos/as, o Gráfico 18 destaca números mais elevados especialmente nos anos de 2022 com 15,3% (24), sendo 16,2% (22) mulheres e 9,5% (2) homens; 2019 com 12,1% (19), sendo 11% (15) mulheres e 19% (4) homens; 2018 com 12,1% (19), sendo 13,2% (18) mulheres e 4,8% (1) homens; e 2016 com 11,5% (18), sendo 10,3% (14) mulheres e 19% (4) homens.

Gráfico 18: Ano de conclusão dos/as egressos/as por sexo



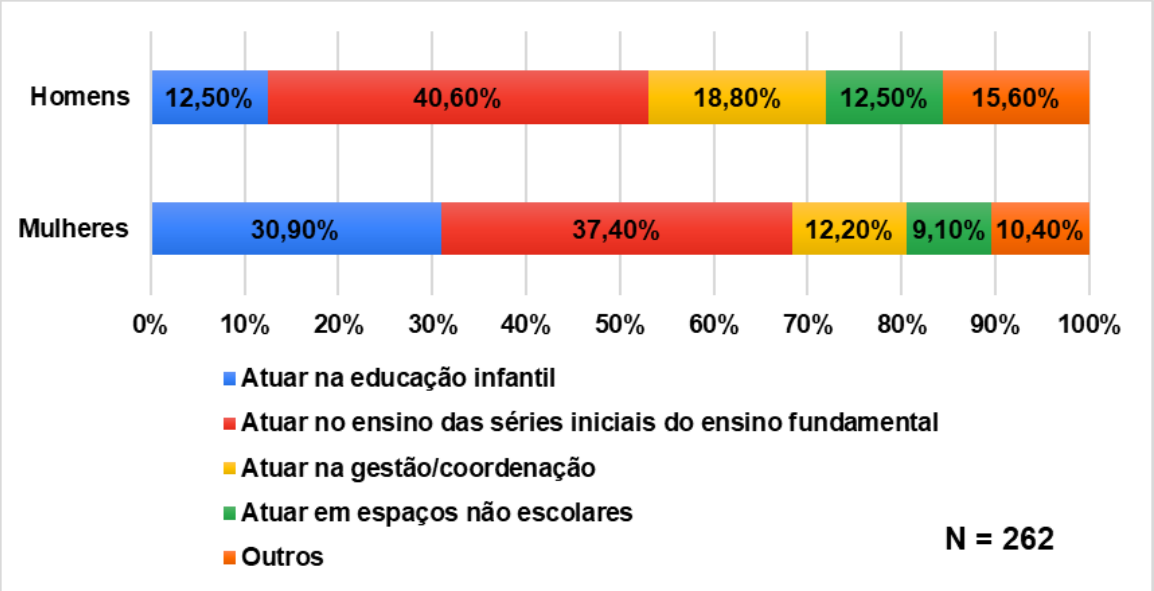
Fonte: Produzido através dos dados do questionário aplicados com egressos/as (2022).

Como foi ressaltado no percurso metodológico, partiu-se do modelo de bola de neve, que conta com a colaboração de informantes-chaves ou sementes, proposto por Vinute (2014). Assim, considerando que a pesquisadora se formou na turma de 2016, seus contatos com informantes-chaves possibilitaram uma concentração de egressos/as dos anos de 2015 a 2019, como demonstram os números. Ao mesmo tempo minha presença no cotidiano do lócus do curso proporcionou acesso a egressos/as de 2022.

Segundo esses/as egressos/as sua formação foi focada na atuação nos anos

iniciais do ensino fundamental, com 37,8% (99); e na educação infantil, com 28,6% (75), refletindo as orientações da DCNPs (Brasil, 2006). Vale ressaltar que os dados produzidos sobre essa questão geraram 262 sinalizações, já que era possível assinalar mais de uma opção. Assim, o Gráfico 19 apresenta o foco da formação em Pedagogia por sexo.

Gráfico 19: Foco na formação em Pedagogia por sexo segundo seus/suas egressos/as



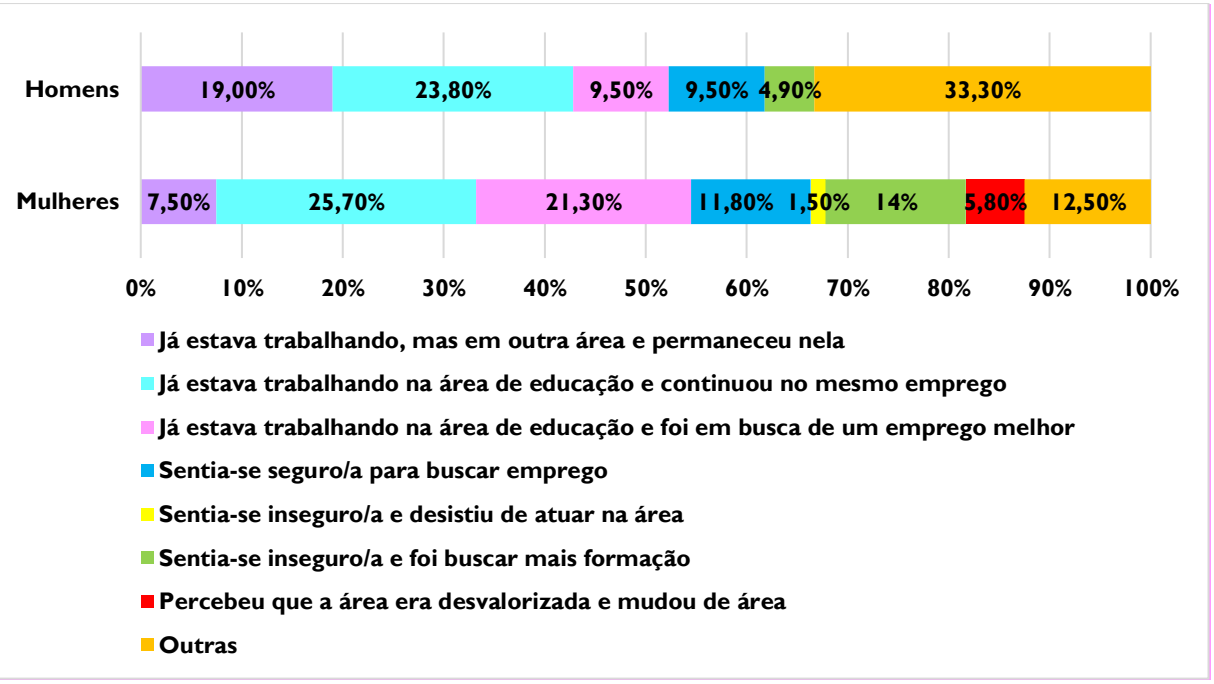
Fonte: Produzido através dos dados do questionário aplicado com egressos/as (2022).

Ao analisar o Gráfico 19, é possível observar que a formação em Pedagogia para 40,6% (13) dos egressos tem foco principal na atuação nos anos iniciais, assim como para 37,4% (86) das egressas. Os maiores percentuais seguintes se distinguem em termos comparativos: enquanto para 18,8% (6) deles a formação foca na gestão ou coordenação, para 30,9% (71) delas foca na atuação na educação infantil. Ademais, para elas a formação também foca na gestão ou coordenação com 12,2% (28); em outras possibilidades 10,4% (24); e para atuar em espaços não escolares 9,1% (21); já para eles centra-se em outras possibilidades com 15,6% (5), para atuar na educação infantil 12,5% (4) e em espaços não escolares 12,5% (4). A opção outras possibilitou que os/as egressos/as indicassem a Educação de Jovens Adultos (EJA), a educação especial, e a supervisão e orientação, áreas de aprofundamento do currículo de Pedagogia da IFES estudada (Centro de Educação, 2006).

Ao concluírem o curso de Pedagogia, cerca de 25,5% (31) dos/as egressos/as já estavam trabalhando na área de educação, assim, continuaram no mesmo emprego; já 19,7% (31), apesar de já atuarem na área de educação, foram em busca

de um emprego melhor. Além disso, destacam-se as outras alternativas para 15,3% (24). EPED069 (mulher, 45 a 49 anos, parda) indicou mudança de área: *"[...] fiz concurso na área de Letras e atuo na rede pública estadual como professora de Língua Portuguesa"*. Já EPED109 (mulher, 35 a 39 anos, preta) relatou continuação da formação: *"ao longo do curso me identifiquei com o meio acadêmico e quis seguir na academia fazendo mestrado e doutorado".* Por sua vez, EPED087 (homem, 35 a 39 anos, pardo) insistiu em atuar na área e encontrou dificuldade: *"saí para buscar um emprego, porém, recebi muitos "nãos", pois boa parte das escolas informavam que recebiam currículo de professoras. Mas depois de muita luta e persistência, consegui uma oportunidade de trabalho"*. Realidade distinta foi vivenciada por EPED095 (homem, 35 a 39 anos, branco), que obteve sucesso na área: *"passei em um concurso público para trabalhar como pedagogo"*. Ademais, os/as egressos/as seguiram outros caminhos como apresenta o Gráfico 20 a seguir.

Gráfico 20: Trajetória posterior à conclusão do Curso de Pedagogia de egressos/as por sexo



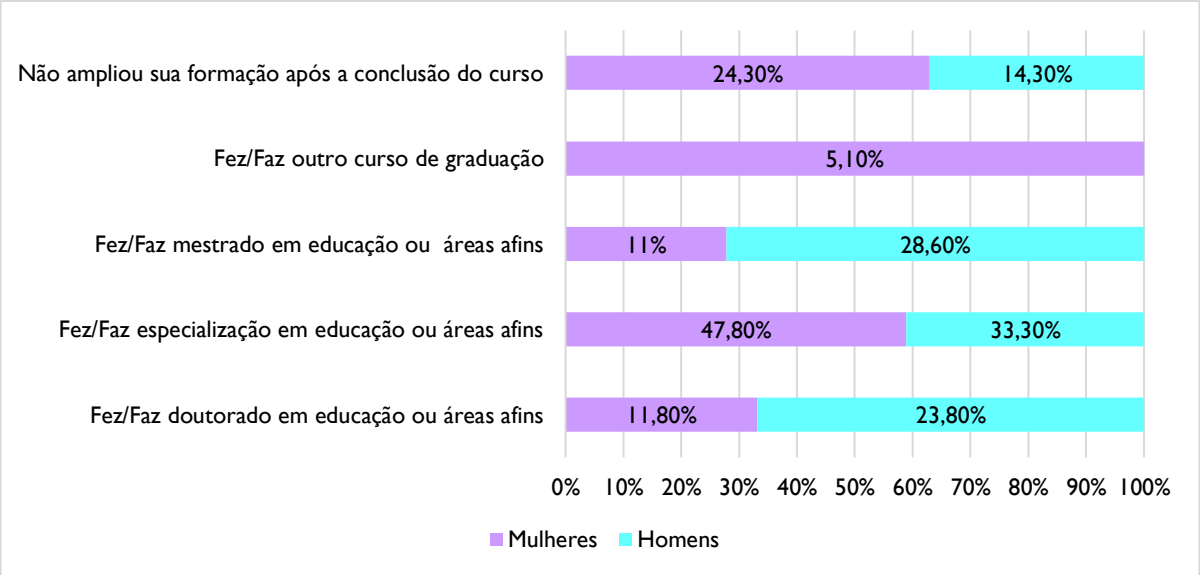
Fonte: Produzido através dos dados do questionário aplicado com egressos/as (2022).

Com base no Gráfico 20, é possível observar que a grande maioria de egressos, 33,8% (7), assim como 12,5% (17) das egressas, sinalizaram a categoria outras, indicando realização ou estudo para o mestrado e para concurso público. As egressas em maior parte, sendo 25,7% (35), já trabalhavam na área e permaneceram em seus respectivos empregos, o que também ocorreu com 23,8% (5) dos egressos.

Além disso, 7,5% (10) delas e 19% (4) deles já trabalhavam, mas em outra área; 21,3% (29) delas e 9,5% (2) deles já atuavam na área da educação, mas foram em busca de empregos melhores. A formação deixou 11,8% (16) das egressas e 9,5% (2) dos egressos seguros/as para buscarem empregos, mas também deixou 14% (19) delas e 4,9% (1) deles inseguros/as, conduzindo-os/as a buscarem mais formação. Duas egressas revelaram que, pela insegurança, desistiram de atuar, assim como sair da área também foi a opção de 5,8% (8), por terem percebido a desvalorização da Pedagogia.

Os/As egressos/as foram indagados/as sobre o que atualmente fazem no que tange a sua formação continuada. Assim, o Gráfico 21 destaca os movimentos formativos escolhidos por eles/as.

Gráfico 21: Movimentos formativos de egressos/as por sexo



Fonte: Produzido através dos dados do questionário aplicado com egressos/as (2022).

O Gráfico 21 aponta uma continuidade ou permanência de egressos/as na área, já que 72,6% (114) deles/as fazem ou fizeram especialização, 47,8% (65) de egressas e 33,3% (7) de egressos; mestrado, 11% (15) de egressas e 28,6% (6) egressos; ou doutorado, 11,8% (16) egressas e 23,8% (5) de egressos, sugerindo uma preocupação com a formação continuada. Vale salientar que os percentuais delas são mais altos na especialização enquanto os deles no mestrado ou doutorado. Isso indica que os homens, em minoria, são bem-sucedidos em campos femininos.

Ainda no Gráfico 21 é possível destacar que 5,1% (7) das egressas fazem ou fizeram outro curso de graduação. Além disso, a ampliação da formação não foi

realizada por 24,3% (33) delas e 14,3% (3) deles.

5.5 Atuação profissional de egressos/as

A Tabela 3 destaca o tempo de atuação profissional de egressos/as, observando-se que 24,2% (38) estavam atuando de 2 a 5 anos e 23,6% (37) de 6 a 10 anos.

Tabela 3: Tempo de atuação de egressos/as por sexo

Tempo de atuação	Feminino		Masculino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Atuo de 0 a 1 ano	13	9,5	2	9,5	15	9,5
Atuo de 2 a 5 anos	36	26,5	2	9,5	38	24,2
Atuo de 6 a 10 anos	32	23,5	5	23,8	37	23,6
Atuo há 11 anos ou mais	22	16,3	5	23,8	27	17,2
Não atuo ainda	20	14,7	7	33,4	27	17,2
Não pretendo atuar	13	9,5			13	8,3

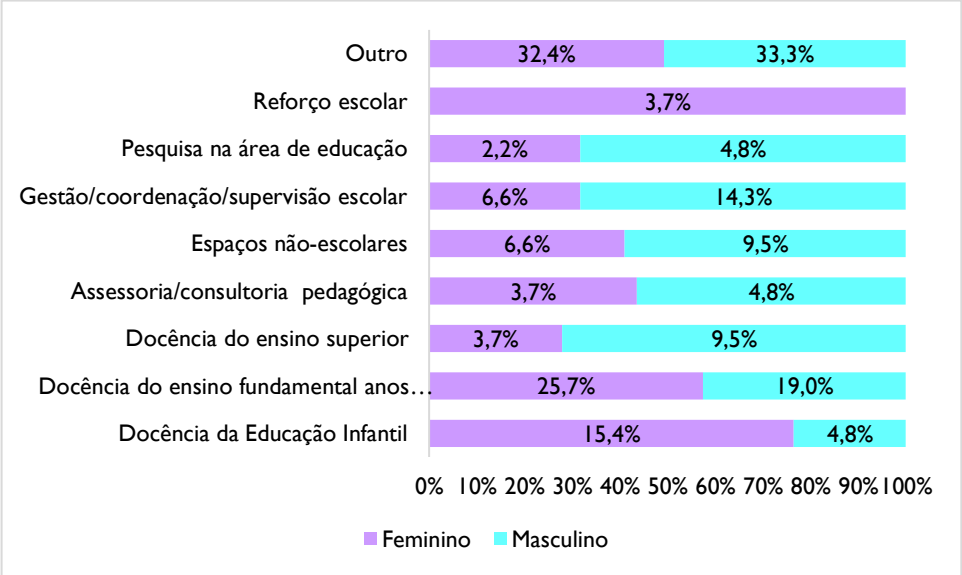
Fonte: Produzido através dos dados do questionário aplicados com egressos/as (2022).

Ao analisar a Tabela 3 sob a perspectiva do sexo é possível ver que 33,4% (7) dos egressos e 14,7% (20) das egressas ainda não atua. A atuação por um ano ou menos foi indicada por 9,5% (13) delas e 9,5% (2) deles, o mesmo percentual. Já na atuação de 2 a 5 anos, elas apresentam seu maior percentual com 26,5% (36), enquanto eles são apenas 9,5% (2). Os percentuais têm pouco distanciamento na atuação de 6 a 10 anos, sendo para elas 23,5% (32) e para eles 23,8% (5). Já na atuação há mais de 11 anos, eles perfazem 23,8% (5) e elas 16,3% (22). Destaca-se ainda que 9,5% (13) das egressas revelam que não pretendem atuar na área e suas explicações indicam pretensão de mudar de área, falta de identificação, sobrecarga de trabalho, desvalorização econômica e questões emocionais.

Com relação às atividades desempenhadas por esses/as 157 egressos/as, comparativamente, os números apresentados no Gráfico 22 apontam que 32,5% (51), sendo 32,4% (44) mulheres e 33,3% (7) homens atuam em outros espaços. Assim, 8,3% (13) deles e delas não estão em âmbito educacional, são aposentados, foram empreender em outras áreas, trabalham com tecnologia, telecomunicações, no comércio ou ainda de babá. Já 24,8% (39) desenvolvem apoio/acompanhamento pedagógico: no ensino superior; na educação especial/inclusiva, com atendimento educacional especializado ou atendimento terapêutico em escolas ou clínicas; estão

na docência: nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no ensino básico, técnico e tecnológico; estão no suporte pedagógico como: cuidadoras, auxiliar de secretaria escolar ou de sala de aula; ou atuam na secretaria de educação do estado.

Gráfico 22: Atuação profissional de egressos/as por sexo e atividade



Fonte: Produzido através dos dados do questionário aplicados com egressos/as (2022).

Ainda com base no Gráfico 22, é possível observar que proporcionalmente as mulheres estão mais presentes na docência de educação infantil com 15,4% (21) e nos anos iniciais do ensino fundamental com 25,7% (35); já os homens concentram-se, especialmente, na gestão/coordenação/supervisão escolar com 14,3% (3); nos espaços não escolares 9,5% (2); na docência do ensino superior com 9,5% (2), assim como em outros âmbitos. O reforço escolar é o espaço de atuação de algumas egressas, com 3,7% (5). No estudo de Borba (2013), desenvolvido em uma universidade comunitária da Baixada Santista com discentes de um curso de Pedagogia oferecido pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), destaca que do/das 43 participante/s, 81% (35), todas mulheres, atuavam na educação infantil, assim como nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e na coordenação administrativa. Esses dados diferem da realidade dos/as egressos/as desta pesquisa, especialmente na educação infantil, já que não chegam a 20% nessa etapa de ensino.

Quanto às dependências administrativas, os/as egressos concentram-se, especialmente, em instituições públicas, com 52,4% (66), sendo 40,4% (55) de

egressas e 52,4% (11) de egressos; em instituições privadas, com 19% (63), sendo 43,4% (59) de egressas e 19% (4) de egressos; em ONGs, com 4,8% (2), sendo uma egressa e um egresso. Além disso, 23,8% (26) de egressos/as indicaram atuação nos espaços público e privado, sendo 15,4% (21) elas e 23,8% (5) eles.

Sobre a carga horária de trabalho, a Tabela 4 indica que 31,2% (49) de egressos/as dedicam de 31 a 40 horas de trabalho por semana a sua atuação profissional; 29,3% (46) atuam de 21 a 30 horas por semana; e 17,2% (27) atuam por mais de 40 horas de trabalho.

Tabela 4: Carga horária semanal de trabalho de egressos/as por sexo

CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO	Feminino		Masculino		Total Geral	
	N	%	N	%	N	%
Menos de 20 horas	14	10,3	3	14,3	16	10,2
De 21 a 30 horas	41	30,1	5	23,8	46	29,3
De 31 a 40 horas	41	30,1	8	38,1	49	31,2
Mais de 40 horas	25	18,4	2	9,5	27	17,2
Não se aplica	15	11,0	3	14,3	17	10,8

Fonte: Produzido através dos dados do questionário aplicado com egressos/as (2022).

Considerando a carga horária de trabalho por sexo, a Tabela 4 destaca que os maiores percentuais são: 38,1% (8) para eles na faixa de 31 a 40 horas, 30,1% (41) para elas em duas faixas, de 21 a 30 horas e de 31 a 40 horas. Trabalhando mais de 40 horas elas destacam-se proporcionalmente: 18,4% (25) em relação a eles com 9,5% (2). Já eles perfazem 14,3% (3) e elas 10,3% (14) na carga horária menor que 20 horas semanais. A realidade do/das 43 participante/s do estudo de Borba (2013) também diverge quanto a carga horária: 18,6% (8) com 40 horas e 65% (28) com 30 horas semanais, já que nesta pesquisa com egressas da UFPB elas trabalham mais.

A renda mensal dos/as egressos/as é apresentada na Tabela 5 a seguir. Destaca-se que 37,6% (59) têm uma renda de 1 a 2 salários mínimos e 32,5% (51) uma renda de 3 a 4 salários mínimos.

Tabela 5: Renda Mensal de egressos/as por sexo

RENDA MENSAL	Feminino		Masculino		Total Geral	
	N	%	N	%	N	%
Até 1 salário mínimo	28	20,6	2	9,5	30	19,1
De 1 a 2 salários mínimos	49	36,0	10	47,6	59	37,6
De 3 a 4 salários mínimos	46	33,8	5	23,8	51	32,5
De 5 a 6 salários mínimos	9	6,6	2	9,5	11	7,0
De 7 a 8 salários mínimos	2	1,5	1	4,8	3	1,9
De 9 a 10 salários mínimos	1	0,7	1	4,8	2	1,3

Mais de 10 salários mínimos	1	0,7		0,0	1	0,6

Fonte: Produzido através dos dados do questionário aplicado com egressos/as (2022).

Observa-se ainda na Tabela 5 que tanto as egressas com 36% (49) quanto os egressos com 47,6% (10) apresentam renda mensal de 1 a 2 salários mínimos, assim como elas com 33,8% (46) e eles com 23,8% (5) têm renda mensal de 3 a 4 salários mínimos, ressaltando-se que essas são as duas faixas com maior prevalência. Na medida que aumenta o número de salários mínimos vão diminuindo os números de egressos/as, assim a partir de 5 salários mínimos ou mais encontram-se apenas 9,5% (13) de mulheres e 19% (4) de homens, portanto, nas faixas salariais mais altas, eles ganham mais que elas, em termos percentuais.

5.6 Percepções e representações de graduandos/as sobre/na Pedagogia

De acordo com 72% (129) de discentes, sendo 74,3% (113) graduandas, 55,5% (15) graduandos e uma pessoa não-binárie, os homens no curso de Pedagogia enfrentam barreiras para prosseguirem, mencionando preconceitos, machismos, sexualização e mercado de trabalho, como observado no relato de PED5 (homem, 32 anos, branco):

> *Preconceito. Muitos acham que todos os homens que cursam pedagogia são homossexuais. E nós sabemos como a masculinidade, de um homem hétero, é frágil. Além disso, o mercado de trabalho é extremamente sexista. Contratam apenas mulheres pois querem manter essa imagem materna nos primeiros anos de escola de uma criança.*

A questão mercado de trabalho é um dos fatores mais decisivos para a permanência combinada com o preconceito, também presente no relato de PED135 (homem, 19 anos, pardo), que deixa isso evidente quando narra a reação das pessoas quando diz que cursa Pedagogia: *"as dificuldades são bem mais externas que internas, as pessoas sempre estranham quando falo o que estou cursando*"; assim como seu sentimento de insatisfação ou revolta quando descreve o mercado de trabalho para os homens: *"as vagas de emprego geralmente já são descritas explicitamente para MULHERES"*. A questão do mercado de trabalho inicia desde os momentos dos estágios como coloca PED68 (mulher, 28 anos, branca): *"tenho amigos que encontram dificuldades para conseguir estágio por ser homem"*.

Já o relato de PED131 (mulher, 22 anos, parda) também aponta preconceito, machismo quanto ao acesso e permanência dos homens no curso/mercado de trabalho:

> Os *estereótipos atrelados ao curso de pedagogia, a ideia de que a profissão é coisa de mulher e os preconceitos em relação à imagem do homem em séries iniciais, dificultam a inserção deles no mercado de trabalho, o que pode ser um dos indícios para a pouca procura e permanência no curso de formação em pedagogia.*

A dificuldade de inserção dos pedagogos no mercado de trabalho está associada especialmente à educação infantil, às relações estabelecidas com as crianças, especificamente suspeitas de sexualização, seja relacionada à orientação sexual homoafetiva, seja a questões de abuso sexual e pedofilia, como indica PED178 (mulher, 37 anos, preta):

> *[...] são discriminados como professor de crianças. Pois, sempre pensam o pior deles quando se trata de crianças. No mundo escolar existe um pensamento cultural de que os homens não bons como professores infantis, ou que são gays ao quererem ser professores infantis ou que são propensos a praticar pedofilia.*

Castro (2014) corrobora os dados de graduandos/as quando ressalta que os/as participantes de seus estudos relataram resistência e preconceito em relação aos homens que escolhem a área de Pedagogia e atuam na educação infantil, especialmente, o estigma em relação à sexualidade e a desconfiança de abuso em relação ao corpo infantil vulnerável.

Isso se relaciona ao que indica PED1 (mulher, 32 anos, parda) sobre *"a ideia maternal que ainda existe com a profissão e o medo/preconceito de homem/criança"*; assim como PED124 (mulher, 27 anos, parda), que assinala o *"preconceito na questão do cuidar de uma criança, pois apesar da Pedagogia ser muito além disso, o cuidar é muito presente*"; ou ainda como narra PED102 (mulher, 27 anos, parda): o *"preconceito principalmente na educação infantil, pelo fato do cuidar se[r] tido como para as mulheres"*.

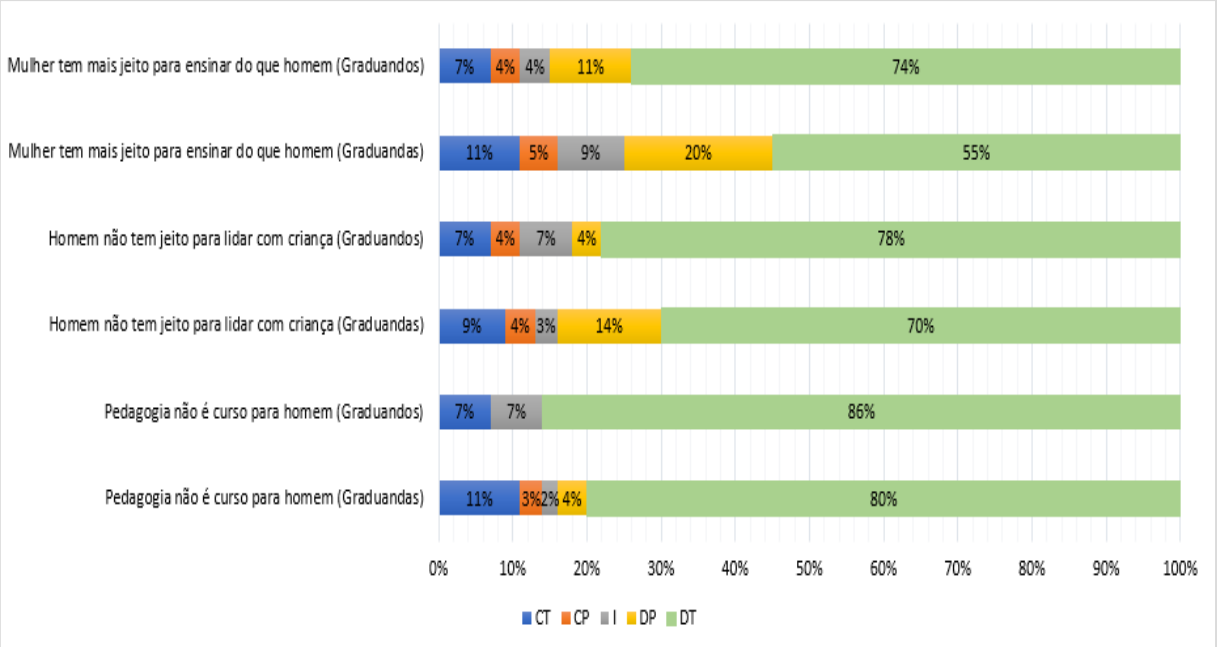
Desse modo, pode-se observar que nos relatos de PED1, PED124 e PED102, um dos principais motivos do afastamento dos homens da Pedagogia é a relação com as crianças, pela associação do cuidar à profissão e ao curso. A atribuição do cuidado exclusivamente às mulheres supõe a representação social da maternidade e do

cuidado como um atributo de seres assexuais. Além disso, outros fatores apontados para a inclusão dos homens na Pedagogia são: a desmotivação, o descrédito e a baixa presença masculina/predominância feminina no curso.

Esses relatos se repetem quando graduandos/as são indagados/as sobre possíveis barreiras para continuar no curso e/ou na área: 78,3% (141), sendo 81,6% (124) graduandas, 59,2% (16) graduandos e uma pessoa não binárie, afirmam que os homens não têm as mesmas oportunidades que as mulheres na atuação profissional.

O Gráfico 23, a seguir, apresenta os dados referentes às percepções de graduandos/as quanto a algumas afirmações corriqueiras do senso comum sobre ou associadas à Pedagogia. Tais dados foram obtidos utilizando-se do modelo da escala de *Likert* com os seguintes graus de concordância: Concordo Totalmente (CT); Concordo Parcialmente (CP); Indiferente (I); Discordo Parcialmente (DP); e Discordo Totalmente (DT).

Gráfico 23: Percepções de graduandas/os sobre afirmações sensocomunizadas sobre a Pedagogia



Fonte: Construído com base nos dados do questionário aplicado no âmbito do projeto financiado pelo CNPQ (CARVALHO, 2018a).

Para a construção do Gráfico 23 foram consideradas as respostas de 179 discentes do sexo masculino e feminino. As afirmações “Pedagogia não é curso para homem” e “Homem não tem jeito para lidar com criança” mostram percentuais mais próximos para graduandas e graduandos no que tange à discordância parcial e total:

para a primeira afirmação perfazem 84% (127) graduandas e 86% (23) graduandos; já para a segunda, 84% (128) graduandas e 82% (22) graduandos. Sobre a afirmação “mulher tem mais jeito para ensinar do que homem” os números se distanciam, já que os homens manifestam discordância total e parcial mais que elas, somando-se 85% (23) para eles e 75% (114) para elas. Desse modo, é possível destacar que graduandas e graduandos acolhem a possibilidade do curso de Pedagogia para homens e sua relação com crianças e com a docência infantil. Cabe ressaltar ainda que eles se posicionam mais do que elas quanto à igualdade de gênero nessa questão.

Para analisar as percepções sobre a Pedagogia, apresentam-se nuvens de palavras construída a partir da TALP com graduandos/as do curso de Pedagogia. Para isso, eles/as foram conduzidos/as a responder com palavras e frases curtas, a partir da expressão indutora “eu associo a Pedagogia a”.

As análises aqui apresentadas utilizaram o *software* livre *WordClouds.com*, que possibilita inserir todas as respostas dos questionários, selecionar opções que ignoram palavras irrelevantes (os conectivos entre as palavras, por exemplo) e palavras escritas em maiúsculas e minúsculas. Posteriormente, realiza-se uma varredura nas palavras indicadas pelo *software* com a finalidade de localizar palavras repetidas ou sem sentido, e enfim é gerada a nuvem de palavras.

A Figura 3 apresenta os resultados gerados pela TALP referentes aos 180 questionários coletados; as Figuras 4 e 5 destacam uma comparação entre homens e mulheres; já as Figuras 6 e 7 fazem um comparativo entre ingressantes e concluintes.

Com relação à Figura 4, ao analisar os 180 questionários da pesquisa, computaram-se 306 palavras, sendo as mais frequentes: 26,1% (47) educação, 8,9% (16) ensinando e 7,2% (13) ensino, 8,3% (15) criança e 2,7% (5) infantil, 6,1% (11) amor, 6,1% (11) aprendizagem, 5% (9) conhecimento, 5% (9) cuidado, 4,4%(8) curso, 4,4% (8) formação, 3,8% (7) ciência, 3,3% (6) profissão e 2,7% (5) profissional etc.

Para compreender o contexto dessa nuvem de palavras, destacam-se algumas associações que delineiam núcleos de sentidos: a) educação com criança, infantil, amor e cuidado, aludindo à maternidade; b) educação com ensinando, ensino, aprendizagem e conhecimento, remetendo ao universo da docência; c) educação com curso, formação, ciência, profissão e profissional, apontando o espaço de formação, de atuação e o campo epistemológico. Destaca-se que enquanto PED146 (homem, 44 anos, indígena) associa a Pedagogia a *“gestão do ensino”,* portanto, aos núcleos

de sentido b e c, PED93 (mulher, 21 anos, branca) associa a *"ensino com amor"*, consequentemente aos núcleos de sentido a e b. Essa distinção de gênero pode ser parcialmente observada nas Figuras 4 e 5, que apresentam as nuvens de palavras por sexo.

Figura 3: Nuvem de palavras construída pela TALP com o termo indutor "Pedagogia" por graduandos/as com matrículas ativas em 2019-2020 no curso de Pedagogia

Fonte: Construído com base nos dados do questionário aplicado no âmbito do projeto financiado pelo CNPQ (CARVALHO, 2018a).

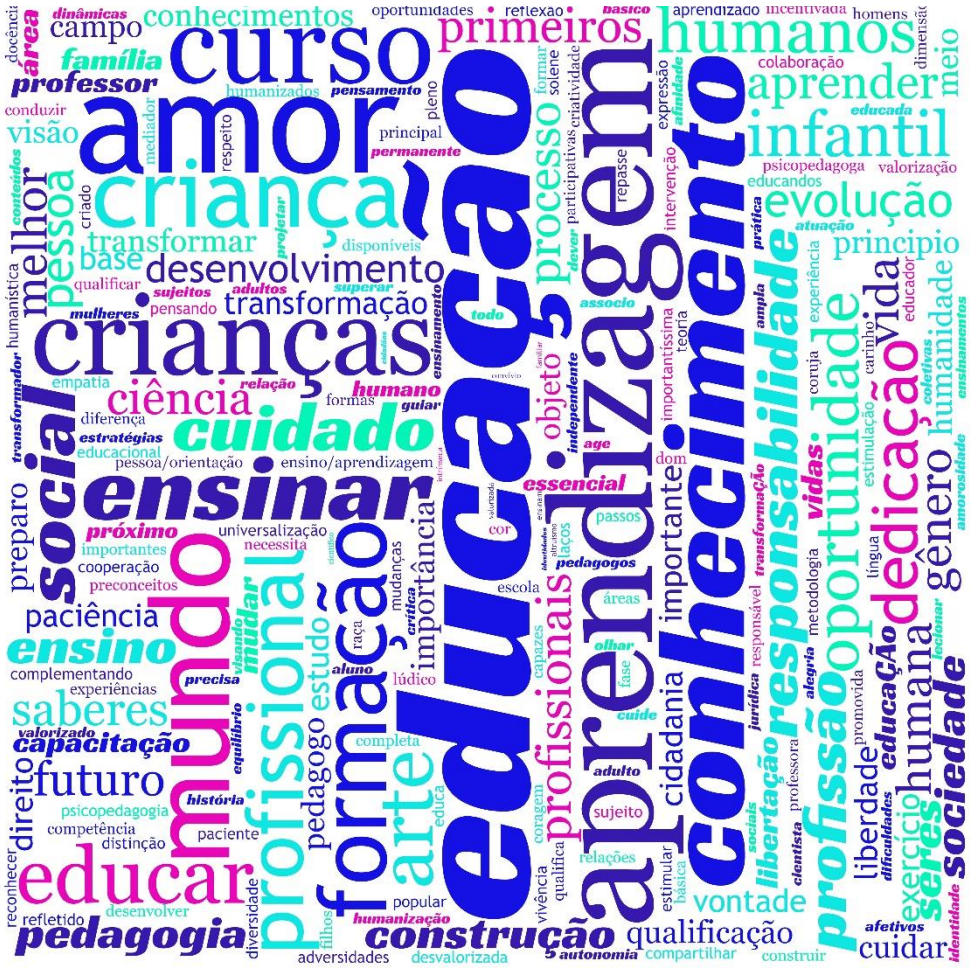
Assim, Figuras 4 e 5 apresentam-se uma análise comparativa de como os/as graduandos/as compreendem a Pedagogia, considerando 179 questionários, descartando o questionário da pessoa que autodeclarou não binárie.

A Figura 4 foi construída a partir da análise de 84,4%(152) questionários respondidos por mulheres do curso de Pedagogia, desse modo o *software* mapeou 256 palavras, sendo as mais frequentes: 23% (35) educação e 3,3% (5) educar, 9,9% (15) ensinando e 4,6% (7) ensino, 5,9% (9) aprendizagem, 5,9% (9) cuidado, 5,9% (9) amor e 2,6% (4) dedicação, 5,3% (8) conhecimento e 3,9% (6) ciência, 4,6% (7) curso e 3,9% (6) formação, 4,6% (7) criança e 2,6% (4) infantil, 3,3% (5) profissional e 2,6% (4) profissão etc. Assim, as mulheres enfatizam os núcleos de sentidos a, b e c, acima mencionados.

Já em relação à Figura 5 construída para os 15% (27) questionários respondidos por homens do curso de Pedagogia, foram mapeadas pelo *software* 97 palavras com distintas frequências: 40,8% (11) educação, 22,2% (6) ensino, 14,8% (4) humano, 11,1% (3) importante, 7,4% (2) criança, 7,4% (2) gestão, 7,4% (2) teoria, 7,4% (2) profissão, 7,4% (2) crescimento, 7,4% (2) formação etc. Portanto, as representações sociais dos homens sobre a Pedagogia se centram mais nos núcleos de e sentidos b e c.

Ainda, ao comparar as Figuras 4 e 5, observa-se que graduandas e graduandos têm aproximações quando associam a Pedagogia a: educação, ensino, criança, formação e profissão. Todavia suas concepções em algumas associações tomam rumos distintos: para elas, a Pedagogia também se associa à aprendizagem, ao cuidado, ao amor, ao conhecimento, ao curso, à ciência, ao educar e à dedicação; já para eles, as palavras foram humano (com referência ao desenvolvimento), importante (referindo-se ao profissional), gestão, teoria e crescimento.

Figura 4: Nuvem de palavras construída pela TALP com o termo indutor "Pedagogia" por discentes mulheres do curso de Pedagogia (2019-2020)



Fonte: Construído com base nos dados do questionário aplicado no âmbito do projeto financiado pelo CNPQ (CARVALHO, 2018a).

Figura 5: Nuvem de palavras construída pela TALP com o termo indutor "Pedagogia" por discentes homens do curso de Pedagogia (2019-2020)

Fonte: Construído com base nos dados do questionário aplicado no âmbito do projeto financiado pelo CNPQ (CARVALHO, 2018a).

As Figuras 6 e 7 destacam as nuvens de palavras sobre a Pedagogia construídas a partir das respostas de discentes ingressantes e concluintes para comparar as concepções de quem entra e de quem está saindo do curso.

Dessa forma, a nuvem representada na Figura 6 foi construída com alunos/as ingressantes nos anos de 2018 a 2020, computando um grupo de 114 discentes, o que equivale a 63,3% dos/as respondentes. Foram mapeadas 155 palavras com frequências variadas: 25,4% (29) educação e 3,5% (4) educar, 9,6% (11) criança(s) e 4,4% (5) infantil, 8,8% (10) ensinando e 7% (8) ensino, 6,1% (7) amor, 6,1% (7) cuidado e 2,6%(3) dedicação, 6,1% (7) formação e 5,3% (6) curso, 4,4% (5) conhecimento e 2,6% (3) ciência, 3,5% (4) aprendizagem, 3,5% (4) humanos, 3,5% (4) profissional, 2,6% (3) gênero, 2,6% (3) escola, 2,6% (3) família e etc.

Já a Figura 7 apresenta associações sobre a Pedagogia de discentes concluintes dos anos de 2019 a 2021, perfazendo um grupo de 46 discentes, o que corresponde 25,5% dos/as respondentes. Assim, foram mapeadas 111 palavras com distintas frequências: 28,3% (13) educação, 13% (6) aprendizagem e 4,3% (2) aprender, 8,7% (4) desenvolvimento, 8,7% (4) ensinando, 8,7% (4) ensino, 8,7% (4) humanos, 8,7% (4) criança(s), 6,5% (3) campo, 6,5% (3) ciência, 4,3% (2) teoria e 6,5% (3) conhecimento, 6,5% (3) cuidado e 4,3% (2) amor, 6,5% (3) processo, 6,5% (3) profissão, 4,3% (2) curso etc.

Com relação à comparação entre as Figuras 6 e 7, relativas a discentes ingressantes e concluintes, observa-se que as associações sobre a Pedagogia apresentam-se próximas, porém os primeiros, ingressantes, realçam mais amor, cuidado e dedicação; e os/as concluintes realçam mais ciência, teoria e conhecimento.

Figura 7: Nuvem de palavras construída na TALP com o termo indutor "Pedagogia" por discentes ingressantes do curso de Pedagogia no período 2018-2020

Fonte: Construído com base nos dados do questionário aplicado no âmbito do projeto financiado pelo CNPQ (CARVALHO, 2018a).

Figura 6: Nuvem de palavras construída na TALP com o termo indutor "Pedagogia" por discentes concluintes do curso de Pedagogia no período 2019-2021

Fonte: Construído com base nos dados do questionário aplicado no âmbito do projeto financiado pelo CNPQ (CARVALHO, 2018a).

5.7 Percepções de egressos/as na/sobre a Pedagogia

Quanto às percepções sobre as relações profissionais de egressos/as ao longo de sua atuação, destaca-se que 40,1% (63) sofreram ou presenciaram alguma cena de preconceito, discriminação e/ou violência contra profissionais da Pedagogia. Os relatos indicam desvalorização econômica e social da profissão, como destacado por EPED018, EPED051 e EPED008:

> *Todas às vezes que fui questionada sobre a minha formação, sentia que as pessoas me olhavam com ar de que eu poderia ter feito "algo melhor". Em um determinado episódio escutei que "passaria fome" com essa formação profissional* (EPED018, mulher, 30 a 34 anos, amarela).

> *Ainda existe uma desvalorização do pedagogo. Ainda somos vistos como as tias ou tios. Comumente, tratam a nossa profissão como inferior às demais graduações. Percebemos isso até mesmo entre colegas professores de única disciplina, que se sentem mais profissionais. A desvalorização começa no nosso salário que é bem menor a hora aula* [...] (EPED051, mulher, 30 a 34 anos, parda).

> *As pessoas sempre associam Pedagogia a dar aula para crianças e a coloca como um[a] área pouco importante* (EPED008, mulher, 20 a 24 anos, branca).

As narrativas de EPED018 e EPED051 ressaltam a falta de reconhecimento ou ainda de importância da Pedagogia, que é menosprezada, como indica EPED008, por realizar a docência com crianças. Essas/es profissionais são vistas/os como "as tias ou tios", como destacado por EPED051, que salienta o status inferior da/o pedagoga/o frente a professores/as de disciplinas específicas.

Os discursos de egressos/as ainda revelam sexismo e machismo como é possível observar nas falas de EPED017, EPED080 e EPED126:

> *Preconceito por ser homem formado em Pedagogia, em vários momentos do estágio e após concluir o curso, em vagas de emprego para professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental* (EPED017, homem, 25 a 29 anos, pardo).

> *Escutei recomendações no estágio para ter cautela com o contato físico com as crianças* (EPED080, homem, 35 a 39 anos, pardo).

> *Fui chamado para assumir turmas dos anos iniciais em duas escolas privadas, porém, segundo a gestão, os pais não se sentiram confortáveis com a presença de um professor em sala de aula. A*

> *gestão informou que não tinha "costume" de contratar professores para atuar nos anos iniciais, eu seria o primeiro professor a assumir as turmas, mas os pais informaram que não aceitariam* (EPED126, homem, 30 a 34 anos, pardo).

Os egressos EPED017, EPED080 e EPED126 são homens e enfrentam barreiras desde a formação, nos estágios, como EPED017 e EPED080, mas também na atuação profissional, como EPED017 e EPED126. O estudo de Santos (2023) também ressalta que os professores afirmaram ter vivenciado preconceito ou resistência ao ingressarem na educação infantil, embora posteriormente passassem a ser aceitos.

Todavia, não são apenas os homens que enfrentam o preconceito. As egressas também relataram o assédio moral e o descrédito que vivenciam nos seus espaços de atuação, como relatam EPED 130 e EPED131:

> *Este ano, estando gestante, sofri assédio moral em meu trabalho. De acordo com a minha chefe de departamento, eu não poderia ocupar uma vaga em meu trabalho pois estar grávida me "atrapalharia". Só que o detalhe é que eu era a única em meu setor com a formação necessária para assumir tal função* (EPED130, mulher, 30 a 34 anos, branca).

> *Sou gestora de uma unidade escolar e quando alguns pais chegam pra falar comigo sempre perguntam "quem é a diretora, você nem parece diretora"* (EPED131, mulher, 40 a 44 anos, preta).

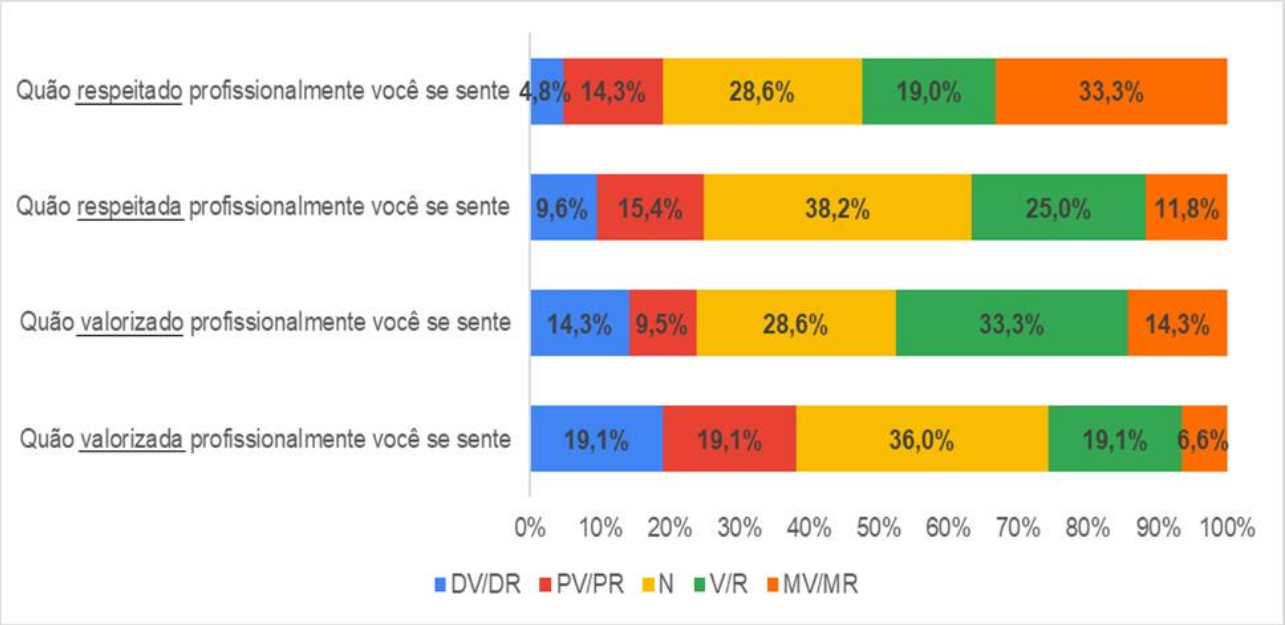
É possível destacar no discurso de EPED130 a dificuldade de exercer sua profissão apesar de estar preparada e capacitada para a função, sendo esse direito negado pelas suas condições físicas limitadas por uma gravidez, situação que nem sempre impede a mulher de trabalhar. Já EPED131, também formada em Pedagogia e habilitada para a gestão, como indicam as DCNPs (Brasil, 2006), sofre o descrédito dos pais, que a questionam se realmente é a diretora. Vale ressaltar que ela é uma mulher negra, o que sugere racismo velado, uma vez que poucos/as negros/as assumem cargos de liderança.

O racismo, ainda que velado para EPED131, foi explícito para EPED153 (mulher, 35 a 39 anos, preta), que disse que *"um pai de aluno olhou para minha cor e disse: 'já tem gente dessa cor lecionando...' Mais uma vez calada fiquei e mostrei o quanto eu era competente, ensinando a filha dele a ler com fluência e maestria".* Esse discurso reflete a necessidade de ter que se mostrar capaz e convencer, para ocupar

tal posição.

Ademais, os relatos também apontaram homofobia, violência verbal, desrespeito e descaso. Diante dessas percepções e experiências dos/as egressos/as, questionou-se sobre a valorização e o respeito profissional. O Gráfico 24 a seguir apresenta como eles/elas se sentem.

Gráfico 24: Valorização e respeito profissional segundo egressos/as por sexo



Fonte: Produzido através dos dados do questionário aplicados com egressos/as (2022).

O Gráfico 24 apresenta uma escala de valorização profissional na qual constam as categorias: DV – Desvalorizado/a, PV – Pouco Valorizado/a, N – Neutro/a, V – Valorizado/a, MV – Muito Valorizado/a; e de respeito profissional na qual constam as categorias: DR – Desrespeitado/a, PR – Pouco Respeitado/a, N – Neutro/a, R – Respeitado/a, MR – Muito Respeitado/a, considerando o sexo.

Desse modo, de acordo com o Gráfico 24, uma parcela ligeiramente superior de egressas 38,6% (52) se sente neutra em relação ao respeito profissional, 36,8% (50) se sentem respeitadas ou muito respeitadas, e 25% (34) se sentem desrespeitadas ou pouco respeitadas. Divergindo delas, 52,3% (11) dos egressos se sentem respeitados ou muito respeitados, 28,6% se sentem neutros em relação ao respeito profissional e apenas 19,1% (4) se sentem desrespeitados ou pouco respeitados. Ainda é possível observar que a maior parte das egressas 38,6% (52) sente-se desvalorizada ou pouco valorizada, 36% (49) se sentem neutras em relação a valorização profissional, e apenas 6,6% (9) sentem-se valorizadas

profissionalmente. Em relação aos egressos, apresenta-se um contraste, já que 47,7% (10) indicam que se sentem valorizados ou muito valorizados, 28,6% (6) são neutros em relação a valorização profissional, e 23,8% (5) sentem-se desvalorizados ou pouco valorizados. Portanto, os egressos se sentem mais respeitados e valorizados do que as egressas.

Ao recordarem sua trajetória acadêmica-profissional, 73,2% (115) dos/as egressos/as, sendo 72,1% (98) egressas e 81% (17) egressos, sinalizaram que fariam a escolha pelo curso de Pedagogia novamente. As motivações referem-se à afinidade e identificação com a área, como é possível perceber no relato de EPED097 (mulher, 30 a 34 anos, parda): *"me identifico com a área e me sinto realizada atuando na mesma"*. Também se referem à satisfação pessoal e realização profissional, como narra EPED027 (mulher, 25 a 29 anos, parda): *"me encontrei na Pedagogia, não me vejo fazendo outro ofício"*. Outros/as egressos/as consideram a relevância da Pedagogia, como ressalta EPED003 (mulher, 45 a 49 anos, indígena): *"por ser um curso que amplia o olhar acerca do 'ensinar e aprender', contribui para um olhar crítico da sociedade"*; e o leque de oportunidades de atuação na área, como observa EPED054 (mulher, 30 a 34 anos, branca): *"Pedagogia é uma área ampla que permite ao profissional escolher caminhos variados [...]"*.

Em relação aos 26,8% (42), sendo 27,9% (38) egressas e 19% (4) egressos, que indicaram que não escolheriam fazer Pedagogia novamente, as causas destacadas são: a desvalorização social e econômica da profissão observada em discursos como o de EPED026 (mulher, 30 a 34 anos, parda), que enfatiza que *"a desvalorização e o desrespeito pelo profissional de Pedagogia [são] muito grande[s]. Qualquer pessoa se sente capacitada para falar da educação e desvalorizar a fala do(a) pedagogo(a), principalmente nos espaços não escolares"*; a frustação e as péssimas experiências na atuação profissional presentes em relatos como o de EPED055 (homem, 30 a 34 anos, preta): *"[...] o homem que atua na área de educação sofre muito discriminação"*.

Vale ressaltar que, ainda que se observem narrativas como a de EPED055, os números sugerem que eles, mais que elas, proporcionalmente, fariam, de novo, a escolha pela Pedagogia.

5.8 Representações sociais de egressos/as sobre a identidade profissional de Pedagogia

O *OpenEvoc* é um software que organiza as evocações livres das/os participantes da pesquisa a partir de um estímulo, e analisa a frequência e a ordem dessas evocações. Assim, é possível identificar os elementos centrais e periféricos das Representação Social (RS) (Sant'anna, 2019).

O *software* utiliza a Teoria do Núcleo Central (TNC) das RS para categorizar as palavras ou expressões evocadas, considerando tanto a frequência quanto a ordem em que foram evocadas, permitindo uma visão mais robusta das RS. Esta teoria divide a estrutura das RS em dois sistemas: o Sistema Central, que é estável e determinado por condições históricas e ideológicas, e o Sistema Periférico, que é flexível e adapta a RS às mudanças contextuais imediatas.

Para se chegar a resultados adequados, o *OpenEvoc* segue uma sequência de procedimentos, tais como:

- **Coleta de Dados:** Neste caso, feita através de aplicação de questionário semiestruturado, em que os/as participantes são apresentados/as a um estímulo, aqui uma frase/afirmação, e listam as palavras ou expressões que lhes vêm à mente.
- **Pré-processamento dos Dados:** Procedimento em que são corrigidos erros de digitação e unificados os termos semelhantes, por exemplo: amor, amoroso, amorosa, amável, amorosidade, amar, que têm o mesmo sentido, dessa forma, são unificados de acordo com o termo que tiver a maior frequência, ou seja, o termo que mais foi evocado pelos/as participantes.

Nesta etapa também são descartadas as respostas que não apresentaram quatro níveis de evocações para cada estímulo apresentado, uma vez que a inexistência de um dos quatro termos solicitados inviabilizaria os cálculos.

Após padronizadas, cada palavra/termo/expressão recebe um código único para facilitar o processamento dos dados.

- **Cálculo de Frequência:** Aqui são calculadas a Frequência Absoluta (F) e a Frequência Relativa (f), que correspondem, respectivamente, ao número total de vezes em que uma palavra/termo/expressão foi evocada e sua porcentagem em relação ao total obtido. Dessa forma, uma palavra com alta frequência é considerada mais relevante.

- **Cálculo da Ordem Média de Evocação (OME):** Para cada palavra/termo/expressão evocada é necessário realizar um cálculo de OME. Este cálculo corresponde à posição média em que uma palavra/termo/expressão foi evocada.

Ele é necessário uma vez que, na etapa de coleta de dados, é solicitado aos/às participantes que apresentem palavras/termos/expressões em uma ordem de importância ou relevância. Dessa forma, uma palavra com baixa OME é tida como mais relevante.

- **Análise Bidimensional:** As palavras/termos/expressões evocadas e processadas até aqui são agrupadas em gráfico bidimensional, tomando como eixos a Frequência Relativa (f), eixo Y na vertical, e a Ordem Média das Evocações (OME), eixo X na horizontal.

  O gráfico obtido é divido em quadrantes para facilitar a visualização dos dados.

- **Quadrantes de Classificação e Interpretação dos Resultados:** De acordo com a TNC, os termos presentes em cada quadrante são qualificados conforme a Frequência e OME apresentadas.

São consideradas do Núcleo Central (NC) as palavras/termos/expressões com alta frequência e baixa OME, localizadas no quadrante superior esquerdo. Estas são centrais e altamente representativas da percepção coletiva sobre o estímulo apresentado, amplamente reconhecidas e prontamente lembradas (Sant'anna, 2019).

São considerados Elementos da Primeira Periferia as palavras/termos/expressões com alta frequência e alta OME, localizadas no quadrante superior direito. Estas também são importantes para a RS, mas não as primeiras a serem lembradas, aparecendo mais tarde na ordem das evocações, compondo a primeira camada do sistema periférico, que reflete aspectos adicionais que complementam a representação central (Sant'anna, 2019).

São considerados Elementos de Segunda Periferia as palavras/termos/expressões com baixa frequência e baixa OME, localizadas no quadrante inferior esquerdo. Estas ainda são consideradas relevantes para a RS, mas são menos frequentes, sugerindo que são significativas para um pequeno grupo de pessoas e representam aspectos mais específicos e menos consensuais da RS (Sant'anna, 2019).

São considerados Elementos Contrastantes (Zona de contraste) as palavras com baixa frequência e alta OME, localizadas no quadrante inferior direito. Estas são

consideradas menos relevantes ou até irrelevantes para a maioria dos/as participantes, correspondendo à última camada periférica da RS, além de contrastarem fortemente com o NC e terem pouca influência na percepção coletiva (Sant'anna, 2019).

A seguir apresentam-se os resultados das RS de egressos e egressas, considerando uma análise com 3 termos indutores: o que você associa a profissional da Pedagogia; o que as pessoas associam a você enquanto profissional da Pedagogia; o que você associa à Pedagogia. Os termos indutores solicitavam quatro evocações considerando o nível de importância, desse modo foram considerados aptos/as os/as participantes que cumpriram com este critério. Cada termo indutor tem um número de participantes diferente, indicado em suas respectivas descrições iniciais.

5.8.1 Representações sociais de egressos/as sobre o/a profissional de Pedagogia

A construção da Tabela 6 considerou a participação de 139 egressos e egressas, a partir do termo indutor "o que você associa a profissional da Pedagogia". Assim, contou com 556 evocações e 191 palavras diferentes. As palavras mais evocadas foram: dedicação (33), educação (25), responsabilidade (23), compromisso (21) e amor (17). Obtiveram-se 101 palavras que foram evocadas apenas uma vez, perfazendo 18,15% das evocações.

A Tabela 6 destaca os elementos do NC, correspondentes ao quadrante superior esquerdo, que figuram em quatro grupos de sentido: o primeiro e mais significativo diz respeito à prática docente, com 6 elementos, grifados em amarelo; o segundo à intelectualidade relacionada à profissão, com 4 elementos, grifados em rosa; e o terceiro e quarto destacam aspectos positivos, grifados em azul-petróleo e negativos, grifados em vermelho, da atuação profissional, respectivamente, com 5 e 3 elementos cada. Vale ressaltar que o elemento TRABALHO compõe os grupos de aspectos positivos e negativos, já que a TNC possibilita a associação de um mesmo elemento a diferentes grupos de sentidos (Abric, 1998). Para esta análise foram consideradas as evocações cuja Frequência Absoluta (F) foi maior ou igual a 2,86 e a Ordem Média de Evocações (OME) foi menor ou igual a 2,77.

Para os/as egressos/as, o NC das RS sobre o/a profissional de Pedagogia está diretamente relacionado com a prática docente, reconhecendo-se aspectos positivos

e negativos da profissão, mas fazendo menção, ainda que discreta, à intelectualidade desse/a profissional.

Tabela 6: Frequência Relativa X Ordem de Evocações de Egressas e Egressos do curso de Pedagogia (N=556) – Termo Indutor: o que você associa a "PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA"

(++) Frequência Absoluta >= 2,86 Ordem Média de Evocações <= 2,77			**(+-) Frequência Absoluta >= 2,86 Ordem Média de Evocações >= 2,77**		
Frequência Relativa (f)	**Evocações**	**OME**	**Frequência Relativa (f)**	**Evocações**	**OME**
5,94%	DEDICAÇÃO	2,06	3,06%	AMOR	3,00
4,50%	EDUCAÇÃO	1,56	1,44%	CRIATIVIDADE	3,38
4,14%	RESPONSABILIDADE	1,70	1,44%	TRANSFORMAÇÃO	2,88
3,78%	COMPROMISSO	2,00	1,08%	ESPERANÇA	3,17
2,34%	RESPEITO	2,69	1,08%	MEDIADOR	3,00
2,16%	FORMAÇÃO	2,33	1,08%	PACIÊNCIA	2,83
1,98%	CONHECIMENTO	1,82			
1,98%	PESQUISA	2,36			
1,98%	APRENDIZAGEM	2,64			
1,62%	ENSINO	2,11			
1,44%	ESTUDIOSO	2,00			
1,44%	DESVALORIZAÇÃO	2,75			
1,26%	PROFESSOR	1,57			
1,26%	COMPETÊNCIA	1,71			
1,26%	ESTUDO	1,71			
1,08%	RESILIÊNCIA	2,17			
1,08%	TRABALHO	2,50			
(-+) Frequência Absoluta <= 2,86 Ordem Média de Evocações <= 2,77			**(--) Frequência Absoluta <= 2,86 Ordem Média de Evocações >=2,77**		
Frequência Relativa (f)	**Evocações**	**OME**	**Frequência Relativa (f)**	**Evocações**	**OME**
0,36%	INTELIGENTE	1,00	0,36%	PRÁTICA	4,00
0,36%	NECESSÁRIO	1,00	0,36%	AÇÃO	3,50
0,36%	ESSENCIAL	1,50	0,36%	COORDENADOR	3,50
0,36%	CONSTRUÇÃO	2,00	0,36%	DISCIPLINA	3,50
0,36%	DIÁLOGO	2,00	0,36%	ENGAJADO	3,50
0,36%	ÉTICA	2,00	0,36%	IDENTIFICAÇÃO	3,50
0,36%	CANSAÇO	2,50	0,36%	SOCIEDADE	3,50
0,36%	COLABORAÇÃO	2,50	0,36%	ATUANTE	3,00
0,36%	GARRA	2,50	0,36%	DESENVOLVIMENTO	3,00
0,36%	IMPORTANTE	2,50	0,36%	DOAÇÃO	3,00
0,36%	INTELECTUAL	2,50	0,36%	FORMADOR	3,00
0,36%	MUDANÇA	2,50	0,36%	GUERREIRA	3,00
			0,36%	INOVAÇÃO	3,00

	0,36%	REALIZAÇÃO	3,00
	0,36%	RECONHECIMENTO	3,00

Fonte: Produzido através dos dados do questionário aplicado com egressos/as (2022).

Ainda com base na Tabela 6, a primeira periferia, correspondente ao quadrante superior direito, que refere-se a elementos de grande importância para o NC, apresenta dois grupos de sentidos: o primeiro e mais expressivo diz respeito a atributos tidos como femininos, com 4 elementos, grifados em turquesa; e o segundo diz respeito a atributos da prática profissional mais ampla, isto é, não necessariamente relacionada apenas a uma prática pedagógica, com 2 elementos, grifados em cinza.

Diante disso, levando em consideração os elementos da primeira periferia, entende-se que a percepção coletiva do grupo estudado sobre o/a profissional docente figurado/a no NC está relacionada a atributos tidos como femininos. Estes atributos referentes à docência são reflexos de um contexto histórico que naturaliza a mulher a nesse papel, como ressalta Ferreira (2019).

Os grupos de sentido que compõem os elementos da segunda periferia, localizada no quadrante inferior esquerdo, destacados na Tabela 6, dizem respeito a: prática docente, com 3 elementos, grifados em amarelo; aspectos positivos, grifados em azul-petróleo e negativos, grifados em vermelho, da atuação profissional, respectivamente, com 3 e 2 elementos cada; atributos da prática profissional mais ampla, com 2 elementos, grifados em cinza; e a intelectualidade relacionada à profissão, com 2 elementos, grifados em rosa.

Nesta perspectiva, os elementos desse quadrante não correspondem à percepção coletiva do grupo, mas a heterogeneidade nele presente contribui para a compreensão do NC e sua periferia. Portanto, apesar de existirem elementos relacionados à intelectualidade no quadrante superior esquerdo, estes referem-se à periferia do NC.

Na Tabela 6 também se encontram os elementos que compõem a Zona de Contraste, no quadrante inferior direito, que possui grupos de sentido que correspondem a: atuação profissional mais ampla, com 7 elementos, grifados em cinza; prática docente, com 3 elementos, grifados em amarelo; aspectos positivos, grifados em azul-petróleo e negativos, grifados em vermelho, da atuação profissional, respectivamente, com 2 e 1 elementos cada; atributos tidos como femininos, com 1 elemento, grifado em turquesa; atuação para além da sala de aula, com 1 elemento,

grifado em verde brilhante.

Mesmo que os elementos da Zona de Contraste não sejam relevantes para o NC, nela podem estar expressos elementos que contrastam com o NC. Assim, levando-se em consideração os elementos do NC, destacam-se dois elementos contrastantes de grupos de sentidos diferentes, sendo estes RECONHECIMENTO e COORDENADOR. Dessa forma, entende-se que os elementos que tratam dos aspectos positivos da atuação profissional no NC não se referem ao reconhecimento profissional. Além disso, a atuação profissional associada ao/à pedagogo/a se restringe à sala de aula, com posições como coordenação figurando na Zona de Contraste.

Sendo assim, ao se analisarem os quatro quadrantes presentes na Tabela 6, percebe-se que o NC das RS de egressos/as, no que se refere ao/à profissional de Pedagogia, diz respeito a um/a docente com atuação atrelada a atributos do universo feminino, como amor e paciência, restrita à sala de aula, com reduzida intelectualidade e sem reconhecimento profissional.

A Tabela 7 foi elaborada considerando as respostas de 125 egressos e egressas ao termo indutor “o que as pessoas associam a você enquanto profissional da Pedagogia”, obtendo 500 evocações e 179 palavras diferentes. As palavras mais evocadas foram: dedicada (24), paciência (23), professora (23), amor (23), responsável (22), cuidado (18), tia (17), competente (14). Computaram-se 106 palavras que foram evocadas apenas uma vez, perfazendo 21,2% das evocações.

A Tabela 7 destaca os elementos do NC no quadrante superior esquerdo, que figuram em cinco grupos de sentidos relacionados a: prática docente, com 8 elementos, grifados em amarelo; atributos tidos como femininos, com 4 elementos, grifados em turquesa; aspectos positivos, grifados em azul-petróleo e negativos, grifados em vermelho, da atuação profissional, respectivamente, com 5 e 3 elementos cada; e a intelectualidade relacionada à profissão, com 1 elemento, grifado em rosa. Para esta análise foram consideradas as evocações cuja Frequência Absoluta (F) foi maior ou igual a 2,79 e a Ordem Média de Evocações (OME) foi menor ou igual a 2,72.

Tabela 7: Frequência Relativa X Ordem de Evocações de Egressas e Egressos do curso de Pedagogia (N=500) – Termo Indutor: o que as pessoas associam a você enquanto "PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA"

(++) Frequência Absoluta >= 2,79 Ordem Média de Evocações <= 2,72			**(+-) Frequência Absoluta >= 2,79 Ordem Média de Evocações >= 2,72**		
Frequência Relativa (f)	**Evocações**	**OME**	**Frequência Relativa (f)**	**Evocações**	**OME**
4,80%	DEDICADA	2,42	1,80%	INTELIGENTE	3,00
4,60%	PROFESSORA	1,78	1,40%	AFETO	3,00
4,60%	PACIÊNCIA	2,13	1,00%	ESTUDIOSA	3,40
4,60%	AMOR	2,43	1,00%	ATENCIOSA	2,80
4,40%	RESPONSÁVEL	2,32	1,00%	VOCAÇÃO	2,80
3,60%	CUIDADO	2,33	0,80%	PERSEVERANTE	4,00
3,40%	TIA	1,88	0,80%	EMPÁTICA	3,50
2,80%	COMPETENTE	1,93	0,80%	SOFRIDA	2,75
2,40%	ORGANIZADA	2,58			
1,80%	CRIATIVA	2,33			
1,60%	CORAJOSA	1,63			
1,60%	PROFISSIONAL	2,13			
1,60%	COMPROMETIDA	2,25			
1,40%	EDUCADORA	1,29			
1,20%	CRIANÇA	2,50			
1,00%	ESFORÇADA	2,40			
0,80%	POBRE	1,75			
0,80%	RESPEITO	1,75			
0,80%	SABEDORIA	2,00			
0,80%	BRINCADEIRA	2,50			
(-+) Frequência Absoluta <= 2,79 Ordem Média de Evocações <= 2,72			**(--) Frequência Absoluta <= 2,79 Ordem Média de Evocações >=2,72**		
Frequência Relativa (f)	**Evocações**	**OME**	**Frequência Relativa (f)**	**Evocações**	**OME**
0,40%	DOM	1,00	0,40%	ÁGIL	4,00
0,40%	PARENTE	1,00	0,40%	COMUNICATIVA	4,00
0,40%	CONHECIMENTO	1,50	0,40%	DETERMINAÇÃO	4,00
0,40%	LUTADORA	1,50	0,40%	CANSAÇO	3,50
0,40%	FORMAÇÃO	2,00	0,40%	DISCIPLINA	3,50
0,40%	IMPORTANTE	2,00	0,40%	DIVERTIDA	3,50
0,40%	MÃE	2,00	0,40%	DOIDA	3,50
0,40%	ALFABETIZAÇÃO	2,50	0,40%	ENGAJAMENTO	3,50
0,40%	CONSCIENTE	2,50	0,40%	EXIGENTE	3,50
0,40%	COORDENAÇÃO	2,50	0,40%	AUXILIADORA	3,00

0,40%	EDUCADA	2,50	0,40%	ORATÓRIA	3,00
0,40%	EXEMPLO	2,50	0,40%	SERIEDADE	3,00
0,40%	LIDERANÇA	2,50	0,40%	SOBRECARREGADA	3,00
0,40%	SALÁRIO	2,50			

Fonte: Produzido através dos dados do questionário aplicado com egressos/as (2022).

O NC das RS para os/as egressos/as, sobre o que as pessoas associam a eles/as enquanto profissionais de Pedagogia, relaciona-se com a prática docente direcionada à educação infantil. Dessa forma, pode-se atribuir essa associação a um contexto histórico e social de redução da atuação do profissional da Pedagogia, ainda que esteja prevista nas DCNPs (Brasil, 2006) de forma mais ampliada. Também se observa uma presença marcante de elementos tidos como femininos associados a essa prática. Além disso, destacam-se também aspectos positivos e negativos da profissão, mas fazendo menção, ainda que mínima, à intelectualidade desse/a profissional.

Ainda com base na Tabela 7, a primeira periferia no quadrante superior direito, apresenta quatro grupos de sentidos ligados a: atributos tidos como femininos, com 3 elementos, grifados em turquesa; intelectualidade relacionada à profissão, com 2 elementos, grifados em rosa; aspectos negativos da atuação profissional, com 2 elementos, grifados em vermelho; prática docente, com 1 elemento, grifado em amarelo.

Visto isso, ao considerar os elementos da primeira periferia, nota-se que a percepção coletiva do grupo investigado acerca do/a profissional docente figurado/a no NC está relacionada especialmente a atributos tidos como femininos, mas também faz alusão à intelectualidade deste/a profissional, assim como trata do cansaço e do sofrimento ligados a sua atuação.

A segunda periferia, no quadrante inferior esquerdo, é composta pelos grupos de sentidos que compreendem: a prática docente, com elementos grifados em amarelo; atributos tidos como femininos, com 3 elementos grifados em turquesa; a intelectualidade relacionada à profissão, com 2 elementos grifados em rosa; a atuação para além da sala de aula, com 2 elementos grifados em verde brilhante; e os aspectos positivos, grifados em azul-petróleo e negativos, grifados em vermelho da atuação profissional, respectivamente, com 1 e 2 elementos cada.

Os elementos desse quadrante compreendem a heterogeneidade presente no grupo. Deste modo, apesar de existirem elementos que constituem uma atuação para

além da sala de aula, estes se encontram na periferia sem contribuir diretamente com o NC. Ainda pode se destacar que os atributos tidos como femininos compõem tanto o NC quanto toda sua periferia.

Ainda na Tabela 7 encontram-se os elementos que compõem a Zona de Contraste, no quadrante inferior direito, que possui grupos de sentidos que correspondem a: atuação profissional mais ampla, com 4 elementos, grifados em cinza; prática docente, com 2 elementos, grifados em amarelo; aspectos positivos, grifados em azul-petróleo e negativos, grifados em vermelho da atuação profissional, respectivamente, com 1 e 3 elementos cada; atuação para além da sala de aula, com 2 elementos, grifados em verde brilhante; e atributos tidos como femininos, com 1 elemento, grifado em turquesa.

Na Zona de Contraste encontram-se elementos de grupos de sentidos distintos, dispersos e irrelevantes, o que dispensa contraste com o NC. Além disso, neste quadrante observa-se apenas um elemento de aspecto positivo da atuação profissional, o que contribui para configurar os elementos do NC desse grupo de sentido como elementos perifericos ao NC. Desse modo, a identidade profissional figurada pelo grupo sugere uma modificação em termos de valorização desse/a profissional como: um/a profissional competente, responsável e comprometido/a.

Portanto, analisando a Tabela 7, evidencia-se que o NC das RS de egressos/as, no que se refere ao que as pessoas associam a eles/as enquanto o/a profissional de Pedagogia, se manifesta notadamente em um/a docente da educação infantil com atributos articulados com o universo feminino, como cuidado, amor, afeto, paciência e mãe. Isto indica a manutenção da concepção de docência existente desde que as mulheres passaram a ocupar esse espaço, caracterizando as professoras como “mães espirituais” de seus/suas alunos/as (Louro, 2001).

5.8.2 Representações sociais de egressos/as sobre a Pedagogia

A construção da Tabela 8 considerou a participação de 132 egressos e egressas, reagindo ao termo indutor “o que você associa a Pedagogia”. Assim, contou com 528 evocações e 176 palavras diferentes. As palavras mais evocadas foram: educação (23), ensino (28), conhecimento (17), formação (17), transformação (15), ciência (15), aprendizagem (13), amor (11), dedicação (11), respeito (10). Obtiveram-se 104 palavras que foram evocadas apenas uma vez, perfazendo 19,7% das

evocações.

Tabela 8: Frequência Relativa X Ordem de Evocações de Egressas e Egressos do curso de Pedagogia (N=528) – Termo Indutor: o que você associa a "PEDAGOGIA"

(++) Frequência Absoluta >= 3,00 Ordem Média de Evocações <= 2,70			(+-) Frequência Absoluta >= 3,00 Ordem Média de Evocações >= 2,70		
Frequência Relativa (f)	**Evocações**	**OME**	**Frequência Relativa (f)**	**Evocações**	**OME**
10,04%	EDUCAÇÃO	2,00	1,89%	RESPEITO	2,80
5,30%	ENSINO	2,43	1,52%	DESENVOLVIMENTO	3,13
3,22%	CONHECIMENTO	2,00	1,52%	CRIANÇA	2,75
3,22%	FORMAÇÃO	2,53	1,33%	ESPERANÇA	3,14
2,84%	CIÊNCIA	1,67	1,14%	AFETIVIDADE	3,17
2,84%	TRANSFORMAÇÃO	2,33	1,14%	DESVALORIZAÇÃO	3,00
2,46%	APRENDIZAGEM	2,54	1,14%	SABEDORIA	2,83
2,08%	AMOR	2,09			
2,08%	DEDICAÇÃO	2,64			
1,52%	RESPONSABILIDADE	2,00			
1,33%	MUDANÇA	2,29			
1,33%	APRENDIZ	2,57			
1,33%	COMPROMISSO	2,57			
1,14%	ESTUDO	2,33			
(-+) Frequência Absoluta <= 3,00 Ordem Média de Evocações <= 2,70			**(--) Frequência Absoluta <= 3,00 Ordem Média de Evocações >=2,70**		
Frequência Relativa (f)	**Evocações**	**OME**	**Frequência Relativa (f)**	**Evocações**	**OME**
0,57%	FUNDAMENTAL	1,67	0,57%	SONHO	4,00
0,57%	CRIATIVIDADE	2,33	0,38%	CAMINHO	3,50
0,57%	PERSEVERANÇA	2,33	0,38%	HUMANIZAÇÃO	3,50
0,57%	PLANEJAMENTO	2,33	0,38%	LETRAMENTO	3,50
0,57%	PROFESSOR	2,33	0,38%	ORGANIZAÇÃO	3,50
0,57%	CRITICIDADE	2,67	0,38%	REFLEXÃO	3,50
0,57%	ESFORÇO	2,67	0,38%	ALUNOS	3,00
0,57%	TRABALHO	2,67	0,38%	CONSTRUÇÃO	3,00
0,38%	DOCÊNCIA	1,00	0,38%	HUMANIDADE	3,00
0,38%	ESSENCIAL	1,00	0,38%	MÉTODO	3,00
0,38%	EMPATIA	1,50	0,38%	PACIÊNCIA	3,00
0,38%	COMPETÊNCIA	2,00			
0,38%	DIREITOS	2,00			
0,38%	LEITURA	2,00			
0,38%	CULTURA	2,50			
0,38%	LÚDICO	2,50			
0,38%	PRÁTICA	2,50			
0,38%	SALA DE AULA	2,50			
0,38%	SOCIAL	2,50			

0,38%	TEORIA	2,50	

Fonte: Produzido através dos dados do questionário aplicado com egressos/as (2022).

A Tabela 8 apresenta um NC composto por elementos que condizem com: o processo de ensino e aprendizagem, com 7 elementos, grifados em amarelo escuro; a intelectualidade relacionada à profissão, com 3 elementos, grifados em rosa; aspectos positivos da atuação profissional, com 2 elementos, grifados em azul-petróleo; e atributos tidos como femininos, com 2 elementos, grifados em turquesa. Para esta análise foram consideras as evocações cuja Frequência Absoluta (F) foi maior ou igual a 3,00 e a Ordem Média de Evocações (OME) foi menor ou igual a 2,70.

Para os/as egressos/as, o NC das RS sobre a Pedagogia está majoritariamente associado à educação, ao ensino e à aprendizagem. Além disso, também faz referência ao seu caráter científico, ao mesmo tempo em que lhe atribui aspectos positivos como compromisso e responsabilidade, além de atributos tidos como femininos como dedicação e amor.

A primeira periferia, no quadrante superior direito, apresenta cinco grupos de sentidos associados a: processo de ensino e aprendizagem, de forma mais expressiva, com 3 elementos, grifados em amarelo escuro; aspectos positivos, grifados em azul-petróleo e negativos, grifados em vermelho da atuação profissional, respectivamente, com 1 elemento cada; atributos tidos como femininos, com 1 elemento, grifado em turquesa; e intelectualidade relacionada à profissão, com 1 elemento, grifado em rosa.

Deste modo, entende-se que a percepção coletiva do grupo estudado sobre Pedagogia, associada à educação, enquanto processo de ensino e aprendizagem, figurada no NC, está relacionada ao ensino infantil, articulando essa atuação a atributos tidos como femininos e à desvalorização.

Os elementos da segunda periferia, destacados no quadrante inferior esquerdo da Tabela 8, compreendem grupos de sentidos que dizem respeito a: prática docente, com 9 elementos, grifados em amarelo; intelectualidade relacionada à profissão, com 3 elementos, grifados em rosa; aspectos positivos, grifados em azul-petróleo e negativos, grifados em vermelho da atuação profissional, respectivamente, com 3 elementos cada; atributos tidos como femininos, com 1 elemento, grifado em turquesa; e atributos da prática profissional mais ampla, com 1 elemento, grifado em cinza.

Assim, os elementos desse quadrante, apesar de expressarem a

heterogeneidade do grupo, se centram na prática docente. Além disso, os elementos que versam sobre a intelectualidade reforçam o caráter periférico dos aspectos científicos da Pedagogia presentes no quadrante superior esquerdo, ou seja, sugerem que a Pedagogia, mesmo se relacionando com a educação, não figura como uma ciência. Isso implica um desencontro com a compreensão de Pedagogia enquanto uma Ciência da Educação defendida por Severo (2012), à qual esta tese se filia.

Os elementos que compõem a Zona de Contraste, no quadrante inferior direito, possuem grupos de sentidos que correspondem a: prática docente, com 6 elementos, grifados em amarelo; atributos tidos como femininos, com 2 elementos, grifados em turquesa; aspectos positivos da atuação profissional, com 1 elemento, grifado em azul-petróleo; intelectualidade relacionada à profissão, com 1 elemento, grifado em rosa; e atuação profissional mais ampla, com 1 elemento, grifado em cinza.

Ao analisarem-se os elementos do NC, destaca-se SONHO como elemento contrastante nesse último quadrante. Assim, entende-se que os elementos que tratam dos aspectos positivos da atuação profissional presentes no NC aparentemente não qualificam a Pedagogia como uma área desejada. Logo, apesar da Pedagogia estar qualificada como fundamental e essencial, mesmo que perifericamente, ela não ocupa o lugar de desejo, contraditoriamente às declarações constantes no Gráfico 13 sobre as motivações para escolha do curso.

Portanto, tomando como base os quatro quadrantes presentes na Tabela 8, observar-se que o NC das RSs de egressos/as, no que se refere à Pedagogia, se associa à educação com ênfase no processo de ensino e aprendizagem de crianças. Dessa forma, percebe-se a inserção profissional através da prática docente na educação infantil, articulando essa prática a atributos tidos como femininos a exemplo de amor, afeto e paciência, o que confirma a feminização da Pedagogia (Yannoulas, 2011). Além disso, destaca-se a redução da Pedagogia à sala de aula, uma vez que seu caráter científico aparece periférico ao NC. Ao mesmo tempo, ressalta-se sua desvalorização atrelada ao trabalho a ela relacionado. Por fim, ainda que compreendida como fundamental e essencial, a Pedagogia não parece ocupar o lugar de desejo para egressos/as.

5.9 Síntese do capítulo

O perfil dos/as graduandos/as e egressos/as do curso de Pedagogia da UFPB

considerou a análise das respostas de 180 graduandos/as e 157 egressos/as. A pesquisa destacou a predominância de mulheres no curso, sendo 84,4% entre graduandos/as e 86,6% entre egressos/as, e a diversidade racial com uma maioria de pardos/as e brancos/as. As faixas etárias variam, e metade dos/as graduandos/as tem até 24 anos e 57% dos/as egressos/as têm de 25 a 34 anos. Quanto à orientação sexual, a maioria se identifica como heterossexual, perfazendo 81,1% entre graduandos/as e 84,7% entre egressos/as. A renda familiar tem predominância de até 2 salários-mínimos para os/as estudantes e até 4 salários mínimos para os/as egressos/as, refletindo a realidade socioeconômica de ambos os grupos. Cerca de 35% dos/as graduandos/as trabalham, majoritariamente em espaços de educação formal e não formal. Já 25,5% dos/as egressos/as não atuam ou não pretendem atuar.

A maioria dos/as graduandos/as são oriundos de escolas públicas. A escolha pelo curso de Pedagogia foi majoritariamente influenciada por desejo pessoal, visão positiva do mercado de trabalho e influência de profissionais da área. Já para os/as egressos/as, a escolha pela Pedagogia foi motivada principalmente por desejo pessoal e experiência prévia na área.

Graduandos/as relatam preconceito de gênero, racismo, além de outras formas de discriminação durante a formação, assim como os/as egressos/as também tiveram suas experiências atravessadas por preconceito e discriminação racial e de gênero, além de desvalorização profissional.

São distintas as perspectivas profissionais entre os/as graduandos/as: elas pretendem buscar emprego na cidade (24,57%) e realizar uma especialização (24,33%), enquanto eles têm maior interesse em seguir carreira acadêmica (26,03%) e realizar uma especialização (21,92%).

Com relação ao foco da formação, os/as egressos/as destacam que ela se centrou na atuação nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Após a conclusão, 33,8% dos egressos e 25,7% das egressas permaneceram no mesmo emprego na área da educação. Atuam principalmente em instituições públicas, com uma carga horária de trabalho variando entre 21 a 40 horas semanais. Embora, a maioria esteja atuando na área da educação, eles/as enfrentam desafios como preconceito, desvalorização e falta de reconhecimento profissional. Apesar dos desafios, a maioria faria a escolha pela Pedagogia novamente devido à afinidade e identificação com a área.

Graduandos/as percebem a Pedagogia como um campo associado à

educação, ao ensino, amor e cuidado, mas também enfrentam preconceitos e estereótipos de gênero. A análise de suas percepções revela diferenças entre homens e mulheres, com elas associando a Pedagogia mais ao cuidado e amor, e eles a gestão e teoria.

No que tange às RS sobre a identidade profissional na Pedagogia, os dados revelam que o NC das RS dos/as egressos/as associa a Pedagogia a termos como educação, ensino e criança, com ênfase no processo de ensino e aprendizagem infantil. Essas representações indicam uma visão da Pedagogia centrada na prática docente na educação infantil, reforçando atributos tradicionalmente femininos como amor, afeto e paciência, de forma que observa-se uma continuidade das impressões de gênero na socialização profissional entre os momentos da formação e da atuação.

CAPÍTULO 6
REFLEXÕES FINAIS

Impressões de gênero na Pedagogia

Esta tese objetivou analisar como as impressões de gênero se fazem presentes nas representações sociais (RS) sobre a identidade profissional de graduandos/as e egressos/as do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, *campus* I, e que pistas oferecem para pensar a formação e atuação profissional, com vistas à valorização do curso e da profissão.

Para isso, descreveu-se o percurso histórico e curricular da Pedagogia no Brasil, destacando o debate sobre o seu estatuto epistemológico e espaços de atuação; analisaram-se os dados de ingresso e conclusão de seus discentes, no recorte temporal 2006-2021, evidenciando o fluxo discente por sexo, que corrobora a persistência de sua feminização, bem como analisaram-se as coortes correspondentes às turmas de 2006 a 2021, considerando ingresso, evasão, retenção e conclusão, comparando alunas e alunos; traçou-se o perfil socioeconômico e cultural de graduandas/os e egressos/as do curso; identificaram-se os significados e valores associados à Pedagogia e a seu/sua profissional, a fim de analisar as RS sobre a identidade da/o profissional da Pedagogia de graduandas/os e egressas/os e suas possíveis mudanças e/ou permanências; discutiram-se as RS sobre a Pedagogia, considerando as implicações de sua feminilização e feminização para a formação e atuação profissional.

O estudo foi desenvolvido através de métodos mistos de produção e análise de dados quantitativos e qualitativos, considerando: análise bibliográfica e documental sobre o curso de Pedagogia no Brasil e na UFPB; análise quantitativa de dados de discentes matriculados/as no curso de Pedagogia mencionado, no período de 2006 a 2021, correspondendo a 4.814 discentes; análise de 180 questionários aplicados, em 2020 e 2021, junto a 84,4% (152) de graduandas e 15% (27) de graduandos, além de uma pessoa não binárie; e análise de 157 questionários aplicados, em 2023, junto a 86,6% (136) de egressas e 13,4% (21) de egressos das turmas de 2006 a 2022, destacando a presença feminina no curso.

Em seus mais de 90 anos, a Pedagogia tem se consolidado como uma Ciência da Educação, assim como um dos maiores cursos superiores do Brasil, senão o maior. Todavia, historicamente, a identidade profissional dos/as pedagogos/as é inconsistente, com possibilidades de atuação em diversos espaços escolares e não

escolares que não são claramente definidos e/ou abordados na formação, como no caso do curso estudado. Além disso, esse curso também se caracteriza por uma identidade predominantemente feminina, já que as DCNPs (Brasil, 2006) indicam o magistério como atividade principal, o que reforça a ligação histórica da Pedagogia com o trabalho feminino, percebido como uma extensão do cuidado doméstico e materno. Isso tem contribuído para a menor presença masculina e para a desvalorização social e econômica da profissão. Então, a inconsistência da identidade profissional quanto à atuação laboral (escolar x não escolar, docência x expertises técnicas de planejamento, acompanhamento e avaliação em gestão educacional, currículo, projetos educativos e materiais didáticos) se combina com a consistência de uma identidade profissional feminizada, ou seja, a identidade profissional é consistente da perspectiva de gênero, já que é ligada à docência de crianças de 0 a 10 anos.

No que tange ao curso lócus deste estudo, apesar de majoritariamente composto por mulheres, observa-se que pouco se aborda gênero em sua proposta curricular, ainda que isso possa ser feito em uma perspectiva transversal. A tese aponta uma mudança na presença de homens no curso, mais precisamente a partir do ano de 2013, quando alcançam uma média anual de cerca de 15% do alunado. Contudo, ainda se trata de um crescimento pequeno, mas compreensível, já que o curso de Pedagogia é recente e já nasceu feminino no contexto histórico da construção da docência como uma profissão de mulheres ao longo do século XX.

O curso estudado apresenta altas taxas de evasão: no período de 2006 a 2021 ingressaram 4.814 discentes e registraram-se 1.814 evasões, o que indica que cerca de 38% dos/as discentes deixaram o curso. Isso ocorreu, especialmente, por abandono, correspondente a uma taxa de 66,2% (1.201 casos). Nos estudos de coorte a evasão mostra-se mais acentuada nas turmas diurnas, especialmente no terceiro semestre; e, de maneira geral, foi menor durante o período da pandemia. Isso sugere que os/as alunos/as podem ter optado por permanecer no curso, apesar das dificuldades de acesso e adaptação ao ensino remoto, como uma resposta às incertezas do período pandêmico. Além disso, alguns/algumas graduandos/as relataram nos questionários, ainda que em pequena proporção, as dificuldades vivenciadas nesse período, o que recomenda atenção focalizada e estratégias para apoiar estudantes em tempos de crise.

A evasão, porém, é anterior à pandemia e suas causas merecem investigação

e reflexão. Os/As estudantes apontaram motivos de ordem pessoal, institucional, relacional e circunstancial, estes últimos dependentes de intervenções nos âmbitos da gestão e do currículo.

Sobre as conclusões, os dados indicam que o alunado do curso conclui em mais de quatro anos, ultrapassando o prazo mínimo previsto no PPC (Centro de Educação, 2006). Além disso, em relação aos números de matrículas, elas concluem mais e em menos tempo que eles, proporcionalmente.

Quanto ao perfil socioeconômico, tanto graduandos/as quanto egressos/as participantes da pesquisa apresentam, como era de se esperar, predominância feminina, respectivamente 84,4% e 86,6%. A maioria dos/as graduandos/as tem entre 20 e 24 anos, enquanto os/as egressos/as são mais velhos, com faixa etária entre 25 e 39 anos, todavia ressalta-se que deviam ter aproximadamente a mesma faixa etária dos atuais graduandos quando estavam cursando Pedagogia. Em termos de orientação sexual, a maioria se identifica como heterossexual, com percentuais semelhantes em ambos os grupos; já o grupo que se identificou como homossexual é, em sua maioria, composto de homens. Quando observados os números de pardos/as e pretos/as, constata-se que o alunado é majoritariamente negro nos dois grupos. Sobre a renda, a maior parcela de graduandos/as conta com até 2 salários mínimos e os/as egressos/as com até 4 salários mínimos. Assim, tem-se um curso com o perfil de seu alunado marcado por gênero, raça e classe: mulheres, negras/os e de baixa renda.

Para os dois grupos, a escolha pelo curso de Pedagogia foi majoritariamente influenciada por um desejo pessoal, uma visão positiva do mercado de trabalho na educação e a experiência prévia na área. Além disso, os/as graduandos/as também atribuem a escolha a influências de profissionais da área. Vale ressaltar que esta visão positiva do mercado de trabalho diz respeito à facilidade de inserção laboral e não conota um retorno financeiro atraente, visto que os dois grupos reconhecem a desvalorização econômica e social da profissão.

Nos relatos de graduandos/as e egressos/as foi possível observar que enfrentam/enfrentaram preconceitos de gênero e discriminação racial durante sua formação e atuação profissional. As mulheres frequentemente lidam com estereótipos que associam a Pedagogia ao cuidado e ao amor, considerados atributos femininos. Esse preconceito foi evidenciado de diversas maneiras, como comentários desdenhosos sobre a escolha do curso ou a percepção de que o curso é “fraco” e a

profissão é “pouco valorizada”. Já os homens enfrentam desafios distintos, muitas vezes relacionados à feminização da Pedagogia, o que gera resistência e desconfiança em relação a sua presença na área, especialmente na educação infantil. Esse preconceito é frequentemente relacionado à sexualidade e à suspeita generalizada de abuso sexual, dificultando sua inserção e permanência no mercado de trabalho no âmbito da docência infantil.

Quanto às perspectivas profissionais, as graduandas focam em buscar emprego na cidade e realizar especialização, enquanto os graduandos têm maior interesse em seguir carreira acadêmica, já que pretendem fazer mestrado e doutorado. Egressos/as, após a conclusão, continuaram atuando na área da educação, especialmente em instituições públicas. Contudo, enfrentam desafios de desvalorização e falta de reconhecimento profissional. Apesar disso, a maioria dos/as egressos/as indicou que escolheria a Pedagogia novamente devido à afinidade e identificação com a área, sendo essa escolha mais reafirmada por eles.

Apesar de graduandas e graduandos concordarem que a Pedagogia é também uma profissão para homens, e que eles podem atuar com crianças e na docência, as associações acerca da Pedagogia destacam principalmente termos como: educação, ensino, criança, formação e profissão. No entanto, há diferenças nas associações específicas: para as graduandas destacam-se aspectos de cuidado e amor, atributos tidos como femininos e que se articulam à mulher e à docência, historicamente; enquanto os graduandos enfatizam a gestão e a teoria, observando-se que eles têm perspectiva de seguir carreira acadêmica. Já nos dados de egressos, aparece também a atuação na gestão. Assim, os homens que escolhem o curso revelam um olhar para a Pedagogia também como campo científico e técnico.

No que tange às RS dos egressos/as sobre a identidade profissional na Pedagogia, elas estão fortemente ligadas a um/a profissional docente, restrito/a à sala de aula, e que expressa atributos femininos em sua prática, como amor e paciência, especialmente na educação infantil. Além disso, denotam que se trata de um trabalho desvalorizado. Já a Pedagogia é percebida principalmente como um campo de ensino e aprendizagem associado à educação infantil e aos atributos femininos, com um caráter intelectual e científico periférico e sem reconhecimento profissional. Essas RSs não evidenciam rupturas na configuração de gênero da identidade do profissional do/da Pedagogo/a.

Portanto, essas RSs indicam a manutenção de estereótipos de gênero na

percepção da Pedagogia e de seu/sua profissional, o que implica na sua desvalorização econômica e social, já que historicamente é uma profissão associada às mulheres, consideradas sujeitos conformistas e pacíficos, que não reivindicam melhores condições econômicas e sociais.

Assim, a perspectiva de gênero é indissociável da problemática da desvalorização da Pedagogia e as representações sociais de graduandas e graduandos, egressas e egressos mantêm esse gendramento, apesar de também o questionarem. Ao mesmo tempo, considerando essa problemática, reformas curriculares que restrinjam a Pedagogia meramente à docência não contribuem para superar tal problemática e a reforçam, tanto mais enquanto a perspectiva de gênero não for enfatizada no currículo.

Em conclusão, a tese confirma que a formação e a atuação do/a Pedagogo/a ainda apresentam impressões de gênero, de tal forma que os homens que escolhem o curso enxergam mais a Pedagogia como campo científico do que as mulheres, presas à associação da Pedagogia com o amor e o cuidado. Ademais, a formação profissional de graduandos/as e egressos/as não consegue/conseguiu mudar essas impressões de gênero da Pedagogia devido à associação histórica entre mulher e docência e da incipiente problematização da questão de gênero no currículo.

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.

AGUDO, Marcela de Moraes; TOZINI-REIS, Marília Freitas de Campos. O curso de pedagogia, sua constituição e os desafios para pensar sua identidade profissional. *Filosofia e Educação*, v. 12, n. 1, 2020.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A Teoria das Representações Sociais. In: TORRES, Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo (Org.). *Psicologia Social*: principais temas e vertentes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação:* a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.96, 71-78, fev., 1996.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, e157950, p.1-23, 2017.

AMORIM, Valquíria Gila. *Gênero e educação superior:* perspectivas de alunas de física. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

AQUINO, Soraia Lourenço de. *O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de pedagogia*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

ATAIDE, Patrícia Costa; NUNES, Iran de Maria Leitão. Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 9, n. 1, 167-188, jan./jun. 2016

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; SBRISSA, Ieda. Mulher e Pedagogia: questões históricas e de gênero ligadas à educação brasileira. *Revista Campo da História*, v. 8, n. 2, p. 729-748, 2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence*. Análise de Conteúdo*. 4.ed. Lisboa: Edições 70, 2009

BARRETO, Marcos Pinheiro; PRESTES, Zoia; ESTEVAM, Lucas Gago. Perfil de pedagogos formados pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. *RevistAleph*, 2017.

BASÍLIO, Márcia Alves Tenório; MACHADO, Laeda Bezerra. O CURSO DE PEDAGOGIA: nas representações sociais de estudantes em formação. *Revista Profissão Docente*, v. 13, n. 28, p. 99-119, 2013.

BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. Teoria e Métodos em Representações

Sociais. In: MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza; ASSIS, Raimunda Alves Moreira de (Orgs.). *Notas teórico-metodológicas de Pesquisas em Educação*: concepções e trajetória. Ilhéus, BA : Editus, 2017.

BORBA, Denise Aparecida. *As Representações Sociais dos (as) professores (as) em formação sobre a (re) Constituição da Identidade Profissional.* 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

BRASIL. *Inepdata*: Censo Escolar. Disponível em: https://acesse.dev/k7BXT. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior 2020:* principais achados. Brasília, DF, 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC*: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP). *Notas Estatísticas – Censo Escolar 2017.* Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. *Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º , no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. In: *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: abr. 2022.

BRASIL. MEC. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. Brasilía, 2007.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.* Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2006.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº05/2005*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2005.

BRASIL. *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BROWN, Samuel de Santana Aleixo; BROWN, Vitória de Santana Aleixo; SALES, Giza Guimarães Pereira. A presença masculina na pedagogia: uma análise histórica. *Revista Docent Discunt*, v. 4, p. e01597-e01597, 2023.

BURGER, Carol J.; ABBOTT, Gypsy; TOBIAS, Sheila; KOCH, Janice; VOGT, Christina M.; SOSA, Teri; BIEVENUE, Lisa; STRAWN, Candace A. Gender equity in science, engineering, and technology. In: KLEIN, Susan S. (gen. ed.). *Handbook for Achieving Gender Equity Through Education*. 2. ed. New York and London, Routledge, 2010.

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, 2018a.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Transversalizando gênero na educação básica e superior para reverter a baixa presença das mulheres em CTEM. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. *Interlocuções sobre gênero e sexualidade na educação*. Rio Grande-RS: Ed. Da FURG, 2018b.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações de gênero em cursos masculinos: engenharias mecânica e civil. In: *Relações de gênero em cursos masculinos:* engenharias mecânica e civil, física, matemática e ciência da computação. Projeto de pesquisa. PIBIC/CNPq 2015/2016. João Pessoa/PB, 2015.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Trajetórias dos Núcleos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero integrantes da REDOR. In: *Institucionalização dos estudos de gênero nas IES brasileiras do Norte e Nordeste.* Projeto de pesquisa. PIBIC/CNPq 2014/2015. João Pessoa/PB, 2014a.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Relações de gênero em cursos masculinos:* engenharias mecânica e civil, física, matemática e ciência da computação. Projeto de pesquisa. Chamada MCTI/CNPQ/MEC/CAPES Nº 22/2014. João Pessoa/PB, 2014b.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Trajetória dos Núcleos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero integrantes da REDOR. In: *Trajetórias e contribuições dos Núcleos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero integrantes da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero – REDOR:* do pessoal ao institucional. Projeto PIBIC/CNPq 2013/ 2014, CNPq/PRPG/UFPB, 2013

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Trajetórias e contribuições dos Núcleos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero integrantes da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero – REDOR:* do pessoal ao institucional. Projeto de Pesquisa. Chamada MCTI/CNPq/SPM-PR/MDA Nº 32/2012. João Pessoa/PB, 2012.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz. Gênero e Educação Superior: explorando o filtro de gênero na engenharia mecânica. 2018. In: *Encuentro Científico Internacional e Intermedio del Comité de la Fes de Sociología del Género*. Valencia/Espanha (Comunicação Oral), 2018.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz. Evolução do

ingresso de mulheres docentes em áreas de conhecimento masculinas. In: XI Seminário Internacional Fazendo Gênero: 13th. Women?s Worlds Congress, 2017, Florianópolis/SC. *Anais...* do XI Seminário Internacional Fazendo Gênero : 13th. Women?s Worlds Congress. Florianópolis/SC: UFSC, 2017.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz; SILVA, Karina Ingredy Leite da. Origens e Desafios dos Núcleos de Estudos de Gênero na Educação Superior no Norte e Nordeste do Brasil. In: 37º Renião Nacional da Anped, 2015, Florianópolis-SC. *Anais...* da 37a Reunião Científica da ANPEd, 2015.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de.; GUIMARÃES, Flávia Maia; MORAIS, Adenilda Bertoldo Alves de; SILVA, Francisca Jocineide da Costa e. Inclusão da temática de gênero no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba: primeiros passos. *Espaço do Currículo*, v.7, n.2, p.262-275, 2014.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de.; MONTANÉ-LOPEZ, Alejandra.; RABAY, Glória; MORAIS, Adenilda Bertoldo A. de; FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz. Origens e desafios dos núcleos de estudos de gênero na educação superior no nordeste do Brasil. In: DIAS, Alfrâncio Ferreira; SANTOS, Elza Ferreira; CRUZ, Maria Helena Santana (Orgs.). *Gênero e sexualidades:* entre invenções e desarticulações. 1ed.Aracaju: Editora IFS, p. 89-104, 2017.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de.; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 23, n. 1, jan./abr., 2015.

CASTRO, Fernanda Francielle de. *O giz cor-de-rosa e as questões de gênero:* os desafios de professores frente à feminização do magistério. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

CENTRO DE EDUCAÇÃO. *Plano Político-Pedagógico de graduação em Pedagogia*. Universidade Federal da Paraíba, 2006.

CENTRO DE EDUCAÇÃO. *Centro de Educação (1979-1999):* 20 anos construindo aminhos na educação. Universidade Federal da Paraíba, 1999.

CENTRO DE EDUCAÇÃO. *Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia:* documento preliminar. Universidade Federal da Paraíba, 1992.

COSTA, Ana Paula; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia. Revista *Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 475-489, 2011.

COSTA, Barbara Regina Lopes. Bola de neve virtual: o uso das redes sociais virtuais no processo de coleta de dados de uma pesquisa científica. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, v. 7, n. 1, 2018.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa:* métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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.

CRUZ, Alexandre Vitor Castro da. Docência e feminização: educadoras brasileiras e a primeira infância no Brasil. *Iniciação & Formação Docente,* v. 9, n. 4, p. 128 a 148-128 a 148, 2022.

DAL ROSSO, Sadi. Condições estruturais de emergência do associativismo e sindicalismo do setor de educação. Leitura a partir de dados censitários brasileiros. In: Seminário da Rede de Pesquisadores Sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação, 2., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: IUPERJ/UFRJ/UnB, 2010. p. 1-19.

DANTAS, Fabrícia dos Santos. Trajetória docente: Formação inicial e construção da identidade profissional. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, v. 1, n. 7, 2021.

DOISE, Willem. Psicologia Social e mudança social. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José (Orgs.). *As Representações Sociais nas sociedades em mudança.* Petrópolis: Vozes, 2015.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa,* v. 18, n. 1, p. 027-035, jan-abr, 2002.

DUARTE, Aparecida Rodrigues Silva. Cultura acadêmica e cultura escolar: relações entre matemáticos e professores de matemática. *Revista Diálogo Educacional,* v. 8, n. 25, p. 647-662, 2008.

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

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Uma introdução aos Estudos Culturais. *Revista FAMECOS*, Porto algere, n.9, p.87-97, 1998.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). *Textos em Representações Sociais.* 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FELIX, Jeane. Estudos Culturais e os Estudos de Gênero. Diálogos, aproximações e distanciamentos. GONÇALVES, Catarina Carneiro; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de. (Orgs.) *Pelas frestas*: pesquisas em Estudos Culturais da Educação. Curitiba-PR: CRV, 2019.

FÉLIX, Jeane. Gênero e formação docente: reflexões de uma professora. *Espaço do Currículo*, v.8, n.2, p.223-231, 2015.

FÉLIX, Jeane. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012a. p.133-152.

FÉLIX, Jeane. *"Quer teclar? ":* aprendizagens sobre juventudes e soropositividades através de bape-papos virtuais. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012b.

FERREIRA, Liliana Soares. Pedagogia nos cursos de Pedagogia? da ausência e dos

impactos no trabalho pedagógico. *Revista Espaço do Currículo*, [S.l.], v.10, n.2, p.174-190, 2017.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Docência e gênero. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio (Orgs.). *Dicionário crítico de gênero.* 2.ed. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

FERREIRA, Rafaela Maria e Silva. *Gênero e representações sociais sobre identidade profissional de estudantes de pedagogia.* 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

FERREIRA, Rafaela M. e Silva; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; VANNUCHI, Maria Lúcia. Gênero nas representações sociais de estudantes de pedagogia sobre identidade profissional e trabalho pedagógico. *Caderno Espaço Feminino,* Uberlândia, MG, v.35, n.1, seer.ufu.br/index.php/neguem, p.221-246, jan./jun. 2022.

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa:* um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. *Introdução a pesquisa qualitativa*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, 2007.

FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz. Ser mulher na Computação: experiências de alunas em uma IFES nordestina. In: 40ª Reunião Nacional da ANPED. Set-out de 2021, Belém, PA. *Anais...* ANPED (2021).

FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz. Mulheres no alunado da Computação: o que dizem os números? In: XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. 04 a 07 de novembro de 2020, Salvador, BA. *Anais...* EPEN (2020).

FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz. *Mulheres na Computação:* experiências, trajetórias e perspectivas de estudantes universitárias. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz. *A construção da identidade feminista de homens:* um caso pioneiro no Brasil. (Monografia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz. Surgimento e Contribuições dos Núcleos e Grupos de Estudo de Gênero das IES do Norte e Nordeste Brasileiros. In: VI Fórum Internacional de Pedagogia, 2014, Santa Maria/RS. *Anais...* FIPED (2014). Campina Grande-PB: Editora Realize, v.1, 2014.

FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Percepções de discentes do Curso de Computação sobre desigualdade de gênero. In: XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. Educação democracia em risco: o papel da Pós-Graduação em tempo de crise. 19 a 22 de novembro de 2018, João Pessoa-PB. *Anais...* EPEN, 2018.

FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Trajetórias e perspectivas de alunas do curso de Engenharia Mecânica. In: VI Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais, 2017, João Pessoa. *Anais...* Eletrônicos do VI SeminárioNacional Gênero e Práticas Culturais: interfaces com as relações étnico-raciais? 22 a24 de novembro de 2017. Fortaleza-CE: EdUECE, p. 1-10, 2017.

FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Trajetórias e perspectivas de fundadoras/ es de núcleos e grupos de estudos de gênero articuladosà redor. In: DIAS, Alfrâncio Ferreira; SANTOS, Elza Ferreira; CRUZ, Maria Helena Santana (Orgs.). *Gênero, Feminismos, Poderes e Políticas Públicas*: Investigações Comteporâneas. 21ed. Campina Grande - PB: Realize, 2016, p.491-505.

FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Trajetória dos núcleos de estudos da mulher e relações de gênero integrantes da REDOR. *Revista Espaço do Currículo*, v.8, n.2, 2015.

FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Fundação dos Núcleos e Grupos de Estudos de Gênero articulados à REDOR. In: 18º Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero, 2014, Recife. *Anais...*18º REDOR, 2014.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. Introdução. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). *Textos em Representações Sociais.* 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GEBRAN, Raimunda Abou; SILVA, Naime Souza; DE BARROS, Helena Faria. As representações sociais e expectativas dos alunos ingressantes no curso de Pedagogia. *Comunicações*, v. 22, n. 3, p. 183-201, 2015.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Ana Paula; NUNES, Celia Maria Fernandes; LUCINDO, Nilzilene Imaculada; ARAÚJO, Regina Magna Bonifacio de. A inserção no mercado de trabalho egressos do curso de Pedagogia da UFOP: uma análise preliminar. IN: IX Encontro Brasileiro do REDESTRADO (Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente), 08 a 10 de novembro de 2017, Campinas-SP, *Anais...* UNICAMP: Campinas-SP, 2017. p. 1-18.

GONÇALVES, Josiane Peres; BENITEZ, Maria Cristina de Sousa. A (in) existência de estudantes do gênero masculino no curso de pedagogia: por que eles desistem?. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 9, p. e023003-e023003, 2023.

GONZALES, Neidimar Vieira Lopes; BUENO, José Lucas Pedreira; CAETANO, Renato Fernandes. Os Decursos Históricos, Culturais e Legais da Constituição da Identidade Profissional do Pedagogo no Brasil. *Revista Cocar*, v. 8, n. 15, p. 16-22, 2014.

GONZALES, Neidimar Vieira Lopes; RAITZ, Tânia Regina. Perfil dos professores do norte do Brasil egressos de cursos de Pedagogia. *Revista Educação, Ciência e*

Cultura, Canoas, v. 28, n. 1, p.1-17, 2023.

HALL, Stuart. *Cultura e representação.* Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura**:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, pp. 595-609, 2007.

JESUÍNO, Jorge Correia. Introdução: a Teoria das Representações Sociais. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José (Orgs.). *As Representações Sociais nas sociedades em mudança.* Petrópolis: Vozes, 2015.

JODELET, Denise. O encontro dos saberes. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José (Orgs.). *As Representações Sociais nas sociedades em mudança.* Petrópolis: Vozes, 2015.

JODELET, Denise. Ponto de Vista: Sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. *Temas em Psicologia*, v.19, n.1, p.19-26, 2011.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *As representações sociais*, p.17-44, 2001.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Tendências e impasses:* o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LORBER, Judith. *Gender inequality:* Feminist theories and politics. 4 ed. New York: Oxford University Press, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação:* Uma perspectiva pós-estruturalista. Petropólis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.); BASSANEZI, Carla (Coord. de textos). *História das mulheres no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Revista Eletrônica Pesquisaeduca*, [S. l.], v. 13, n. 31, p.743-774, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*. 12 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

LIMA, Francisca Josélia Inocêncio de. *Gênero no percurso de vida dos estudantes do curso de pedagogia da UFC*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

LIMA, Maria da Conceição Silva. *Elementos presentes em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes do sexo masculino do curso de pedagogia da UFPE.* 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de

Pernambuco, Recife, 2013.

MACEDO, Renata Mourão. Resistência e resignação: narrativas de gênero na escolha por Enfermagem e Pedagogia. *Cad. Pesqui.,* São Paulo, v.49 n.172 p.54-76 abr./jun. 2019.

MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote. *Representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de pedagogia.* 2013 Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. A escolha profissional do curso de Pedagogia e as representações sociais dos estudantes. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v. 1, n. 2., p.102-114, jul./dez.2014.

MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. A formação inicial no curso de Pedagogia: representações, caminhos e perspectivas dos estudantes. *ETD–Educ.temat. digit*. Campinas, SP, v.15, n.3, p.560-577, set./dez.2013.

MARTINS, Thayná Guedes Assunção; GRACY, Mary; LIMA, Silva. Desencontros professorais do pedagogo (a) no início da carreira docente na perspectiva socialmente construída em torno da feminização do magistério. *Contraponto*, v. 12, n. 1, 2023.

MEDEIROS, Paulo Jorge. *Ensino, trabalho docente e feminização:* ausência da docência masculina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um olhar dos egressos de Pedagogia da Unespar – campus Paranavaí (2010 –2020). Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, Paraná, 2023.

MOREIRA, Jefferson da Silva; PINTO, Umberto de Andrade. A (in) visibilidade do debate epistemológico sobre a Pedagogia no interior do próprio curso: um estudo em universidades públicas do estado da Bahia. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 13, n. 31, p. 775-800, 2021.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais:* Investigações em Psicologia Social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, Serge. *A psicanálise, sua imagem e seu público.* Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do; MIRANDA, Shirlane M. B. da Silva; MIRANDA, Antônio L. Alencar; SOARES, Ana L. F. Pinheiro; RAMOS, Samara de Almeida; SILVA, Eliane Ribeiro Pinto; CARVALHO, Patrícia V. de. Identidade profissional do egresso do curso de Pedagogia e o seu desenvolvimento em contextos escolares e não-escolares. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 16, n. 9, p. 14661-14680, 2023.

ORTIZ, Renato. Estudos culturais. *Tempo Social*, v. 16, n. 1, p.119-127, 2004.

PEREIRA, Carla Martinez Solano. *Trajetória de vida e o encontro com a docência:* a

inserção de professoras e professores nos anos iniciais do ensino fundamental a partir das marcas de classe, raça e gênero. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

PEREIRA, Costa. Análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. *PSICOLOGIA*, v.15, n.1, p.177–204, 2001. Disponível em: https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/495. Acesso em: abr. 2024.

PEREIRA, Flávia Goulart. *Homens no curso de Pedagogia:* "as razões do improvável". 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PESSOA DE CARVALHO, Maria Eulina; MONTANÉ-LOPEZ, Alejandra; RABAY, Glória; ALVES DE MORAIS, Adenilda Bertoldo; TOMAZ FREITAS, Mayanne Júlia . Origins and challenges of gender studies centers in higher education in NorthERN and Northeastern Brazil. *Revista Tempos e Espaços em Educação (Online),* v. 10, p. 163, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6340/5262>. Acesso em: ago. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.* São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, Érica Jaqueline S; FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações de gênero na Universidade: percepção de professoras do departamento de engenharia civil e ambiental. In: XI Seminário Internacional Fazendo Gênero: 13th. Women?s Worlds Congress, 2017, Florianópolis/SC. *Anais…* do XI Seminário Internacional Fazendo Gênero : 13th. Women?s Worlds Congress. Florianópolis/SC: UFSC, 2017.

PINTO, Umberto de Andrade. Um conceito amplo de pedagogia. *Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 107-116, 2008.

PEZZINI, Fernanda Caroline Esser. *A feminização da profissão pedagogo:* o estado da arte (2000-2019) sobre mulher e o magistério. (Monografia) – Departamento Acadêmico de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Vilhena-RO, 2019.

RABELO, Francy. S.; LIMA, Maria Socorro L. A relação teoria-prática pela pesquisa na formação inicial do pedagogo. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–11, 2021.

REGO, Diego do. *Representações sociais sobre o ensino e processos identitários de estudantes de pedagogia.* 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

RICHARTZ, Terezinha. Metodologia ativa: a importância da pesquisa na formação de professores. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, v. 13, n. 1, p. 296-304, 2015.

ROCHA, Aline Sarmento Coura. A construção da identidade profissional do pedagogo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

ROCHA, Mayara Gabrielli Pereira Marinho. *A feminização do magistério em Limoeiro do Norte-CE:* um estudo de caso do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM)- décadas de 1970 a 1990. Dissertação (Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino, Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Limoeiro do Norte, Ceará, 2022.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento; BORGES, Dalete de Souza Salles. Potencialidades Da Iniciação À Docência Na Constituição Da Identidade Profissional Docente. *Revista GeoPantanal*, v. 18, n. 34, p. 31-42, 2023.

SAMPERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodologia de pesquisa.* Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANT'ANNA, Hugo Cristo. openEvoc: um programa de apoio à pesquisa em representações sociais. In: Encontro Regional da ABRAPSO, 7, 2012, Vitória, ES. *Anais eletrônicos...*Vitória, 2012

SANTOS, Maria Luciane de Luna. *Ser professor do sexo masculino nos anos iniciais:* um estudo das representações sociais de pedagogos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, Recife, Pernambuco, 2024.

SANTOS, Simeire da Silva; COSTA, Luciana Raimunda de Lana; CUSTÓDIO, Regiane Cristina As mulheres como educadoras: a feminização no magistério. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, v. 8, n. 25, 2022.

SANTANA, Junior Neto; MOLINA, Adão Aparecido. Da formação à atuação docente na Educação Infantil: o tabu da docência masculina. *Ensino Em Re-Vista,* Uberlândia, MG, v.30, p. 1-22, e014, 2023.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil:* história e teoria. 2 ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2012.

SHIENBINGER, Londa. *O feminismo mudou a ciência?* Tradução de Raul Fiker. Bauru,SP: EDUSC, 2001.

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

SERAFIM, Andreia Carolina de Oliveira. *Homens na Pedagogia:* identidades profissionais possíveis em um curso feminino. 2023. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (Monografia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2023.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A constituição da pedagogia: entre a instrucionalização e o paradigma da ciência da educação. *Revista Temas em Educação*, p. 16-30, 2012.

SILVA, Amanda Carolina Hora da. *Os processos de socialização e a formação da identidade profissional docente:* o caso dos professores de ciências em início de carreira. 2016. 110f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, Carmem Silva Bissolli*. Curso de Pedagogia no Brasil:* história e identidade. 3 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Lebiam Tamar Gomes; BEZERRA, Irinalda da Silva. Hibridações da cultura acadêmica com a cibercultura: análise das práticas acadêmicas no ambiente virtual de aprendizagem moodle. *Educ. rev***.**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SILVA, Lourdes Helena; BARLETTO, Marisa. A escolha de curso de pedagogia: narrativas e representações sociais de estudantes da UFV. *Educação & Linguagem*, v. 15, n. 25, p. 104-118, 2012.

SILVA, Naime Souza. *As representações sociais dos alunos ingressantes no curso de Pedagogia*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação:* um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Natália M. S.; PINTO, Érica Jaqueline S; FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Engenheiras civis na docência superior: uma análise dos currículos lattes. In: VI Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais, 2017, João Pessoa. *Anais...* Eletrônicos do VI Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais: interfaces com as relações étnico-raciais? 22 a 24 de novembro de 2017. Fortaleza-CE: EdUECE, p. 1-10, 2017.

SOUSA, Fernando Santos. *A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização.* 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

STRAIOTTO, Débora Silva. *"... E eu pensei: o que estou fazendo aqui?!"* Homens egressos do curso de pedagogia: estabelecimento e deslocamento na profissão. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

TAVARES, Derek Warwick da S.; BRITO, Raissa Carneiro de. CÓRDUL, Ana Cláudia Cruz; SILVA, Julianne Teixeira e; NEVES, Dulce Amélia B. Protocolo verbal e teste de associação livre de palavras: perspectivas de instrumentos de pesquisa introspectiva e projetiva na ciência da informação. *PontodeAcesso*, v. 8, n. 3, p. 64-79, 2014.

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

UMBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia; GAVA, Thais. Gênero e sexualidade nos currículos de Pedagogia. *Anais...* Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Florianópolis: UFSC, 2010.

UFPB. Resolução nº 34/2004. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Universidade Federal da Paraíba, 2004.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. *Formação e inserção profissional do pedagogo:* o panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da Faculdade de Educação da UFMG. Tese (Doutorado EM Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG, p. 297, 2016.

VEIGA, Ana Maria; PEDRO, Joana Maria. Gênero. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio (Orgs.). *Dicionário crítico de gênero.* 2.ed. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

VIANNA, Claúdia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.). *Trabalhadoras*: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

VIANNA, Claúdia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, 17/18, pp.81-103, 2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. *Contemporaneidade e Educação* (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença:* A perspectiva dos Estudos Culturais. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

ZULCOWSKI, Tamara Vanessa; PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. A formação inicial e a inserção profissional dos egressos do curso de Pedagogia. *Revista Educação & Formação*, v. 8, p. 1-17, 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Levantamento da produção sobre Pedagogia em articulação com identidade profissional, representações sociais e gênero nas plataformas *scielo* e *google* acadêmico (2010-2024)

Quadro 6: Levantamento da produção sobre Pedagogia em articulação com Identidade Profissional, Representações Sociais e Gênero nas plataformas Scielo e Google acadêmico (2010-2024)

ANO	AUTORES/AS	TÍTULO	IES	PERÍODICO
2011	COSTA, Ana Paula RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal	Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de Pedagogia	Faculdade de Americana Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Estudos Feministas
2012	SILVA, Lourdes Helena BARLETTO, Marisa	A escolha de curso de Pedagogia: narrativas e representações sociais de estudantes da UFV	Universidade Federal de Viçosa	Educação & Linguagem
2013	BASÍLIO, Marcia Alves Tenório MACHADO, Laêda Bezerra	O curso de Pedagogia: nas representações sociais de estudantes em formação	Universidade Federal de Pernambuco	Revista Profissão Docente
2014	GONZALES, Neidimar V. Lopes BUENO, José Lucas Pedreira CAETANO, Renato Fernandes	Os decursos históricos, culturais e legais da constituição da identidade profissional do pedagogo no Brasil	Universidade Federal de Rondônia Faculdade Católica de Rondônia	Revista Cocar. Belém
2014	MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de	Escolha profissional do curso de Pedagogia e as representações sociais dos estudantes	Universidade Federal de Pernambuco	Revista de Administração Educacional
2015	GEBRAN, Raimunda Abou SILVA, Naime Souza BARROS, Helena Faria de	As representações sociais e expectativas dos alunos ingressantes no curso de Pedagogia	Universidade do Oeste Paulista	Comunicações

2019	MACEDO, Renata Mourão	Resistência e resignação: narrativas de gênero na escolha por Enfermagem e Pedagogia	Universidade de São Paulo	Cadernos de Pesquisa
2020	AGUDO, Marcela de Moraes TOZINI-REIS, Marília Freitas de Campos	O curso de Pedagogia, sua constituição e os desafios para pensar sua identidade profissional	Universidade Federal de Itajubá Universidade Estadual Paulista	Filosofia e Educação
2021	DANTAS, Fabrícia dos Santos	Trajetória docente: formação inicial e construção da identidade profissional	Universidade Estadualde Santa Cruz	Perspectivas e Diálogos
2022	SANTOS, Simeire da Silva COSTA, Luciana Raimunda de Lana CUSTÓDIO, Regiane Cristina	As mulheres como educadoras: a feminização no magistério	Universidade do Estado de Mato Grosso	Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar
2022	CRUZ, Alexandre Vitor Castro da	Docência e feminização: educadoras brasileiras e a primeira infância no Brasil	Universidade de Uberaba	Revista Iniciação & Formação Docente
2022	GONÇALVES, Josiane Peres BENITEZ, Maria Cristina de Sousa	A (in)existência de estudantes do gênero masculino no curso de Pedagogia: por que eles desistem?	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Rev. Inter. Educ. Sup.
2022	FERREIRA, Rafaela M. e Silva CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de VANNUCHI, Maria Lúcia	Gênero nas representações sociais de estudantes de pedagogia sobre identidade profissional e trabalho pedagógico	Universidade Federal da Paraíba Universidade Federal de Uberlândia	Caderno Espaço Feminino
2023	ZULCOWSKI, Tamara Vanessa PORTELINHA, Ângela Maria Silveira	A formação inicial e a inserção profissional dos egressos do curso de Pedagogia	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Educação & Formação
2023	SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento BORGES, Dalete de Souza Salles	Potencialidades da iniciação à docência na constituição da identidade profissional docente: reflexões a partir de estudos no curso de Pedagogia do câmpus do Pantanal	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Revista GeoPantanal

2023	BROWN, Samuel de S. Aleixo BROWN, Vitória de S. Aleixo SALES, Giza G. Pereira	A presença masculina na Pedagogia: uma análise histórica	Centro Universitário Adventista de São Paulo	Revista Docent Discunt
2023	SANTANA, Junior Neto MOLINA, Adão Aparecido	Da formação à atuação docente na Educação Infantil: o tabu da docência masculina	Universidade Estadual do Paraná	Ensino Em Re-Vista
2023	GONZALES, Neidimar Vieira Lopes RAITZ, Tânia Regina	Perfil dos professores do norte do Brasil egressos de cursos de Pedagogia	Universidade Federal de Rondônia Universidade do Vale do Itajaí	Revista Educação, Ciência e Cultura
2023	AZEVEDO, Nair Correia Salgado de SBRISSA, Ieda	Mulher e Pedagogia: questões históricas e de gênero ligadas à educação brasileira	Universidade Federal da Fronteira do Sul	Revista Campo da História
2023	NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do MIRANDA, Shirlane M. B. da Silva MIRANDA, Antônio L. Alencar SOARES, Ana L. F. Pinheiro RAMOS, Samara de Almeida SILVA, Eliane Ribeiro Pinto CARVALHO, Patrícia V. de	Identidade profissional do egresso do curso de Pedagogia e o seu desenvolvimento em contextos escolares e não-escolares	Universidade Estadual do Maranhão	Contribuciones a Las Ciencias Sociales
2023	MARTINS, Thayná Guedes Assunção LIMA, Mary Gracy e Silva	Desencontros professorais do pedagogo (a) no início da carreira docente na perspectiva socialmente construída em torno da feminização do magistério	Universidade Estadual do Piauí	Contraponto

Fonte: Elaboração da autora, 2022-2024.

APÊNDICE B – Levantamento de teses e dissertações sobre Pedagogia em articulação com identidade profissional, representações sociais e gênero (2010-2024)

Quadro 7: Levantamento de teses e dissertações sobre Pedagogia na articulação com Identidade Profissional, Representações Sociais e Gênero (2010-2024)

ANO	AUTOR/A	TÍTULO	TIPO	IES
2011	PEREIRA, Flávia Goulart	Homens no curso de Pedagogia: “as razões do improvável”	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais
2011	AQUINO, Soraia Lourenço de	O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de Pedagogia	Dissertação	Universidade Federal de Viçosa
2012	SILVA, Naime Souza	As representações sociais dos alunos ingressantes no curso de Pedagogia	Dissertação	Universidade do Oeste Paulista
2013	BORBA, Denise Aparecida	As representações sociais de(as) professores(as) em formação sobre a (re)constituição da identidade profissional	Dissertação	Universidade Católica de Santos
2013	LIMA, Maria da Conceição Silva	Elementos presentes em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes do sexo masculino do curso de Pedagogia da UFPE	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco
2013	MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote	Representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de Pedagogia	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco
2014	CASTRO, Fernanda Francielle de	O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério	Dissertação	Universidade Metodista de São Paulo
2014	ROCHA, Aline Sarmento Coura	A construção da identidade profissional do pedagogo	Dissertação	Universidade Nove de Julho
2016	LIMA, Francisca Josélia Inocêncio de	Gênero no percurso de vida dos estudantes do curso de Pedagogia da UFC	Tese	Universidade Federal do Ceará

2017	STRAIOTTO, Débora Silva	“... E eu pensei: o que estou fazendo aqui?!” Homens egressos do curso de Pedagogia: estabelecimento e deslocamento na profissão	Dissertação	Universidade Federal de Goiás
2017	SOUSA, Fernando Santos	A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização	Dissertação	Universidade de Brasília
2020	FERREIRA, Rafaela Maria e Silva	Gênero e representações sociais sobre identidade profissional de estudantes de Pedagogia	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba
2020	REGO, Diego do	Representações sociais sobre o ensino e processos identitários de estudantes de Pedagogia	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2022	PEREIRA, Carla Martinez Solano	Trajetória de vida e o encontro com a docência: a inserção de professoras e professores nos anos iniciais do ensino fundamental a partir das marcas de classe, raça e gênero	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2022	ROCHA, Mayara Gabrielli Pereira Marinho	A feminização do magistério em Limoeiro do Norte-CE: um estudo de caso do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM)- décadas de 1970 a 1990	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará
2023	MEDEIROS, Paulo Jorge	Ensino, trabalho docente e feminização: ausência da docência masculina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um olhar dos egressos de Pedagogia da Unespar – campus Paranavaí (2010 – 2020)	Dissertação	Universidade Estadual do Paraná
2024	SANTOS, Maria Luciane de Luna	Ser professor do sexo masculino nos anos iniciais: um estudo das representações sociais de pedagogos	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco

Fonte: Elaboração da autora, 2022-2024.

APÊNDICE C – Questionário aplicado com egressos/as do curso de Pedagogia

A PEDAGOGIA É FEMINIZADA? ANÁLISES DAS IMPRESSÕES DE GÊNERO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE GRADUANDOS/AS E EGRESSOS/AS

Pesquisa de Doutorado aplicada com egressos/as de 2006 a 2022 do Curso de Pedagogia, Campus I da UFPB

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) *

Prezado/a **PARTICIPANTE DE PESQUISA**,

A pesquisadora **MAYANNE JÚLIA TOMAZ FREITAS**, aluna do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. **MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO**, convida você a participar da pesquisa intitulada **"A PEDAGOGIA É FEMINIZADA? ANÁLISES DAS IMPRESSÕES DE GÊNERO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE GRADUANDOS/AS E EGRESSOS/AS"**. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Seu objetivo principal é analisar como as impressões de gênero estão presentes nas representações sociais sobre a identidade profissional de graduandos/as e egressos/as do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, Campus I. Os objetivos específicos são: a) levantar dados de ingresso e conclusão de discentes do curso de Pedagogia da UFPB, no recorte temporal 2006-2021, destacando a feminilização do curso, o fluxo discente por sexo através de uma série de coortes, considerando ingresso, evasão, retenção e conclusão; b) traçar o perfil de graduandas/os e egressos/as do referido curso; c) identificar significados e valores sobre a identidade da/o profissional da Pedagogia a fim de analisar as representações sociais de graduandas/os e egressas/os e suas possíveis mudanças e/ou permanências; d) discutir as representações sociais sobre a Pedagogia, considerando as implicações de sua feminilização e feminização para a formação e atuação profissional.

O desenvolvimento da pesquisa contará com aplicação de questionário pelo *google forms*, e uma possível etapa posterior com entrevista ou grupo focal, dependendo da disponibilidade dos/as participantes, entretanto sobre essa ao final do questionário é possível indicar o desejo de participar ou não.

Comunicamos que esta pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Todavia, poderá ocorrer no momento de respondê-lo, algum desconforto

psicológico (constrangimento). Para evitar essa situação indicamos que escolha um local privado, livre da presença de pessoas alheias ao estudo. Os benefícios destacam-se pela contribuição com o desenvolvimento científico do campo da Pedagogia na articulação com os estudos de gênero. Assim como, esta pesquisa induz o/a participante a uma reflexão acerca da formação e atuação do/a profissional da Pedagogia.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou contribuir com as atividades solicitadas pela doutoranda. A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Solicitamos a sua colaboração para a aplicação do questionário, como também sua aunuência para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, suas informações pessoais serão mantidas em sigilo.

Informação de Contato do Responsável Principal e de Demais Membros da Equipe de Pesquisa

Mayanne Júlia Tomaz Freitas (Responsável Principal pela Pesquisa)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFPB)

E-mail: mayannetomaz51@gmail.com / Telefone: 8398816-7705

Endereço e Informações de Contato do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFPB)

Cidade Universitária Campus I, Setor Humanístico Bloco III, João Pessoa-PB, CEP:58059-900

E- mail: ppge.sec@gmail.com / Telefone: 833216-7702

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 17h. Homepage: http://www.ce.ufpb.br/ppge

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB

Telefone: +55 (83) 3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h. Homepage: http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O aceite equivale a sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia online deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),** assinada pelo/a Pesquisador/a Responsável.

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Li e concordo com os termos
- ◯ Li e disconcordo com os termos

INFORMAÇÕES PESSOAIS

3. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Feminino
- ◯ Masculino
- ◯ Não Binárie
- ◯ Transgênero
- ◯ Outro: _____

4. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ de 20 - 24 anos
- ◯ de 25 - 29 anos
- ◯ de 30 - 34 anos
- ◯ de 35 - 39 anos
- ◯ de 40 - 44 anos
- ◯ de 45 - 49 anos
- ◯ de 50 - 54 anos
- ◯ de 55 - 59 anos
- ◯ Acima de 60 anos

5. Orientação Sexual *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Heterossexual
- ◯ Homossexual
- ◯ Bissexual
- ◯ Outro: _____

6. Raça/Etnia *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Branca
- ◯ Preta
- ◯ Parda
- ◯ Amarela
- ◯ Indígena

7. Praticante religioso? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim *Pular para a pergunta 8*
- ◯ Não *Pular para a pergunta 9*

Detalhamento sobre a questão anterior

8. Qual sua religião? *

_____

Continuação da seção - Informações Pessoais

9. O seu ensino médio foi: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ No ensino regular
- ◯ No ensino regular com magistério
- ◯ No ensino médio-técnico
- ◯ Na/o EJA/Supletivo

DO INGRESSO À CONCLUSÃO

10. Qual foi o ano de ingresso na Pedagogia? *

Marcar apenas uma oval.

- 2006
- 2007
- 2008
- 2009
- 2010
- 2011
- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- 2017
- 2018
- 2019
- 2020
- 2021
- 2022

11. A Pedagogia foi sua primeira opção de curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 13*
- Não *Pular para a pergunta 12*

Detalhamento sobre a questão anterior

12. Qual foi sua primeira opção de curso? *

Continuação da seção - Do ingresso à conclusão

13. Por que ingressou na Pedagogia? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Desejo/sonho pessoal
- ◯ Mercado de trabalho promissor (facilidade de conseguir emprego)
- ◯ Influência familiar
- ◯ Incentivo de professor/a ou profissional da área
- ◯ Influência de amigos/as ou colegas
- ◯ Atuação/experiência prévia com a área
- ◯ Outro: _____

14. Alguém foi contra sua escolha? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim *Pular para a pergunta 15*
- ◯ Não *Pular para a pergunta 16*

Detalhamento sobre a questão anterior

15. Quem foi contra e por que? *

_____

_____

_____

_____

_____

Continuação da seção - Do ingresso à conclusão

16. Ao longo do curso você trabalhava? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim *Pular para a pergunta 17*
- ◯ Não *Pular para a pergunta 18*

Detalhamento sobre a questão anterior

17. Em que atividade? *

_____

Continuação da seção - Do ingresso à conclusão

18. Você sofreu ou presenciou, durante o curso, alguma cena de preconceito/discriminação/violência contra discentes? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim *Pular para a pergunta 19*
- ◯ Não *Pular para a pergunta 20*

Detalhamento sobre a questão anterior

19. Relate brevemente *

_____

_____

_____

_____

_____

Continuação da seção - Do ingresso à conclusão

20. Qual foi o ano de sua conclusão do curso? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 2006
- ◯ 2007
- ◯ 2008
- ◯ 2009
- ◯ 2010
- ◯ 2011
- ◯ 2012
- ◯ 2013
- ◯ 2014
- ◯ 2015
- ◯ 2016
- ◯ 2017
- ◯ 2018
- ◯ 2019
- ◯ 2020
- ◯ 2021
- ◯ 2022

21. Você considera que sua formação em Pedagogia foi dirigida para: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Atuar na educação infantil
- ☐ Atuar no ensino das séries iniciais do ensino fundamental
- ☐ Atuar na gestão/coordenação
- ☐ Atuar em espaços não escolares
- ☐ Outro: _____

22. Quando você concluiu o curso: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Já estava trabalhando, mas em outra área e permaneceu nela
- ◯ Já estava trabalhando na área de educação e continuou no mesmo emprego
- ◯ Já estava trabalhando na área de educação e foi em busca de um emprego melhor
- ◯ Sentia-se seguro/a para buscar emprego
- ◯ Sentia-se inseguro/a e desistiu de atuar na área
- ◯ Sentia-se inseguro/a e foi buscar mais formação
- ◯ Percebeu que a área era desvalorizada e mudou de área
- ◯ Outro: _____

DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

23. Atualmente você: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não ampliou sua formação após a conclusão do curso
- ◯ Fez/Faz especialização em educação ou áreas afins
- ◯ Fez/Faz mestrado em educação ou áreas afins
- ◯ Fez/Faz doutorado em educação ou áreas afins
- ◯ Fez/Faz outro curso de graduação

24. Há quanto tempo você atua na área de Pedagogia: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não atuo ainda *Pular para a pergunta 26*
- ◯ Não pretendo atuar *Pular para a pergunta 25*
- ◯ Atuo de 0 a 1 ano *Pular para a pergunta 26*
- ◯ Atuo de 2 a 5 anos *Pular para a pergunta 26*
- ◯ Atuo de 6 a 10 anos *Pular para a pergunta 26*
- ◯ Atuo há 11 anos ou mais *Pular para a pergunta 26*

Detalhamento sobre a questão anterior

25. Relate brevemente o porquê? *

Continuação da seção - Da atuação profissional

26. Você atua em: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Docência da Educação Infantil
- ◯ Docência do ensino fundamental anos iniciais
- ◯ Docência do ensino superior
- ◯ Gestão/coordenação/supervisão escolar
- ◯ Reforço escolar
- ◯ Assessoria/consultoria pedagógica
- ◯ Espaços não-escolares
- ◯ Pesquisa na área de educação
- ◯ Outro: _____

27. Suas atividades profissionais estão sendo desenvolvidas em que tipo de instituição educativa: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Pública
- ◯ Privada
- ◯ Filantrópica
- ◯ ONG
- ◯ Outro: _____

28. Qual a sua carga horária semanal de trabalho: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Menos de 20 horas
- ◯ De 21 a 30 horas
- ◯ De 31 a 40 horas
- ◯ Mais de 40 horas
- ◯ Não se aplica
- ◯ Outro: _____

29. Qual sua renda mensal: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Até 1 salário mínimo
- ◯ De 1 a 2 salários mínimos
- ◯ De 3 a 4 salários mínimos
- ◯ De 5 a 6 salários mínimos
- ◯ De 7 a 8 salários mínimos
- ◯ De 9 a 10 salários mínimos
- ◯ Mais de 10 salários mínimos

30. Na sua atuação, você sofreu ou presenciou alguma cena de preconceito/discriminação/violência contra profissionais da Pedagogia? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim *Pular para a pergunta 31*
- ◯ Não *Pular para a pergunta 32*

Detalhamento sobre a questão anterior

31. Relate brevemente *

Continuação da seção - Da atuação profissional

32. Numa escala de 1 a 5 (onde 1 é desvalorizado/a e 5 muito valorizado/a) quão valorizado/a profissionalmente você se sente: *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

33. Numa escala de 1 a 5 (onde 1 é desrespeitado e 5 muito respeitado/a) quão respeitado/a profissionalmente você se sente: *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

34. Ao lembrar de sua trajetória acadêmica-profissional, caso pudesse, faria a escolha pelo curso de Pedagogia novamente? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

35. Porquê? *

DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

36. Em ordem de importância, indique quatro palavras **que você associa** a "PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA". *

37. Em ordem de importância, indique quatro palavras **que as pessoas associam a você** enquanto "PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA". *

38. Indique quatro palavras, em ordem de importância, **que expressam como você se vê** enquanto "PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA". *

_____

_____

_____

_____

_____

39. Indique quatro palavras, em ordem de importância, **que você associa** a "PEDAGOGIA". *

_____

_____

_____

_____

_____

40. Você considera que um/a profissional da Pedagogia é: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Professor/a
- ◯ Pedagogo/a
- ◯ Ambos
- ◯ Outro: _____

41. Em outro momento, você teria interesse em participar da segunda fase desta pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim *Pular para a pergunta 42*
- ◯ Não

SEGUNDA FASE DA PESQUISA

42. A segunda fase desta pesquisa será realizada através de grupo focal ou entrevista, que ocorrerá por meio de um encontro virtual com duração estimada de 1 hora.

Indique os dias e turnos em você teria disponibilidade para participar da segunda fase desta pesquisa, quando ela ocorrer (a expectativa é que caso ocorra, será realizada no mês de junho de 2023):

Marque todas que se aplicam.

	Manhã	Tarde	Noite
Segunda-feira	☐	☐	☐
Terça-feira	☐	☐	☐
Quarta-Feira	☐	☐	☐
Quinta-Feira	☐	☐	☐
Sexta-feira	☐	☐	☐
Sábado	☐	☐	☐
Domingo	☐	☐	☐

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa é sobre o **A PEDAGOGIA É FEMINIZADA? ANÁLISES DAS IMPRESSÕES DE GÊNERO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE GRADUANDOS/AS E EGRESSOS/AS** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora **MAYANNE JÚLIA TOMAZ FREITAS**, aluna do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da **Profa. Dra. MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO**.

Seu objetivo principal é analisar como as impressões de gênero estão presentes nas representações sociais sobre a identidade profissional de graduandos/as e egressos/as do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, Campus I. Os objetivos específicos são: a) levantar e analisar dados de ingresso e conclusão de discentes do curso de Pedagogia da UFPB, no recorte temporal 2006-2021; b) traçar o perfil de graduandas/os e egressos/as do curso de Pedagogia da UFPB; c) identificar e descrever os significados e valores sobre a identidade da/o profissional da Pedagogia de graduandas/os e egressas/os; d) conhecer as representações sociais sobre a identidade do profissional da Pedagogia de graduandas/os e egressos/as do curso de Pedagogia da UFPB.

Este trabalho tem por finalidade contribuir com o desenvolvimento científico do campo da Pedagogia na articulação com os estudos de gênero. Como benefício esta pesquisa induz o/a participante a uma reflexão acerca da formação e atuação do/a profissional da Pedagogia. Solicitamos a sua colaboração para a aplicação do questionário, como também sua aunuência para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, suas informações pessoais serão mantidas em sigilo.

Comunicamos que esta pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Todavia, poderá ocorrer no momento de respondê-lo, algum desconforto psicológico (constrangimento). Para evitar essa situação indicamos que escolha um local privado, livre da presença de pessoas alheias ao estudo. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou contribuir com as atividades solicitadas pela doutoranda. A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia da publicação deste documento.

_____

Assinatura da/o Participante da Pesquisa

Mayanne Júlia Tomaz Freitas

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Contato da pesquisadora responsável:
Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor contatar Mayanne Júlia Tomaz Freitas
Telefone: 83.9.8816-7705 / E-mail: mayannetomaz51@gmail.com

Ou

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**

APÊNDICE E – Carta de anuência

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro que acolho o projeto de pesquisa **A PEDAGOGIA É FEMINIZADA? ANÁLISES DAS IMPRESSÕES DE GÊNERO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE GRADUANDOS/AS E EGRESSOS/AS,** que está sendo desenvolvida pela doutoranda **MAYANNE JÚLIA TOMAZ FREITAS** sob a coordenação das pesquisadoras **Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho**, cujo objetivo é **analisar como as impressões de gênero estão presentes nas representações sociais sobre a identidade profissional de graduandos/as e egressos/as do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, *campus* I.**

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a equipe de pesquisa a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados, as pesquisadoras deverão apresentar às respectivas instituições o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

João Pessoa, em 29 / 04 / 2022.

Coordenação do Curso de Pedagogia

Prof. Dra. Maria Alves de Araújo
Coordenadora do Curso de Pedagogia
Portaria PROGEP nº 1379/21 de 17/05/21
SIAPE: 2113587 – UFPB/CE

APÊNDICE F – Fluxo discente por sexo no curso de Pedagogia, *Campus* I – UFPB (2006-2021)

Tabela 9: Fluxo discente por sexo no curso de Pedagogia (2006-2021)

PERÍODO LETIVO	INGRESSO		CONCLUSÃO				EVASÃO		RETENÇÃO	
			TP		FP					
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
2006.1	89	11	2%	-	62%	18%	36%	82%	-	-
2006.2	87	9	7%	-	63%	22%	30%	78%	-	-
2007.1	112	12	2%	8%	65%	17%	33%	75%	-	-
2007.2	112	27	6%	-	61%	52%	33%	48%	-	-
2008.1	144	14	36%	43%	32%	14%	32%	43%	-	-
2008.2	89	49	37%	35%	17%	12%	46%	53%	-	-
2009.1	143	11	27%	36%	45%	-	28%	64%	-	-
2009.2	130	16	33%	6%	22%	31%	45%	63%	-	-
2010.1	157	14	36%	14%	25%	36%	39%	50%	-	-
2010.2	137	9	28%	11%	40%	22%	31%	67%	1%	-
2011.1	178	23	20%	30%	40%	17%	40%	52%	-	-
2011.2	138	22	9%	-	33%	32%	58%	68%	-	-
2012.1	131	32	18%	3%	40%	22%	39%	72%	2%	3%
2012.2	127	14	13%	7%	33%	43%	53%	50%	2%	-
2013.1	131	27	14%	4%	37%	19%	43%	70%	7%	7%
2013.2	109	21	10%	5%	29%	14%	54%	71%	6%	10%
2014.1	132	40	6%	-	20%	13%	67%	80%	6%	8%
2014.2	89	23	18%	-	24%	13%	44%	70%	15%	17%
2015.1	106	40	13%	8%	18%	3%	57%	78%	12%	13%
2015.2	110	24	13%	8%	19%	4%	48%	67%	20%	21%
2016.1	147	31	21%	10%	7%	6%	38%	68%	34%	16%
2016.2	118	29	3%	3%	8%	-	44%	62%	46%	34%
2017.1	158	66	3%	-	1%	-	54%	71%	41%	29%
2017.2	114	37	1%	-	-	-	46%	59%	53%	41%
2018.1	123	39	-	-	-	-	20%	36%	80%	64%
SUBTOTAL NOTURNO	**2988**	**601**	**16%**	**15%**	**32%**	**21%**	**43%**	**65%**	**19%**	**18%**
SUBTOTAL DIURNO	**3111**	**640**	**16%**	**15%**	**32%**	**21%**	**42%**	**64%**	**23%**	**22%**
2018.2	134	29	-	-	-	-	22%	31%	78%	69%
2019.1	148	26	-	-	-	-	4%	19%	95%	81%
2019.2	100	17	-	-	-	-	9%	12%	91%	88%
2020.1	152	36	-	-	-	-	7%	8%	93%	92%
2020.2	80	25	-	-	-	-	6%	8%	94%	92%
2021.1	139	33	-	-	-	-	1%	6%	99%	94%
2021.2	123	21	-	-	-	-	2	-	98	100
TOTAL	**3987**	**827**	**16**	**15**	**32**	**21**	**35**	**54**	**46**	**46**

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da IFES (2022).

APÊNDICE G – Coorte de turmas diurnas do curso de Pedagogia por sexo (2006-2021)

Tabela 10: Coorte das turmas diurnas do curso de Pedagogia por sexo (2006-2021)

COORTE DIURNO		1º P			2º P			3º P			4º P			5º P			6º P			7º P			8º P			C	E	R
		C	E	R	C	E	R	C	E	R	C	E	R	C	E	R	C	E	R	C	E	R	C	E	R			
2006.1 - 2015.2	F (83)	0	2	98	0	4	95	0	13	82	0	5	77	0	4	73	0	2	71	0	2	67	17	1	49	35	12	2
	M (12)	0	8	100	0	8	92	0	17	75	0	8	58	0	8	50	0	8	50	0	0	42	8	0	33	17	8	0
2016.1	F (100)	1	3	96	0	2	94	0	9	85	0	5	80	0	2	78	0	6	72	0	5	67	29	2	36	7	1	28
	M (15)	0	0	100	0	7	93	0	27	67	0	0	67	0	0	67	0	7	60	0	0	60	13	13	33	13	0	20
2016.2	F (78)	0	3	97	1	4	92	0	24	68	0	1	67	0	8	59	0	3	56	1	1	54	0	0	54	12	0	42
	M (18)	0	6	94	0	0	94	0	39	56	0	6	50	0	0	50	0	6	44	0	11	33	0	0	33	0	0	33
2017.1	F (111)	0	2	98	0	2	96	1	30	66	0	5	60	0	7	53	0	9	44	0	1	43	4	1	39	2	2	35
	M (45)	0	0	100	0	0	100	0	42	58	0	9	49	0	4	44	0	18	27	0	0	27	0	0	27	0	0	27
2017.2	F (73)	0	0	100	0	0	100	0	37	63	0	7	56	0	4	52	1	0	51	0	0	51	0	0	51	0	0	51
	M (25)	0	0	100	0	0	100	0	32	68	0	24	44	0	8	36	0	0	36	0	0	36	0	0	36	0	0	36
2018.1	F (84)	0	4	96	0	0	96	0	11	86	0	2	83	0	0	83	0	0	83	0	0	83	0	0	83	0	0	83
	M (26)	0	0	100	0	0	100	0	12	88	0	12	77	0	4	73	0	0	73	0	8	65	0	0	65	0	0	65
2018.2	F (94)	0	2	98	0	2	96	0	16	80	0	0	80	0	1	79	0	0	79	0	0	79	0	0	79	0	0	79
	M (14)	0	7	93	0	0	93	0	21	71	0	0	71	0	0	71	0	0	71	0	0	71	0	0	71	0	0	71
2019.1	F (96)	0	1	99	0	0	99	0	0	99	0	2	97	0	0	97	0	0	97	0	0	97	0	0	97	0	0	97
	M (18)	0	0	100	0	11	89	0	0	89	0	11	78	0	0	78	0	6	72	0	0	72	0	0	72	0	0	72
2019.2	F (70)	0	4	96	0	6	90	0	1	89	0	0	89	0	0	89	0	0	89	0	0	89	0	0	89	0	0	89
	M (8)	0	0	100	0	0	100	0	13	88	0	0	88	0	0	88	0	0	88	0	0	88	0	0	88	0	0	88
2020.1	F (101)	0	3	97	0	5	92	0	2	90	0	1	89	0	0	89	0	0	89	0	0	89	0	0	89	0	0	89
	M (17)	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	6	94	0	0	94	0	0	94	0	0	94	0	0	94	0	0	94
2020.2	F (55)	0	7	93	0	0	93	0	2	91	0	0	91	0	0	91	0	0	91	0	0	91	0	0	91	0	0	91
	M (17)	0	6	94	0	0	94	0	6	88	0	0	88	0	0	88	0	0	88	0	0	88	0	0	88	0	0	88
2021.1	F (95)	0	1	99	0	1	98	0	0	98	0	0	98	0	0	98	0	0	98	0	0	98	0	0	98	0	0	98
	M (18)	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100
2021.2	F (84)	0	1	99	0	0	99	0	0	99	0	0	99	0	0	99	0	0	99	0	0	99	0	0	99	0	0	99
	M (14)	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100
2016.1 - 2021.2	F (87)	0	3	97	0	2	95	0	11	84	0	2	82	0	2	81	0	1	79	0	1	78	3	0	75	2	0	73
	M (20)	0	2	98	0	1	97	0	16	81	0	6	75	0	1	74	0	3	71	0	2	70	1	1	67	1	0	66

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da IFES (2022).

APÊNDICE H – Coorte das turmas noturnas do curso de Pedagogia por sexo (2006-2021)

Tabela 11: Coorte das turmas noturnas do curso de Pedagogia por sexo (2006-2021)

COORTE NOTURNO		1° P			2° P			3° P			4° P			5° P			6° P			7° P			8° P			9° P			C	E	R
		C	E	R	C	E	R	C	E	R	C	E	R	C	E	R	C	E	R	C	E	R	C	E	R	C	E	R			
2006.1 - 2015.1	F (40)	0	3	98	0	3	95	0	8	85	0	5	83	0	3	78	0	3	75	0	3	73	0	3	68	15	3	53	35	10	3
	M (9)	0	0	100	0	0	100	0	22	78	0	0	78	0	11	67	0	0	56	0	0	56	0	0	56	11	0	33	22	11	11
2015.2	F (35)	0	3	97	0	0	97	0	11	86	0	14	71	0	3	69	0	9	60	0	0	60	0	6	54	0	3	51	20	3	31
	M (11)	0	0	100	0	0	100	0	45	55	0	0	55	0	9	45	0	0	45	0	18	27	0	0	27	9	0	18	0	0	18
2016.1	F (47)	0	0	100	0	0	100	0	6	94	0	4	89	2	6	81	0	15	66	0	9	57	0	2	55	0	0	55	6	2	47
	M (16)	0	0	100	0	6	94	0	13	81	0	25	56	0	13	44	0	6	38	6	6	25	0	13	13	0	0	13	0	0	13
2016.2	F (40)	0	0	100	0	3	98	0	30	68	0	5	63	0	3	60	0	3	58	0	3	55	0	0	55	3	0	53	0	0	53
	M (11)	0	0	100	0	0	100	0	27	73	0	18	55	0	0	55	0	0	55	9	9	36	0	0	36	0	0	36	0	0	36
2017.1	F (47)	0	0	100	0	0	100	0	26	74	0	11	64	0	4	60	0	2	57	0	0	57	0	2	55	0	0	55	0	0	55
	M (21)	0	0	100	0	5	95	0	43	52	0	19	33	0	0	33	0	0	33	0	0	33	0	0	33	0	0	33	0	0	33
2017.2	F (41)	0	2	98	0	0	98	0	27	71	0	10	61	0	2	59	0	0	59	0	0	59	0	2	56	0	0	56	0	0	56
	M (12)	0	0	100	0	0	100	0	33	67	0	17	50	0	0	50	0	0	50	0	0	50	0	0	50	0	0	50	0	0	50
2018.1	F (39)	0	5	95	0	5	90	0	8	82	0	10	72	0	0	72	0	0	72	0	0	72	0	0	72	0	0	72	0	0	72
	M (13)	0	0	100	0	0	100	0	31	69	0	8	62	0	0	62	0	0	62	0	0	62	0	0	62	0	0	62	0	0	62
2018.2	F (40)	0	3	98	0	0	98	0	18	80	0	0	80	0	3	78	0	0	78	0	0	78	0	0	78	0	0	78	0	0	78
	M (15)	0	7	93	0	0	93	0	20	73	0	0	73	0	7	67	0	0	67	0	0	67	0	0	67	0	0	67	0	0	67
2019.1	F (52)	2	2	96	0	0	96	0	4	92	2	0	90	0	0	90	0	0	90	0	0	90	0	0	90	0	0	90	0	0	90
	M (8)	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100
2019.2	F (30)	0	0	100	0	0	100	0	3	97	0	0	97	0	0	97	0	0	97	0	0	97	0	0	97	0	0	97	0	0	97
	M (9)	0	0	100	0	0	100	0	11	89	0	0	89	0	0	89	0	0	89	0	0	89	0	0	89	0	0	89	0	0	89
2020.1	F (51)	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100
	M (19)	0	0	100	0	11	89	0	0	89	0	0	89	0	0	89	0	0	89	0	0	89	0	0	89	0	0	89	0	0	89
2020.2	F (25)	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100
	M (8)	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100
2021.1	F (44)	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100
	M (15)	0	13	87	0	0	87	0	0	87	0	0	87	0	0	87	0	0	87	0	0	87	0	0	87	0	0	87	0	0	87
2021.2	F (39)	0	3	97	0	0	97	0	0	97	0	0	97	0	0	97	0	0	97	0	0	97	0	0	97	0	0	97	0	0	97
	M (7)	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100
2015.2 - 2021.2	F (41)	0	1	99	0	1	98	0	10	88	0	4	83	0	2	82	0	2	79	0	1	79	0	1	78	0	0	77	2	0	75
	M (13)	0	2	98	0	2	97	0	17	80	0	7	73	0	2	71	0	0	70	1	3	67	0	1	66	1	0	65	0	0	65

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da IFES (2022).

ANEXOS

ANEXO A – Solicitação de dados ao E-SIC

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO

Fala.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação **(../../Principal.aspx)**

Mayanne Júlia Tomaz Freitas (../../Login/Logout.aspx)
Usuário

Consultar Manifestação

Respostas

16/02/2022
10:30

Tipo

Resposta Conclusiva

Responsável

Superintendência de Tecnologia da Informação

Decisão

Acesso Concedido

Especificação da decisão

Resposta solicitada inserida no Fala.Br

Destinatário Recurso 1ª

Ouvidor-geral

Prazo para recorrer

28/02/2022

Anexos SIC23546008923202261 _UFPB23074009946202218-STI-RESPOSTA1.csv (https://s3-cgu-p-falabr.s3.sa-east-1.amazonaws.com/AnexosManifestacao/4030569f/7fcd5a8-e037-4cbe-b508-2d85e9a011e77X-Amz-Expires=3600&X-Amz-Security-Token=IQoJb3JpZ2luX2VjEACaCXVhLWVhc3QtMSJHMEUCIGUjhszcSl7L1qQiEjJ92cache-control=No-cache&response-content-disposition=attachment%3B%20filename%3DSIC23546008923202261%20_UFPB23STI-RESPOSTA1.csv&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=ASIAQRX4CFFQ2YJSENQH/20220427/sa-east-1/s3/aws4_request&X-Amz-Date=20220427T151644Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=b6f444ccd90618376e737a01295185c5a94d63456dab45c2e2e8dd47edd91

Prezada requerente,

Agradecemos o contato e informamos que o atendimento ao pedido de infor
responsável, segue no arquivo anexo:

SIC23546008923202261 _UFPB23074009946202218-STI-RESPOSTA1.csv

Reiterando o compromisso social da UFPB e a transparência em suas ações, pedim
questionário de satisfação, visando a melhoria contínua no atendimento do serviço d

Atenciosamente,

Serviço de Informação ao Cidadão - SIC
Universidade Federal da Paraíba

Teor

Resumo
Informações sobre o curso de Pedagogia (CE/UFPB)
Fale aqui
Eu, Mayanne Júlia Tomaz Freitas, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, venho por meio deste solicitar dados de discentes do curso de Pedagogia Campus I nos três turnos, a partir de 2006 até o último semestre disponível. Os dados solicitados serão analisados na

minha tese de doutorado que contribuirá de modo significativo com uma análise do passado e presente deste curso que é o mais antigo do Centro de Educação da UFPB. Vale ressaltar que a pesquisa de doutorado tem articulação com duas outras pesquisas mais abrangentes que possuem financiamentos do CNPq e da FAPESQ/PB.
Com o objetivo de facilitar e agilizar o atendimento da solicitação encaminho em anexo, um arquivo em excel que foi enviado para pesquisas anteriores na Pedagogia, com a finalidade que ele seja atualizado, uma vez que esse material foi enviado a mim em 24 de abril de 2018 por um servidor do STI. Portanto, solicito a atualização por semestre das informações até este período. O material solicitado servirá para realização de estudo de coorte por isso da necessidade que os dados sejam enviados a cada semestre de 2006 até este ano considerando as categorias presentes no arquivo.

Desde já agradeço pelas informações.
Atenciosamente,
MayanneTomaz

Anexos Originais

Nome
Listagem discentes do curso limitado periodo ingresso X Ingresso X Cota X Evasao.xlsx (https://s3-cgu-p-falabr.s3.sa-east-1.amazonaws.com/AnexosManifestacao Token=IQbJb3JpZ2luX2VjEAcaCXNhLWVhc3QtMSJHMEUCIGUjhszcSI7L1qQtEjU9ZFS%2B%2FvkzO8H93qBNzZybjPnAiEAzaEr1zGgtCjxe1C7Ppa0wCVT4%2F cache-control=No-cache&response-content-disposition=attachment%3B%20filename%3DListagem%20discentes%20do%20curso%20limitado%20periodo%20ing

Manifestação

Tipo de manifestação
Acesso à Informação
Número
23546.008923/2022-61
Esfera
Federal
Órgão destinatário
UFPB – Universidade Federal da Paraíba

Serviço
-
Órgão de interesse
-
Assunto
Acesso à informação
Subassunto
Tag
-

Data de cadastro
10/02/2022
Prazo de atendimento
03/03/2022
Situação
Concluída
Registrado por
Mayanne Júlia Tomaz Freitas
Modo de resposta
Pelo sistema (com avisos por email)
Canal de entrada
Internet

Recurso

Ações	Recurso	Tipo	Data Entrada	Prazo de Atendimento	Situação	Prazo para Recorrer
Detalhar	Primeira Instância	Informação incompleta	17/02/2022 10:37	22/02/2022	Respondido	04/03/2022 23:59

Anexos

Históricos de ações

Histórico de ações

Data/Hora	Ação	Responsável	Informações Adicionais
10/02/2022 14:17	Cadastro	Mayanne Júlia Tomaz Freitas	Registro dos dados da manifestação

Data/Hora	Ação	Responsável	Informações Adicionais
16/02/2022 10:39	Registro Resposta	Órgão	Resposta Conclusiva
17/02/2022 10:51	Registro de Recurso	Mayanne Júlia Tomaz Freitas	Registro de recurso de 1ª Instância
22/02/2022 11:40	Registro Resposta Recurso	Órgão	Resposta de recurso de 1ª instância

Encaminhamentos

Não foram encontrados registros.

Prorrogações

Não foram encontrados registros.

Respostas as pesquisas de satisfação

Não foram encontrados registros.

Voltar à Página Inicial | Responder Pesquisa | Imprimir

Voltar ao Topo ^

ANEXO B – Questionário aplicado no âmbito do projeto financiado pelo CNPQ (CARVALHO, 2018a)

Representações sociais das identidades profissionais e de gênero por estudantes de Pedagogia e Engenharia: um estudo comparativo na UFPB e na UFU - PEDAGOGIA

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

_____

INFORMAÇÕES PESSOAIS

2. Sexo/Gênero: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Feminino
- ◯ Masculino
- ◯ Outro: _____

3. Idade: *

_____

4. Orientação Sexual: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Heterossexual
- ◯ Homossexual
- ◯ Bissexual
- ◯ Outro: _____

5. Local de nascimento (município/estado): *

Por favor, utilizar nome do município e sigla do estado. Exemplos: João Pessoa/PB, Uberlândia/MG.

_____

6. Cor/Raça/Etnia: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Branca
- ◯ Preta
- ◯ Parda
- ◯ Oriental
- ◯ Indígena

7. Religião: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim *Pular para a pergunta 8*
- ◯ Não *Pular para a pergunta 9*

8. Qual? *

_____

9. Onde cursou o ensino médio: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Somente escola pública
- ◯ Somente escola privada
- ◯ A maior parte em escola pública
- ◯ A maior parte em escola privada

10. Qual sua instituição? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ UFPB
- ◯ UFU

11. Ano/semestre/período de ingresso no curso: *

Por favor, responder nesse modelo: 2000.1, 2000.2 etc

_____

12. Estado civil: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Solteiro (a)
- ◯ Casado (a)
- ◯ União Estável
- ◯ Divorciado (a)
- ◯ Separado (a)
- ◯ Viúvo (a)
- ◯ Outro: _____

13. Filhos/as: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 0
- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ 4
- ◯ Mais de 4

14. Forma de ingresso no curso: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Ampla concorrência
- ◯ Cota étnico-racial
- ◯ Cota rede pública
- ◯ Cota baixa renda e rede pública
- ◯ Cota pessoa com deficiência
- ◯ Transferência
- ◯ Reingresso
- ◯ Outro: _____

15. Você recebe/recebeu alguma bolsa universitária, caso receba mais de uma, favor indicar: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não recebo nenhum tipo de bolsa
- ☐ Extensão
- ☐ Iniciação científica
- ☐ Auxílio moradia
- ☐ Auxílio transporte
- ☐ Auxílio alimentação
- ☐ Moradia estudantil

Outro: ☐ _____

16. Renda familiar: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Até 2 salários mínimos (0 até R$ 2.090,00).
- ◯ De 2 a 4 salários mínimos (de R$ 2.090,01 até R$ 4.180,00).
- ◯ De 4 a 6 salários mínimos (de R$ 4.180,01 até R$ 6.270,00).
- ◯ De 6 a 8 salários mínimos (de R$ 6.270,01 até R$ 8.360,00).
- ◯ De 8 a 10 salários mínimos (de R$ 8.360,01 até R$ 10.450,00).
- ◯ Mais de 10 salários mínimos (mais de R$ 10.450,01)

17. Grau de escolaridade da sua mãe ou responsável? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não sabe
- ◯ Nunca frequentou escola
- ◯ Fundamental Incompleto
- ◯ Fundamental Completo
- ◯ Ensino Médio Incompleto
- ◯ Ensino Médio Completo
- ◯ Ensino Superior Incompleto
- ◯ Ensino Superior Completo
- ◯ Pós-Graduação

18. Grau de escolaridade de seu pai ou responsável? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não sabe
- ◯ Nunca frequentou escola
- ◯ Fundamental Incompleto
- ◯ Fundamental Completo
- ◯ Ensino Médio Incompleto
- ◯ Ensino Médio Completo
- ◯ Ensino Superior Incompleto
- ◯ Ensino Superior Completo
- ◯ Pós-Graduação

19. Ocupação/profissão de sua mãe ou responsável? *

_____

20. Ocupação/profissão de seu pai ou responsável? *

_____

21. Você trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não *Pular para a pergunta 23*
- ◯ Sim *Pular para a pergunta 22*

22. Descreva sua ocupação. *

Pular para a pergunta 23

23. Trabalhou anteriormente? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 24*
- Não *Pular para a pergunta 25*

24. Descreva sua ocupação. *

Pular para a pergunta 25

MOTIVAÇÕES PARA ESCOLHA DO CURSO

25. O seu curso foi sua primeira opção? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 27*
- Não *Pular para a pergunta 26*

26. Qual foi a sua primeira opção? *

_____

27. Por que ingressou no curso? *

PS: Você pode selecionar mais de uma alternativa.

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Desejo/sonho pessoal
- [ ] Visão positiva do mercado de trabalho (facilidade de conseguir emprego)
- [ ] Influência familiar
- [ ] Incentivo de professor(a)
- [ ] Gosto por matéria escolar relacionada ao curso
- [ ] Influência de algum(a) profissional da área
- [ ] Outro: _____

28. Alguém foi (ou é) contra sua escolha? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não *Pular para a pergunta 30*
- ◯ Sim *Pular para a pergunta 29*

29. Quem? E por quê? *

_____

_____

_____

_____

_____

PERCEPÇÕES DURANTE O CURSO

30. Como é sua relação com colegas mulheres? *

PS: Você pode selecionar mais de uma alternativa.

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Neutra/Indiferente
- [ ] Próxima
- [ ] Amigável
- [ ] Distante
- [ ] Formal
- [ ] Já sofri algum tipo de assédio
- [ ] Já me senti hostilizada/o

31. Como é sua relação com colegas homens? *

PS: Você pode selecionar mais de uma alternativa.

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Neutra/Indiferente
- [ ] Próxima
- [ ] Amigável
- [ ] Distante
- [ ] Formal
- [ ] Já sofri algum tipo de assédio
- [ ] Já me senti hostilizada/o

32. Como é sua relação com as professoras? *

PS: Você pode selecionar mais de uma alternativa.

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Neutra/Indiferente
- [ ] Mais próxima do que com os professores
- [ ] Sou tratada/o de forma igualitária aos/às colegas
- [ ] Sofri algum tipo de assédio
- [ ] Já senti alguma manifestação de descrédito

Outro: [ ] _____

33. Como é sua relação com os professores? *

PS: Você pode selecionar mais de uma alternativa.

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Neutra/Indiferente
- [ ] Mais próxima do que com as professoras
- [ ] Sou tratada/o de forma igualitária aos/às colegas
- [ ] Sofri algum tipo de assédio
- [ ] Já senti alguma manifestação de descrédito
- [ ] Outro: _____

34. Você participa/participou de atividades extraclasse como projetos de pesquisa, extensão, ensino, monitoria, laboratório, congressos? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não *Pular para a pergunta 36*
- ◯ Sim *Pular para a pergunta 35*

35. Qual/quais? *

_____

36. Você já sofreu ou presenciou, no Curso, alguma cena de preconceito/discriminação/violência contra aluno ou aluna? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim *Pular para a pergunta 37*
- ◯ Não *Pular para a pergunta 38*

37. Relate brevemente. *

38. O que você gosta no curso? *

PS: Você pode selecionar mais de uma alternativa.

Marque todas que se aplicam.

- [ ] As disciplinas
- [ ] Atividades extraclasse
- [ ] Professoras
- [ ] Professores
- [ ] Colegas do sexo masculino
- [ ] Colegas do sexo feminino
- [ ] Outro: _____

39. O que você não gosta no curso? *

PS: Você pode selecionar mais de uma alternativa.

Marque todas que se aplicam.

- [ ] As disciplinas
- [ ] Atividades extraclasse
- [ ] Professoras
- [ ] Professores
- [ ] Colegas do sexo masculino
- [ ] Colegas do sexo feminino
- [ ] Outro: _____

40. Quais as disciplinas que você mais gosta? Por que? *

41. Quais as disciplinas que você menos gosta? Por que? *

42. Você já pensou em desistir do curso? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não *Pular para a pergunta 44*
- ◯ Sim *Pular para a pergunta 43*

43. Por quais motivos? *

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

44. Qual a sua previsão de conclusão do curso (ano/semestre/período)? *

Por favor, responder nesse modelo: 2000.1, 2000.2 etc

_____

45. Quais são suas perspectivas quando concluir o curso? *

PS: Você pode selecionar mais de uma alternativa.

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Procurar imediatamente emprego na cidade
- [ ] Procurar imediatamente emprego em outra cidade
- [ ] Procurar imediatamente emprego em outra região
- [ ] Procurar imediatamente emprego em outro País
- [ ] Ingressar num estágio/vaga de trainee
- [ ] Fazer uma especialização
- [ ] Seguir carreira acadêmica (fazer mestrado e doutorado)
- [ ] Continuar no emprego em que estou
- [ ] Fazer outro curso de graduação
- [ ] Constituir família

Outro: ☐ _____

46. Descreva seus planos após a conclusão do curso. *

_____

_____

_____

_____

_____

PERCEPÇÕES SOBRE HOMENS NA PEDAGOGIA

47. Na sua opinião, qual a explicação para a baixa presença de homens na Pedagogia? *

48. Na sua percepção os homens enfrentam alguma barreira para prosseguir no curso? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não *Pular para a pergunta 50*
- ◯ Sim *Pular para a pergunta 49*

49. Qual/quais? *

50. Você acha que as mulheres têm as mesmas oportunidades que os homens no curso? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

51. Por quê? *

52. Você considera que os homens têm as mesmas oportunidades que as mulheres na área profissional da Pedagogia/ Educação? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

53. Por quê? *

54. Que sugestões você daria para estimular o ingresso e permanência de mais homens na Pedagogia? *

PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS

Marque 1 se concorda totalmente, 2 se concorda parcialmente, 3 se é indiferente, 4 se discorda parcialmente, 5 se discorda totalmente.

55. Pedagogia não é curso para homem. *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

56. Homem não tem jeito para lidar com criança. *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

57. Mulher tem mais jeito para ensinar do que homem. *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

58. Eu associo Pedagogia a: *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO C – Parecer do CEP sobre o projeto CNPq (CARVALHO, 2018a)

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

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Titulo da Pesquisa: Representações sociais das identidades profissionais e de gênero por estudantes de Pedagogia e Engenharia: um estudo comparativo na UFPB e na UFU

Pesquisador: Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 29791820.8.1001.5188
Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO
Patrocinador Principal: CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLOGICO-CNPQ

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.934.101

Apresentação do Projeto:
Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, coordenado pelas Professoras Doutoras Maria Eulina Pessoa de Carvalho (líder/UFPB) e Maria Lúcia Vannuchi (líder/UFU). Projeto financiado pela Chamada MCTIC/CNPqNo 28/2018 - Universal/FaixaC. A equipe de pesquisa também consta como pesquisadores participantes: Mayanne Júlia Tomaz Freitas, JOSEVAL DOS REIS MIRANDA, IANE ULHOA FARIA, José Leonardo Rolim de Lima Severo, JEANE FELIX DA SILVA, RAFAELA MARIA E SILVA FERREIRA, LUISA PEREIRA RIBEIRO, PRISCILA MUNIZ COUTINHO, Lucília M. de O. e Silva, Alinne Gomes Marques e ÉRICA JAQUELINE SOARES PINTO.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:

Conhecer as representações sociais presentes na formação de pedagogas/os e engenheiros/as em seus respectivos cursos, entendidos como instâncias de aprendizagem técnica e de formação de identidade profissional.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

Objetivo Secundário:

- Identificar marcas de gênero nas representações sociais de alunos e alunas sobre a Pedagogia e a Engenharia Civil.- Delinear as representações sociais de gênero na configuração das identidades profissionais no contexto da formação em Pedagogia e Engenharia.- Verificar a reprodução de estereótipos profissionais e de gênero na formação profissional em Pedagogia e Engenharia Civil.- Discutir as representações sociais de gênero na configuração das identidades profissionais de Pedagogas/os e Engenheiros/as.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Informamos que esta pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento da entrevista poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento), e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo.

Benefícios:

A finalidade deste trabalho é contribuir para a inclusão da perspectiva crítica de gênero na universidade, especificamente nos cursos pesquisados.
Como benefício esta pesquisa induz os/as participantes a refletirem sobre as representações sociais das identidades profissionais e de gênero nos cursos pesquisados e nas duas instituições.

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, conhecer as representações sociais presentes na formação de pedagogas/os e engenheiros/as em seus respectivos cursos, entendidos como instâncias de aprendizagem técnica e de formação de identidade profissional.

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), AS PESQUISADORAS RESPONSÁVEIS DEVERÁ SUBMETER EMENDA SOLICITANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS

NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA AS PESQUISADORAS RESPONSÁVEIS 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 DE PESQUISA,SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a 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 egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1519939.pdf	09/03/2020 11:18:53		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	09/03/2020 11:17:06	Maria Eulina Pessoa de Carvalho	Aceito
Outros	8_INSTRUMENTO_PARA_COLETA_DE_DADOS.pdf	09/03/2020 11:16:27	Maria Eulina Pessoa de Carvalho	Aceito
Orçamento	6_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	09/03/2020 11:14:39	Maria Eulina Pessoa de Carvalho	Aceito
Cronograma	5_CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.pdf	09/03/2020 11:14:30	Maria Eulina Pessoa de Carvalho	Aceito

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

Continuação do Parecer: 3.934.101

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	4_PROJETO_DETALHADO.pdf	09/03/2020 11:14:18	Maria Eulina Pessoa de Carvalho	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_ANUENCIA_PEDAGOGIA_UFU.pdf	09/03/2020 11:13:58	Maria Eulina Pessoa de Carvalho	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_ANUENCIA_PEDAGOGIA_UFPB.pdf	09/03/2020 11:13:50	Maria Eulina Pessoa de Carvalho	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_ANUENCIA_ENG_CIVIL_UFU.pdf	09/03/2020 11:13:41	Maria Eulina Pessoa de Carvalho	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_ANUENCIA_ENG_CIVIL_UFPB.pdf	09/03/2020 11:13:30	Maria Eulina Pessoa de Carvalho	Aceito
Outros	2_CERTIDAO_DE_APROVACAO.pdf	09/03/2020 11:13:18	Maria Eulina Pessoa de Carvalho	Aceito
Folha de Rosto	1_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	09/03/2020 11:12:48	Maria Eulina Pessoa de Carvalho	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JOAO PESSOA, 25 de Março de 2020

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

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br