

A escolha do campo de atuação de estudantes homens no Curso de Pedagogia da UFPE: um olhar para a construção da identidade docente frente à Educação Infantil

Danilo Cardoso Correia¹

Maria da Conceição Silva Lima²

Resumo

A presente pesquisa propõe compreender como tem se constituído a identidade profissional de estudantes homens do curso de Pedagogia frente à educação infantil. O estudo promove reflexões acerca das influências do gênero nas construções identitárias profissionais, dialogando com as diversas representações que cercam as escolhas no campo laboral. Com ênfase na abordagem qualitativa, foram entrevistados 6 estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, entre o 8º e 10º período. Os dados coletados foram analisados a partir da análise temática de Bardin (1979) e indicaram que apesar de haver desconstruções nas identidades individuais, ainda existem estigmas sociais associados à figura masculina na Educação Infantil, provocando receios quanto a essa escolha profissional por parte dos futuros pedagogos.

Palavras-chave: Identidade profissional docente. Gênero. Educação Infantil.

1. Introdução

Os estudos com âmbito no exercício do magistério no Brasil permitem constatar a predominância de mulheres na Educação Infantil-EI e Anos Iniciais. A feminização do magistério perpassa por diversos contextos, dentre eles, Almeida (2006), conforme citado por Rosa (2011), destaca o fato das mulheres, durante muito tempo, não terem amplo acesso às demais profissões, o que estava atrelado a percepção social de que elas teriam os atributos ideais de missão e vocação, podendo dar continuidade ao trabalho que lhes fora destinado, do lar. Nesse viés, a profissão docente, inicialmente conferida aos homens no país, a exemplo dos jesuítas, tornou-se um legado feminino.

¹ Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. danilocardosocorreia9@gmail.com

² Professora Doutora do Departamento de Políticas e Gestão da Educação – Centro de Educação – UFPE. Maria.conceicao@ufpe.br

Convém mencionar que ao longo da composição da Educação Infantil essas mesmas proposições foram incorporadas ao referido contexto, havendo incongruências entre o “feminino” e a esfera profissional, reiterada pela ênfase no cuidado, na maternidade. Assim, o viés assistencialista se estabelece e é propagado com uma visão restrita às “demandas de ordem orgânica: vestir, trocar, higienizar, alimentar, entre outras” (Costa, 2006, p.65 apud Gaia, 2015, p. 101), demandas essas que ficariam centradas em uma única figura. Nesse mesmo viés, Arce (2001) entende que a alusão feita à Educação Infantil como prática docente realizada prioritariamente por mulheres estaria associada ao mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, cujo papel educativo limita-se ao cuidar do ambiente doméstico.

No bojo da Educação Infantil, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) ressalta a importância do vínculo entre o cuidar e educar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo (Brasil, 2018). Diante da construção histórica, social e cultural em subentender esse cuidar na prática docente como tarefa da mulher, põe-se em questão se os homens têm interesse em atuar nesta etapa.

Entretanto, torna-se notória a presença de homens no curso de Pedagogia nas diversas instituições de ensino superior, ainda que desproporcionalmente comparada à quantidade do público feminino. Esse fato impulsionou a presente pesquisa, a partir de questões tais como: Quais motivações levam estudantes homens a escolherem o curso? Eles se identificam com a educação infantil? Qual área de atuação irão optar? ainda existem estigmas ou preconceitos com a presença deles na educação infantil?

O interesse pela temática em questão surgiu a partir da inquietação frente a minúscula presença de indivíduos do sexo masculino nessa etapa, assim como pelos pré-requisitos estabelecidos por diversas instituições de ensino para adentrar a esta etapa, seja quando esses sujeitos tentam atuar como estagiários ou assumirem a docência. Diante disso, é válido refletir sobre as possíveis justificativas que englobam a problemática. Um fator essencial a ser retratado é de que os homens sempre estiveram em posição de conforto, isentando-se do ato de cuidar, fortalecido por uma construção social, relacionando o cuidado das crianças à figura feminina.

Diante dessa prerrogativa, buscamos, como objetivo principal, compreender como tem se constituído a identidade profissional de estudantes homens frente à educação infantil. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos: (i) entender as motivações dos estudantes homens para a escolha do curso de Pedagogia; (ii) identificar as preferências do campo de atuação de estudantes homens no curso de Pedagogia e (iii)

delinear possíveis estigmas e preconceitos associados à figura masculina para a atuação na Educação Infantil.

2. Sobre noções de identidade

Para adentrar a perspectiva da construção da identidade docente, é fundamental trazer um panorama acerca das noções de identidade, que foram constituídas historicamente e podem tornar-se elemento estruturante no arcabouço adotado. Para tanto, iremos nos apoiar nos estudos de Hall (2006) e de sua noção de identidade.

O autor defende que vivemos um tempo diferenciado, no qual antigas certezas que davam estabilidade às identidades pessoais e coletivas não se sustentam. Diante desse pressuposto, formulou três concepções que contribuem para a compreensão da prerrogativa: a do *sujeito do Iluminismo; sociológico e pós-moderno*.

A primeira, enxergava o indivíduo como centrado, unificado, dotado de capacidades advindas desde o seu nascimento, de forma inata, com uma identidade adquirida e com pouca penetrabilidade. Nesse momento o sujeito tinha uma compreensão de si mais coesa, por vezes, ligada aos aspectos parentais, religiosos, de grupos sociais. Por sua vez, o sujeito sociológico reflete uma identidade formada a partir das interações com os mundos culturais. Ele representa um momento da humanidade em que a diversidade de culturas começa a também influenciar na forma com que o sujeito se inseria no mundo, podendo ser modificada, ainda que tenha sua essência interior compreendida e preservada.

Em última instância, vê-se no sujeito pós-moderno identidades fragmentadas, formadas e transformadas continuamente em razão das modificações nas representações dos sistemas culturais. Contribuíram para isso, conforme o autor, algumas rupturas e descentramentos, como a teoria Darwinista que questionou o criacionismo, as contribuições de Freud no entendimento da não racionalidade do indivíduo, os movimentos feministas, dentre outros.

Essas novas formas de pensar e questionar os padrões da sociedade esvaziam dos indivíduos de suas certezas ancestrais e os colocam em uma dinâmica cujos apegos identitários se dão de forma temporária e não duradoura. Essa identidade passa a ser (re)formulada cotidianamente, mediante aproximações e distanciamentos com elementos de pertença, que o representa momentaneamente, mas que não consegue estabilizá-la ao ponto da concretude.

Portanto, para Hall (2006, p.13), a identidade passa a ser “definida historicamente, e não biologicamente”, tendo diversos atravessamentos, não ficando limitada aos discursos isolados e em linha reta. Sendo assim, as identidades padrão, como de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, nas quais buscávamos construir nossas escolhas, estão hoje fragmentadas, descentradas, deslocadas em diversos contextos ao longo do tempo. E, se anteriormente, existiam valores mantenedores dos padrões identitários que davam certa estabilidade ao indivíduo, as rupturas ocasionadas geraram novas construções identitárias fluidas, considerando os aspectos individuais e coletivos (Bauman, 2001).

É diante disso que o conceito de identidade não pode ser definido, pois lidamos com nuances momentâneas (Hall, 2006). O autor prefere apontar que o que conseguimos ver são apenas noções de identidade, visto que ela está intimamente ligada aos processos de aproximação e de distanciamentos, de como as pessoas ou as profissões se deixam representar num determinado tempo histórico, uma vez que as suas identidades não são permanentes.

Torna-se interessante mencionar que esses processos estão associados aos diversos campos na vida do sujeito em sociedade, dentre eles, o trabalho e as profissões, conseqüentemente. Dessa maneira, podem-se considerar duas fontes importantes de captação de identidades: a intrínseca e a extrínseca. De acordo com Correia (1991), a primeira está relacionada ao universo interno de valores de um grupo. Sendo assim, nosso desenvolvimento perpassa pelas primeiras socializações e instruções básicas culturais do núcleo familiar, no qual recebemos nomes, costumes, hábitos, valores advindos de uma cultura.

No percurso da vida, os indivíduos passam a ter contato com novos grupos sociais, apropriando-se de novos conceitos, conhecimentos, experiências, situações e construções que geram identidades distintas em cada período da vida, em uma relação dialógica entre as questões individuais e coletivas. Essa ideia está associada à ordem extrínseca. A partir disso, é possível enfatizar que as nossas identidades profissionais resultam de identidades pessoais e coletivas, bem como de construções sociais que nos atravessam e são incorporadas.

Contudo, embora estejamos vivendo um momento de contestações, devemos ressaltar que determinadas linhas de pensamento não são simplesmente excluídas no meio social, antes, pelo contrário, ainda margeiam as escolhas de jovens acerca de quais

profissões seguirem. Isso considera que antes de qualquer escolha profissional, geralmente nos aproximamos da identidade socialmente projetada pela sociedade, pela mídia, pelos grupos representativos.

Isso porque as identidades profissionais passam pelos mesmos processos e são validadas pelo crivo da sociedade. Assim, da mesma maneira que as identidades pessoais, elas estão entrelaçadas por convenções sociais, por símbolos e atribuições que dividem entre homens e mulheres o campo de trabalho, e que convencionam atividades como a Enfermagem e o Magistério, por exemplo, como inclinações femininas. Essa inconstância faz com que as profissões sejam vistas de formas diferenciadas, bem como seus profissionais, conforme os sentidos sociais a elas atribuídos.

3. Sexo e gênero: influências na construção da identidade docente

Ao estudarmos sobre a escolha da área de atuação de estudantes homens do curso de Pedagogia abrimos uma seara complexa que envolve, para além da construção de identidades profissionais, o estudo da influência social do gênero nesse contexto. Isso porque o olhar para o profissional da educação infantil está repleto de representações de gênero que tangenciam os processos de masculinização e feminização de profissões, dentre elas, a docência. Diante disso, cabe estabelecer diferença entre sexo e gênero.

Sabemos que “o organismo dos seres vivos apresenta características estruturais e funcionais peculiares e distintivas entre os machos e as fêmeas” (Praun, 2011, p. 56). Diante dessa prerrogativa, entende-se que a utilização do termo “sexo” é designada para classificar os indivíduos segundo sua anatomia, limitada a aparatos biológicos. Nessa perspectiva biológica, dividimos os sujeitos segundo o seu sexo, em macho ou fêmea.

Por sua vez, a noção de gênero ultrapassa a perspectiva biológica e estrutural, fazendo importante enxergar a construção do arcabouço teórico como forma de

[...] superar o determinismo biológico, o qual, baseado apenas nas diferenças de sexo e reforçado por argumentações provenientes da medicina e das ciências biológicas, tenta justificar a caracterização de mulheres e homens como seres qualitativamente distintos (Vianna, 2001, p.89).

O conceito de gênero, portanto, inclui diversos componentes, como valores, identidades, prestígios, regras, comportamentos, sentimentos, pensamentos,

representações, práticas, entre outros aspectos, nas diversas sociedades e culturas. Sabe-se que dentro dessas construções históricas e sociais, criam-se estereótipos, padrões baseados na distinção entre os sexos, gerando uma divisão “de modo que sejam pré-estabelecidas normas, costumes e condutas distintas para determinados sujeitos atreladas ao gênero” (Gaia, 2015, p.103).

Nesse viés, a perspectiva mencionada destaca a importância em considerar como a composição social, histórica e cultural interfere na socialização, nas profissões que escolhemos e em como atuamos, não se limitando às diferenças percebidas entre os sexos. A autora ainda acentua que as expressões de masculinidade e feminilidade são historicamente construídas, influenciadas pelas relações de poder estabelecidas socialmente, adentrando ao campo laboral, caracterizando arquétipos em termos de uma identidade profissional. Assim, nascem as profissões tidas como femininas e masculinas, sendo consolidadas pelo arcabouço cultural no qual se inserem as identidades profissionais e pelo espaço de ocupação laboral socialmente aceito.

Nessa direção, o olhar do outro sobre a escolha profissional ganha peso. Não devemos esquecer que as práticas, representações, linguagens e costumes de uma sociedade são permeadas por relações de poder (Andrade et.al, 2016). Sabendo disso, pode-se enfatizar que

[...] por ser uma instância social, a escola e seus participantes acabam por refletir essas relações de poder que se tornam mais evidentes quando se trata do perfil tido como adequado ao magistério com crianças (Louro, 1997 apud Andrade et al., 2016, p 22).

Nesse sentido, podemos dizer que a representação da identidade docente na Educação Infantil está fortemente associada ao sexo feminino, uma vez que mulheres são tidas como mais maternais, dóceis e afetivas, aptas, portanto, a atuarem com crianças, fazendo com que figuras masculinas, embora com formação para atuação na área, optem por outros postos de comando, para além da sala de aula, a exemplo da coordenação e direção escolar (Lima, 2012).

Com base na atividade do magistério no Brasil, Schmitz (1994) conforme Andrade et al. (2016), afirma que os homens estavam à frente do campo educacional, representados pela figura dos Jesuítas. Assim, durante o período colonial, as mulheres estiveram afastadas da escola e só após a independência, em 1827, o direito à educação da mulher foi sendo colocado em pauta, ainda que de forma minimizada. Nesse viés, durante muito tempo, ficou delimitado que “às mulheres cabia aprender e dedicar-se a

tarefas ditas “próprias ao seu sexo”: costurar, bordar, lavar, fazer rendas e cuidar das crianças” (Demartini; Antunes, 1993, p.6).

A ascensão da burguesia e as Reformas do Império, acrescidas da criação de novos cargos administrativos e melhores condições salariais teriam atraído esses sujeitos, abrindo uma lacuna que seria restituída pelas mulheres no encargo da docência, como acentua Andrade et al. (2016). Daí que a profissão se torna predominantemente feminina, atrelada ao “sentido de vocação como sacerdócio, missão, devoção às crianças pequenas” (Saparolli, 1998, p.109).

Dialogando com essa perspectiva, Demartini e Antunes (1993) pontuam que foi a partir da criação de escolas de primeiras letras para meninas, ainda no Império, que as mulheres passaram a ter acesso à instrução, acrescida da constituição das Escolas Normais. Dessa forma, ainda que o acesso ao conhecimento fosse reduzido, o espaço de profissionalização da mulher surgiu paralelamente à possibilidade de instrução. Vale lembrar que as Escolas Normais, inicialmente, ainda se limitavam ao público masculino.

A presença, predominantemente feminina, passa a ganhar espaço com o enviesamento social de que “o exercício da atividade docente, especialmente no que se refere às crianças, era visto como sendo função própria das mulheres, para qual tinham habilidades inatas” (Demartini; Antunes, 1993, p.6). O século XIX foi marcante no que diz respeito à presença acentuada e maciça na atividade do magistério no Brasil, tendo em vista que o

[...] incentivo do processo de industrialização, a abolição do trabalho escravo e o surgimento de uma nova forma de mão-de-obra, os assalariados, houveram repercussões que permitiram a mulher encontrar seu espaço no mercado de trabalho (Andrade et al., 2016, p.23).

Mais tarde, no século XX, os censos demográficos permitem comprovar essa premissa. A partir de Andrade et al. (2016) é possível averiguar que, nos anos 1920, 72,5% dos docentes de escolas públicas eram mulheres. Em 1997, 14,1% da categoria era constituída de homens e 85,7% de mulheres. No levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 1999, nota-se que diante de 52 mil professores brasileiros, 97,4% dos docentes da antiga 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental eram mulheres.

Não obstante, Saparolli (1998) afirma que a feminização do magistério também foi propagada pelas “correntes de pensamento da época, que defendiam as diferenças

naturais entre os sexos, atribuindo biologicamente à mulher, e somente a ela, a capacidade de socializar as crianças; e o sentido da vocação” (Saparolli, 1998, p.109). Com isso, a presença maciça feminina se estabelece ao longo dos anos, com a inserção da mulher no mercado de trabalho e a partir do “estabelecimento de paralelos entre as funções educativa e materna, associando elementos e construções do universo dito feminino ao exercício do magistério” (Lima; Ramos, 2018, p. 161).

Esses fatores históricos e sociais são de suma importância para compreensão de que apesar das mudanças atribuídas ao longo dos anos, a figura feminina tornou-se estruturante da identidade profissional docente com crianças no Brasil. Em virtude dessa predominância feminina, subentende-se que os homens não estariam aptos a realizarem o exercício docente na Educação Infantil e Anos Iniciais, reforçando um modelo de identidade profissional perpetuado nessas etapas.

4. Metodologia

Ao tratarmos da construção da identidade docente na educação infantil, devemos considerar o processo dinâmico que constituem as formações identitárias em diferentes instâncias, levando em conta os fatores coletivos e subjetivos que influenciam no referido contexto. Portanto, deve-se considerar as interpretações das particularidades, levando em conta as interações do sujeito consigo e com o mundo.

Partindo desse pressuposto, entendemos que o viés qualitativo se mostrou mais adequado ao cenário em questão, tendo em vista que ele “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (Minayo, 2007, p.21). Por conseguinte, esta abordagem nos permite apreender o conjunto de representações sociais e singularidades que englobam o contexto das formações identitárias em diversas instâncias, levando em consideração os inúmeros desdobramentos advindos das interações vivenciadas pelos sujeitos em determinadas realidades.

Em relação ao campo de investigação, optamos pela Universidade Federal de Pernambuco, especificamente no Centro de Educação, localizado no campus Recife. Um dos critérios de escolha baseou-se na aproximação já existente com o ambiente e graduandos do curso de Pedagogia, o que daria margem para uma pesquisa mais

aprofundada frente aos conhecimentos prévios. Além disso, a partir do levantamento bibliográfico e das leituras realizadas, nota-se a existência de estudos que remetem aos homens no curso de Pedagogia da UFPE, trazendo dados importantes para a compreensão da temática em questão, tais como Lima (2013) e Lima e Ramos (2018).

Quanto aos participantes da pesquisa, contamos com a participação de 6 estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco que estão entre o 8º e 10º período, sendo eles dos turnos da manhã, tarde e noite. Pela possível densidade das respostas e para uma melhor sistematização, compreensão e organização dos dados, optamos pela delimitação do quantitativo de estudantes citados anteriormente. A escolha por estudantes nos últimos períodos do curso, foi baseada na concepção de que esses estudantes teriam suas preferências mais consolidadas. A ideia de alternar os turnos, baseou-se na perspectiva de que selecionar o turno, as vivências e o cotidiano desses indivíduos são diferentes, corroborando para uma coleta de dados mais ampla.

Com base na adequação ao cenário da pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, por se tratar de uma entrevista mais flexível, que propicia uma maior interação a partir de um roteiro prévio, aberto para novas possibilidades. Desse modo, este tipo de entrevista, de acordo com Minayo (2007, p.64) “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.” Nessa perspectiva, o instrumento utilizado possibilita uma maior amplitude em termos de informações objetivas e subjetivas, viabilizando um maior aprofundamento acerca do objeto de estudo. Além disso, permite que o entrevistador possa ter um maior controle, direcionando o entrevistado aos objetivos da pesquisa quando necessário.

Por fim, recorreremos à análise temática na perspectiva de Bardin (1979, p. 42) perpassando pela pré-análise, exploração dos materiais e tratamento dos resultados. Nesse sentido, trabalhamos três categorias principais: *motivações para escolha do curso*, *identificações com o curso e a docência*, e *a educação Infantil como área de atuação*.

5. Motivações para a escolha do curso

Quando falamos em motivações e escolhas, é válido mencionar que as mesmas são reflexos de diversos fatores identitários, sejam por representações e influências de cunho social ou até mesmo de construções subjetivas a partir da sua compreensão de

mundo e da profissão escolhida. Nesse caso, devemos considerar os fatores externos e internos em relação à pessoa humana.

Ao serem questionados sobre motivações de escolha do curso, apenas um entrevistado demonstrou interesse inicial, afirmando que “a pedagogia me escolheu há muito tempo atrás. Na minha infância, acompanhava minha mãe em suas jornadas de trabalho como professora, e praticamente virei auxiliar de sala dela” (E1).

Os demais estudantes apresentaram dúvidas a respeito da escolha do curso de graduação, pensando em cursos como História, Geografia, Medicina e Enfermagem. “Eu sempre quis ser professor de história, mas a minha nota não foi muito alta, então fui precisando de outros cursos, aí eu coloquei Geografia de primeira opção e Pedagogia de segunda” (E4). “Quando eu fui crescendo, eu fui direcionando esse desejo na área da licenciatura, História especificamente. E quando eu fiz o ENEM, a minha primeira opção foi licenciatura em História” (E5).” De fato, o curso que eu queria era medicina, mas eu não me achava capaz na época, então eu disse, não, posso sentar de repente em enfermagem” (E2).

Nem sempre a escolha profissional ocorre de primeira. Sobre as dúvidas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, Dubar (1991) destaca que a formação das identidades profissionais são atravessadas de incertezas, em função das representações pautadas pelo outro e para si, refletindo em identidades distintas e conflitantes. E, embora tenhamos uma identificação inicial dos estudantes E4 e E5 como magistério, esse não se dava no âmbito da EI ou Anos Iniciais, conforme regulamenta o curso de Pedagogia.

Retomando à fala do estudante 1, pode-se notar que o seu interesse partiu do contexto familiar, tendo a oportunidade de conhecer algumas dinâmicas que envolvem o contexto educacional, lhe permitindo uma aproximação e afirmação com o que espera para o seu futuro. Contudo, também observamos uma estreita associação das motivações advindas, a partir de outras relações vivenciadas pelos sujeitos. Essas mesmas, refletem um movimento de descoberta e encantamento, gerando a concretização de pensamento no que tange o aspecto profissional.

Alguns entrevistados apontam que o seu apreço pelo curso também foi motivado por fontes externas, seja pela admiração do trabalho de profissionais que os estimularam; por práticas e experiências no âmbito educacional ou por interações com pessoas e outros grupos, “o que me atraía muito era esse campo da educação. E eu tive professores, bons professores, que me deram um norte para entrar no caminho da educação (E2)”, “eu

acabei conseguindo uma bolsa como estudante em um cursinho preparatório de vestibular e daí eu prestava algumas atividades para a coordenação pedagógica em troca da bolsa”(E3), “eu tive um diretor que me deu muito apoio [...] A bibliotecária da escola, inclusive. Eles me deram essa motivação na área da educação. Meu primeiro vislumbre foi alguma coisa com educação” (E6).

Tecendo um diálogo com o que foi apresentado, Hall (2006) compreende que a formação das identidades se desenvolvem e são permeadas pelas diversas interações que estabelecemos com os vários sistemas de representações simbólicas. Desse modo, as relações que o sujeito constitui consigo mesmo e com os seus grupos de pertença, familiares, trabalho, instituições e grupos sociais podem ser contributivas no que diz respeito às suas escolhas, e isso vale para a escolha profissional também, conforme depoimento de E2

Enquanto criança negra, que passou por inúmeros processos violentos e racistas em sala de aula. Conviveu com professoras despreparadas, a ponto de você ficar lá chorando, sendo violentado e ela não fazer nada. Colocar culpa em você, como se você fosse o problema da turma. Então isso partiu, primeiramente de mim.

Embora o E2 suscite uma vontade própria na escolha, observamos que essa foi motivada também por experiências anteriores, nem sempre agradáveis, que reforçaram a vontade de ir pro magistério. Para Dubar (1991) ao projetarmos a futura identidade, nos mínimos de uma série de elementos que são oriundos de outros profissionais do campo com o qual queremos nos aproximar, em termos de fazer laboral ou nos afastar, e isso fica bem nítido no depoimento acima.

Outras questões também foram elencadas pelos entrevistados e merecem destaque: E4: “Acabei colocando pedagogia, porque tinham mais vagas também, que são mais turmas, e também porque era da área de educação...Foi a **quantidade de vagas de concurso e também o leque de possibilidades de empregos** ” (grifo nosso)

E6: “Quando eu fui dar uma olhada em Pedagogia, eu vi que era ciência da educação e como eu também sempre gostei muito de liderança, de administração de pessoas, eu já almejava a educação/gestão. Já tinha uma ideia. Eu digo: bem, **se for para gestão**, Pedagogia vai me dar um maior arcabouço, e aí eu fiz uma análise naquela época” (grifo nosso)

No caso de E4, a resposta foi recorrente em outras pesquisas (Lima, 2013; Lima, 2017). Ocorre que a UFPE, a graduação em Pedagogia é o maior curso em número de oferta de vagas (250), com 5 entradas por ano, sendo contemplada nos três turnos, tendo

uma nota tida como mais acessível quando em comparação com outras graduações da área (Lima, 2017). Em contrapartida, E6 afirmou se identificar com ramos da Pedagogia que socialmente são mais aproximados do fazer masculino, como no caso da gestão, o que pode significar que mesmo em um curso que pauta para o magistério com crianças, alguns homens preferem buscar áreas de atuação mais condizentes com o imaginário social,

A partir de Dubar (1991), percebe-se que as inquietações fazem com que os sujeitos sintetizem o que é particular e o que é reflexo das influências externas, sociais. Dialogando com o que foi mencionado, percebemos que uma das motivações esteve atrelada à uma noção do que esperam para si, considerando os seus desejos, suas aproximações e necessidades. Nesse sentido, apesar das dúvidas que surgem nesses momentos, houve uma busca pelo que poderia dar sentido à escolha.

Identificações com o curso e a docência

Sabendo das motivações e escolha pelo curso de Pedagogia, entra em questão o processo de formação e construção da identidade profissional ao longo do curso. O que pensam em relação às possibilidades de trabalho? Onde pretendem atuar e quais campos de atuação têm interesse?

No que diz respeito ao processo de formação da identidade profissional, podemos considerá-la como “algo dinâmico, instável e sujeito a novas configurações na medida em que o tomamos como um processo social e, assim sendo, sujeito a valores e concepções emergentes da própria dinâmica social” (Lima, 2013, p.46). Partindo desse pressuposto, compreendemos que a construção, orientação e afirmação frente ao campo de atuação que escolhemos são decorrentes de diversos fatores. Fatores esses que podem sofrer interferências, rupturas ou até mesmo perpetuar padrões, pois eles se estabelecem a partir dos elementos objetivos e subjetivos, estando em constantes mudanças e criando novas formas identitárias.

Reiteramos a ideia de que as nossas preferências em relação ao que pretendemos exercer estão associadas a um processo dialógico entre sociedade, coletividade, particularidades e o que projetamos em função disso. Quando refletimos sobre homens cursando Pedagogia, nota-se que há um percentual baixo em relação às mulheres. Em consonância, ao pensarmos nessa perspectiva, percebe-se que há uma tendência de

peças do sexo masculino em se distanciarem da sala de aula, ainda que escolham o curso. Assim, no tocante à área de atuação, destacamos algumas falas:

A **área de gestão** me encantou a partir das experiências que tive, tanto fora do contexto educacional, quando trabalhei em uma empresa prestadora de serviços terceirizados, como no momento em que pude exercer o cargo de auxiliar de supervisão pedagógica em um colégio particular.(E1, grifos nossos).

Dentre elas (as áreas), a que eu sei que eu vou dar mais um passo é a pós em **coordenação pedagógica para atuar na parte de gestão**, que de fato é a área que hoje eu me defino, que hoje eu me interessar. Então, eu sou apaixonado por essa parte de **gestão, coordenação pedagógica, supervisão pedagógica, direção escolar**. (E3, grifos nossos).

Em outras instituições que eu já passei. Instituições ,ONGS, política, eu já **experienciei o cargo de liderança, diretor, presidente**, cargos que eram de executor, cargos que eram de secretariado e cargos de coordenação. Eu me vejo muito entre um **coordenador pedagógico e um diretor**...Na gestão, ou uma direção ou uma coordenação, mas eu ainda vislumbro mais a própria direção. (E6,grifos nossos).

Para nos referirmos a essa problemática, é necessário compreendermos que há representações de masculinidades e feminilidades na sociedade. Nessa perspectiva, Jaeger e Jacques (2017) apontam que essas representações são construídas historicamente e culturalmente, atravessadas por questões de gênero. Diante dessas percepções, “espera-se do homem que seja bravo, forte, disciplinador, enquanto que se acredita que a mulher tenha o coração “mole”, seja frágil e terna” (Jaeger; Jacques, 2017, p.559).

Nesse viés, acredita-se que a figura do homem impõe respeito, autoridade e seriedade. Portanto, na escola, o imaginário social vai considerar aceitável uma mulher em sala de aula e um homem em cargos de comando, como direção ou coordenação, mas raramente o contrário. A descaracterização dessa perspectiva só se dá a partir da quebra com a representação da masculinidade-padrão (Jaeger; Jacques, 2017). É preciso pensar na concepção de masculinidades plurais, para romper com os paradigmas construídos socialmente, considerando que o afeto, cuidado e delicadeza também constituem o mundo masculino.

Diante do que foi exposto, nota-se que há uma tendência à procura por áreas que estão no contorno da gestão escolar. Entretanto, obtivemos resultados que indicaram que alguns têm apreço pela sala de aula, ou seja, ainda que metade dos entrevistados tenham

interesse nos campos mais administrativos e burocráticos, alguns entrevistados têm a expectativa e almejam atuar em sala de aula. Também devemos considerar que historicamente, no decorrer da feminização do magistério e da predominância de mulheres em sala de aula, “os homens são, proporcionalmente, mais representados nas funções técnicas-administrativas” (Saparolli, 1998, p.108).

Se formos pensar que as construções podem ser desconstruídas, em termos sociais e identitários, podemos partir das respostas que se opõem aos padrões que foram perpetuados ao longo da história. À medida que encontramos sujeitos que pretendem adentrar à área da gestão, também percebemos que a sala de aula é uma opção muito atraente para outros, : “Descobri recentemente que eu adoro alfabetização, o ciclo de alfabetização[...] eu gosto muito da educação partindo das relações étnicos-raciais, trabalhando a partir da transdisciplinaridade.” (E2).

E5: Eu entrei em um estágio. Trabalhei na área de apoio pedagógico com crianças autistas. Ter iniciado esse trabalho foi o que me fez ter uma perspectiva. Me interessei, por conta do envolvimento da professora do AEE também e ela sempre me falava sobre a formação dela, com que ela trabalha e essa área de atendimento educacional especializado é um norte que eu estou tendo agora. É uma área que eu consigo mesclar com outras influências que eu tinha, que posso trabalhar em sala de aula.

Outro ponto que foi perguntado no decorrer da entrevista e que é válido mencionar foi se esses indivíduos que pretendem atuar na gestão também atuariam como docentes. Nesse sentido, notamos que o fato de alguns que pretendem adentrar as áreas que compõem a gestão escolar não impediram de enxergar a sala de aula como possibilidade. “Trabalhei na gestão, dei aula pra ensino médio, dei aula pra fundamental. Eu não tenho de fato uma preferência. O contexto educacional pra mim é muito massa, eu gosto de estar inserido seja onde for.” (E1), “Inicialmente eu não pensava, mas hoje eu já tenho uma visão diferente. Eu tenho interesse, sim, em atuar em sala de aula com crianças, independente se for pública ou particular.” (E3).

Embora não seja algo definido, a possibilidade de atuação em salas de aula, inclusive de educação infantil abre a possibilidade de quebras com a identidade profissional socialmente propagada e dá margem para entendermos que as identidades profissionais podem passar por momentos de readequação e rupturas, formando novas formas e ver e pensar o universo laboral.

A educação Infantil como área de atuação

Sabendo dos diversos entraves que englobam a relação entre homens e sala de aula, questiona-se o que está por trás desse distanciamento e dessa lacuna em aberto que precisa ser compreendida, considerando os seus diversos aspectos. Sejam eles sociais, culturais, identitários ou subjetivos. Construimos nossas identidades a partir das relações que estabelecemos com o mundo e suas representações, bem como com os processos individuais, subjetivos. Nesse sentido, quando falamos em pessoas do sexo masculino nesta etapa da educação, o que pensam os estudantes entrevistados?

No tópico anterior, podemos notar que existem estudantes que pretendem atuar em sala de aula, mas é preciso apreender que as realidades em cada etapa envolvem dinâmicas e processos próprios, criados a partir de diversas representações culturais, sociais e identitárias ao longo do tempo. No âmbito da construção das instituições de educação infantil e atuação docente, Kuhlmann Jr (2007) menciona que esta etapa da educação básica assumiu um viés assistencialista na sua constituição, pautada no cuidado biológico, afeto e maternagem. Nesse sentido, supõe-se que “educadores do sexo masculino não estão aptos a exercer as funções a serem realizadas na Educação Infantil, pelo fato de não possuírem pré-requisitos biológicos, culturais e sociais requeridos pela sociedade”(Gaia, 2015, p.103).

Acerca da possibilidade de atuarem na EI, tivemos as seguintes respostas: “Sim, apesar de ter um pouco de **receio**” (E1, grifo nosso) , “Hoje sim. Eu até recebi em outro momento uma proposta para atuar como **coordenador do infantil**, mas pelo fato de não ter experiência, não ser expert, eu recusei. De fato, eu recusei pelo fato de não ter experiência, entende?(E3, grifo nosso)”, “Sim, eu atuaria. Eu acho que até preferia, porque é uma coisa que, como eu passei dois anos estagiando, eu me identifiquei muito” (E4), “Eu atuaria, com certeza”(E5)

Sabemos que os padrões identitários criados socialmente enfatizaram a concepção de cuidado, dona do lar e educação das crianças pequenas às mulheres, como foi dito anteriormente. No entanto, torna-se evidente que essas percepções vêm sendo desconstruídas aos poucos, apesar dos desafios e problemáticas que permeiam os receios despertados pelos profissionais. Ao demonstrarem interesse em adentrar a etapa, nós percebemos que não existe uma masculinidade fixa, mas contraditória, complexa e plural,

que depende das configurações das práticas sociais e da posição dos homens em relação às estruturas de relações de gênero (Rabelo, 2008, apud Jaeger; Jacques, 2017).

Destacamos a fala de E3 após um convite para atuar na área, mas não em sala de aula e sim na função de coordenação, o que reforça que mesmo havendo um interesse de homens na EI, o próprio contexto aqui trazido possivelmente sob forma de “receio”(E1) pode impeli-los as outras áreas de comando, como demonstrado na fala de E4: “eu perguntei a uma pessoa que trabalha em uma escola. Eu perguntei: Olha, tem vaga lá? Eu perguntei se tinha vaga para estagiário. Ela falou: Tem, **mas lá não pega homem, não. Só pega estagiária mulher para Pedagogia**” (grifo nosso).

Dentre os entrevistados que acenaram negativamente, tivemos as seguintes respostas: “Não, eu não atuaria hoje em dia porque eu não me sinto preparado para a educação infantil, porque durante a minha formação surgiram muitos percalços e durante esses problemas eu fui deixando meio que a educação infantil de lado” (E2),

E6: Rapaz, eu acho que não. Eu acho que se eu fosse atuar seria por uma questão de necessidade financeira, mas seria uma necessidade financeira atrelada ao último caso. Tipo, eu já tentei currículo nisso, já tentei naquilo. Seria algo em última instância mesmo, sendo franco com você... Mas assim, seria subjetivo, não seria por uma questão de gênero.

Aqui, não podemos deixar de acentuar fatos que estiveram pautados ao longo das entrevistas. Entre o sim e o não, existiram diversos apontamentos que reforçam os sentimentos desses estudantes em relação aos estigmas criados nesse contexto. Uns, assumiram ter receios logo ao iniciar suas respostas, outros, ao serem perguntados sobre quaisquer tipos de preconceitos ou estereótipos, não abriram mão de expressar as suas angústias.

Dito isso, ressaltamos que, nas entrelinhas, os entrevistados corroboraram elencando e exemplificando os padrões que circulam a problemática, quando perguntados ou por falas espontâneas, sobre os estigmas existentes, “homem não é sinônimo de delicadeza e tratam a educação infantil dessa maneira”(E1), “vamos enxergar ele como um profissional ou como um homem que está lidando com afetividade, com o cuidar, com o brincar de crianças pequenas? Então, existem inúmeros estigmas”(E2), “Sim, eu acho que existe sim, principalmente nas escolas particulares, pelo fato de ser homem, ensinar e cuidar de crianças, principalmente nesse segmento que é a educação infantil” (E3), “Pesam dois motivos. O primeiro motivo que eu acho que pesa, seria a divisão, de como a educação é o cuidar, e o cuidar ele passa pelo sexo feminino. E aí o sexo feminino é quem estaria apto para esse cuidar” (E6)

E5: Eu acho que justamente pelo cuidado estar atrelado a tarefa doméstica e a tarefa doméstica,consequentemente, está muito atrelada ao trabalho feminino, exploração feminina dentro de casa, aí eu acho que isso acaba dando margem para que o cuidado como um aspecto pedagógico também seja visto como uma tarefa feminina, das mulheres.”

Esse fato revela que ainda há um olhar sexista de cunho social, presente nos próprios formandos, que ainda valida a não atuação de homens na EI. Desse modo, acabam por perpetuar em suas falas “vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, militaristas, racionais, para eles; dóceis, relacionais, afetivas, para elas” (Vianna, 1994, p.93). Não podemos desconsiderar que esses fatores podem gerar um certo desconforto e insegurança aos estudantes que afirmam querer vivenciar esse processo e que podem ser um ponto de distanciamento de alguns deles frente à educação infantil.

Tais posturas foram justificadas por uma referência unânime às violências e abusos causados por homens: “vou mais além. Acho que isso está muito atrelado às monstruosidades sociais causadas pelo homem às mulheres, por exemplo, sabia?”(E1), “não só com essa afetividade que um educador pode explorar em suas práticas, mas também em questões de abuso, de discriminação que a própria família pode ter contra ele”(E2), “Talvez a temas mais pesados, como pedofilia, por exemplo [...] Eu acredito que até hoje isso é um tabu justamente por enxergar o homem na pedagogia, na educação infantil com esse olhar desses temas mais delicados”(E3), “E o segundo que eu analiso, que eu acho que algo mais recente ou que teve uma urgência maior no cenário, seria a ligação do homem como figura de abusadores” (E6),

E4: Existe, é muita da sociedade mesmo, porque tem muito esse olhar de que todo homem é um esturpador profissional, então se der oportunidade, o homem vai fazer. Acho que tem muito esse olhar da sociedade sobre isso, então acaba tendo esses receios.

E5:Eu acho que, como acontece muito caso de abuso, né? Abuso sexual infantil e que a maioria, a esmagadora maioria dos casos eles são atrelados aos homens, tem esse distanciamento. É o que eu vejo, né? E tem esse receio, assim.

Fica perceptível o quão complexo se torna a temática ao nos aproximarmos da possibilidade de docentes homens na EI. Essa construção da identidade profissional ganha força mediante os relatos sociais que vieram explicitados nas falas acima e que restringem a entrada, mesmo daqueles que poderiam se identificar, servindo de muro e sectarizando a atividade. Isso porque “há uma construção social que posiciona os homens como seres sexuados, ativos e perversos. Tal representação reforça a noção que coloca os homens

como impróprios para cuidar de crianças pequenas.” (Sayão, 2005, apud Jaeger; Jacques, 2017, 557).

Nesse sentido, as realidades citadas, demonstram que as recorrentes violências e abusos causados por homens em relação às crianças e mulheres podem configurar uma generalização social que atravessa as próprias pessoas do sexo masculino, tornando-os inculcados e refletindo na esfera profissional, de forma subjetiva ou objetiva, sobretudo, se esse trabalho envolve crianças, “às vezes, sentia um olhar de julgamento. O que será que ele quer, o que tá buscando com toda essa intimidade?”(E2),

E4: Comentários dos pais que uma vez falaram que não deveria ter homem na educação infantil, só mulheres e também, às vezes, eu percebia quando as meninas chegavam e a professora não estava na sala [...] Algumas mães levavam até a porta da sala e quando era mãe de meninas, elas esperavam até a professora chegar.

E5: Quando eu tava procurando estágio, no ano passado, eu cheguei a ir em uma escola, e uma das profissionais, a coordenadora, me falou que não contrata homens, porque quem tem que fazer o trabalho do cuidado, da limpeza, tudo mais, são as mulheres.

E6: Eu já ouvi, de colegas nossos, de colegas que estão cursando Pedagogia, de que quando eles vão pôr currículo em algumas escolas, o recrutador, diretamente ou indiretamente, ele já faz um funil. O funil, pode passar, por exemplo, como seria o indiretamente. No envio dos currículos, eles não chamam a figura do homem ou meio que eles podem chamar, mas assim, você já está descartado.

Nessa conjuntura, podemos concluir que os estigmas associados à figura masculina estão presentes no contorno da Educação Infantil e da própria comunidade escolar, seja de forma direta ou indireta, revelando que ainda há um olhar de desconfiança e medo por parte da sociedade, causando resistências que precisam ser superadas. Além disso, é válido ressaltar que tais estereótipos são as sementes dos preconceitos, que podem ser ramificados e gerar raízes compactuadas. Dessa forma, percebe-se que há um problema estrutural, que não pode ser rompido sem haver problematizações. O esforço e desconstrução individual, por vezes, não será suficiente para sobrelevar certas inquietudes e visões generalizadas.

6. Considerações finais

Com base no estudo realizado, é válido enfatizar que as abordagens com âmbito nas construções identitárias são repletas de significações e complexidades, considerando os diversos fatores que atravessam o contorno da temática. Desse modo, pode-se afirmar

que as identidades são constituídas de representações objetivas e subjetivas, em um processo dialógico, inacabado e em movimento, dando margem para formações e transformações, gerando diversas incógnitas a partir das instabilidades vivenciadas. Nesse viés, não há um cenário pré-estabelecido e concreto, mas difuso, sujeito a muitos desdobramentos, que por vezes pode ser ressignificado e por outras, não. Portanto, à medida que há possibilidades de mudanças, também pode haver entraves, resistências e perpetuações. Isso nos permite refletir que as identidades são contraditórias e podem não obedecer à uma ordem exata.

Diante dessa perspectiva, podemos concluir que a formação subjetiva é atravessada de construções coletivas e simbólicas, que podem exercer forte influência nas escolhas que fazemos, nas diversas instâncias das nossas vidas. É importante frisar que essas construções podem nos guiar para caminhos que nos são mais cômodos, as chamadas “bolhas”. Nelas, podemos nos esconder, sermos aceitos e bem vistos, já que há um olhar social que nos permite proteção. Por outro lado, há quem se permita libertar-se e desprender-se do que lhe é mais conveniente, sabendo que lidar com isso pode acarretar conflitos identitários, de cunho interno e externo.

Para os estudantes homens que optam por Pedagogia, já existe um fio condutor que desmistifica a ideia de que pessoas do sexo masculino não combinam com o perfil do curso e profissão docente. Este, estipulado socialmente. Ainda que em pequenos passos, podemos constatar que as quebras com os paradigmas são reais, quando encontramos alunos homens e os mesmos se encantam, se descobrem e escolhem permanecer. A partir disso, lidam com o novo, traçam e almejam áreas que contemplam o contexto educacional, inclusive a sala de aula e a própria Educação Infantil, ainda que haja problemáticas a serem encaradas. Por isso, os estudos baseados nessa perspectiva devem ser mais contemplados e discutidos nos âmbitos acadêmico e social, como forma de superação dos padrões estabelecidos e de pertencimento aos que estão vivendo essa realidade.

Em relação a construção da identidade docente na Educação Infantil, percebe-se que as desconstruções também estão acontecendo, tomando como base que a maioria dos sujeitos da pesquisa se desafiaram a adentrar nesta etapa da Educação Básica e estiveram dispostos a superarem os padrões que foram criados em função das divisões baseadas nas distinções sexistas. Assim, descaracterizando a ideia de que homens não sabem lidar, educar e cuidar de crianças pequenas. Em contraponto, vê-se que ainda há diversos estigmas sociais associados à figura masculina, podendo gerar conflitos internos e receios

dos profissionais que enxergam a docência, neste contorno, como possibilidade. Dessa maneira, não basta uma desconfiguração apenas individual, mas um esforço conjunto, coletivo, que possa desmistificar esse olhar de desconfiança e generalizações em relação a esses sujeitos.

Referências

ANDRADE, Valdecy Márcio; TAVARES, Sylvia de Melo Bandeira; LIMA Maria da Conceição Silva. A escolha pelo magistério na educação infantil: o que dizem os estudantes homens do curso de Pedagogia?. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica. Recife, 2016, v.2, n. 1, p. 18-35.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1979.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CORREIA, José A. Mudança educacional e formação: venturas e desventuras no processo social da produção de identidade profissional dos professores. Inovação, Lisboa, 4 (1), 1991, p. 149- 165.

DUBAR, Claude A crise das identidades: a interpretação de uma mutação Lisboa: Porto Editora, 1991.

GAIA, Ronan da Silva Pereira. Gênero e docência na educação infantil: reflexões acerca das relações entre a prática do cuidado e a atuação masculina em uma profissão culturalmente feminina. Revista eletrônica Diálogos Acadêmicos. São Paulo, 2015, n.2, p.99-109.

HALL, Stuart. A Identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: revista DPeA, 2006.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na educação infantil. Estudos Feministas, Florianópolis, 2017, p.545-570.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, núm. 14, mai-ago, 2000, p. 5-18.

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 de mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LIMA, [TORNAR-SE PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DO SEXO MASCULINO DOS ANOS INICIAIS, A PARTIR DE SUAS TRAJETÓRIAS](#). DOUTORADO em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LIMA, Maria da Conceição Silva; RAMOS, Kátia Maria da Cruz. Sobre influências de elementos de gênero na formação de identidades profissionais e na opção pela sala de aula: o que dizem os estudantes do sexo masculino no curso de Pedagogia da UFPE? História e Cultura, Franca, v. 7, n. 1, p.160-180, jan-jul. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social : teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PRAUN, Andréa Gonçalves. Sexualidade, gênero e suas relações de poder. Revista Húmus, Maranhão, 2011, p.55-65.

SAPAROLLI, Eliana. Educador Infantil: uma ocupação de gênero feminino. São Paulo, Programa de Psicologia Social da PUC-SP, 1997.

SILVA, Lorrane Stéfane et. al. Entrevista na pesquisa em educação de abordagem qualitativa: algumas considerações teóricas e práticas. Revista Prisma, Rio de Janeiro, 2021, v. 2, n. 1, p. 110-122.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020.

VIANNA, Cláudia P. O sexo e o gênero da docência. Cadernos Pagu, 2001-02: pp81-103. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>> acesso em: 11 nov. 2015