UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA

HOMENS E MASCULINIDADES NA CULTURA ACADÊMICA E ESCOLAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DE TERESINA – PI, BRASIL: ENTRE A ESCOLHA E O ESTÁGIO

JÂNIO JORGE VIEIRA DE ABREU

TERESINA – PIAUÍ - BRASIL
2017

JÂNIO JORGE VIEIRA DE ABREU

HOMENS E MASCULINIDADES NA CULTURA ACADÊMICA E ESCOLAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DE TERESINA – PI, BRASIL: ENTRE A ESCOLHA E O ESTÁGIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa, como requisito para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profª Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim.

TERESINA – PIAUÍ – BRASIL

2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

A162h Abreu, Jânio Jorge Vieira de
Homens e masculinidades na cultura acadêmica e escolar dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Teresina – PI, Brasil: entre a escolha e o estágio / Jânio Jorge Vieira de Abreu. – 2017.
315 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2017.
"Orientadora: Profª Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim."

1. Educação Infantil. 2. Masculinidade. 3. Pedagogia – Teresina (PI). 4. Cultura Acadêmica e Escolar. I. Bomfim, Maria do Carmo Alves do. II. Título.

CDD 372

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

JÂNIO JORGE VIEIRA DE ABREU

HOMENS E MASCULINIDADES NA CULTURA ACADÊMICA E ESCOLAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DE TERESINA – PI, BRASIL: ENTRE A ESCOLHA E O ESTÁGIO

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa, como requisito para obtenção do Título de Doutor em Educação. Orientadora: Profª Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2017

BANCA EXAMINADORA:

PROF.ª Dr.ª MARIA DO CARMO ALVES DO BOMFIM - UFPI
Orientadora – Presidente da Banca

PROF.º Dr.º ANTONIO DE PÁDUA CARVALHO LOPES - UFPI
Membro Interno – PPGEd

PROF.ª Dr.ª LUCINEIDE BARROS MEDEIROS – UESPI
Membro Externo ao PPGEd

PROF.ª Dr.ª JOSÂNIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO – UFPI
Membro Interno – PPGEd

PROF.º Dr.º PEDRO VILARINHO CASTELO BRANCO – UFPI
Membro Externo ao PPGEd

Dedico este trabalho aos homens e mulheres estudantes, docentes e dirigentes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, **colaboradores/as e interlocutores/as da pesquisa, juntamente com as equipes gestoras das instituições públicas e privadas – as universidades e faculdades de ensino presencial e os Centros de Educação Aberta à Distância de Teresina – PI**, Brasil, as/os quais possibilitaram a realização do estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** porque, embora eu não tenha o hábito de revelar, acredito nele como um **ser superior a todos e todas aqui na terra e que nos protege e guia o tempo todo;**

Agradeço à **Santa Bernadete**, que passou a ser santa da minha devoção, quando um dia, meio perdido na fé, a caminho de Monsenhor Gil, fiz visita ao Santuário da Betânia para pedir graças à Nossa Senhora de Lourdes. Ao contemplar a imagem de Nossa Senhora de Lourdes, senti presença às minhas costas, ao olhar para trás, despercebido da presença da imagem de Santa Bernadete, a encontrei olhando para mim, a partir de então senti sua proteção nas minhas idas e vindas de Monsenhor Gil e em todos os caminhos da minha vida;

À **Profª Drª Maria do Carmo Alves do Bomfim**, pela orientação séria e comprometida neste trabalho, por saber nos dar a mão guiando-nos sempre nos caminhos da pesquisa; por todo o seu apoio, por toda a sua paciência quando ultrapassei prazos, por todas as oportunidades a mim concedidas, pelos conselhos de educadora e amiga em quase toda a minha trajetória acadêmica na UFPI e fora dela, especialmente pelo respeito com o qual sempre me tratou no Curso de Doutorado em Educação e em toda a nossa caminhada juntos;

Aos homens e mulheres, masculinidades e feminilidades entrevistados/as, **participantes / interlocutores/as da pesquisa e a todas as pessoas dirigentes de instituições** que possibilitaram a realização desse trabalho;

Aos professores e à **Coordenação** do Curso de Doutorado em Educação da UFPI, especialmente à Professoras Doutoras: Josânia Lima Portela Carvalhêdo e Vilaní Cosme de Carvalho e as funcionárias: Mirvênia, Fernanda, Suely, Lalyne, à funcionária da Biblioteca do CCE, amiga Olí, todas essas pessoas são anjos entre nós aqui na terra, meus agradecimentos;

Ao Professor e amigo Antônio de Pádua Carvalho Lopes, um grande apoio desde o meu Curso de Mestrado, mais do que meu orientador no Curso de Mestrado, meu incentivador para os concursos, para os estudos, um intelectual muito especial;

Aos membros da Banca Examinadora: Professores/as Doutores/as: **Antonio de Pádua Carvalho Lopes; Lucineide Barros Medeiros; Josânia Lima Portela Carvalhêdo; Pedro Vilarinho Castelo Branco; Antonia Edna Brito; Cláudia Cristina da Silva Fontineles e Marcelo de Sousa Neto, mais que professores/as – verdadeiros educadores/as e amigos/as;**

À minha esposa e sempre fiel companheira **Toinha**, ao meu filho **Jáder,** amores da minha vida, pessoas que estão comigo desde muito cedo, acreditando, apoiando sempre, agradeço por tudo e pelo amor verdadeiro e amigo em boa parte dos meus projetos de vida;

À minha mãe **Maria da Cruz Abreu** e ao meu pai **Enoque Vieira dos Santos**, que me conduziram à escola e me indicaram como mudar de uma situação de existência a uma outra situação de existência – eis aí o sentido original de educar, uma pedagogia;

Às minhas irmãs e amigas, as melhores irmãs do mundo: Norma Suely – a Norminha; Maria Almerinda – a Cotinha; Maria Aremilda – a Mida, e ao meu irmão Joaquim Miguel. Elas e ele, como eu, assinam Vieira de Abreu como sobrenome das nossas maravilhosas e aguerridas famílias. Elas e ele me incentivaram e me apoiaram muito nos estudos, no trabalho e em toda a minha vida até aqui;

Meu agradecimento especial ao Sr. José Rodrigues e Dona Toinha (do Diocesano) pelo apoio em um período de muitas dificuldades em minha trajetória escolar, obrigado pela alegria, pela esperança, pela humanidade comigo. Obrigado ao Sr. José Rodrigues pelo meu primeiro emprego de carteira assinada, pelos conselhos esperançosos; obrigado à Dona Toinha pelo meu primeiro Curso de Datilografia, obrigado pela alegria de receber livros na recepção do Colégio Diocesano, gestos inesquecíveis de Dona Toinha, são exemplos entre muitos e muitas ações desse casal os quais foram fundamentais para que eu chegasse até aqui – Doutor em Educação!

Às Assistentes Sociais da AGESPISA e da UFPI, verdadeiros exemplos de profissionalismo e humanidade. Na UFPI, elas, além dos documentos de carente, apenas um olhar para o Jânio e o carimbo autorizando a bolsa de alimentação. Na AGESPISA, elas, me descobriram nos tanques de sulfato e cal, nos reservatórios, nas bombas... e me resgataram para o Centro de Treinamento, acreditaram em mim, me incentivaram e trouxeram oportunidades e esperança.

Aos/às colegas das turmas do Programa de Pós-Graduação da UFPI, pessoas com quem convivi nas bibliotecas, no Restaurante Universitário – RU;

Aos colegas de trabalho e aos dirigentes das instituições onde trabalhei: no Sindicato dos Professores da Rede particular de Ensino de Teresina - SIMPRO; na Sede da Secretaria Estadual de Educação; nas escolas do Ensino Básico; nas Estações de Água da AGESPISA; na UESPI e em outros locais – agradeço a todas as pessoas.

A **todos os amigos e amigas que contribuíram e torceram por mim nesta caminhada** até a conclusão deste e de outros trabalhos que realizei;

“Os homens, no cotidiano acadêmico dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, a despeito dos estereótipos e preconceitos sofridos e até da intolerância que pessoas da comunidade têm ao curso que realizam, criam identidades, revelam sentimentos, adquirem habilidades, constroem conhecimentos e resistem determinados e acreditados, senão quando no ingresso, mas no percurso, na permanência, nas ações e nas experiências convictas, convincentes e gratificantes que aos poucos, na cultura acadêmica e escolar, mais que constroem e reconstroem masculinidades, reinventam homens professores em formação”.

Jânio Jorge Vieira de Abreu

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **Homens e masculinidades na cultura acadêmica e escolar dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Teresina – PI, Brasil: entre a escolha e o estágio**. Teresina, 2017, 315 f., Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí.

RESUMO

O presente estudo partiu do seguinte problema de pesquisa: como as masculinidades discentes são construídas e reconstruídas, na cultura acadêmica e escolar dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Teresina – PI, Brasil, nas trajetórias formativas, entre a escolha e o estágio? Tem como objetivo geral: investigar os homens e as masculinidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições públicas e privadas de ensino superior de Teresina – PI, Brasil buscando compreender como elas são construídas e reconstruídas na cultura acadêmica e escolar, nas trajetórias formativas dos homens nesses cursos, entre a escolha e o estágio. Apresenta-se como quadro conceitual básico pesquisadores/as do campo da Educação, Sociologia e História, dando ênfase nos estudos sobre Gênero e com abordagem da História Cultural: Oliveira (2004); Bourdieu (1999); Burke (2004); Chartier (1990); Connell (1995); Júlia (2001); Lopes (1999); Louro (1997); Kramer (2007); Carvalho (1999); Scott (1990), dentre outros. Fez-se pesquisa Documental e de Campo sob abordagem Qualitativa em 6 instituições que oferecem o Curso de Licenciatura em Pedagogia, em Teresina – PI, Brasil. Nestas, aplicou-se questionários e realizou-se entrevistas com 54 estudantes do sexo masculino; 29 estudantes do sexo feminino; 11 docentes, sendo 3 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, totalizando 94 participantes. Chegou-se às seguintes conclusões: as comunidades acadêmicas e escolares, nas trajetórias formativas do Curso de Pedagogia, restringem a atuação de homens estudantes e egresso/as à Educação Infantil e anos iniciais; não há abordagem curricular e discussão planejada sobre as questões de gênero e/ou discussões sobre as diversidades humanas nos cursos; a relação entre os homens e o magistério é historicamente marcada pela presença, pouca presença ou até pela ausência masculina em determinados níveis de ensino ou de formação, influenciadas por concepções de educação, de professor/a construídas na cultura acadêmica e escolar em função de fatores econômicos, sociais e culturais que ora os estimula à inserção e ora os forçam à evasão, portanto, em muitas situações, a feminização dos cursos, simbolicamente, pode significar a desmasculinização do magistério; os homens, no cotidiano acadêmico dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, a despeito de estereótipos e preconceitos sofridos e até de intolerância que a comunidade tem à escolha e ao curso que realizam, criam identidades, revelam sentimentos, adquirem habilidades e competências, constroem conhecimentos, permanecem e, aos poucos, na cultura acadêmica e escolar, mais que constroem e reconstroem diferentes masculinidades discentes e docentes, vão implementando suas próprias pedagogias e resistem; com relação à prática de estágio, mais que desafios dos próprios homens, revelam-se limitações formativas, preconceitos, estereótipos e heteronormatividade em relação às masculinidades; por fim, constatou-se que o estágio e o trabalho docente exigem uma formação pautada no conhecimento técnico, acadêmico, profissional, o qual inclui práticas humanas educativas que cuidam, extrapolando-se a dimensão cognitiva da racionalidade técnica, mas cuidar de uma criança ou de pessoas, das diversidades humanas, como prática educativa, exige competências que ainda não são contempladas nas práticas curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Palavras-chave: Masculinidades. Pedagogia. Educação infantil. Cultura acadêmica e escolar.

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **Men and masculinities in the academic and school culture of undergraduate Pedagogy courses in Teresina – PI, Brazil:** between choice and internship. 2017. 315 f. Thesis (Doctorate in Education) – Federal University of Piauí, Teresina, 2017.

ABSTRACT

This study originated from the following research problem: how are student masculinities constructed and reconstructed within the academic and school culture of Pedagogy degree programs in Teresina, Piauí, Brazil, throughout training trajectories, between course selection and internship? Its general objective is to investigate men and masculinities in Pedagogy degree programs at public and private higher education institutions in Teresina, seeking to understand how they are constructed and reconstructed within academic and school culture during men's training trajectories in these programs, from course selection to internship. The theoretical framework draws upon researchers in Education, Sociology, and History, with an emphasis on Gender Studies and a Cultural History approach, including Oliveira (2004), Bourdieu (1999), Burke (2004), Chartier (1990), Connell (1995), Julia (2001), Lopes (1999), Louro (1997), Kramer (2007), Carvalho (1999), and Scott (1990), among others. Documentary and field research was conducted using a qualitative approach across six institutions offering Pedagogy degree programs in Teresina. Data collection involved questionnaires and interviews with 54 male students, 29 female students, and 11 faculty members (3 male and 8 female), totaling 94 participants. The study reached the following conclusions: academic and school communities continuously restrict the participation of male students and graduates in Early Childhood and Early Elementary Education throughout their training trajectories; there is no structured curricular approach or planned discussion regarding gender issues and human diversity in these programs; the relationship between men and teaching is historically marked by low male presence or total absence at certain educational levels, influenced by economic, social, and cultural factors that alternately encourage inclusion and force attrition. Consequently, in many situations, the feminization of these programs symbolically signifies the demasculinization of the teaching profession. Despite facing stereotypes, prejudice, and intolerance regarding their choice of study, male students build identities, express feelings, acquire competencies, construct knowledge, and persevere in their daily academic lives. Beyond constructing and reconstructing diverse student and faculty masculinities, they implement their own pedagogies and exercise resistance within academic and school culture. Regarding internship practice, training limitations, prejudice, stereotypes, and heteronormativity surrounding masculinities are exposed as systemic challenges rather than merely personal ones. Finally, the findings indicate that internships and teaching require a foundation of technical, academic, and professional knowledge that incorporates humanizing educational care transcending the cognitive dimension of technical rationality. However, caring for children and human diversity as an educational practice requires competencies that are not yet adequately addressed in the curricular frameworks of Pedagogy programs.

KEYWORDS: Masculinities. Pedagogy. Early childhood education. Academic and school culture.

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **Hombres y masculinidades en la cultura académica y escolar de los Cursos de Licenciatura en Pedagogía de Teresina – PI, Brasil**: entre la elección y la pasantía. 2017. 315 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Federal de Piauí, Teresina, 2017.

RESUMEN

El presente estudio partió del siguiente problema de investigación: ¿cómo las masculinidades discentes son construidas y reconstruidas, en la cultura académica y escolar de los Cursos de Licenciatura en Pedagogía de Teresina – PI, Brasil, en las trayectorias formativas, ¿entre la elección y pasantía? Tiene como objetivo general: investigar a los hombres y las masculinidades en los cursos de Licenciatura en Pedagogía de las instituciones públicas y privadas de educación superior de Teresina – PI, Brasil, buscando comprender cómo son construidas y reconstruidas en la cultura académica y escolar, en las trayectorias formativas de los hombres en estos cursos, entre la elección y la pasantía. Se presenta como marco conceptual básico a investigadores/as del campo de la Educación, la Sociología y la Historia, con énfasis en los estudios sobre Género y con un enfoque de la Historia Cultural: Oliveira (2004); Bourdieu (1999); Burke (2004); Chartier (1990); Connell (1995); Júlia (2001); Lopes (1999); Louro (1997); Kramer (2007); Carvalho (1999); Scott (1990), entre otros. Se realizó una investigación documental y de campo con un enfoque cualitativo en 6 instituciones que ofrecen el Curso de Licenciatura en Pedagogía, en Teresina – PI, Brasil. En estas, se aplicaron cuestionarios y se realizaron entrevistas a 54 estudiantes de sexo masculino; 29 estudiantes de sexo femenino; 11 docentes, siendo 3 de sexo masculino y 8 de sexo femenino, totalizando 94 participantes. Se llegó a las siguientes conclusiones: las comunidades académicas y escolares, en las trayectorias formativas del Curso de Pedagogía, restringen la actuación de hombres estudiantes y egresados/as a la Educación Infantil y a los primeros años de educación primaria; no existe un abordaje curricular ni una discusión planificada sobre las cuestiones de género y/o discusiones sobre las diversidades humanas en los cursos; la relación entre los hombres y el magisterio está históricamente marcada por la presencia, escasa presencia o incluso por la ausencia masculina en determinados niveles de enseñanza o de formación, influenciadas por concepciones de educación y de profesor/a construidas en la cultura académica y escolar en función de factores económicos, sociales y culturales que a veces estimulan su inserción y otras veces fuerzan su deserción; por lo tanto, en muchas situaciones, la feminización de los cursos, simbólicamente, puede significar la desmasculinización del magisterio; los hombres, en el cotidiano académico de los cursos de Licenciatura en Pedagogía, a pesar de los estereotipos, prejuicios sufridos e incluso de la intolerancia que la comunidad tiene hacia la elección y hacia el curso que realizan, crean identidades, revelan sentimientos, adquieren habilidades y competencias, construyen conocimientos, permanecen y, poco a poco, en la cultura académica y escolar, más que construir y reconstruir diferentes masculinidades discentes y docentes, van implementando sus propias pedagogías y resisten; con relación a las prácticas profesionales, más que desafíos de los propios hombres, se revelan limitaciones formativas, prejuicios, estereotipos y heteronormatividad en relación con las masculinidades; por último, se constató que las prácticas profesionales y el trabajo docente exigen una formación basada en el conocimiento técnico, académico y profesional, el cual incluye prácticas humanas educativas que cuidan, extrapolando la dimensión cognitiva de la racionalidad técnica, pero cuidar de un(a) niño(a) o de las personas, de las diversidades humanas, como práctica educativa, exige competencias que aún no están contempladas en las prácticas curriculares de los cursos de Licenciatura en Pedagogía.

Palabras-clave: Masculinidades. pedagogía. educación infantil. cultura académica y escolar.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Teses e dissertações sobre homens, gênero e o Curso de Pedagogia 29
Quadro 2 Perfil dos homens estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição A 57
Quadro 2.1 Perfil dos homens estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição A 66
Quadro 2.2 Perfil mulheres estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição A 69
Quadro 3 Perfil dos homens estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição B..... 75
Quadro 3.1 Perfil Estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição B 77
Quadro 4 Perfil alunos/as do Polo de Apoio Presencial da UAB – CEAD – PI (I-B) 81
Quadro 4.1 Perfil homens estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição D 88
Quadro 4.2 Perfil homens estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição D 90
Quadro 4.3 Perfil mulheres estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição D 92
Quadro 4.4 Perfil mulheres estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição D 94
Quadro 5 Perfil estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição E 97
Quadro 6 Perfil estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição F 100
Quadro 6.1 Perfil estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição F 102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Quantidade de alunos/as por sexo no período de 2014/2 à 2016/2 do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição B 74

Tabela 2 Aluno(a)s matriculados em um Polo da Universidade Aberta do Brasil – Centro de Educ. Aberta à Distância – PI / alunos/as de Teresina / em 2016 80

Tabela 3 Aluno(a)s matriculados na Universidade Aberta do Brasil – Centro de Educ. Aberta à Distância – PI / de 2005 a 2014 83

Tabela 4 Aprovada(o)s no Concurso Público para Professor(a) Classe A da Rede Estadual de Ensino do Piauí, por área e por sexo / ano de 2014 142

Tabela 5 Aluno(a)s concludentes do Curso Pedagógico do Instituto de Educação Antonino Freire: de 1972 a 2001 – Teresina (PI) 165

Tabela 6 Matriculados e diplomados pelo Projeto Logos II nos CEJAs de Teresina (PI): 1986 à 2002 166

Tabela 7 Participação masculina no Curso Pedagógico Personalizado do CEJA Prof. "Artur Furtado" - TE (PI) de 1993-1998 166

Tabela 8 Quantidade de professores dos Centros Municipais de Educ. Infantil – CMEIs de Teresina – PI, por sexo / de 2008 à 2015 263

LISTA DE SIGLAS

ABED Associação Brasileira de Educação a Distância

ABRAED Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância

AGESPISA Águas e Esgotos do Piauí – SA

CEAD Centro de Educação Aberta a Distância

CEAPI Centro de Educação Aberta a Distância do Piauí

CCE Centro de Ciências da Educação

CEJA Centro de Educação de Jovens e Adultos

CMEI Centro Municipal de Educação Infantil

EaD Educação a Distância

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

FSA Faculdade Santo Agostinho

FIES Programa de Financiamento Estudantil

FAESPI Faculdade de Ensino Superior do Piauí

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IEAF Instituto de Educação Antonino Freire

IFPI Instituto Federal do Piauí

ISEAF Instituto Superior de Educação Antonino Freire

LDB Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

PCNs Parâmetro Curricular Nacional

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

ProUni Programa Universidade para Todos

PROP Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

SEF Secretaria de Ensino Fundamental

SEDUC Secretaria de Estado da Educação

SEMEC Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TICs Tecnologias de Informação e de comunicação

UFPI Universidade Federal do Piauí

UESPI Universidade Estadual do Piauí

UAB Universidade Aberta do Brasil

UAPI Universidade Aberta do Piauí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: A ESCOLHA, A JUSTIFICATIVA E CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO NOS CAMINHOS DA PEDAGOGIA 17

1.1 A problemática, os objetivos, a proposição e estrutura da tese 20

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E A MATRIZ PARADIGMÁTICA DO ESTUDO 24

2.1 Apresentando o campo de conhecimento e base teórica da pesquisa 30

2.2 A matriz paradigmática do estudo 34

2.3 Percurso metodológico da pesquisa 41

2.4 O espaço geográfico, o perfil institucional e o perfil dos participantes da pesquisa ... 51

2.4.1 Perfil discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia de instituições públicas de Teresina – PI 52

2.4.2 Perfil discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia de instituições privadas de Teresina – PI 86

3 EDUCAÇÃO, GÊNERO E MASCULINIDADE/S: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS 106

3.1 A construção histórica das masculinidades 109

3.1.1 Examinando o conceito de masculinidade 120

3.2 As relações de gênero na família e na escola e a construção das masculinidades discentes 128

3.3 Masculinidades e formação docente: feminização ou desmasculinização do magistério? 143

4 HOMENS, CULTURA ACADÊMICA E CULTURA ESCOLAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA 157

4.1 A formação de homens professores e o Curso de Licenciatura em Pedagogia nas instituições públicas e privadas de Teresina – PI, Brasil 163

4.1.1 A infância dos/as estudantes e dos/as professores/as e a relação com o Curso de Licenciatura em Pedagogia 174

4.1.2 Motivações dos/as estudantes de Pedagogia para a escolha do curso 182

4.1.3 As representações da comunidade sobre a escolha pelo curso de Pedagogia: “Você não

tem nada melhor pra fazer não? Fazer logo Pedagogia?" 196
4.1.4 "Quem me olha me ver me percebe": masculinidade e homossexualidade no Curso de Licenciatura em Pedagogia 207

5 O QUE SIGNIFICA SER HOMEM ESTUDANTE NA PRÁTICA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA 225
5.1 Homens construindo a identidade profissional nas atividades acadêmicas, nas possibilidades de atuação e na relação com os/as colegas do Curso de Pedagogia ... 231
5.2 O currículo do Curso de Pedagogia, nas concepções e práticas dos homens, das/dos professoras/res e coordenadoras 247
5.3 Os homens e o estágio curricular na Educação Infantil e anos iniciais: "o que será que os pais irão pensar de mim?" 261

CONCLUSÕES REFLEXIVAS 290
REFERÊNCIAS 297
APÊNDICES 308
ANEXOS..... 314

1 INTRODUÇÃO: A ESCOLHA, A JUSTIFICATIVA E CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO NOS CAMINHOS DA PEDAGOGIA

Considerando a trajetória acadêmica e profissional e o diálogo com autoras/res e estudos recentes, compreendeu-se que as instituições de formação de professores/as[1] ocupam um lugar privilegiado no sistema educacional brasileiro e em geral. Neste sentido, a ideia de pesquisar as masculinidades na cultura acadêmica e escolar dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, especificamente entre a escolha e o estágio, significa um olhar para os homens em seus percursos de formação que, embora investigando, especificamente, as experiências masculinas ou a cultura acadêmica e escolar em espaços institucionais formadores de pedagogas/os, mostra o papel da universidade, da escola na construção do ser homem, do ser mulher estudante, professor/a, enfim, as concepções que a sociedade e/ou o sistema escolar constrói e reconstrói sobre as masculinidades e feminilidades discentes, docentes, a educação para as relações de gênero. Ressalta-se que o trabalho acadêmico e escolar sobre gênero e educação é necessário e inadiável no contexto da sociedade contemporânea.

Através do estudo, constatou-se inicialmente, que há pouca presença masculina nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e que essa pouca presença, para além dos cursos de graduação presencial em Pedagogia nos contextos público e privado, ocorre em diversas modalidades e níveis de profissionalização para o magistério, desde os cursos presenciais, à distância, aos cursos de magistério em nível médio e superior nos sistemas públicos, privados e filantrópicos. Diante disso, delimitou-se e definiu-se como objeto de estudo **a construção e reconstrução das masculinidades discentes na cultura acadêmica e escolar dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de instituições públicas e privadas de Teresina (PI), entre a escolha e o estágio.** A opção pelo espaço geográfico da capital piauiense, justifica-se pelos seguintes motivos: maior concentração de instituições que oferecem o Curso de Pedagogia; maior facilidade do pesquisador no acesso aos cursos e às pessoas participantes pelo fato de residir na referida cidade; facilidade de acesso ao acervo e aos documentos institucionais e pessoais necessários e; interlocução com pesquisadores/as com estudos sobre gênero. Todos os aspectos supracitados como justificativa estão em função do pesquisador ter fixado residência na capital piauiense desde o ano de 1986.

Soma-se às motivações supramencionadas, entre outros aspectos: o fato de a capital piauiense concentrar a maior comunidade escolar urbana do Estado do Piauí, apresentando

[1] Neste trabalho denominarei de professor os docentes do sexo masculino; professora para as docentes do sexo feminino e professorado para docentes de ambos os sexos e para a categoria profissional em geral.

com isso um grande público de estudantes; possuir uma problemática no campo da educação e das relações de gênero com uma diversidade de questões que precisam ser estudadas; ter apresentado, tanto na rede pública como na rede privada de ensino, segregação sexual e de gênero; ter apresentado evidências de discriminação e preconceitos em função da orientação sexual e da identidade de gênero, entre a escolha pelo curso e a experiência de estágio, o que foi constatado e comprovado neste e em outros estudos (Abreu, 2003).

Embora as questões de gênero, sobretudo a abordagem sobre as masculinidades discentes e docentes, não estejam explicitamente pautadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 e, tão pouco, nos Referenciais e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (Brasil, 1998; 2010), menos ainda para o Ensino Básico; questões de gênero essas que também não estão contempladas em outros documentos e manuais para formação inicial e continuada de professores/as do Ministério da Educação (Brasil, 2009), é a partir da vigência dessas diretrizes que a educação no Brasil passa a contemplar as questões relacionadas às diversidades culturais, diversidades humanas em geral, possibilitando inserir a problemática das relações de gênero, das masculinidades e outros temas específicos no trabalho escolar e acadêmico, etc.

A citada LDB, por exemplo, possui um texto abrangente que influencia tanto nos aspectos estruturais quanto infraestruturais do Sistema Educacional Brasileiro escolar e não escolar. Determinou mudanças institucionais, curriculares, pedagógicas, profissionais, dentre outras, nos cursos de formação de professores/as, no ensino, nas relações no âmbito da profissionalização docente, nas relações de gênero, enfim, na cultura escolar subsistente. Em função disso, o período de vigência da Lei foi considerado como marco temporal na realização desta pesquisa tendo como base quatro aspectos, os quais serão apresentados a seguir.

O período de vigência da Lei 9.394/96, foi considerado como recorte temporal e serial, em primeiro lugar, por ser um período em que os cursos de formação de professores/as, a exemplo dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia em nível médio e superior no Piauí, amparados pela referida Lei, tornaram-se mais valorizados e reconhecidos pela sociedade, concomitante a isso, promoveram mudanças substanciais na estruturação e reestruturação das instituições formadoras, o que contribuiu para qualificar mais a formação e profissionalização dos professores/as.

Um segundo aspecto, estreitamente relacionado ao primeiro e aos demais é que, como mostra Pincinato (2007), a cultura do magistério, neste período de vigência da

supracitada lei, trouxe à tona disputas entre antigas e novas representações, que explicitam com maior clareza o imaginário social e as hierarquias que passam a (re)ordenar as relações no âmbito da profissão docente.

Em terceiro lugar, por constituir um período de aprofundamento das discussões sobre gênero e educação, o que resultou, inclusive, em políticas públicas, governamentais e não governamentais, voltadas para intervenções no modelo de educação que exigiram a reformulação ou reorientação de paradigmas educacionais, leis, currículos, concepções de masculinidades e feminilidades docentes e discentes bem como das relações de gênero na sociedade brasileira.

Em quarto lugar, já na fase final deste trabalho, mas ainda no período em curso de realização do mesmo, em razão do crescimento de discussões, especialmente sobre educação e gênero no país, as quais ameaçam o retrocesso, protagonizadas por grupos conservadores, seguimentos religiosos, setores políticos e ideologias extremistas, dentre outros. Estes, são entes sociais que, insistem em desconstruir um projeto educativo progressista e emancipador o qual é resultado de décadas de debates e de luta em defesa de uma educação inclusiva, justa, capaz de promover a igualdade de gênero, a igualdade de oportunidades para as pessoas. Trata-se da defesa de uma educação que contempla as pessoas independentemente da classe social, da identidade de gênero, da orientação sexual, da etnia à qual pertençam. Esta realidade exige um olhar crítico, cuidadoso e, especialmente da realização e contribuição de mais pesquisas para o aprofundamento do debate no sentido de se discutir o melhor projeto de educação para o Brasil, evitando o retrocesso na educação brasileira para assegurar conquistas fundamentais em prol dos direitos humanos, da justiça social. Este projeto de educação é o resultado de culturas, políticas e ações de humanidade, mas está sendo ameaçado e já até em destruição, por iniciativas que se caracterizam como negacionistas da ciência, ideologias religiosas e alienantes, seguimentos conservadores e extremistas.

Mediante as razões expostas, a problemática apresentada e experiências investigativas antes realizadas, sentiu-se a necessidade de pesquisar os homens nos cursos de formação de professores, especificamente, no Curso de Pedagogia. O estudo resulta, portanto, das preocupações com o respeito e valorização das diversidades, com o enfrentamento do modelo patriarcal e androcêntrico, da luta contra a ordem de gênero, contra a heteronormatividade, enfim, pela necessidade de investigar perspectivando uma educação que contribua para transformações sociais promovendo justiça social com todas as pessoas e públicos segregados, marginalizados, excluídos e privados dos seus direitos individuais e coletivos.

1.1 A problemática, os objetivos, a proposição e estrutura da tese

Considerando as justificativas para o estudo, apresenta-se uma problemática instigante no sentido de mostrar como a cultura acadêmica, escolar e do magistério interferem no quantitativo dos homens, na construção das masculinidades discentes, na presença, na pouca presença dos homens ou predominância das mulheres em determinados espaços escolares. Apresenta-se aqui também os objetivos propostos na perspectiva de investigar e apresentar os resultados e defender a tese contribuindo para desconstruir as concepções, as representações e práticas segregadoras e sexistas no sistema educacional brasileiro. Partiu-se de fatos que inquietavam e instigavam este pesquisador impulsionando-o a dar continuidade às investigações que poderiam proporcionar uma apropriação mais substantiva quanto às questões sobre os homens e o magistério, em especial, a passagem deles pelos Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Com estas reflexões decidiu-se realizar o estudo no Curso de Doutorado investigando os homens nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia partindo, em síntese, do seguinte problema de pesquisa: como as masculinidades discentes são construídas e reconstruídas, na cultura acadêmica e escolar dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Teresina – PI, Brasil, na trajetória formativa dos homens nesses cursos, entre a escolha e o estágio?

Percebendo que as pesquisas sobre gênero desenvolvidas no campo da educação e que focalizam os homens e o magistério não têm respondido, com profundidade, perguntas que inquietavam este pesquisador e, considerando a realidade de Teresina, tornou-se instigante procurar responder ao problema de partida através das seguintes questões norteadoras: Qual o perfil dos homens e mulheres que optam pelos Cursos de Licenciatura em Pedagogia em estudo? O que motivou ou motiva os homens e as mulheres à opção pelo curso de Licenciatura em Pedagogia? Como é a receptividade da comunidade acadêmica e das famílias dos alunos e alunas à escolha e ao ingresso deles/as nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia? Como se constrói e reconstroem as masculinidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia? Há interferências da cultura acadêmica e escolar no quantitativo dos homens que ingressam nos cursos e na permanência deles em seus percursos formativos? Como se caracteriza a cultura acadêmica e escolar mediante a experiência acadêmica dos homens nos cursos de Licenciatura em Pedagogia? Como é a receptividade aos homens estudantes por parte de professores, das colegas de curso, das famílias, das próprias escolas nos estágios? Quais as concepções de gênero, masculinidade e feminilidade discentes,

pedagogia, formação de professores/as, educação infantil, docência e professor/a presentes nos cursos de Licenciatura em Pedagogia durante o ingresso e trajetória formativa dos homens em Teresina-PI/ Brasil? Que significados os/as alunos/as atribuem ao ser homem estudante de pedagogia? Embora essas questões não pudessem, todas elas, serem respondidas no estudo foram pensadas e nortearam o processo investigativo.

A pesquisa tem, portanto, como objetivo geral: **investigar os homens e as masculinidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições públicas e privadas de ensino superior de Teresina – PI, Brasil buscando compreender como elas são construídas e reconstruídas na cultura acadêmica e escolar, nas trajetórias formativas dos homens nesses cursos, entre a escolha e o estágio.**

O estudo teve como objetivos específicos: 1) descrever o perfil de gênero dos alunos e alunas dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Teresina (PI); 2) identificar os motivos que fundamentam a opção, dos homens e mulheres entrevistados, pelos referidos cursos; 3) analisar o contexto histórico, social e institucional de inserção dos homens nos cursos de Licenciatura em Pedagogia de Teresina (PI); 4) apresentar as concepções e práticas dos estudantes homens e mulheres e de professores/as acerca das atividades acadêmicas, do currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia e das expectativas de atuação profissional; 5) Verificar as representações da comunidade escolar sobre as experiências discentes nas atividades acadêmicas com crianças, especialmente nos estágios curriculares; e; 6) compreender as concepções de gênero, masculinidades, feminilidades, pedagogia, na cultura acadêmica e escolar subsistente em suas trajetórias formativas nos cursos pesquisados em Teresina (PI) / Brasil.

Se a cultura escolar, como mostra Julia (2001, p. 14), evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimento, mas é, ao mesmo tempo e talvez principalmente, um lugar de "inculcação de comportamentos e de *habitus*[2]". Mediante a problemática constituída, o problema de pesquisa, objetivos e outras proposições investigativas do estudo aqui apresentado, defende-se a **tese** de que **o fazer-se professor ou o modelo ideal para a docência, na cultura acadêmica e escolar dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Teresina – PI, Brasil, interfere no quantitativo dos homens, na construção e reconstrução das masculinidades discentes nos espaços acadêmicos dos referidos cursos das instituições pesquisadas e na prática escolar, entre**

[2] O termo *habitus* inserido neste texto tem o sentido em que coloca Pierre Bourdieu (1999), um capital cultural internalizado e corporificado que expressa uma maneira de ser, um estado habitual que autodisciplina e autocensura, um sistema de disposições adquiridas e internalizadas no processo de socialização primária, o *habitus* é uma capacidade cognitiva socialmente constituída que se expressa em percepção, pensamento e ação.

as escolhas dos homens e o estágio na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, diante da tese defendida, depreende-se que as relações de gênero nos cursos de formação de professores/as para o magistério, necessariamente, precisam continuar em discussão nos estudos em nível de pós-graduação, sobretudo em relação à formação, à profissionalização, pois ainda se cultiva um ideal de professor e professora que interfere no quantitativo de homens, especialmente, nos cursos de formação de professores, a exemplo do próprio Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Com esse propósito, apresenta-se o texto com a estruturação e organização seguinte.

Nesta seção introdutória, intitulada, "**Introdução: a escolha, a justificativa e construção do objeto de estudo nos caminhos da pedagogia"** apresenta-se reflexões acerca da construção do objeto de estudo, justifica-se a escolha pelo tema, apresenta-se uma sinopse científica da pesquisa através de sua problemática, objetivos, a tese defendida, a estrutura do texto e outros aspectos.

Na segunda seção, intitulada, "**Os caminhos da pesquisa: procedimentos teórico-metodológicos e a matriz paradigmática do estudo**" fez-se a caracterização do campo de pesquisa; apresentou-se os tipos de pesquisa e abordagem investigativa desenvolvidas; os instrumentos e as técnicas de produção e análise dos dados, os procedimentos éticos da pesquisa, construiu-se o perfil dos interlocutores com aspectos das configurações familiares e de questões de gênero implicadas, apresentou-se o perfil das instituições pesquisadas e outros aspectos.

Na terceira seção, intitulada, "**Educação, gênero e masculinidade/s: aspectos históricos e conceituais**" apresenta-se uma breve construção histórica das masculinidades reexaminando o conceito; faz-se a discussão das masculinidades e feminilidades discentes e as relações de gênero construídas na família e na escola; analisa-se as masculinidades nos cursos de formação docente e o processo de feminização ou desmasculinização do magistério.

Na quarta seção, intitulada, "**Homens, cultura acadêmica e cultura escolar nos cursos de Licenciatura em Pedagogia**" faz-se a discussão sobre o percurso de formação dos homens no Curso de Licenciatura em Pedagogia nas instituições públicas e privadas de Teresina – PI/ Brasil contemplando desde aspectos da infância dos homens às escolhas, vida escolar, aspectos familiares, questões de gênero, as motivações dos homens para a escolha do curso, as representações da comunidade acadêmica sobre suas escolhas e os tipos de

masculinidades em construção, aspectos estes apresentados e discutidos como formadores da cultura escolar e cultura acadêmica; a seção é concluída com a discussão sobre o preconceito da comunidade acadêmica e escolar em relação aos homens estudantes do Curso de Pedagogia, com orientação homossexual, no estágio curricular da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na quinta seção, intitulada, "**O que significa ser homem estudante na prática curricular do Curso de Pedagogia**" adentra-se no cotidiano acadêmico dos homens, a construção de suas identidades nas atividades, na relação com as colegas de Curso, as concepções deles de professores/as e coordenadores/as sobre o currículo do Curso de Pedagogia, as representações e as expectativas dos masculinos em relação à prática nos seus Estágios Curriculares, especialmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

As reflexões conclusivas trazem as constatações sobre o perfil discente, os fatores que o desencadearam o processo de feminização do magistério dificultando a inserção dos homens nos Cursos de Pedagogia e como elas são construídas no cotidiano acadêmico. Traz, portanto, reflexões conclusivas sobre as masculinidades discentes na cultura acadêmica e escolar do Curso de Licenciatura em Pedagogia Segue com as referências, apêndices e anexos, elementos estes que subsidiam a pesquisa realizada e a construção do texto da tese.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E A MATRIZ PARADIGMÁTICA DA PESQUISA

Neste início de construção do texto de desenvolvimento em apresentação da tese, é importante lembrar que pesquisar a presença dos homens nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia em resposta ao problema de pesquisa, às questões norteadoras e para o alcance dos objetivos propostos, exige mais que guiar o estudo ou responder às inquietações do autor, propor intervenções, é um tema que, ao ser pesquisado, o seu processo investigativo permite, para além de procedimentos teóricos e metodológicos, possibilita um movimento de construção e reconstrução, de um caminho que todo estudo precisa ter, mas, também, do encontro e percurso de novos e velhos caminhos teóricos e metodológicos.

Foi um percurso marcado e orientado por saberes e experiências diversas, sejam elas do próprio pesquisador com a experiência vivida em pesquisas anteriores, com a condução do próprio trabalho aqui apresentado ou ainda dos saberes dos/as participantes compartilhadas com o pesquisador no processo investigativo aqui apresentado. É importante ressaltar que antes de iniciar a investigação, este pesquisador, além dos resultados de estudo realizado em 2003, ouviu, em período recente, relatos de pessoas da comunidade escolar e acadêmica de Teresina (professores do ensino básico e estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia) evidenciando pessoas que sofreram preconceitos em função da escolha pelo Curso de Pedagogia; resistência de dirigentes em relação à lotação de homens professores na Educação Infantil; dificuldades de inserção de estudantes nos estágios do Curso de Licenciatura em Pedagogia para o trabalho com crianças; preconceito de famílias em relação a atuação dos homens de orientação homossexual na Educação Infantil, dentre outros aspectos.

O sistema educacional, embora historicamente tenha se servido da força do trabalho das mulheres no magistério, em muitas situações, a cultura escolar, em nome de um modelo de sociedade androcêntrico[3] e patriarcal[4], contribuiu para um desprestigio e desvalorização

[3] Androcêntrico expressa uma das principais características da sociedade patriarcal. O androcentrismo é um termo apresentado originariamente pelo sociólogo americano Lester Frank Ward dando significação às experiências do homem como experiências de todos os seres humanos e tidas como uma norma universal sem dar reconhecimento completo e igualitário às experiências femininas, está relacionado às sociedades falocêntricas ou ao poder do falo (genitália masculina).

[4] Patriarcal ou patriarcado é o domínio social ou uma estrutura de poder social centralizada no homem ou no poder masculino. Saffioti (2015), mostra que a interpretação patriarcal coloca o patriarcado como direito paterno ocultando a origem da família na relação marido e esposa deixando o direito conjugal subordinado ao direito paterno, ampliando o direito sexual masculino. Vem da combinação das palavras gregas pater = pai e arkhe = origem e comando, o que significa a autoridade do pai.

social do público feminino no campo do magistério e em outros campos. Este mesmo modelo, contraditoriamente, vale-se de estereótipos, valores, estabelecendo um protótipo que oprime os homens que a ele não correspondem.

Mediante o exposto e, considerando a necessidade de discutir gênero com ênfase nas masculinidades no campo da formação de professores/as, delimitou-se o Curso de Licenciatura em Pedagogia, no espaço geográfico urbano de Teresina, no tempo presente. Além disso, optou-se por contemplar neste texto, conceitos, concepções ou representações, tais como: gênero; masculinidades; feminilidades discentes; educação infantil; formação docente; pedagogia; cultura escolar e acadêmica; dentre outras. Trata-se de aspectos discutidos como categorias teóricas e empíricas identificadas e fundamentadas nos estudos que abordam o tema e ressignificadas na cultura escolar através dos/as participantes estudantes e professores/as dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia localizados em Teresina – PI, Brasil.

Para investigar as categorias conceituais do tema as quais são estruturantes na condução do processo investigativo, exige conhecer os trabalhos que foram ou estão sendo desenvolvidos no sentido de identificar o que já foi pesquisado, constatado e publicado sobre o tema e assim tentar responder ao problema de pesquisa, às questões específicas levantadas e alcançar os objetivos propostos. Os trabalhos dedicados a investigar gênero no campo do magistério ou em campos diversos, contribuem substancialmente para o entendimento de aspectos importantes das relações sociais e suas variações ao longo da história (Stearns, 2007). Quando examinadas pelos historiadores da educação as relações entre homens e mulheres socialmente construídas, assim como as definições de masculino e feminino e as atribuições de papéis sexuais, enfim, tudo o que envolve as questões de gênero nas relações humanas, ganha uma nova dimensão.

Assim, discutir gênero significa adentrar na discussão sobre os papéis designados para homens e mulheres em um determinado tempo e em uma realidade individual ou coletiva, enfatizando o caráter social e, portanto, histórico, das concepções baseadas nas percepções das diferenças sexuais. Neste trabalho, apresenta-se e contempla-se o gênero na história do tempo presente, o que, segundo Arend e Macedo (2009, p. 202), significa uma prática em que:

> O historiador investiga um tempo que é o seu próprio tempo, faz isso, com testemunhas vivas e com memórias que podem ser as suas próprias memórias. [...] A partir de uma compreensão sobre uma época que não é simplesmente a compreensão de um passado distante, mas uma compreensão que vem de uma experiência da qual ele participa com todos os outros indivíduos.

Trata-se, assim, de um estudo em que a experiência investigativa, no que se refere à teoria ou bibliografias, à documentação e à empiria ou campo de pesquisa, vale-se de fontes e ações construídas junto à realidade ou muito próxima dela, com significados para o presente. Iniciando-se a análise com o levantamento dos estudos sobre gênero no contexto nacional brasileiros, observa-se que são poucos os estudos sobre essa temática desenvolvidos no campo da educação, sendo ainda maior a lacuna na existência das pesquisas que abordam o tema masculinidades. E, em se tratando, especificamente, das masculinidades discentes e docentes ou dos homens e o magistério no contexto local ou regional, identifica-se no Piauí, até o momento (ano de 2016), apenas o estudo realizado por este autor (Abreu, 2003), uma pesquisa de mestrado sobre homens no trabalho docente com crianças.

Algumas pesquisas focalizam o processo de feminização do magistério, no entanto, tais estudos não aprofundam na investigação sobre a presença e ausência masculina no magistério, tampouco elaboram ou respondem perguntas básicas, como: por que as mulheres vão frequentemente para o Curso de Pedagogia? Por que há pouco presença ou ausência de homens trabalhando na Educação Infantil? Quais as masculinidades e feminilidades construídas na cultura escolar formativa e docente? Isto evidencia o/ou um modelo de formação, e/ou um modelo ou concepção de homem professor e de mulher professora nos cursos de formação e na prática docente do sistema escolar brasileiro? As motivações de tais indagações e as respostas têm relação com a construção das relações de gênero na sociedade?

Mediante estas e outras indagações, muitas entre elas, perguntas hipotéticas porque perguntam já com prévias respostas, primeiramente, é necessário viabilizá-las com as seguintes: há fatores que dificultam ou facilitam a inserção de homens nos referidos cursos? O que motiva as opções que povoam de homens ou mulheres um campo de trabalho? Trata-se de uma construção histórica e social e configura uma ordem de gênero, uma concepção de homem e de mulher a qual é resultante de uma estrutura social que determina ou influencia onde as pessoas devem estar e os interesses que determinam tal realidade.

Frente a esses questionamentos e à necessidade de identificar a gênese dos fatores determinantes para a ausência ou pouca presença masculina no Curso de Licenciatura em Pedagogia, por extensão revelar as dificuldades / facilidades de participação dos homens na educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em outros espaços do magistério e da sociedade, parte-se para o estudo neste movimento de construção do objeto de estudo.

Entre as questões de pesquisas levantadas recentemente, estão, principalmente, aqueles que indagam os sujeitos, suas concepções e práticas no seu tempo e na sua história profissional e pessoal de vida. Exemplos: O que é considerado masculino e feminino em cada

um destes espaços? Que outros significados foram evidenciados ou suplantados na construção da hegemonia desses significados masculinos e femininos? Que outros modelos de professor e professora, mulher, homem, escola, criança, formação, convivem com os predominantes? Que relações de poder se consolidam nesse processo de construção e reconstrução do ser masculino, ser feminino, homem e mulher professor/a, escola, criança?

Com este propósito, optou-se por identificar os trabalhos de pesquisa em nível stricto sensu que abordam a escolha, a inserção e participação dos homens ou masculinidades no Curso de Licenciatura em Pedagogia, prioritariamente na condição de estudantes, mas contemplando também trabalhos que pesquisaram homens e/ou discutem gênero, relações de gênero no referido curso os quais problematizam a predominância ou criação de um gênero ou ainda as representações e práticas sobre homens e mulheres no Curso de Pedagogia. Compreendeu-se que estudar os homens no referido Curso faz resgatar um pouco da participação deles no Curso Pedagógico como curso de formação para o magistério oferecido em nível médio, passando pelo Curso Normal Superior (cursos estes já extintos conforme a legislação educacional brasileira) até o Curso de Licenciatura em Pedagogia, foco desta pesquisa.

Contemplar tais reflexões é viajar um pouco com os homens pelos caminhos do magistério e neste percurso ver que o tema em questão dimensiona uma problemática educacional que implica e é implicada por fatores sociais, econômicos e, sobretudo culturais, portanto, históricos, constituinte de uma cultura escolar subsistente a qual determina e é determinante da presença, da ausência ou da pouca presença de homens e mulheres em espaços, níveis e áreas do magistério brasileiro.

Pode-se afirmar que a profissionalização e a atuação ou ocupação no magistério são processos históricos e sociais profundamente marcados pela cultura, pelo modelo de sociedade patriarcal e androcêntrica com forte poder e influência do modo de produção capitalista. Considerando isso, a predominância de um sexo ou de um gênero (como uma construção social) em determinados espaços ou ainda a construção que se faz do gênero e a forma como se estabelecem as relações de gênero na família, na escola e/ou na sociedade em geral, seguem os modelos econômico e social supracitados os quais têm como consequência a desigualdade social ou desigualdade de oportunidades entre as pessoas, mas principalmente e especificamente, a desigualdade de gênero.

Assim, é através da educação que pode ocorrer transformações sociais que desconstruam tais modelos em prol de uma sociedade mais justa e democrática em relação aos direitos de homens e de mulheres e pela igualdade de gênero e social. No entanto,

percebe-se uma educação ainda a serviço do modelo econômico e social desigual, a quem interessa a reprodução da sociedade marcada pelo androcentrismo, patriarcalismo e pelo capitalismo, os quais vão se desenhando muito em função das relações de poder, especialmente do poder masculino, do poder econômico, no qual um seguimento muito mais favorecido social, cultural e economicamente – as elites econômica, o gênero masculino detém o poder em detrimento de outro seguimento muito desfavorecido economicamente – as classes populares, o gênero feminino e outras identidades de gênero.

É importante lembrar que, as mudanças sociais configuram períodos ou momentos históricos e com eles os seres humanos produzem novos significados sobre a realidade. Como mostra Araújo (2015), muitos desses significados permanecem determinando a produção de sentidos por parte dos sujeitos ao longo das gerações, nos diversos contextos sociais, nas diferentes situações e espaços. Pode-se atribuir esses significados sobre a realidade os quais são produzidos historicamente pelos seres humanos ao que é ser homem, ao que é ser mulher, ao que é ser professor/a, ao que é ser homem aluno do Curso de Pedagogia.

Para a autora supracitada, "da mesma forma tais sentidos podem ser determinados por significados que trazem consigo novas representações acerca desses mesmos aspectos, possibilitando novas formas de conceber o homem e sua presença como discente no Curso de Licenciatura em Pedagogia" (Araújo, 2015, p. 27). Isso mostra o caráter dinâmico dos significados produzidos socialmente os quais podem ser evidenciados quando se constata que o magistério, em princípio era majoritariamente ocupado por homens e, atualmente, respeitadas as diferentes realidades, níveis, áreas e espaços de atuação e de formação, vem sendo ocupado predominantemente por mulheres.

Considerando o exposto, fez-se uma revisão de literatura que possibilitasse identificar e discutir as categorias conceituais, enfoque teórico e metodológico da pesquisa. Foi realizado um levantamento bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, nas páginas de Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil, no Google Acadêmico e através do contato direto com alguns/mas pesquisadores/as que forneceram arquivos com seus trabalhos.

Para ter acesso aos trabalhos que abordam sobre o tema "os homens nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia" utilizou-se, para pesquisa junto aos bancos de dados supracitados, os seguintes descritores/as: homens no curso de pedagogia; masculinidades no Curso de Pedagogia; Estudantes do sexo masculino no Curso de Pedagogia; Masculinidades discentes no Curso de Pedagogia. Dentre estes, dois descritores "Homens no Curso de

Pedagogia e Masculinidades no Curso de Pedagogia" possibilitaram a identificação e acesso a trabalhos. No quadro a seguir constam os títulos das pesquisas levantadas, as quais foram apresentadas contemplando os seguintes aspectos: título do trabalho; autoria; curso; instituição; Programa de Pós-Graduação e ano de conclusão.

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre homens, gênero e o Curso de Pedagogia

Nº	**Título do Trabalho**	**Autor/a**	**Curso Stricto Senso**	**IES - PPGED**	**Ano de Conclusão**
01	Pedagogia – Escolha Marcada pelo Gênero	Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes	Doutorado em Educação	Universidade Federal da Bahia, UFBA	2001
02	A voz de homem e a voz do homem: as representações sociais masculinas do magistério	João Sérgio Macedo Salgado	Mestrado em Psicologia	Universidade de Brasília – DF	2007
03	Relações de Gênero e Suas Influências na Escolha do Curso de Pedagogia do Campus I da Universidade Federal do Maranhão	Janette Maria França de Abreu	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Maranhão	2008
04	Gênero e profissão docente: as representações sociais das alunas egressas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP, Campus de Presidente Prudente	Elizabeth Angela dos Santos	Mestrado em Educação	Universidade Estadual Paulista	2008
05	Professor, uma profissão professada: o homem no exercício do magistério 1975 – 2005	Suzana Mary de Andrade Nunes	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Sergipe	2008
06	A questão de gênero no magistério: a presença masculina no curso normal	Nelma Bernardes Vieira	Mestrado em Educação	Universidade Católica de Petrópolis	2012
07	Relação escola e famílias homoafetivas: visão de discentes de Licenciatura em Pedagogia	Carmedite Moreira Santos Silva	Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea	Universidade Católica de Salvador	2012
08	Entre o real e o imaginário: problematizando o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a gênero e sexualidade	Thaísa de Sousa Ferreira	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Feira de Santana	2013
09	Homens no curso de pedagogia: as razões do improvável	Flavia Goulart Pereira	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais	2013
10	Elementos presentes em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes do sexo masculino do curso de Pedagogia da UFPE	Maria da Conceição Silva Lima	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco	2013

11	O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério.	Fernanda Francielle de Castro	Pós-graduação em Educação	Universidade Metodista de São Paulo	2014
12	O perfil dos futuros professores: um estudo sobre os graduandos do curso de Pedagogia no município de Niterói – RJ	Anacleta de Araújo Magalhães	Mestrado em Educação	Universidade Católica de Petrópolis	2015
13	Como ser homens nestes tempos? Pedagogias de gênero no Manual H.	Oscar Ulloa Guerra	Doutorado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2015

Fonte: pesquisa direta no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da BDTD

O levantamento bibliográfico foi realizado através dos seguintes procedimentos: em um primeiro momento pesquisou-se os trabalhos que abordam o tema específico; em um segundo momento procurou-se identificar os temas não específicos, mas com proximidade ao objeto de estudo. A ideia de fazer o levantamento nos bancos de dados, nos programas de pós-graduação em educação, através do contato direto com alguns autores e ainda através de pesquisa livre no Google, se justificou pela necessidade de maior abrangência na identificação dos trabalhos, pois, a exemplo no Banco de teses e dissertações da CAPES através do qual só é possível o acesso aos textos dos trabalhos completos após a criação da Plataforma Sucupira, todos os outros bancos de dados apresentam limitações na publicação ou acesso aos textos completos dos trabalhos. Assim, tais procedimentos de investigação foram adotados objetivando maior aprofundamento nos estudos, especialmente contemplar com mais consistência a explicação das categorias teóricas e empíricas da pesquisa;

2.1 Apresentando o campo de conhecimento e base teórica da pesquisa

Nos procedimentos adotados para a fundamentação teórica e para o percurso metodológico do estudo, percebeu-se que desenvolver e concretizar um trabalho de pesquisa contemplando o campo da educação e relações de gênero, especialmente investigando os homens no Curso de Licenciatura em Pedagogia como curso de formação profissional e ciência da educação, profundamente marcado/a pelo gênero, por valores e práticas culturais, sociais, simbólicas e suscitando com isso uma problemática instigante, exige ir além das preocupações e ações iniciais que são imprescindíveis nas investigações científicas, quais sejam: a inquietação com uma problemática, a delimitação do objeto de estudo, as questões norteadoras, a elaboração de objetivos, a composição de um quadro teórico-conceitual, os

procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos, etc., isso, em função da dimensão do principal campo de conhecimento contemplado no estudo – a educação e da complexidade das categorias de análises envolvidas na pesquisa.

Considerando os aspectos supramencionados, para o melhor êxito desse estudo, avançar em relação aos procedimentos comuns do percurso investigativo, significou, entre outros comportamentos: fazer um exercício constante de construção e reconstrução do objeto de estudo; orientar-se bem pelas opções e decisões assumidas na pesquisa em curso; assumir uma posição teórica e metodológica coerente com a trajetória escolar, com a formação inicial e contínua enquanto professor pesquisador e, sobretudo, assumir o compromisso com o desenvolvimento do projeto de tese, com as responsabilidades éticas e com o retorno, proposições e intervenções possibilitadas com o trabalho aqui apresentado.

Em síntese, embora muitos dos procedimentos acima, sejam recomendados a todos/as pesquisadores/as ou sejam comuns em um estudo científico com os procedimentos e na dimensão de uma tese, neste processo investigativo eles constituíram uma prática ainda mais cuidadosa, justificando-se pelo fato do trabalho realizado contemplar a análise de categorias, tais como: “gênero”, “masculinidades”, “Formação do Pedagogo”, “cultura escolar”, “cultura acadêmica” e outras, as quais para serem compreendidas, prescindem de um estudo interdisciplinar, exigindo assim mais de um campo de conhecimento para a compreensão das categorias diversas contempladas na investigação.

Embora o/a pesquisador/a exercite a sua escrita a partir de um aprendizado sistemático ou escolar, ou ainda como mostra Magda Soares (2010), escreve o que aprende, percebe-se que a escolha do método e/ou da matriz paradigmática de cada pesquisador/a, enquanto ser humano e protagonista de sua vida pessoal e social, comumente, está relacionada à trajetória acadêmica e/ou profissional e até à história de vida do/a mesmo/a. Ela pode não orientar todo o percurso escolar do/a aluno/a, mas surge precocemente em sua carreira estudantil e até independente dela.

Diante disso, pode-se afirmar que as escolhas e decisões em relação aos procedimentos teórico-metodológicos e ao campo empírico deste trabalho estão relacionados à temática de pesquisa escolhida, mas também à história de vida ou experiência pessoal e profissional do autor, o que demandará a discussão e a explicação de categorias teóricas e empíricas numa abordagem científica e perspectiva metodológica transdisciplinar em função do caráter histórico, social e cultural da educação, do gênero e das masculinidades no campo pedagógico, acadêmico e escolar.

Considerando isso, o objeto de estudo – a construção e reconstrução das masculinidades na cultura escolar dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, contemplará pesquisadores do Campo das Ciências Humanas e Sociais, especificamente a área de Educação em diálogo interdisciplinar com os campos da História e da Sociologia e contribuições de autores da Psicologia e de outras áreas as quais darão suporte aos procedimentos teórico-metodológicos definindo a perspectiva ou abordagem que guiou a pesquisa. Tais campos fundamentarão as categorias teóricas e empíricas do estudo possibilitando fazer um percurso investigativo com o método e a técnica de produção / recolha de dados empíricos apropriadas, coerentes com a abordagem ou perspectiva teórica adotada para compreensão da realidade investigada no campo de pesquisa.

A construção e reconstrução das masculinidades discentes no Curso de Licenciatura em Pedagogia investigado nesta pesquisa contempla os homens nos caminhos da formação para além do percurso de formação do professor ou para a profissionalização docente, o estudo investiga, notadamente, a formação do/a pedagogo/a a qual abrange a formação para a educação escolar e/ou do profissional com possibilidades de atuar em espaços escolares e não escolares. Tal objeto só pode ser compreendido investigando as histórias masculinas, discutindo as concepções e práticas ou a cultura formativa para os caminhos e nos caminhos do magistério, as perspectivas de atuação do/a pedagogo/a. Isso, significa, analisar as marcas do gênero no cotidiano acadêmico, nos estágios, e os desafios para a atuação docente e atuação em outros espaços da sociedade marcados pelo gênero. O Curso de Licenciatura em Pedagogia forma, em muitas experiências estudadas, restringindo ou segregando as pessoas, em função do sexo, fazendo gênero. Isso ocorre na cultura acadêmica no próprio curso e como cultura escolar para atuação no trabalho docente com crianças.

Fontana (2005) mostra que, desde o início do século XX a docência tem sido exercida predominantemente por mulheres, o que reflete e é reflexo da escolha do público feminino pelos cursos de formação de professores/as, especialmente aqueles destinados ao trabalho docente com crianças. Compartilha-se com a afirmação de Pacheco e Flores (1999) de que só a reflexão sobre o percurso de um século de formação de professores poderá contribuir para o reconhecimento de uma profissão que, tal como as outras, exige a aquisição e o desenvolvimento de saberes em nível pessoal, profissional e organizacional, mas também do processo histórico e cultural que a constituiu. Além disso, só a compreensão dos fatores que determinaram a sua ocupação possibilita a discussão da problemática em torno da profissionalização docente, entre outros aspectos, as questões de gênero, a participação masculina e feminina.

Mediante o exposto, acredita-se que os conceitos e categorias de análise como: 1) "gênero e educação" em Louro (1997); 2) "masculinidades" em Connell (1995); Nolasco (1993) e Oliveira (2004); 3) "cultura escolar e cultura acadêmica" em Júlia (2001) e Pincinato (2007); 4) "história cultural" através de Burke (2004); 5) "*hábitus"* através de Bourdieu (1999) e Elias (1994) possibilitam esclarecer a simbologia e todos os elementos da cultura do magistério e da sociedade na qual a escola está inserida, produzindo, reproduzindo ou transformando a educação.

Identificar e compreender os conceitos e as categorias teóricas acima referidas, significa situá-las no tempo e no espaço por meio da análise dos condicionantes para a criação, a estruturação, o direcionamento e o redirecionamento dos cursos de formação, da ciência pedagógica e da cultura escolar e acadêmica subsistente nesse processo. Com este propósito, selecionou-se autores/as e obras compondo, para estudo, os eixos temáticos apresentados a seguir.

Para discussão sobre o Curso de Licenciatura em Pedagogia e o campo de atuação do Pedagogo: Libâneo (2005), Brzezinski (2006), Melo (2012); Pimenta et al (2011) e Farias (2013); o Curso de Licenciatura em Pedagogia enquanto Curso de Formação de Professores: Nóvoa (1991), Tardif (2002), Pacheco (1999) e Souza (2009); a construção e reconstrução das masculinidades enquanto construção social e histórica: Abreu (2003); Caetano (2016); Castelo Branco (2008); Nolasco (1993), Oliveira (2004), Connell (1995); Educação, Gênero e masculinidades discentes: Carvalho (1999), Catani (1997), Louro (1997) e Scott (1990); a história cultural, cultura escolar e acadêmica e a história dos entrevistados: Peter Burke (2004), Chartier (1990), Pincinato (2007) e Júlia (2001); a feminização do magistério e a história dos cursos e das instituições pesquisadas: Faria Filho et al (2005) e Lopes (1999); o estágio dos alunos/as na educação infantil: Pimenta (2012); Kramer (2007); Arce e Jacomeli (2012); Brasil (2010) que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Brasil (1998) que é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e; as representações e/ou apropriações sociais, "*hábitus"* através de Bourdieu (1999) e Elias (1994).

Com o referencial acima apresentado, espera-se compreender como se constrói e reconstroem as masculinidades discentes na cultura acadêmica e escolar dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições públicas e privadas de Teresina, optando-se por analisar desde aspectos da vida pessoal, da vida acadêmica, incluindo a relação com as colegas, com os/as professores/as, o estágio na Educação Infantil, dentre outros, enfim, os homens em seus percursos de formação.

Gamboa (2012) destaca que a complexidade da pesquisa envolve um nível técnico, metodológico, teórico, pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos. São estes elementos que compõem a matriz paradigmática da pesquisa e que definem as escolhas de todo/a pesquisador/a, sendo, portanto, necessário que o/a mesmo/a tenha clareza das suas escolhas, das escolhas que precisam ser feitas, caracterizando um agir consciente na pesquisa.

2.2 A matriz paradigmática do estudo

O estudo se caracteriza como histórico, sociológico, pedagógico, sendo a abordagem do tema proposto feita nos domínios da História Cultural, "[...] campo historiográfico que se tornou mais preciso e evidente nas últimas décadas do século XX [...] é particularmente rica no sentido de abrigar no seu seio diferentes possibilidades de tratamento [...]" (Barros, 2004, p.55).

A História Cultural apresenta-se assim como uma dimensão da História, oferece diferentes possibilidades de estudo que abrangem não só os sujeitos e agências que produzem a cultura, neste estudo, especialmente a cultura escolar, a cultura acadêmica, mas também os meios através dos quais ela é produzida e transmitida subsistindo e interferindo na construção e reconstrução do ser homem estudante, do ser homem professor, das masculinidades discentes e docentes por meio de diferentes práticas e processos educativos, no âmbito escolar, familiar e social em geral.

Várias tendências têm se projetado no campo da história cultural e do saber historiográfico as quais são atravessadas pela noção de cultura, que é um conceito polissêmico, portanto comporta aqui a interdisciplinaridade entre os campos da educação, da história e de outras áreas de conhecimento, um diálogo que faz da história cultural fonte de iluminação teórica e metodológica para a compreensão do gênero como categoria de análise, especialmente a construção das masculinidades na cultura do magistério, no contexto escolar e acadêmico porque tal construção resulta e é resultante de um contexto social amplo que envolve diversas abordagens da cultura em seu tempo histórico.

Aqui apresenta-se a história cultural à luz dos estudos de Peter Burke, o qual faz uma análise dessa perspectiva teórica e metodológica desde a sua origem como prática historiográfica e como campo de conhecimento, passando pelo surgimento de muitas de suas novas correntes e domínios no campo da história, mostrando, em síntese, o seu processo de desenvolvimento, apogeu, suas reconfigurações ou renovação, bem como seu esmaecimento em determinados momentos de sua história como abordagem da ciência e todos os desafios,

perspectivas e possibilidades que a mesma oferece à investigação científica no sentido de guiar teórica e metodologicamente o estudo.

Burke (2005, p. 15-16) enfatiza bem a razão de existência da história cultural como opção para pesquisadores/as na pesquisa científica:

> A História Cultural não é uma descoberta ou uma invenção nova. Já era praticada na Alemanha com esse nome há mais de 200 anos. Antes disso havia histórias separadas da filosofia, pintura, literatura, química, linguagem e assim por diante. A partir de 1780, encontramos histórias da cultura humana ou de determinadas regiões ou nações. Dividida em quatro fases: a fase "clássica"; a fase da "história social da arte" que começou na década de 1930; a descoberta da história da cultura popular, na década de 1960; e a "nova história cultural" a partir de 1970. Sem divisões claras entre velhos e novos estilos.

A escolha da referida perspectiva teórica para esta pesquisa se justifica, entre outros aspectos: pela compreensão que este pesquisador tem da condução que deve ser dada ao processo de investigação do tema e, por isso; pela relação que, necessariamente precisa ter da categoria gênero com a educação na história do magistério; por tratar-se de um eixo temático que na prática escolar, na prática curricular, na formação, na educação em seus diversos níveis e modalidades, constitui e é constituído na cultura acadêmica e cultura escolar, expressado sobretudo na construção e reconstrução de masculinidades e feminilidades discentes e docentes e, finalmente; por inserir, necessariamente, no recorte histórico, a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, nº 9.394/96, pois, respeitados os avanços, a abordagem das questões de gênero na referida lei como na legislação educacional brasileira em geral, precisam ser buscadas nas entrelinhas da abordagem do tema da diversidade, não há uma garantia de direitos específicos ou subjetivos, são questões que precisam ser evidenciadas para que haja alguma efetivação prática.

Trata-se de um estudo que exige a análise de conceitos e categorias com diferentes interpretações, oferecendo, portanto, uma rica significação que precisa assim recorrer a campos diversos das ciências humanas e sociais para que possa explicar suas categorias teóricas, empíricas, conceituais e concretizar o processo investigativo, a estruturação do texto / relatório com conclusões e proposições consistentes.

Isso justifica a opção pela História Cultural como perspectiva ou abordagem metodológica, pois ela possibilita, com a iluminação do seu método historiográfico, compreender desde a escolha de fontes, de documentos à compreensão das concepções, dos discursos e das práticas acadêmicas, na cultura escolar, às masculinidades discentes construídas e reconstruídas nas relações de gênero dos espaços formativos, de ensino e aprendizagem. Como afirma a autora Louro (1997, p. 89) "fica evidente, sem dúvidas, que a

escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino".

A história cultural, na concepção de Chartier, tem como foco o modo como em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade cultural é construída, pensada, apresentada (Chartier, 1990). Pode-se, assim, afirmar, como nos espaços escolares e/ou nas práticas acadêmicas, historicamente, são construídos o ser homem professor, o ser mulher professora, o ser homem estudante, o ser mulher estudante. Além disso, é importante esclarecer que o modelo cultural de Chartier é claramente atravessado pela noção de poder, o que, de certa forma, faz desse modelo também um modelo de história política, portanto, em consonância com os significados da categoria gênero, com as noções de masculinidades, de feminilidades, enfim, com toda a simbologia que tal conceituação e categorização representam no campo da educação, do magistério, da escola e da sociedade em geral.

Neste sentido, especificando mais o objeto de estudo em construção, a História Cultural nos oferece uma abordagem e caminho metodológico apropriados para trabalhar os aspectos que serão investigados no tema em estudo – as masculinidades na cultura escolar e acadêmica dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Entre outros aspectos do tema que foram investigados e são trabalhados, pode-se apresentar: aspectos da história da infância dos homens estudantes de Pedagogia; perfil das famílias dos estudantes; aspectos da passagem deles pela escola básica onde estudaram; as aspirações formativas dos homens estudantes; as motivações da escolha pelo curso de Pedagogia; aspectos do cotidiano acadêmico do curso de Pedagogia; a relação com as colegas e com os/as professores/as do Curso de Pedagogia; como analisam os conteúdos estudados no Curso de Pedagogia; as experiências iniciais nos estágios e suas expectativas de atuação profissional.

Todo esse processo na trajetória do público masculino tem sido vivenciado em uma realidade cultural, especificamente, construído e conduzido sob a influência dos valores produzidos na cultura familiar, religiosa, escolar, acadêmica e social. Resulta na construção do ser masculino, ser feminino, ser estudante, ser professor, em síntese – é a história cultural de um público da sociedade.

A história cultural permite compreender as questões relacionadas aos homens no Curso de Pedagogia porque situa o sujeito em um contexto de relações, como exemplo o da educação, é histórico e cultural e, se nisso reside sua possibilidade de reprodutora, sobretudo enseja seu potencial transformadora. Burke (2005, p. 53) afirma que, seguindo os antropólogos, Darnton definiu a tarefa do historiador cultural como sendo "capturar a alteridade", o outro, a diferença. Isso mostra a História Cultural como um campo que

possibilita, através de estudos com sua abordagem teórica e metodológica, enxergar e valorizar a cultura singular, as subjetividades, reconhecer as identidades humanas. Só há uma sociedade justa se houver o reconhecimento da alteridade, do outro, da diferença como uma característica inerente e fundamental à vida humana, portanto um valor imprescindível para se viver em sociedade, pois assim poder-se-á superar os preconceitos e promover as igualdades de oportunidades.

O ser humano se constitui a partir das relações com o meio social onde vive e essa é uma das principais perspectivas da história cultual. Esse meio, comumente composto por grupos ou pessoas em comunidade, produzem cultura. Esta é o que é ensinado às pessoas e ao grupo desde o nascimento interferindo e sofrendo interferência na escola, na prática acadêmica em geral e na sociedade. Novos aprendizados vão acontecendo, novos costumes vão sendo incorporados de acordo com a interação com outros grupos. A existência humana que é a forma de viver, a maneira de se relacionar no mundo social, de qualquer pessoa, já garante por si só a produção da cultura. Neste processo, nesta construção, em meios a outras construções, constrói-se o gênero, constroem-se e estabelecem-se as relações de gênero, as masculinidades, os significados de ser homem ou mulher estudante de um curso, de ser homem ou mulher professor/a, construções que são construídas, reproduzidas, mas podem ser desconstruídas ou transformadas.

Fica evidente que a História Cultural é um recorte ou abordagem metodológica interdisciplinar e uma das suas principais categorias de análise é a cultura, sendo, portanto, tratada pelos mais diversos campos de conhecimento: história, sociologia, antropologia, ciência política, psicologia, pedagogia tornando o referido campo de conhecimento muito mais dinâmico no seu aprofundamento. Constitui-se numa perspectiva crítica, preocupada com o vivido, com a transformação. Por esse motivo, a história cultural ganha força com as questões de gênero e estas são implicadas por ela, iniciando na luta do feminismo pela independência, pois, como mostra Burke, nesta relação de reciprocidade entre uma perspectiva teórica e metodológica, a narrativa do feminismo “estava preocupado tanto em desmascarar os preconceitos masculinos como em enfatizar a contribuição feminina para a cultura, praticamente invisível na grande narrativa tradicional” (Burke, 2005, p. 65).

O autor mostra exemplos de obras produzidas no campo da história cultural, nas quais foram explorados desde temas relacionados às biografias das mulheres a temas relacionados às representações e práticas delas, suas características, suas dificuldades para terem seu trabalho reconhecido pelos homens, as preocupações com a própria invisibilidade feminina, etc. Entre outras obras: os cinco volumes de História das mulheres no Ocidente

(1900-2) organizados pelos historiadores franceses Georges Duby e Michelle Perrot cuja obra inclui muitos ensaios sobre história cultural – a educação das mulheres; as visões masculinas a respeito das mulheres; a piedade feminina; mulheres escritoras; livros sobre mulheres.

A História Cultural, embora tenha sido trabalhada antes no Brasil, se desenvolveu mais na historiografia brasileira a partir da década de 1990, no entanto o tema da cultura brasileira não foi esquecido pelos estudiosos da história. Com estilos diferentes, o sociólogo Gilberto Freire e o historiador Sérgio Buarque de Holanda, preocuparam-se com essa temática e trouxeram reflexões avançadas para o seu tempo no que se refere ao estudo da cultura. Mary Del Priore em suas pesquisas trata do protagonismo das mulheres mostrando que, ao contrário do que se convencionou durante muito tempo na história brasileira, não eram submissas ou frágeis. Ainda que precisassem lidar com as questões de gênero existentes na sociedade que as desqualificavam de forma hierárquica em relação aos homens, muitas mulheres chefiavam domicílios e tratavam da sobrevivência de seus descendentes através do seu trabalho. Mediante o exposto comporta bem a categoria gênero nesta discussão, para isso recorre-se a Jardin e Piepper (2010, p. 95) através da seguinte afirmação:

> Com o espaço aberto e o suporte dado pelos debates que vêm se realizando no campo da pesquisa histórica, desde o pós-guerra os movimentos feministas e seus aliados ampliaram sua discussão teórica chegando a propor uma nova categoria de análise para a história: o gênero, tendo como um grande nome o de Joan Scott. Esta autora diz que o gênero não é adquirido ao nascer nem determinado pelo biológico, mas é formado pela cultura (Jardin e Piepper, 2010, p. 95).

No processo de investigação, a concepção de gênero proposta por Scott (1990) pressupõe que homem e mulher, masculino e feminino não podem ser tratados como objetos, conceitos ou categorias previamente definidas, mas como conceitos ou categorias em processo de significação, em processo ininterrupto de construção e reconstrução, com significados diferentes ou múltiplos em contextos culturais e históricos específicos. O gênero é um produto histórico e aberto a mudanças históricas, portanto, além de ser útil à história dos homens e das mulheres, é útil à história. Enfatiza a noção de cultura, situa-se na esfera social.

O gênero, enquanto categoria de análise, teria a vantagem de propor uma transformação dos paradigmas do conhecimento tradicional, não apenas acrescentando novos temas, mas também impondo “um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente”. Ao lado das noções de classe e “raça”, gênero assinalava o interesse da historiografia em uma história que incluía os discursos dos oprimidos, numa análise do sentido e da natureza dessa opressão (Torrão Filho, 2004, p. 129-130).

Se a construção do gênero é histórica e é uma construção que se faz initerruptamente, as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança, se constrói e reconstrói e sua reconstrução é fazer gênero, o que comprova o caráter histórico do gênero porque um processo caracterizado pela mudança, pela cultura. Como mostra Louro (1997, p. 35) "isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando. Sendo assim, é indispensável admitir que até mesmo as teorias e as práticas feministas – com suas críticas aos discursos e suas propostas de desconstrução – estão construindo gênero. Como afirma Scott (1995, p. 75):

> O termo "gênero" também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm a força muscular superior. Em vez disso, o termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais.

Pode-se ilustrar como exemplo as representações sobre os homens na pedagogia e na educação infantil, a cultura escolar na concepção de bom professor e sua prática as quais criam desde os estereótipos de que o homem não sabe cuidar das crianças às concepções curriculares do cuidado infantil, do sexo mais criativo ou da criatividade pedagógica.

Uma grande renovação da História Cultural ocorrida no final da década de 1980 resultou na Nova História Cultural a qual utilizou-se de pressupostos teóricos predominantes na historiografia da cultura e pensadores de outras áreas de conhecimentos para criar novas perspectivas de análise, inclusive para os estudos sobre gênero. Até meados da década de 1980 era visível o predomínio de estudo dos adeptos da Escola dos Annales e do Marxismo. No entanto, a descoberta pelos historiadores de autores que haviam sido menosprezados revigorou os questionamentos historiográficos.

Para Barros (2005, p. 126) "a nova História Cultural tornou-se possível na moderna historiografia a partir de uma importante e cada vez maior expansão de objetos historiográficos". Os pensadores Nobert Elias, Michel Foucault e Pierre Bourdieu questionaram os pressupostos teóricos da história da cultura que a ancoravam no período. Houve uma renovação que resultou na reflexão acerca de alguns conceitos presentes em nossa sociedade com conotação extremamente política e social, com discussões, especialmente, acerca da identidade e da etnicidade.

Considerando que a História Cultural está comprometida em compreender os aspectos relacionados à cultura das sociedades humanas, tornou-se imprescindível para esse campo historiográfico abarcar o conceito de diferença, importante para as discussões sobre as relações de gênero, masculinidades, feminilidades e outras categorias.

Certas teorias culturais fizeram com que os historiadores tomassem consciência de problemas novos ou até então ignorados, e, ao mesmo tempo, criassem por sua vez novos problemas que lhes são próprios. A preocupação com a teoria é uma das características distintivas da Nova História Cultural. A estudiosa norte-americana Joan Scott usou o termo para descrever a ascensão da história das mulheres, em que "as mulheres tanto foram acrescentadas à história" como "ocasionalmente sua reescrita".

Burke (2005) cita os teóricos Norbert Elias, Michel Foucault e Pierre Bourdieu cuja obra foi imprescindível para a Nova História Cultural e contribuem para reflexões nos estudos sobre gênero. Norbert Elias, um sociólogo que sempre se interessou por história e se preocupou com a "cultura" e com a civilização (a arte da vida cotidiana). Entre as obras que marcaram os estudos de Norbert Elias e trazem reflexões e contribuições fundamentais para os estudos de gênero, pode-se citar "O processo civilizador" (1939), foi uma contribuição tanto para a teoria social quanto para a história.

Michel Foucault chamava a atenção para o controle sobre o eu, especialmente o controle sobre os corpos exercido pelas autoridades. Foucault – que primeiro foi filósofo e se tornou historiador, depois historiador das ideias que se tornou historiador social. Em sua obra clássica "vigiar e punir" (1975), o autor apresentava uma série de paralelos entre prisões, escolas, fábricas, hospitais e quartéis como instituições produtoras de "corpos dóceis". A organização espacial das salas de aulas, assim como dos pátios dos quartéis e das fábricas, facilitava o controle pela vigilância.

Pierre Bourdieu, embora tivesse conhecimento sobre o assunto, diferentemente de Elias e Foucault, não escreveu sobre história. A maior contribuição de Bourdieu para os estudos sobre gênero foi, especificamente, os estudos sobre a dominação masculina, o que trouxe muitas reflexões e fundamentação conceitual para as pesquisas sobre educação, especialmente sobre masculinidades e masculinidades docentes e discentes. Bourdieu foi um filósofo que se transformou em antropólogo e sociólogo. No entanto, os conceitos e teorias que Bourdieu produziu em seus estudos, são de grande relevância para os historiadores culturais. Incluem a teoria do "campo", a teoria da prática, a ideia de reprodução cultural e a noção de "distinção" (Burke, 2005, p. 76). Para Burke (2005, p. 108):

> Masculinidade e feminilidade são cada vez mais estudadas como papéis sociais, com roteiros distintos em diferentes culturas ou subculturas, roteiros originalmente aprendidos no colo da mãe – ou do pai – mesmo mais tarde possam ser modificados por influência dos grupos, dos livros e de uma grande variedade de instituições, incluindo escolas, cortes e fábricas. Tais roteiros incluem posição, gestos, linguagem e roupas, para não mencionar formas de comportamento sexual. Na Itália renascentista, por exemplo, os homens podiam fazer gestos dramáticos, mas

> as mulheres respeitáveis não. Muitos movimentos de mãos sugeriam que a mulher era uma cortesã.

Os modelos de masculinidade e feminilidade são muitas vezes definidos por contraste – o inglês é másculo, por exemplo, quando comparado aos franceses e "orientais" efeminados. Outro ponto enfatizado nos trabalhos recentes é a interdependência dos modelos de masculinidade e feminilidade em uma dada cultura. Cada modelo é definido em relação ao outro, ou mesmo em oposição ao outro.

Para os autores que fundamentaram a discussão sobre a Nova História Cultural, ela tem sido objeto de críticas contundentes. Entre outros questionamentos, apresenta-se alguns para reflexões: chegou o tempo de uma fase ainda mais nova? Ou, essa fase já começou? Podemos também nos perguntar se o que vem pela frente será um movimento ainda mais radical, ou seja, pelo contrário, teremos uma reaproximação de formas mais tradicionais de história?

A história, especialmente a história cultural e seus domínios têm viabilizado a identificação e investigação de novos temas valorizando histórias antes não reconhecidas, muito ainda precisa ser feito em matéria de ciências humanas e sociais. Precisa haver, desde a identificação, o reconhecimento, compreensão e valorização de temas, eixos, categorias, conceitos, realidades, personagens etc. no fazer científico no sentido de compreender a realidade e promover a justiça social. Nesta perspectiva foi desenvolvido o estudo do qual será apresentado a seguir o percurso metodológico.

2.3 Percurso metodológico da pesquisa

Se o método de pesquisa constitui um meio e não um fim, ele precisa, antes de se apropriar do objeto, ser apropriado por ele ou se adequar a ele, portanto, pode-se afirmar que, para o/a pesquisador/a o método constitui algo flexível. Utilizando a metáfora de Morin *et al* (2009, p. 21) inspirado no poeta Antônio Machado (1964), alertaria a todos os/as investigadores/as, o seguinte: "Caminhantes não há caminho, o caminho faz-se caminho ao andar". [...]. Se existe um método, este só poderá nascer durante a pesquisa; talvez no final [de cada etapa do processo de investigação, com suas conclusões parciais], poderá ser formulado e reformulado.

Como tantos outros já afirmaram, parafraseando Nietzsche o autor supracitado e seus colaboradores mostram que: "o método vem no final" e, através de Kafka, afirma: "chamamos caminhos os nossos titubeios" (Morin et. al., 2009, p. 21-22). "O método inclui

também a precariedade do pensar e a falta de fundamento do conhecer" (p. 24); "O método é obra de um ser inteligente que ensaia estratégias para responder às incertezas – serve para aprender e é aprendizagem" (p. 29). Finalizando: "o método é o caminho possibilitado pelas opções teóricas, pelo ver em profundidade".

Assim, o percurso investigativo teve início com um levantamento das instituições de ensino superior que ofereciam Cursos de Licenciatura em Pedagogia em Teresina – PI, Brasil. Fez-se uma primeira visita nas instituições públicas e depois nas instituições privadas da referida cidade entre as quais foram identificadas 9 instituições oferecendo o Curso de Pedagogia supracitado. Solicitou-se e recebeu-se autorização para pesquisa em todas as nove instituições, entre as quais, 2 Núcleos de Educação Aberta à Distância. Destas, selecionou-se 6 instituições incluindo um Centro de Educação Aberta a Distância que oferecem o Curso de Licenciatura em Pedagogia. As instituições escolhidas foram: as duas maiores instituições públicas de ensino superior do Estado do Piauí com a modalidade de ensino presencial; uma instituição que oferece a modalidade de Ensino a Distância e três entre as maiores faculdades particulares com ensino presencial na capital do Piauí.

Considerando os critérios de eticidade na Pesquisa envolvendo pessoas, respaldado pelas Resoluções 466/2012 e 540/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde do Brasil, orientadas em sua aplicação pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, órgão que coordena os Comitês de Ética em Pesquisa - CEPs do Brasil, optou-se pelo anonimato das instituições coparticipantes e pessoas participantes do estudo. Para as instituições escolheu-se identifica-las com a inicial do nome Instituição seguida de letras do alfabeto. São elas: 1) Instituição A (Campus 1); 2) Instituição B (Campus 1); 3) Centro de Educação Aberta e à Distância – CEAD – Instituição C (Polo de Apoio Presencial); 4) Instituição D; 5) Instituição E e 6) Instituição F (Campus 1).

Foi realizando mapeamento e levantamento estatístico do ingresso de homens e mulheres nos referidos cursos de todas elas, selecionou-se 6 instituições nas quais realizou-se entrevistas com alunos/nas, professores/as; construiu-se o perfil discente e docente e fez-se análise de documentos das instituições selecionadas, constituindo-se em uma pesquisa documental e de campo.

O procedimento técnico escolhido foi pesquisa de campo, tendo em vista o que esse tipo de pesquisa possibilita, principalmente, o encontro com a realidade, com o ambiente onde ocorre a situação-problema. Como mostra Bogdan e Biklen (1994, p. 113):

> [...] é a forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados. Encontram-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes - escola, recreios, outros locais por eles frequentados ou nas suas

> próprias casas. Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, sendo estes ambientes naturais por excelência, o objecto de estudo dos investigadores.

Para viabilizar o tratamento dos dados produzidos no campo de pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa. Essa abordagem se caracteriza pela ênfase na significação dos dados, ela permite "[...] descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo [...]." (Richardson, 2012, p. 80). Segundo a autora Goldenberg (1998, p.53) "Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos... obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los."

Com este intento considerou-se como instrumental de produção de dados um roteiro para análise de documentos, o roteiro de entrevistas e o questionário perfil. Assim, como técnicas de estudo, aplicou-se questionário e realizou-se entrevistas com os/as alunos/as, com professoras/es, com as coordenadoras dos cursos e analisou-se os documentos das instituições selecionadas traduzindo os objetivos da pesquisa em questões específicas no sentido de obter informações acerca do que as pessoas vivenciaram nos cursos e instituições com o objetivo de discutir a construção das masculinidades na cultura escolar das mesmas.

A escolha ou seleção das instituições foi feita utilizando-se os seguintes critérios: as instituições que oferecem o Curso de Licenciatura em Pedagogia; o tempo de oferecimento dos cursos; o maior número de turmas e, consequentemente, o maior número de alunos/nas matriculados/as nelas e/ou no referido Curso de Pedagogia e a facilidade de acesso aos dados documentais e aos participantes do estudo.

O acesso às instituições se deu através de visitas com ofícios emitidos e assinados pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, programa ao qual este pesquisador esteve vinculado como aluno do Curso de Doutorado em Educação. Com a referida documentação foi solicitado autorização para acesso e adesão ao estudo sendo que em todas as instituições este pesquisador foi prontamente atendido pelas equipes gestoras incluindo Diretores/as de Centro e de Faculdades, Coordenadoras/es de Cursos, docentes, funcionários outros, alunas e alunos.

O primeiro contato com os docentes e discentes deu-se de diversas formas e em diferentes oportunidades: através de apresentação feita pelas coordenadoras; mediante a apresentação de professores/as em sala de aula, através de abordagem feita diretamente aos

alunos e alunas nos espaços das institucionais pesquisadas, tais como: salas de aula; pátios; corredores; salas de orientação etc. e ainda por contatos via e-mails, telefones, whatsApp, etc., todas elas consubstanciadas nas autorizações recebidas por este pesquisador para abordagem dos mesmos. Seguido ao primeiro contato foram marcadas e realizadas as seções para preenchimento de questionários e de realização das entrevistas, todas elas de forma presencial.

Com relação ao Centro de Educação Aberta a Distância, o campo de estudo escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi o Centro de Educação Aberta a Distância – CEAD, identificado como Instituição C, administrado pela Instituição B com sede própria localizada em Teresina (PI) e os polos de apoio presencial[5] localizados também em Teresina-PI e no Município de Monsenhor Gil da Região do Médio Parnaíba - Piauí. A escolha do Polo de Educação à Distância do município supracitado se justifica por haver alunos/as matriculados e em atividades acadêmicas no referido polo, mas residindo em Teresina, outros residindo no próprio município e uma parte residindo em outros municípios do Piauí os quais estão localizados no entorno dele, envolvendo assim alunas e alunos de diferentes municípios, com realidades diversas e, acreditando construírem relações de gênero e masculinidades mais diversificadas por que de diferentes contextos sociais.

A escolha dos alunos e alunas dos Cursos à distância foi feita da seguinte forma: selecionou-se uma turma do Bloco V do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação Aberta a Distância. Esta escolha se justifica por ser o CEAD que concentra a maior quantidade de cursos e de discentes residentes em Teresina.

Com relação à participação de alunos e alunas na pesquisa, as pessoas com quem realizou-se entrevistas e aplicou-se questionários, foi feita uma organização por curso, por sexo e instituição, de acordo com a adesão, observando mais a quantidade necessária ou representativa para o estudo e menos o universo de alunas e alunos matriculados e em atividades. Isto, porque, identificou-se um universo de alunos e alunas além da quantidade necessária para o estudo.

As quantidades de alunos do sexo masculino aqui apresentadas foram definidas de acordo com o percentual e a presença dos homens nas turmas em relação às mulheres. Estas já justificadas pela aproximação com aqueles nos grupos de estudo e de trabalho. Quanto aos docentes e às docentes, além do fato de serem os/as mais citados/as pelos homens, o que já

[5] Polo de Apoio Presencial é um espaço físico para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de cursos de graduação à distância, organizado com o concurso de diversas instituições, bem como com o apoio do Governo Federal, dos governos municipais e estaduais (Andrade, 2007 p.8)

foi justificado acima, trabalhou-se com aqueles/as que se disponibilizaram a colaborar com o estudo.

Assim, a quantidade de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia que participaram do estudo, por sexo e por instituição, foi a seguinte: 12 homens e 6 mulheres da Instituição A; 9 homens e 5 mulheres da Instituição B; 8 homens e 4 mulheres da Instituição C; 10 homens e 7 mulheres da Instituição D; 6 homens e 3 mulheres da Instituição E e; 9 homens e 4 mulheres da Instituição F.

Além dos estudantes, foi aplicado questionários e realizado entrevistas com 2 docentes da Instituição A (1 mulher e 1 homem); 5 docentes da Instituição B (3 mulheres e 2 homens); 2 docentes da Instituição D (mulheres) e 2 docentes da Instituição E (mulheres).

Assim, nas seis instituições escolhidas, foi aplicado questionários e realizado entrevistas com as seguintes categorias (Cursos Presenciais e à Distância): 54 (cinquenta e quatro) estudantes do sexo masculino; 29 (vinte e nove) estudantes do sexo feminino; 11 (onze) docentes, sendo 03 (três) do sexo masculino e 8 (oito) do sexo feminino, totalizando 94 (noventa e quatro) sujeitos.

A produção de dados no campo de pesquisa foi realizada obedecendo à seguinte ordem cronológica: uma primeira etapa com os estudantes do sexo masculino; uma segunda etapa com as estudantes do sexo feminino escolhidas entre aquelas citadas pelos homens como sendo colegas de grupo e de estágio; uma terceira etapa com as professoras e professores mais citados pelos estudantes durante as entrevistas e ainda uma quarta etapa de caracterização das instituições campo; levantamento de projetos e programas e/ou ações existentes nelas e; análise de documentos, entre outros, os PPCs dos cursos de Pedagogia estudados.

A escolha dos/as participantes obedeceu aos seguintes critérios:

1º.) Para a escolha dos estudantes do sexo masculino foi considerado o período do curso em que o aluno se encontra e os créditos cursados. Assim, optou-se por alunos que cursavam entre o 2º e o 4º ano ou entre o 3º e 9º Bloco (considerando que o 9º Bloco é último período na matriz curricular dos cursos pesquisados). Este critério não levou em consideração pendências em relação à matriz curricular do curso, mas sim o tempo que o aluno utiliza para concluí-lo.

2º.) Para a escolha das estudantes do sexo feminino, como já foi explicado, foi considerado: indagação aos alunos durante as entrevistas sobre as colegas; as colegas com quem eles mais interagiam no cotidiano acadêmico, as parceiras nas atividades, estágios, etc., ou seja, a proximidade delas com os alunos do sexo masculino entrevistados; as alunas

citadas por eles integravam os grupos de estudo e de trabalho; colegas do Programa PIBID; colegas de estágio curricular ou extracurricular;

3º.) Para a escolha dos/as docentes, foi considerado: o tempo de serviço; a área de conhecimento com a qual eles e elas trabalham no campo da Pedagogia e a relação com os alunos e alunas entrevistadas, especialmente os/as docentes citados pelos alunos do Curso de Pedagogia durante as entrevistas em cada instituição;

Os questionários elaborados e utilizados combinaram perguntas abertas e fechadas, o que, segundo Richardson, *et al* (1999), exigem uma maior elaboração das opiniões do entrevistado e pode ser utilizada na pesquisa para obter informações do mesmo, seja do fato que ele conhece, seja de seu comportamento; conhecer a opinião dele, explorar suas atividades e motivações. Para o autor citado, a informação obtida por meio de questionário permite observar e fazer a descrição adequada das características de um grupo possibilitando também a análise de determinadas variáveis.

Com este propósito utilizou-se a entrevista no sentido de promover uma maior aproximação com os participantes da pesquisa e com isso maior aprofundamento das questões ou conteúdo investigado, pois é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas e melhor produção de dados (Richardson, *et al*., 1999). Isto porque, "a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

Trabalhou-se com o tipo de entrevista classificada como "entrevista guiada", aquela que permite, ao entrevistador, utilizar um "guia" de temas a ser explorado durante o transcurso da entrevista. Richardson et al (1999, p. 210) afirma que, nesse tipo de entrevista, "as perguntas não estão pré-formuladas. São feitas durante o processo e a ordem dos temas tampouco está preestabelecida". No entanto, optou-se por conduzi-las com um roteiro sugestivo em função do cuidado para contemplar bem os aspectos a serem abordados no momento de cada entrevista. Assim, em vez de responder à pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas, a entrevista guiada:

> [...] visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo. Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa (Richardson, 1999, p. 208).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 135) "mesmo quando se utiliza de um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável que

lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo". Considerando isso, embora a investigação tenha sido pautada neste procedimento, elaborou-se o roteiro supracitado para nortear os temas e explorar, de forma mais organizada, aspectos da história de vida dos/as participantes os quais contemplaram: a infância, a família, a vida escolar e a vida acadêmica no Curso de Licenciatura em Pedagogia com ênfase no estágio na educação infantil. Já com os/as docentes e/ou coordenadores/as, abordou-se, entre outros aspectos: a vida escolar, a família, as motivações para a escolha pelo magistério incluindo a experiência profissional no Curso de Licenciatura em Pedagogia, especialmente a experiência acadêmica com os estudantes, etc.

A aplicação do questionário perfil e a realização das entrevistas com os/as alunos/nas, com professoras/res, com as coordenadoras dos cursos e analisado os documentos, foram realizadas com o objetivo de discutir a construção das masculinidades na cultura escolar com ênfase nos aspectos apresentados a seguir.

1º) Alunos e alunas: o perfil social, econômico e cultural; a relação dos homens e mulheres estudantes com os afazeres domésticos como expressão de posturas frente aos papeis sociais de homens e mulheres; a escolha pelo curso; a reação da família e da comunidade em relação à escolha; a inserção masculina e feminina no Curso de Pedagogia; as concepções sobre: o Curso de Licenciatura em Pedagogia; o ser homem aluno de pedagogia; docência; masculinidades; o estágio em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; infância; a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia; as atividades acadêmicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia; a função que desejam desempenhar com a formação, entre outras.

2º) Professores/as e Coordenadores/as de curso: perfil profissional; a motivação pela escolha do Curso de Licenciatura em Pedagogia e pelo trabalho docente no magistério; a receptividade no trabalho docente; a concepção sobre pedagogia enquanto formação docente; o que significa ser homem e ser mulher professor/a do curso de pedagogia; como analisa o ingresso e as atividades dos homens alunos do curso; como analisam o currículo do curso; que outras atividades desejam desempenhar no curso; dentre outras.

Além disso, complementando a produção de dados, analisou-se fontes, tais como: documentos oficiais que normatizam a formação de professores; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs; o Projeto Pedagógico Curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições estudadas, etc.); documentos não oficiais, entre outros: processos dos alunos, fichas de matrículas, etc., no sentido de refletir sobre as concepções e práticas do sistema escolar e da

comunidade acadêmica acerca das masculinidades discentes e sobre a cultura escolar subsistente nos cursos de Pedagogia das instituições formadoras pesquisadas.

Para Loiva Otero Félix (1998) são os instrumentos intelectivos (conceitos ou concepções, representações) e os instrumentos materiais (documentações, roteiros, recursos, etc.) que nos permitem definir caminhos e trajetórias nas quais possamos harmonizar teoria e método na aplicação ao empírico (ao objeto) e produzir um novo conhecimento como resultado. A autora adverte que teoria e método estão sempre intimamente ligados, mas não são a mesma coisa e não se confundem entre si. Na prática, esta separação funciona apenas como corte intelectual de identificação.

Com relação aos procedimentos éticos da pesquisa, como já foi exposto, a pesquisa envolveu pessoas e foi realizada somente após o cadastro do projeto na Plataforma Brasil e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI – CEP / UFPI, conforme parecer nos anexos deste trabalho, garantindo-se o anonimato e total sigilo sobre as instituições e sobre os/as participantes da pesquisa. Assim, foram adotados e respeitados os critérios do referido Comitê de Ética e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP sendo assegurados todos os direitos dos/as participantes do estudo. Como garantia e cuidado com a exposição, indevida, de dados pessoais e institucionais, utilizou-se nomes fictícios para as referências apresentadas nos depoimentos e nos dados documentais das pessoas físicas.

Como já foi apresentado nesta seção, utilizou-se letras do alfabeto para referências às instituições, com o propósito de garantir, além do sigilo da própria instituição e do seu trabalho perante a sociedade, também garantir ainda mais o anonimato das pessoas que nelas estudam e trabalham evitando que a exposição seja possível através da relação entre as pessoas e as instituições envolvidas e para garantia do anonimato de quaisquer tipos de dados analisados e publicados neste trabalho que envolvam seres humanos.

Vale ressaltar que, além do anonimato exigido, assumiu-se as devidas responsabilidades com os/as participantes da pesquisa garantindo e respeitando o direito de desistência a qualquer momento do processo de produção dos dados. Procurou-se conhecer as normas regimentais, a estrutura e funcionamento das instituições onde foi realizado o estudo, com o intuito de evitar o desrespeito, evitar danos morais aos partícipes, preservar a dignidade humana, evitar prejudicar o andamento do trabalho e expor negativamente as instituições e pessoas envolvidas.

Considerando o grupo de pessoas e instituições coparticipantes, o instrumental e as técnicas foram adotados no sentido de contemplarem a relação entre teoria e empiria ou a coerência entre o objeto de estudo, a problemática, os objetivos, o referencial, a metodologia,

enfim, entre todos esses aspectos e o real. Neste estudo, trabalhou-se para que os riscos comuns ou suscetíveis em um estudo desta natureza, a exemplo da violação dos direitos ou invasão da privacidade dos voluntários, não ocorressem e que se pudesse trazer os resultados esperados com o estudo.

Os riscos decorrentes da participação das pessoas na pesquisa foram os seguintes: risco de constrangimento durante a entrevista, risco de danos emocionais, pois as perguntas feitas, traziam lembranças do passado e poderiam acarretar fortes emoções, mas este pesquisador estava munido de todos os cuidados para não constranger as pessoas durante a realização das entrevistas, disposto a responder por danos causados e cobrir custos gerados pois tais problemas.

Realizou-se o estudo de campo ciente da necessidade das ações que poderiam ser desenvolvidas para superação desses problemas de constrangimento, emocionais, etc., portanto atento para a possibilidade e necessidade de: a interrupção da seção; mudança para outro tema; mudança do roteiro ou reorientação na condução dos trabalhos. Para tanto, pesquisou-se técnicas ou recursos apropriados para esse tipo de situação com o propósito de evitar quaisquer tipos de prejuízos ou incômodos aos entrevistados. Assim, os/as participantes tiveram e continuam tendo seus direitos assegurados e responderia por quaisquer danos que fossem causados à pessoa deles/as ressarcindo ou reparando convenientemente os mesmos (Resolução 466/12 do CNS, resoluções complementares à mesma: 240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004 e 510/2016).

A participação dos sujeitos foi voluntária, sem receberem nenhum tipo de pagamento, mas também garantindo assim que os mesmos não tivessem nenhuma despesa com a sua participação tendo ainda autonomia para decidir se queriam ou não participar, bem como deixar de participar dessa pesquisa a qualquer momento. As entrevistas concedidas a este pesquisador e responsável pela pesquisa, foram realizadas em duas sessões de, aproximadamente, 40 a 50 minutos cada, através das quais eles e elas relataram aspectos de sua história de vida e de sua trajetória acadêmica e/ou profissional, conforme os itens anteriormente apresentados.

As pessoas que participaram do estudo, embora tendo concordado e autorizado as suas participações e tendo sido avisadas que não seriam penalizadas de nenhuma maneira se desistissem da mesma em andamento, não o fizeram. A participação delas foi muito importante, por haver possibilitado o aprofundamento dos estudos sobre educação e gênero e, especificamente, sobre a construção e reconstrução das masculinidades discentes na cultura acadêmica e escolar dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, contribuindo dessa forma para

a desconstrução de estereótipos de sexo e de gênero, o que certamente poderá contribuir para promover a equidade de gênero em prol de uma escola não sexista.

A análise dos dados ocorreu após a transcrição das entrevistas, organização de outros dados dos questionários e das notas de campo. Para Meihy e Holanda (2007, p. 133-134) a transcrição significa uma conversão de dados de um meio de armazenamento para outro, sem alterar seu conteúdo original. Diante disso, com base em Abreu (2015) foi realizado um agrupamento de perguntas e respostas ou de aspectos/temas selecionados, separando grupos de perguntas e respostas ou aspectos/temas por campo ou unidades do conteúdo, aspectos relacionados entre si. Prosseguindo, criou-se títulos para as seções e fez-se a distribuição dos grupos de respostas para as seções intituladas para início das análises e construção dos textos das seções de texto.

Com as respostas dos Questionários Perfis foi construído, primeiramente, as seções de texto apresentando o perfil discente e docente das pessoas participantes e perfis das instituições pesquisadas relacionando os dados ao objeto de estudo e inserindo-os neste capítulo metodológico. Concluídas essas seções e de posse do agrupamento das perguntas ou aspectos / temas / notas já destinadas a cada seção do capítulo dos dados do campo, desenvolveu-se um passo a passo analisando aspectos convergentes, divergentes e complementares entre si das respostas das entrevistas, notas e aspectos registrados, adotando os seguintes procedimentos: 1) apresentação por escrito da interpretação das respostas da primeira pergunta ou aspecto / nota do primeiro grupo de perguntas e aspectos selecionados para a seção; 2) apresentação de partes dos depoimentos ou notas de campo, como comprovação da interpretação; 3) apresentação de um/a autor/a ou documento que desse sustentação ou dialogasse com o aspecto analisado; 4) posicionamento crítico do pesquisador; 5) busca de aspectos diferenciadores, termos, categorias diferentes apresentados pelos/as participantes ou identificados nas notas, ou seja, elementos inovadores ainda não contemplados na análise, como forma de esgotamento da significação dos dados e efetivação da abordagem qualitativa.

Concluída a análise da primeira questão ou primeiro aspecto/tema analisado, deu-se prosseguimento à análise da segunda questão ou aspecto, desenvolvendo os mesmos passos até concluir todas as questões / aspectos ou notas de campo destinados à primeira seção de texto. Em seguida iniciou-se os mesmos procedimentos na construção da segunda seção de texto até concluir todas as seções de textos planejadas para o capítulo das análises.

Para efeito de apresentação do campo de pesquisa será feita a seguir uma breve descrição da cidade de Teresina onde estão localizadas as instituições e seus respectivos

cursos de Licenciatura em Pedagogia os quais foram investigados no estudo aqui apresentado. Depois foi apresentando o perfil dos referidos cursos, instituições e de cada um dos/as estudantes que fizeram parte da pesquisa com objetivo de mostrar quem são os homens e as mulheres que optaram por realizar o Curso de Pedagogia. Os perfis dos/das professores/as foram apresentados como apêndices do texto em função da grande quantidade de dados produzidos nesta ação investigativa.

2.4 O espaço geográfico, o perfil institucional e o perfil dos participantes da pesquisa

A Cidade de Teresina é o local, o espaço geográfico onde foi realizado o estudo, nela estão localizadas as instituições e participantes da pesquisa. É a capital do Estado do Piauí – unidade federativa do Brasil, é uma cidade jovem, foi fundada em 1852, completou, portanto, no ano 2016, 164 anos de idade. É uma cidade que nasceu planejada pelo seu fundador Conselheiro José Antônio Saraiva, mas cresceu desordenadamente resultado do grande êxodo rural e da falta de políticas públicas suficientes e eficazes no tratamento dessas questões no Piauí (Abreu, 2003). Isso tem agravado os problemas sociais da cidade, entre eles, o desemprego. São 847.430[6] mil habitantes.

A área do município de Teresina é de 1.392 km2, o que representa 0,55% da área do Estado do Piauí, da qual 17% é urbana e, 83%, rural, o que confere a Teresina a capital nordestina com maior área territorial rural. Faz divisas territoriais com dez municípios piauienses e um município do Estado do Maranhão[7]. A economia de Teresina apoia-se basicamente no setor terciário, no qual a administração pública é grande empregadora, sobretudo na área de educação.

Em Teresina, identificou-se, além das 6 instituições nas quais realizou-se o estudo, mais 3 instituições que oferecem o Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial e semipresencial as quais, embora este pesquisador tenha obtido autorização, não foi possível inseri-las no estudo, em função das dificuldades em ampliar ainda mais o número de participantes e de instituições no estudo. Além disso, são as instituições com menor número de alunos e alunas matriculados no Curso de Licenciatura em Pedagogia, o que não prejudicou e nem tornou a amostra de participantes, já selecionada, insuficiente para a produção de dados e conclusões que possam ser representativas e reflexivas acerca da problemática investigada e dos objetivos almejados.

[6] Dados do Instituto Brasileira de Geografia e Estatística - IBGE, ano de 2016.
[7] Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação SEMPLAN-TE (PI), ano de 2015.

Teresina é a capital de um estado brasileiro que, respeitadas as conquistas alcançadas, como exemplo, o aumento gradativo da cobertura escolar nos últimos anos, inclusive do ensino superior, não há qualidade na educação nas mesmas proporções do aumento de sua oferta. É uma problemática que, além de se estender ao sistema educacional de todo o país, atinge outras áreas, o que vem comprometendo o desenvolvimento social e as transformações das quais o Estado e o país precisam para suportar as crises mundiais e manter o crescimento. Isso porque, o Piauí faz parte de uma nação que por séculos impôs uma mesma ordem social cujo desdobramento foi o seguinte: montar sistemas escolares; impor políticas; criar programas; adotar reformas, etc., mas sem implementar mudanças efetivas. Neste cenário em que o setor público é o que mais emprega, especialmente a educação escolar, há uma grande procura pelo magistério sem, necessariamente, a identificação ou o desejo de atuação no referido campo de trabalho.

Mediante tais reflexões apresenta-se a seguir o perfil dos alunos/as e dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições pesquisadas possibilitando mais conhecimento sobre esse público e de seu espaço de formação no contexto educacional, especificamente do ensino superior em Teresina.

As instituições e participantes apresentados a seguir serão identificadas através de letras maiúsculas do alfabeto com distinção entre os contextos público e privado, estão apresentadas em dois grupos, não há revelação dos nomes reais das instituições e nem dos participantes do estudo garantindo assim o anonimato e o sigilo das instituições e pessoas envolvidas.

2.4.1 Perfil discente[8] dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições públicas de Teresina – PI

Construir o perfil discente dos/as alunos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia exigiu identificar diversos aspectos da vida pessoal, familiar, escolar e/ou social dos mesmos no sentido de possibilitar conhecer de forma mais aprofundada o aluno ou aluna e sua relação ou identidade com o curso que ora realiza tendo em vista tratar-se da inserção de um público nos caminhos do magistério. Entre outros, buscou-se identificar os seguintes aspectos: nome do/a aluno/a; sexo; curso; instituição que estuda; bloco do curso que estuda; turno; naturalidade; idade; autodeclaração de cor; endereço; tempo de moradia na residência atual;

[8] Os nomes atribuídos aos participantes do estudo são fictícios e foram escolhidos por este pesquisador tendo como referência pessoas públicas e com perfil semelhante eles e elas (estudantes e professores/as).

forma de organização ou composição familiar; profissões dos familiares; escolaridade dos familiares; quem se ocupa do serviço doméstico em suas residências; renda; tipo ou rede de escola que cursou o Ensino Básico; formas de ingresso na universidade ou faculdade; estado civil; tipo de transportes utilizado no deslocamento para a universidade; condições para desenvolver as atividades de estudo etc.

Além disso, procurou-se identificar alguns aspectos relacionados às relações de gênero na família e na escola, entre outros: quem se ocupa do trabalho doméstico nas residências dos/as estudantes, se foram cotistas ou não, se recebiam ajuda para o curso que realizam etc. Tais aspectos foram solicitados no sentido de mostrar aspectos da realidade econômica, social e cultural de cada um dos/as participantes situando-os em uma organização familiar do Estado do Piauí, especialmente, da Zona Urbana e Rural de Teresina – PI, Brasil, da qual eles e elas são provenientes e onde habitam. Antes do perfil discente apresentou-se o curso que realizam objeto do estudo.

INSTITUIÇÃO A – CAMPUS 1

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição A – Campus 1 foi criado através do Decreto nº 91.851/1985 – Resolução CONSUN nº 41/00-01 – Resolução Câmara de Ensino 010/4004 / Reconhecimento: Portaria nº 450/1991. O referido Curso começou a funcionar na Instituição A em 1986 juntamente com a criação de um Centro de Ensino Superior, ficando este responsável pela formação de recursos humanos em nível superior para o Estado. A licenciatura tem como áreas de formação: Docência da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão do Trabalho Pedagógico.

O Curso funciona presencialmente no Campus "1" e em outros *campi* da instituição. Sua oferta, na proposta curricular vigente, foi aprovada no primeiro semestre de 2004 atendendo aos anseios da comunidade acadêmica no sentido de ser ofertado um curso que formasse o/a aluno/a para a atuação na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como eixo a Gestão Educacional. No entanto, respeitados os esforços de docentes e dirigentes no sentido de promover a reformulação curricular, há muitas dificuldades para corresponder aos objetivos do curso tendo em vista o perfil do alunado que ingressa, as constantes reformas propostas pelo Ministério da Educação e as condições de funcionamento da instituição para atender as demandas do processo de ensino aprendizagem. Como mostra a Professora Olga, uma das professoras fundadoras da Instituição A e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia no período de realização do estudo.

> [...]. Sou professora fundadora da instituição e sou professora fundadora do Curso de Pedagogia. Eu faço essa análise comparativa: o que é o nosso aluno antes e o que é o nosso aluno hoje. Então, houve um perfil de mudança, houve um perfil de mudança muito grande. Nós recebemos alunos no Curso de Pedagogia, por incrível que pareça, aluno que não sabe escrever, tá. Então, a gente tem que repensar muito essa questão do perfil que se tem. Se pode excluir esse aluno? Não, porque ele ingressou na universidade. Tem que se repensar a Educação Básica? Tem, em forma de urgência. Mas se ele ingressou no curso, ele está no curso, então nosso papel como professor/a é tentar resgatar um pouco o aprendizado desse aluno. Mas pelo perfil que nós temos dos nossos alunos, não todos, que não poderia ser exceção, mas a exceção são os bons alunos. A regra hoje é o aluno com muita deficiência, muita deficiência [...]. (OLGA, COORDENADORA, PEDAGOGIA – I-A).

Trata-se de uma professora com longa experiência no magistério, na docência e na gestão do ensino superior, conhecedora do funcionamento institucional, mostrando um conhecimento e vivência na prática curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia e que traz reflexões sobre a realidade do ensino básico e do ensino superior. Na sua concepção a maioria dos alunos e alunas chegam à universidade sem o nível de conhecimento apropriado para ingressar no Curso de Pedagogia, mas acredita que o curso pode reparar as deficiências e oferecer uma boa formação.

Quando analisa-se o Projeto Pedagógico Curricular - PPC do Curso de Pedagogia observa-se que os objetivos do referido curso são[9]: formar profissionais para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em instituições públicas e/ou privadas de ensino em todo território nacional; formar profissionais aptos ao desenvolvimento da pesquisa para a construção do conhecimento didático pedagógico necessário a atualização consciente do pedagogo e formar profissionais para atuarem nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico e administrativo, no planejamento escolar e não-escolar, na execução e avaliação de projetos educativos e da proposta pedagógica.

O desafio tem sido contemplar a formação almejada nos objetivos do curso os quais são propostos no PPC. A Professora Olga faz questionamentos e reflexões sobre o perfil do profissional de pedagogia que se pretende formar na I-A e mostra maior preocupação com a docência, especialmente com educação infantil, relacionando a formação do/a pedagogo/a mais com este nível de ensino em detrimento de outras atividades, sendo esta relação com a docência na Educação Infantil, um discurso comum entre as/os docentes entrevistadas/os e muitos alunos e alunas no decorrer da pesquisa. Além disso, a citada professora, como mostra

[9] PIAUÍ, Instituição A – I-A. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Campus 1. Teresina, 2013.

o depoimento a seguir, destaca as deficiências com as quais os alunos e alunas ingressam no curso.

> Então se pergunta: qual o perfil do professor para Educação Infantil? Para trabalhar com criança de 0 a 6 anos de idade? Tem que ter perfil profissional...para trabalhar com essas crianças de 0 a 6 anos de idade. Não pode ser qualquer pessoa. E mesmo para trabalhar dos 6 até os 11 anos de idade, salve engano, - que vai tá no quinto ano – também não pode ser qualquer profissional. O que eu coloco para os meus alunos em sala de aula: o Curso de Pedagogia é responsável pela inserção da pessoa no mundo letrado. Somos nós os responsáveis. Somos nós que iniciamos o processo de escolaridade da sociedade aqui no Brasil, é o Curso de Pedagogia. Então, a reponsabilidade nossa é muito grande. Então, se o aluno de Pedagogia, ele sai mal formado, essa repercussão da sua má formação vai lá para aquela criança que não tem culpa [...] (OLGA, COORDENADORA PEDAGOGIA, I-A).

Como enfatiza a professora Coordenadora de Curso, há uma cobrança muito grande sobre a formação do/a professor/a e sobre a/o Profissional de pedagogia em função da identidade do curso, pela responsabilidade que ele/a assume na sociedade, especialmente na escola básica, no sentido de contemplar as exigências formativas e atender às demandas educativas das crianças. É importante observar os desafios na composição de componentes curriculares para uma formação que possibilite a construção do perfil formador indagado pela Coordenadora Olga e para o exercício de uma prática curricular que atenda às demandas da escola, sobretudo com o aumento cotidiano das dificuldades de aprendizagem, das necessidades de aprendizagens específicas de alunas e alunos na escola.

A realidade da prática curricular no Curso de Pedagogia com suas insuficiências formativas, as questões identitárias, os desafios com os quais se deparam os/as profissionais pedagogos/as, estariam relacionados ou constituiriam fatores para a ausência ou pouca presença dos homens no Curso de Licenciatura em Pedagogia, influenciaria na ausência ou pouca presença de homens em espaços como a educação infantil? Esta foi uma questão apresentada pela Coordenadora Olga no depoimento acima e sobre a qual é necessária uma análise mais aprofundada.

Com a proposta curricular da Instituição A-1 espera-se que o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia seja um/a profissional ético/a comprometido/a com a docência e com a gestão democrática, portador/a de uma sólida formação teórico-prática comprometida/o com o caráter público da escola, mas a realidade na prática curricular pode ser outra considerando o depoimento da Professora e Coordenadora Olga.

Atualmente (ano de 2016) o Curso de Licenciatura em Pedagogia oferta por meio do Sistema de Seleção Unificada – SISU[10], 35 (trinta e cinco) vagas anualmente, permitindo

[10] O SISU é um programa do Governo Federal que foi criado no ano de 2010 com o objetivo de selecionar estudantes através do Exame do Ensino Médio – ENEM para as universidades Federais e Estaduais brasileiras.

entradas alternadas nos turnos manhã e noite. É organizado em 09 (nove) blocos semestrais com um total de 3.380 (três mil, trezentos e oitenta horas) de atividades acadêmicas compostas de conteúdos científico-culturais, formação docente e atividades complementares, que devem ser integralizadas em, no mínimo, 04 (quatro) anos e 06 (seis) meses e no máximo 07 (sete) anos[11].

PERFIL DOS ALUNOS E ALUNAS PARTICIPANTES DO ESTUDO – I-A

No Campus 1 da Instituição "A" há 9 turmas do Curso de Licenciatura em Pedagogia totalizando 238 alunos/as matriculados estudando no ano de 2016. Destes há 208 mulheres e apenas 30 homens[12]. O ingresso desses homens no Curso de Licenciatura em Pedagogia inaugurou os primeiros passos na mudança de vida de suas famílias. A despeito das dificuldades, foram sujeitos de suas histórias, criaram suas próprias oportunidades educacionais e começam a mudar o que parecia algo predestinado para seu ciclo familiar. Como mostra Burd (2015, p. 27) "a família não é algo natural, universal, biológico, sendo historicamente datado, mas uma instituição criada pelos seres humanos nas relações, que se constitui de formas diferentes em situações e tempos diferentes, para responder a necessidades sociais".

Além das mudanças nas composições ou configurações familiares em função do caráter histórico e social delas enquanto partes da humanidade, há uma tendência aos seres humanos romperem barreiras, superarem os ápices que se impõem na sociedade mudando as suas histórias e de suas famílias. Estas composições e configurações familiares sendo históricas e sociais, são, portanto, passivas de mudanças, os sujeitos e as subjetividades que a compõem, individualmente e com suas características diversas, contribuem para o surgimento de novas oportunidades e impulsionam as mudanças sociais e na condição delas na sociedade.

Para uma análise reflexiva do público masculino do Curso de Licenciatura em Pedagogia da instituição "A" segue quadros, iniciando com o Quadro 2, com perfis discentes

A seleção acontece duas vezes ao ano, no primeiro e segundo semestre letivo, e é através da nota do ENEM que o estudante pode pleitear uma vaga em uma universidade pública.

[11]PIAUÍ, I – A. Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Campus 1. Teresina, 2013.

[12]Fonte: Pesquisa Direta na Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Campus Poeta Torquato Neto da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

mostrando aspectos da realidade econômica, social e cultural das famílias da referida categoria participante.

Quadro 2 - Perfil dos homens estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição A

NOME	JEAN	JESUS	SÓCRATES	DANIEL	JORGE	NERO
Bloco / Turno	7º bloco, Noite	7º bloco, Manhã	3º bloco, Tarde	3º bloco, Tarde	7º bloco, Noite	6° bloco, Manhã
Naturalidade	Vitória do Mearim, Piauí	União, Piauí	Coroatá, Maranhão	Salgueiro, Pernambuco	Aroazes, Piauí	Teresina, Piauí
Idade	42 anos	56 anos	19 anos	19 anos	48 anos	20 anos
Concepção de cor dos alunos	Parda, mas é mais claro	Parda, é registrado branco	Negro	Preta	Parda (tem pele branca)	Cor preta
Endereço atual e tempo de moradia	Bairro Areias, Zona Sul Teresina Piauí / 17 anos	Bairro Acarape, zona norte Teresina Piauí / 32 anos	Bairro Boa Vista, Timon, Maranhão / 01 ano	Parque Ideal, zona Sudeste Teresina Piauí / 2 meses	Conjunto Promorar, Zona Sul Teresina Piauí / 15 anos	Bairro Anita Ferraz, zona leste Teresina Piauí / 20 anos
Composição familiar	Mãe, pai, irmã, sobrinhos	Mãe, pai e irmão (Mãe falecida)	Mãe, pai e irmã	Mãe, pai e 3 irmãos	Mãe, pai, esposa, filho e 9 irmãos	Mãe, pai e 2 irmãos
Profissões/ocupações pai e mãe	Pai e mãe agricultores	Pai era lavrador; Mãe era dona de casa e costureira	Pai era soldador; Mãe agricultora e lavadeira de roupa;	Pai é pedreiro, corretor, construtor; Mãe é auxiliar de advocacia	Pai é alfaiate; Mãe é dona de casa	Pai é Agente de Portaria; Mãe é Merendeira
Profissões/ocupações irmã(o)s ou de outros da família	Irmã é doméstica	Irmão é pedreiro e mestre de obras	Irmão é estudante	A irmã é supervisora, os dois irmãos são estudantes	Esposa é técnica em enfermagem ; os 09 irmãos são analfabetos e sem profissão	Irmãos estudantes
Renda do grupo familiar	1 e 2 salários mínimos	2 a 4 salários mínimos	1,5 salário mínimo	2 e 4 salários mínimos	1 e 2 salários mínimos	1 e 2 salários mínimos
Escolaridade do grupo familiar	Pai era analfabeto, mãe semi-analfabeta; Irmão fez o ginasial; Irmã fez o 3ºano do E. Fundamental	Pai tem apenas o primário; Mãe e irmão estudaram até o ginasial	Pai estudou até a 8ª série; Mãe ensino médio incompleto	Pai é analfabeto; Mãe possui Ensino Fundamental completo	Pai e mãe estudaram até o 1º Grau; Esposa estudou até o Ensino Médio	Pai e mãe concluíram o Ensino Fundamental , irmãos ainda crianças
Tipo de escola E. Básico	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola Pública	Anos iniciais em escola particular, o

						restante na escola publica
Estado civil	Solteiro	Solteiro	Solteiro	Solteiro	Casado	Solteiro
Forma de ingresso no ensino superior	Vestibular PSIU, optante por cota	Vestibular específico, sem opção der cotas	ENEM, sem optar por cotas	ENEM, cotista da escola pública	Vestibular tradicional	Vestibular, sem optar por cotas
Transporte para a universidade	Ônibus coletivo	Ônibus coletivo	Ônibus coletivo	Ônibus coletivo	Ônibus coletivo	Ônibus coletivo
Condições de estudo no curso: financiado, bolsista, mesada	Não recebe nenhum tipo de auxílio	Não recebe nenhum tipo de auxílio	Recebe pequena bolsa da UESPI	É bolsista da UESPI.	Não recebe nenhum tipo de auxílio	Bolsista do Projeto PIBID[13]

FONTE: PESQUISA DIRETA, DADOS PRODUZIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Analisando os quadros apresentados com o perfil dos homens e mulheres estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, verifica-se pessoas com faixa entre 18 e 59 anos, compondo assim diversas gerações, pertencentes a famílias com pouca escolaridade e baixa renda, dentre outros aspectos. Embora compondo mais de uma geração, trata-se, em aspectos gerais, de um coletivo que se caracteriza como protagonista de mudanças nas próprias condições de vida e da realidade social de suas famílias.

Pode-se afirmar que, por ter havido expansão no processo de escolarização, notadamente do ensino superior a partir do início dos anos 2000, os estudantes de pedagogia atingiram níveis de escolarização bem mais elevados que as gerações anteriores, especialmente em relação às gerações dos/as seus/suas professores/as e dos seus familiares. São mudanças da realidade escolar de pessoas menos favorecidas economicamente, resultado de políticas públicas do Estado, mas também pela busca incessante por parte dos estudantes e de seus familiares por transformações em suas vidas através da educação.

[13] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID. Criado em 2007 e coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o PIBID tem o objetivo de estimular a docência e implantar ações que valorizem o magistério entre os estudantes de graduação. A iniciativa funciona por meio da concessão de bolsas para que estudantes de licenciatura realizem projetos em escolas de educação básica, que visam à aproximação da teoria das licenciaturas à prática de salas de aula da rede pública de ensino. Além dessa integração entre universidade e escola, os projetos desenvolvidos propiciarão aos bolsistas o contato com experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, sob supervisão de professores das escolas públicas.

É importante observar a grande diferenciação de idades entre os estudantes do referido Curso, mas há sempre diferenças substanciais entre o nível de escolaridade do estudante, independentemente de sua idade, e a geração anterior ou de pais, mães, avós. Além disso, a geração ou gerações dos/as participantes desta pesquisa não podem ser vistas pelas semelhanças, compartilhamento de características ou aproximações de idades, contemporaneidades, etc., pois não há linhas bem definidas na constituição de uma geração humana. Em cada um dos ciclos nos quais são definidos uma geração há diversos pequenos ciclos, as fronteiras são linhas tênues, ou seja, há gerações entre as gerações considerando as diferentes idades que compõe uma geração. As próprias diferenças de idades entre os estudantes, as quais muito variadas e extensas, pois há estudantes de 18 a 59 anos, representam mais de uma geração.

Assim, cada geração vive em um contexto histórico com mudanças próprias do período e as mudanças ou diversidades culturais, sociais entre as famílias e povos que a compõe. São configurações de grupos, famílias e pessoas diversas com culturas diferentes atravessando um tempo que muda expressando uma sociodiversidade.

Embora as idades, tempos de vida, vivências, experiências, valores individuais e coletivos contribuam para definir uma geração, o contrário também o faz. As diferenças entre as pessoas em uma época, também constituem e definem uma geração. A geração é plural tendo em vista muitos outros fatores para além da idade. A geração se define pela idade e apesar da idade, cada pessoa pode integrar uma geração em relação a outra ou cada grupo pode constituir uma geração em relação a outro grupo. Para Forquin (2003, p. 3),

> Uma geração não é formada apenas por pessoas de mesma idade ou nascidas numa mesma época, e sim também por pessoas que foram modeladas numa época dada, por um mesmo tipo de influência educativa, política ou cultural, ou que vivenciaram e foram impressionadas pelos mesmos eventos, desenvolvem sobre a base de uma experiência comum ou semelhante, os elementos de uma consciência de se ter vínculos em comum, o que pode ser chamado de ‘sentimento de geração ou ainda de ‘consciência de geração’.

Considerando a concepção de geração no campo educacional com a qual trabalha-se neste estudo, além do espaço escolar brasileiro exigir uma ampliação das fronteiras intergeracionais em função das dificuldades de acesso e permanência na escola, há uma tendência para a pluralidade e contextualização dos significados de geração na vida estudantil. Então, depreende-se que, se a geração é um conceito histórico e cultural, na vida escolar ela própria é histórica, cultural e também social porque pautada na realidade, nas condições de vida, nas possibilidades, nos valores, na história, na cultura, na etnia, na classe social, no sexo, na idade de cada um/a e no grupo social ao qual a pessoa pertence.

Outro aspecto a ser considerado é que quando se analisa as faixas etárias dos estudantes participantes do estudo, apresentadas neste trabalho, constata-se a predominância de jovens entre 19 e 30 anos, sem desconsiderar a proximidade temporal daqueles de mais idade e a relativização do conceito de geração o qual tem como base, nesta pesquisa, a idade de cada pessoa (estudante) como referencial em relação à geração anterior (pai, mãe).

Karl Mannheim (1993) explica geração como: "[...] um grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo" (p.364). Embora o conceito do autor supracitado seja referência para o conceito proposto neste trabalho, o qual considera o nascimento na mesma época, esta não pode ser demarcada por uma curta extensão de tempo, sem esquecer que, os estudantes, do mais jovem ao de mais idade, compartilham de uma mesma experiência – a vida escolar, a qual traz muitos significados e significados em comum para todos, independentemente da idade.

Sant'Ana (2012) contribui para o enriquecimento deste conceito, afirmando que "geração consiste, entre outras coisas, em uma sensibilidade social à metamorfose produzida no corpo humano pela passagem do tempo, envolvendo a atribuição de significados a tais transformações" (p.257). Sant'Ana (2012, p. 257), ressalta haver o que ela denomina de 'sentimento de geração' ou a 'consciência de geração' os quais, para a autora, "não são, necessariamente, elementos identificáveis para aqueles que os vivenciam. O fato de pessoas de um mesmo segmento geracional compartilharem uma mesma experiência social não significa que esta seja constituída igualmente para todos os envolvidos".

Respeitadas as particularidades e sem estabelecer fronteiras e demarcações, considerou-se como base para definir geração aqui as etapas da vida dos estudantes, em qualquer idade, em relação à geração de sua filiação ou do pai e da mãe, destes em relação à geração do avô e da avó. Seguindo a ideia de Sant'Ana (2012, p. 257):

> Os transcursos geracionais podem ser traduzidos por registros estruturais, contextuais, interativos ou individuais. [...]. Na sua gênese, a geração é um resultado individual e coletivo, objetivo e subjetivo, de uma experiência sócio-histórica que remete ao processo biológico e cultural de entrada de novos seres humanos no mundo social.

Assim, pensar as diferenças existentes entre os estudantes e suas famílias nos faz perceber as diferenças entre as oportunidades educacionais na escola e a importância de se pensar a educação intergeracional no sentido de mostrar como as famílias dos estudantes conseguiram implementar uma mudança em favor da geração posterior. – a educação intergeracional por excelência, propõe e concretiza mudanças na vida das pessoas da nova

geração. Embora tais mudanças não sejam efetivadas diretamente na ordem de gênero, elas contribuem para mudanças nas relações de gênero, fazem avançar nas oportunidades educacionais para todas as pessoas, inclusive para as mulheres e outros públicos oprimidas pela ordem de gênero.

Villas-Boas, et. al. (2016) concebe esse tipo de educação como um "encontro de diferentes gerações a executarem atividades e tarefas que respondem às suas necessidades e interesses, numa dinâmica de cooperação, interação, intercâmbio e de diálogo intergeracional desenvolvido numa relação igualitária, de tolerância e respeito mútuo" (p. 133). São as famílias que, não obstante a condição social, a injustiça vivenciada pela falta de oportunidades educacionais para elas, conseguem a superação de suas realidades sociais através de filhos e filhas, netos e netas, sobrinhos.

Nunes (2009) aborda que a intergeracionalidade pretende interações planeadas de grupos de pessoas com diferentes idades e em diferentes fases da vida. Estas agem intencionalmente, politicamente, culturalmente, implementam as transformações almejadas. Camilo (2014) refere-se à intergeracionalidade como "parte intrínseca da constituição das sociedades e assume diferentes contornos na história da humanidade pacificando ou tencionando estas relações em vários campos como na família, na política, no Estado e na escola" (p.245). A intergeracionalidade pode ser entendida como um método de educação, educação para todos e educação ao longo da vida. Este é ainda um processo onde todos aprendem e todos ensinam, mudam gerações, mudam sociedades, mudam vidas.

Trabalhar a educação intergeracional é fundamental, negar essa necessidade, desvalorizar a relação entre as gerações, deixar de pensar as pessoas com mais idade como não tendo contribuído para as mudanças sociais, familiares, porque não tiveram acesso à escola quando jovens, resultará em prejuízos para toda a sociedade porque é negar a história, é negar a educação de que toda geração possui e constrói, independentemente de níveis de escolarização. É então importante a criação de estratégias, que cada vez mais promovam o contato entre gerações mais novas e mais velhas, respeitem e valorizem àquelas com mais idade.

Assim, educação intergeracional deve partir da valorização de cada geração e da relação entre elas, especialmente da relação dos idosos com as crianças, jovens e adultos. As diferenças nos níveis de escolaridade entre a geração ou as gerações dos estudantes e dos seus familiares, sejam eles/as irmãos, irmãs, pais, mães, avós, avôs, denunciam a falta de políticas educacionais para o acesso e permanência na escola e a falta de uma educação

intergeracional, aquela em que, ao menos, promova o reconhecimento, o respeito e valorização da geração de estudantes em relação à geração de suas mães, pais, avós, tios.

Considerando o ciclo familiar dos discentes, percebe-se semelhanças entre muitos aspectos do perfil de suas famílias, isso pode ser observado em muitas características sintetizadas nos quadros apresentados neste capítulo, entre outros, pode-se destacar: a estrutura familiar, a renda, o tipo de escola que estudaram, a forma de ingresso na universidade, as condições de estudo etc.

Embora não valha para a maioria dos homens entrevistados, é importante destacar a participação de muitos homens nas tarefas domésticas de suas residências. Considerando as relações de gênero construídas nas famílias, há uma diferença significativa entre o compartilhamento de tarefas domésticas na geração dos alunos e o compartilhamento de tarefas domésticas na geração de seus antecessores (pais, mães).

É importante ressaltar que, na formação para o magistério deve-se levar em consideração as práticas e experiências anteriores ao período de formação acadêmica, de atividades escolares, estas não são suficientes para que o/a professor/a atue na escola, especialmente no trabalho docente com crianças na educação infantil e anos iniciais. É necessário iniciar no contexto familiar, nos serviços domésticos, nas atividades de cuidado, nas relações socioafetivas, socioemocionais para que, além da aprendizagem e habilidades com as crianças e com pessoas em geral, a formação prepare para a desconstrução de estereótipos, para a superação de preconceitos, para desfazer o gênero que engessa a vida humana, a romper barreiras heteronormativas por igualdade de oportunidades e por justiça social.

Considerando as reflexões de Costa (2015) as transformações sociais, em cada momento da história da humanidade, configuram mudanças nos significados produzidos pelos seres humanos sobre os aspectos da realidade vivida, sejam eles/as homens, mulheres, em todas as idades, classes sociais, em todos os setores, sexos, gênero, etnias. Muitos deles permanecem determinando a produção de sentidos por parte dos sujeitos ao longo das gerações. Para Burd (2015, p. 44):

> O ciclo de vida da família é um processo complexo que envolve pelo menos três ou quatro gerações se movendo juntas no tempo. Apesar de viverem em lares separados (ou atualmente, com as dificuldades econômicas, onde várias gerações podem conviver em uma mesma casa ou em cômodos construídos em um mesmo terreno), as famílias são subsistemas que reagem a relacionamentos passados, presentes e antecipados dentro do sistema familiar mais amplo.

Em relação aos alunos e alunas entrevistados, as gerações anteriores, especialmente dos seus pais, de suas mães, avós e avôs, não tiveram ou pouco tiveram escola, não tiveram

ou pouco tiveram renda, vivem ou viveram com economias informais, mas plantaram a semente da mudança implementando grandes esforços pelos seus descendentes. Assim, as gerações das famílias (pais, mães, avós, avôs) depositaram nos estudantes a esperança da dignidade humana, realizam através deles/as (estudantes) os sonhos que eles e elas (mães, pais, avós, avôs) almejaram. Trata-se de uma geração em que o processo de escolarização não atinge a todos os seus membros, nem todos os jovens da mesma faixa etária dos/as entrevistados/as. Eles/as estudam e/ou trabalham, muitos interromperam os estudos para trabalhar ou vivem marginalizados nas periferias da Cidade ou do Campo.

Os/as estudantes de pedagogia são legítimos/as representantes das classes populares brasileiras, protagonizaram uma história de homens e mulheres que, conquistando a universidade, estão realizando os sonhos tanto de sua geração como de outras que os antecederam.

Entre outros homens estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição "A", merece destaque a história de Jean, cuja vida acadêmica enfrenta muitos desafios. Após a sua vinda do Maranhão para o Piauí, antes do endereço atual, residiu no Bairro São Pedro – Zona Sul de Teresina. Trabalha em uma escola próxima ao seu bairro com a função de Auxiliar de Serviços Gerais. Ele mesmo faz o trabalho doméstico em sua casa. Sua mãe, a única pessoa com quem divide a sua residência, além da idade avançada, possui invalidez física e vive de uma cadeira para a cama. Jean tem a visão parcialmente comprometida por um tipo de deficiência, este problema lhe deu o direito de ter um bolsista, função que no momento é exercida por seu colega de turma, Sócrates, mas, segundo o próprio Jean e o Monitor Sócrates, o pagamento da bolsa costuma atrasar e isso desmotiva os/as monitores/as.

Jean enfrenta muitas dificuldades no Curso de Licenciatura em Pedagogia, não consegue ler os textos, pois tem a deficiência visual e, considerando as limitações de sua visão, as letras dos textos acadêmicos, dos estudos dirigidos e até das atividades avaliativas, são pequenas e ele não consegue enxergar. Alguns textos podem ter a letra ampliada, mas o valor cobrado pelas gráficas custa em média R$ 2,00 (ano de 2015) por página, como ele não pode arcar com essas despesas e a instituição não cobre, muitas vezes, ele fica impossibilitado de estudar. Além disso, segundo Jean, pouquíssimos colegas o aceitam nos grupos de trabalho e o monitor, por afirmação do próprio Jean, "não é muito presente nas atividades de monitoria" as quais estão entre as atribuições do monitor.

Jean reclama da falta de condições materiais para os estudantes deficientes visuais estudarem na Instituição A- Campus 1 e também do preconceito que ele sofre por parte de

alguns colegas de turma e de alguns professores/as do curso, especialmente em relação aos trabalhos acadêmicos. Estes, da forma como são elaborados, evidencia a exclusão de alunos com deficiência mostrando que pessoas como Jean, em muitas situações, não recebem a atenção e o apoio de professores/as e dirigentes para exercerem as suas atividades acadêmicas, para facilitar ou viabilizar os estudos, pois as provas não são impressas com a letra ampliada, além de outras dificuldades que enfrentam no cotidiano acadêmico. O próprio Jean relata sobre alguns dos seus desafios no seu dia a dia na universidade.

> Acho que eu vou ter que me sujeitar ao braile mesmo! Até os professores quando vão me dá a prova eles me dão dessa forma aqui [mostrando um texto com letra tamanho 12] Ah rapaz! Mas eu sei que tu estuda nos textos assim... [diz o professor]. Não! Eu não estudo com essa letra... Eu não sei nem o que é que eu faço! [Eu complementei a pergunta: nenhum professor amplia a letra para você fazer suas atividades?]. Não, sempre não dá tempo! Aí, quer por fim na força que eu aceite daquele jeito alí [...] tem esses monitores aí, mas eles acham que porque atrasam os salários, a bolsa, aí eles, além do mais acham que é pouco, aí eu não sei o que acontece, enrolam mesmo, se envolvem em outras atividades, aí esquecem até da responsabilidade com a gente! (JEAN, VII BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

Baptista (2006) em diálogo com os estudos de Foucault (1979) mostra que a exclusão é uma questão cultural, de civilização, muito mais do que social e que na sociedade ocidental as exclusões são acumuladas, nunca veem sozinhas, e constituem uma separação original, um princípio estrutural. A instituição recebe um aluno sem as devidas condições, integra excluindo, para que ele sofra outros tipos de exclusão impossibilitando ainda mais a sua inclusão social.

Jean é um homem simples, muito simpático, muito comunicativo, gosta de dialogar com todas as pessoas que dele se aproximam. A despeito dos grandes desafios que ele enfrenta em seu dia a dia acadêmico foi sempre muito receptivo para responder os questionários e para a realização das entrevistas.

Jesus, outro estudante, embora tenha vivido uma história de vida muito diferente, também compartilha das mesmas vivências que Jean em diversos aspectos: antes do endereço atual, bem próximo da Instituição A, Campus 1, residiu no Bairro Monte Castelo – Zona Sul de Teresina. Também é o próprio Jesus quem faz o trabalho doméstico em sua casa, gosta muito de cozinhar e o faz muito bem, sabe fazer bolos, tortas, doces, etc. Mesmo sem ser indagado sobre a sua orientação sexual, informou para este pesquisador que sua orientação sexual é homossexual, ressalta muito a sua preferência por uma amizade do sexo feminino.

Outro perfil bem diferente dos demais é o de Sócrates, um jovem muito inteligente, muito estudioso, conhece, como poucos estudantes de graduação da Instituição A, Campus 1, os fundamentos filosóficos da educação. Sócrates divide uma residência (ano de 2015) com um amigo e colega estudante de Pedagogia, recebe bolsa da Instituição A para

acompanhar seu colega de curso Jean que é deficiente visual. Procedente de Coroatá no Maranhão, Sócrates, antes residiu na Casa do Estudante Pobre do Piauí - CEPI, um local onde este pesquisador também residiu por 3 anos, o que motivou ainda mais os encontros realizados na recolha dos dados e terminou possibilitando diálogos entre pesquisador e participante após as seções de entrevistas realizadas. Sócrates informou que ele e seu colega de moradia fazem o serviço doméstico em sua residência.

Daniel, outro estudante participante do estudo, é um tipo masculino dinâmico, inquieto e de muita sensibilidade para a música e para as relações com os colegas. Em sua residência, ele divide o trabalho doméstico com sua mãe. Entre outras habilidades, toca violão, é um bom operador de computador. Segundo ele, as habilidades com o computador se justificam por ele ter feito um bom curso técnico de informática, o que contribuiu inclusive para ele ser selecionado como bolsista da Instituição A com a função de Cadastro de Projetos de Pesquisa na Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROP com bolsa no valor de 400,00 (ano de 2015). Daniel é da cidade de Salgueiro, município do Estado de Pernambuco – Região Nordeste do Brasil. Em Teresina já residiu em uma república na Zona Norte de Teresina, por 6 meses, depois mudou-se para o Conjunto Habitacional Jacinta Andrade onde vive há 3 anos (ano da entrevista, 2015).

Nero, também participante do estudo, como os outros, é de família extremamente humilde, financeiramente. É um estudante muito jovem, mas com muita maturidade para a vida e para o curso que faz. Durante os diálogos da pesquisa introduziu diversos assuntos, entre outros: relações de gênero, estrutura familiar, currículo, prática de ensino, educação infantil e problemas contingenciais da escola. É Bolsista do PIBID auxiliando uma professora em uma escola pública, não recebe ajuda financeira para o curso. Reside no mesmo endereço desde o seu nascimento. O pai de Nero é quem se ocupa do trabalho doméstico na casa em que residem, segundo Nero, o pai dele faz o serviço doméstico em casa por ter mais tempo disponível para a referida atividade.

Jorge está entre os estudantes de mais idade no curso, em seus relatos revelou uma rica história de vida, com muitas dificuldades, conquistas, repleta de boas experiências e de muita dignidade. Passou por diversas atividades formais e informais como meios de sobrevivência. Segundo ele, mesmo tendo sido obrigado a superar muitos desafios e angústias na vida, conquistou a estabilidade profissional, especialmente a partir do momento em que foi aprovado em um concurso público para Agente de Portaria da Rede Estadual de Ensino do Piauí. Ele e a esposa se ocupam das atividades domésticas em casa, pois com o regime de rodízio do seu trabalho, ele pode passar mais tempo em sua residência e assim

assumir parte das tarefas domésticas. Antes do endereço atual residiu em uma casa cedida por familiares, localizada na Praça Pedro II, Centro de Teresina. Observa-se no quadro 2.1: a renda, a escolaridade, a profissão e outros aspectos das famílias dos estudantes, são elementos que podem inseri-las nos extratos sociais menos favorecidos no contexto da sociedade teresinense e brasileira.

Quadro 2.1 Perfil dos homens estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição A

Nome	**Alexandro**	**Anderson**	**Charles**	**Mariano**	**Luciano**	**Sandoval**
Bloco / Turno	9º Bloco, Tarde	2° Bloco Tarde	5º Bloco, Tarde	7º Bloco, Noite	5º Bloco, Noite	3º Bloco, Tarde
Naturalidade	União, Piauí	Teresina, Piauí	Teresina, Piauí	Coelho Neto, Maranhão	Teresina, Piauí	Parnaíba, Piauí
Idade	22 anos	27 anos	20 anos	25 anos	33 anos	33 anos
Concepção de cor	Branco	Cor parda	Cor preta	Cor parda, tem a pele negra	Cor amarela	Cor parda, tem pele mais clara
Endereço atual e tempo de moradia	Bairro Cristo Rei, Zona Sul de Teresina, Piauí / 01 ano	Bairro Matadouro, Zona Norte, Teresina, Piauí / 27 anos	Bairro Dirceu II, Zona Sudeste de Teresina - PI / 20 anos	Bairro Marquês, Zona Norte, Teresina, Piauí / 05 anos	Bairro São Pedro, Centro de Teresina, Piauí / 33 anos	Bairro Centro e Norte de Teresina, Piauí / 15 anos
Composição familiar	Mãe, pai e irmão.	Mãe, pai e esposa.	Pai, mãe e 02 irmãos.	08 irmãos	Mãe, pai, esposa, filho e 07 irmãos.	Pai, mãe e 04 irmãos.
Profissões/ocupações pai e mãe	Pai e Mãe são trabalhadores rurais.	Pai funcionário público, auxiliar. Mãe é zeladora aposentada	Seu pai é vendedor, tem um pequeno comercio. Sua mãe é vendedora autônoma	Seu pai é lavrador e sua mãe (falecida) foi doméstica	Não informou as profissões dos pais	Pai analista judiciário estadual e a Mãe trabalha na empresa terceirizada
Profissões/ocupações irmã(o)s ou de outros da família	Irmão estudante profissional	Esposa é administradora de empresa	Um irmão é autônomo e o outro é motorista	Os 08 irmãos, estudam e a maioria trabalha como: motorista, comerciário e Tele marketing	Tem 07 irmãos, trabalham como autônomos e a esposa é Professora.	Os irmãos, três são estudantes sendo um da UFPI e o outro é Analista Judiciário Federal
Renda do grupo familiar	Entre 04 e 06 salários mínimos	Entre 02 e 04 salários mínimos	Entre 02 e 04 salários mínimos	Entre 02 e 4 salários mínimos	Entre 02 e 04 salários mínimos	Entre 04 e 06 salários mínimos
Escolaridade do grupo familiar	Pai estudou até a 4ª série; Irmão estuda o	Pai e mãe estudaram até o Ensino Fundamental	Pai e Mãe e os irmãos estudaram até o ensino médio	Pai estudou a 1ª etapa do Ensino Fundamenta, a mãe o	Pai e Mãe, não foi informado. Os 07 irmãos estudam o	Pai possui graduação; Mãe possui Ensino Médio;

	Ensino Médio			Ensino Fundamental completo	ensino médio; A esposa é graduada.	
Tipo de escola E. Básico	Escola Pública	Escola pública e particular	Escola particular sem bolsa	Escola pública	Escola Pública	Escola pública
Estado civil	Solteiro	Casado	Solteiro	Solteiro	Casado	Solteiro
Forma de ingresso no ensino superior	Vestibular tradicional, optante por cotas da escola pública	ENEM, não optou por cotas	ENEM e não optou por cotas	Vestibular tradicional, não optou por cotas	Vestibular	ENEM
Transporte para a universidade	Ônibus coletivo	Bicicleta	Ônibus Coletivo	Bicicleta, as vezes ônibus coletivo	Motocicleta	Carro e a pé
Condições de estudo no curso: financiado, bolsista, mesada	Bolsa do PIBID atuando no CMEI Tia Jane no Bairro São Joaquim	Não recebe ajuda	Bolsista do PIBID auxiliando professor e ministrando aulas	Estágio extra curricular pelo CIEE é professor – Escola Municipal	Não recebe ajuda para o curso que realiza	Não recebe ajuda para o curso

FONTE: PESQUISA DIRETA, DADOS PRODUZIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Alexandro é um estudante que já está concluindo (2016) o Curso de Licenciatura em Pedagogia na Instituição A – Campus 1 no turno tarde; tem 22 anos, nasceu e residiu na Localidade Variante, Zona Rural do município de União – PI. Autoproclama-se branco, é solteiro, estudante profissional com Bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) atuando em um CMEI de Teresina. Seu pai é trabalhador rural e estudou somente até a 4ª série, sua mãe também é trabalhadora rural. Tem um irmão que estuda o Ensino Médio. Ingressou na Instituição "A", Campus 1, através de vestibular e optou por cotas de estudante da escola pública. Seu deslocamento para a universidade é feito de ônibus coletivo. Em Teresina reside com uma madrinha e a mesma é quem se ocupa do trabalho doméstico em sua casa.

Pode-se observar, pelo perfil discente de Alexandro, que ele é mais um dos estudantes como todos os homens estudantes participantes deste estudo que possuem baixa renda. Entre outros aspectos: são de famílias humildes economicamente; famílias com pouca escolaridade; estudante de escola pública; oriundos da Zona Rural do Piauí e residentes na periferia de Teresina.

Mariano, antes do endereço atual, residiu em Miguel Alves. Ele mesmo é quem se ocupa do trabalho doméstico em sua casa, mas recebe algumas ajudas. A exemplo de Mariano, alguns estudantes assumem as responsabilidades pelo serviço doméstico em casa.

Em parte dessas situações isso é motivado pela falta de outra pessoa para desenvolvê-lo mediante a falta de condições financeiras para contratar alguém, em outras situações por desejo ou independência, autonomia, etc. Charles, para se manter, além de ser bolsista do PIBID, auxilia o pai (autônomo) em um bar localizado próximo à rotatória da Av. João XXIII em Teresina. Sua mãe também é autônoma e estudou até o Ensino Médio, é ela quem se ocupa do trabalho doméstico na residência da família de Charles.

Sandoval fez curso básico de computação, residiu 4 anos no Bairro Acarape e 16 anos na primavera – Bairros da Zona norte da capital piauiense. A mãe dele é quem se ocupa do trabalho doméstico em sua casa, o que é justificado por ele como sendo uma opção dela, "porque ela faz questão de fazer, não gosta que ninguém faça". Luciano pertence a uma família de prole numerosa, são 8 filhos. Quem se ocupa do trabalho doméstico em sua casa é a mãe porque, segundo ele, os outros não têm tempo.

Essas e muitas outras justificativas apresentadas pelos estudantes para as pessoas que se ocupam do trabalho doméstico nas residências deles são próprias de uma sociedade machista, patriarcal e androcêntrica na qual mulheres e homens internalizam a ideia de que o serviço doméstico é uma função obrigatoriamente feminina. Na grande maioria dos lares, o trabalho doméstico recai exclusivamente sobre as mulheres ou sobre uma mulher – a "dona da casa, a mãe, a esposa, a irmã, a avó, a tia, a madrinha" tornando-se exaustivo para a mulher ou para as mulheres que assumem.

Assim, mesmo em uma residência que abriga muitas pessoas, homens e mulheres, onde elas e eles se alimentam e recebem todos os serviços que necessitam para suas vidas pessoais e para viverem em sociedade, o trabalho doméstico fica, comumente, na responsabilidade de mulheres. São atividades que exigem limpar e cuidar de todas as dependências e o entorno de uma residência, incluindo lavar banheiros, lavar roupas, fazer diversas refeições por dia, fazer compras, etc., e isso é atribuído, culturalmente, a uma mulher ou às mulheres da casa, quando na realidade, os serviços, obrigatoriamente, precisam ser responsabilidade de todas as pessoas e compartilhados entre todas as pessoas residentes.

Em muitas residências as pessoas deixam todo o serviço ou a maior parte dele na responsabilidade de uma mãe, em algumas situações, da mãe e de irmãs, ou ainda de uma irmã com mais idade, ou daquela mulher da casa que não trabalha fora de casa. Há situações, inclusive, que o serviço doméstico fica na responsabilidade até de avós, pessoas com idades muito avançadas e sem condições físicas e de saúde para a sobrecarga de trabalho. Na realidade, não existe serviço doméstico em uma residência com mais de uma pessoa residindo que possa ser, humanamente, realizado por uma só pessoa.

O serviço doméstico, especialmente na estrutura de uma sociedade com modo de produção capitalista e com relações de gênero patriarcais, androcêntricas, torna-se um serviço muito exigente, com diversas demandas, abusos, assédios morais, etc., mesmo considerando as facilidades tecnológicas do mundo moderno. Isso porque, mesmo em residências de pessoas humildes, financeiramente, onde as exigências possam ser menores, há diversos serviços a serem executados, os quais necessitam de envolvimento de todas as pessoas. Independentemente de quem trabalha fora de casa, há necessidade que todas as pessoas que residem em uma casa participem do serviço doméstico.

Em quaisquer espaços onde existem pessoas residindo em grupo o serviço doméstico deve ser coletivo, precisa ser compartilhado entre todas as pessoas que dele se servem. Quando em uma residência ocupada por mais de uma pessoa e uma só ou apenas uma parte delas se ocupa do serviço doméstico, comumente a mãe, avó ou a irmã com mais idade ou a única irmã, em residência com homens e mulheres somente as mulheres se ocupam, torna-se uma situação de exploração, podendo ter uma situação de trabalho análoga à escravidão.

Ao observar no quadro 2.1 os mesmos aspectos do quadro 2: a renda, a escolaridade, a profissão e outros aspectos das famílias dos estudantes, percebe-se que também são estudantes pertencentes a extratos sociais menos favorecidos da sociedade teresinense e brasileira. Além disso, no grupo acima há uma característica diferenciada – a procedência da maioria deles, 3 jovens vieram de outros municípios, situados no interior do Piauí.

Quadro 2.2 - Perfil mulheres estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição A

Nome	**Lindalva**	**Talita**	**Jandira**	**Jacira**	**Lívia**	**Paloma**
Bloco / Turno	3º Bloco, Tarde	5º Bloco, Tarde	4º Bloco, Tarde	3º Bloco, Tarde	3° Bloco, Tarde	6º Bloco, Manhã
Naturalidade	Teresina, Piauí	Teresina, Piauí	Brasília – DF	Teresina, Piauí	Teresina, Piauí	Timon, Maranhão
Idade	23 anos	20 anos	26 anos	19 anos	27 anos	23 anos
Concepção de cor	Parda (pele clara)	Amarela (preta)	Preta	Parda (pele clara)	Parda	Parda (negra)
Endereço atual e tempo de moradia	Vila Bandeirante II, Zona Leste de Teresina Piauí / 02 anos	Vila bandeirante II, Zona Leste de Teresina, Piauí / 20 anos	Bairro Pedra Mole Zona Leste Teresina Piauí / 02 anos	Povoado Stª Maria da Codipi, Zona Norte Teresina, Piauí / 10 anos	Bairro Mocambi – nho III, Zona Norte, Teresina, Piauí / 27 anos	Timon, Maranhão / 23 anos
Composição familiar	Mãe, pai, esposo e 1 irmão	Mãe e pai	Mãe, Pai e 08 irmãos de 02	Pai, mãe, avô, avó e irmã.	Pai, mãe, esposo, 2 filhos e 1 irmão	Pai, mãe e irmão.

			casamentos do pai			
Profissões/ocupações pai e mãe	Pai é autônomo e a mãe é dona de casa;	Pai é zelador e a Mãe é doméstica.	Pai era caminhoneiro e a Mãe é desempregada;	Pai era eletricista; Mãe dona de casa.	Pai é Tacógrafo; Mãe é dona de casa;	O Pai é ajudante de pedreiro e a Mãe empregada doméstica
Profissões/ocupações irmã(o)s ou de outros da família	Esposo é militar; Irmão auxiliar e caixa Todos dividem o serviço doméstico	Não tem irmãos	Os irmãos são pintor, cuidadora de idoso, babá, no ministério da Saúde	Irmã estudante	Esposo corretor imobiliário; Irmão é cobrador de Telemarketing;	Irmão estudante profissional
Renda do grupo familiar	Entre 04 e 06 salários mínimos	Entre 01 e 02 salários mínimos	Entre 01 e 02 salários mínimos	Entre 02 e 04 salários mínimos	Entre 01 e 02 salários mínimos	Entre 01 e 02 salários mínimos
Escolaridade do grupo familiar	O Esposo e o irmão estudaram o Ensino Médio; Pai e Mãe estudaram o Ensino Fundamental.	Pai e mãe estudaram o Ensino Fundamental completo	Pai não estudou; Mãe tem ensino fundamental incompleto;	Pai e mãe estudaram o Ensino Fundamental. Irmão estuda o Ensino Fundamental	O pai e o irmão estudaram o Ensino Médio; a mãe curso superior incompleto; O Esposo fez o ensino superior	Pai e mãe são alfabetizados; Irmão estudando Ensino Médio.
Tipo de escola E. Básico	Escola pública	Escola pública e particular	Escola pública	Escola pública	Particular sem bolsa	Escola pública
Estado civil	Casada Não tem filhos	Solteira, namora o Charles – colega de turma	Casada Não tem filhos	Solteira	Casada Tem 02 filhos	Solteira
Forma de ingresso no ensino superior	ENEM, sem optar por cotas	ENEM, não optou por cotas	ENEM, optou por cotas	ENEM, não optou por cotas	ENEM ampla concorrência e não optar por cotas	Vestibular, sem optar por cotas
Transporte para a universidade	Ônibus coletivo	Ônibus coletivo	Ônibus coletivo	Ônibus coletivo	Ônibus coletivo	Ônibus coletivo
Condições de estudo no curso: financiado, bolsista, mesada	Bolsista da UESPI com a função de secretária na PROP	Bolsista do PIBID, função de monitora	Bolsa do PIBID	Tem mesada de R$ 250,00 da mãe para o curso e Bolsa do PIBID de R$ 400,00	Estudante profissional, marido compartilha renda com ela	Faz estágio extracurricular, como professora em escola municipal – renda de R$550,00.

FONTE: PESQUISA DIRETA, DADOS PRODUZIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

As mulheres entrevistadas apresentam algumas características pessoais, sociais e culturais diferentes dos homens, por exemplo: têm, em média, idades mais jovens que os homens, algumas apresentaram histórias de vida marcadas por problemas de saúde, alcoolismo na família, problemas estes mais relacionados à figura paterna, mostraram, inclusive, maior aproximação com os familiares que os homens. Mas compartilharam alguns aspectos semelhantes aos masculinos: famílias de baixa renda, pouca escolaridade, residentes em bairros da periferia de Teresina, entre outras.

Lindalva, antes de cursar Licenciatura em Pedagogia, fez o curso de Auxiliar Administrativo no Instituto Federal do Piauí - IFPI, ela e o esposo fazem o serviço doméstico em casa. Além do endereço atual, residiu na Vila Bandeirante I, Zona Leste de Teresina. Talita é uma das alunas mais jovens de sua turma, pois aos 20 anos de idade já estuda o 5º Bloco do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Namora com seu colega de turma e andam sempre juntos. Ela nasceu e reside até hoje no mesmo endereço e sua mãe é quem se ocupa do serviço doméstico em sua residência.

Jandira nasceu e residiu em Brasília, mudou-se para Teresina onde passou a residir no Bairro Pedra Mole com a mãe e os irmãos, há dois anos casou-se e mudou para outro endereço do mesmo bairro. O serviço doméstico em sua casa é feito por ela e o esposo no turno da noite após a chegada deles do trabalho. Para Jandira as mulheres cuidam melhor que os homens. Jacira, antes do endereço atual, residiu no povoado Comvap na Zona Leste de Teresina. Quando ingressou na universidade já havia feito um curso básico de espanhol. Quem faz o serviço doméstico em sua casa é sua avó.

Lívia tem 27 anos de idade e sempre residiu no mesmo endereço, está entre as estudantes casadas e umas das poucas cujo esposo possui um curso de graduação. No entanto, ele não exerce a profissão, trabalha como corretor imobiliário. Ela própria é quem faz o serviço doméstico em sua residência.

Paloma é uma jovem de 23 anos, nasceu e sempre residiu no mesmo endereço. Sua família é de baixa renda e tem pouca escolaridade apresentando um perfil semelhante à maioria dos/as estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Quem se ocupa do trabalho doméstico na casa de Paloma é sua mãe.

Pode-se observar, a exemplo do perfil das estudantes apresentados no quadro acima, o serviço doméstico está mais presente na rotina da vida das mulheres. São estudantes que sobrevivem de pequenas bolsas de trabalhos, estágios extracurriculares ou de renda compartilhada com seus cônjuges.

PERFIL DISCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA INSTITUIÇÃO B – CAMPUS 1

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição B, oferecido no seu Centro de Ciências da Educação – CCE no Campus 1 em Teresina, foi criado em 1973 como licenciatura curta e, tendo sofrido algumas transformações em 1974, foi autorizado a funcionar como licenciatura plena no ano de 1975, através do Ato da Reitoria nº 237/75[14]. Esse Curso tem formado um número expressivo de Pedagogos/as aptos/as a atuarem como docentes ou como técnicos em assuntos pedagógicos. Ao longo de sua existência, o Curso já passou por reformulações e ajustes curriculares.

A partir do final da década de 1980, estudos realizados por diversas instituições de ensino superior nos mais variados pontos do país têm evidenciado muitos problemas no Curso de Pedagogia e ressaltado sua fragilidade como curso de formação de profissionais da educação. Tais estudos culminaram em um movimento nacional pela reformulação curricular dos Cursos de Pedagogia e a referida instituição, integrando-se a este movimento a partir de 1993, iniciou estudos com vistas à reformulação dos Cursos de Pedagogia oferecidos em seus Campi (Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, 2009).

No final da década de 1990 no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição B[15], dos 519 alunos matriculados no segundo período de 1999, apenas 84 eram do sexo masculino. Foi um período em que os alunos e alunas desejavam muito tais mudanças na matriz curricular do curso em função das dificuldades de atuação no mercado de trabalho, inclusive a restrição a inscrição em concursos públicos para Professor Classe "A" da Rede Estadual de Ensino, pois o currículo não contemplava a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com a publicação da Resolução nº 01, do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura; a alteração da Lei nº 9.394/96, com a obrigatoriedade do Ensino da música na Educação Básica, introdução da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena"; e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24.04.2002, dispondo sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, houve a necessidade de alteração do currículo para adequação à nova legislação.

---

[14] BRASIL, Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição B. Universidade .... do Piauí. Centro de Ciências da Educação. Teresina, 2009.

[15] Fonte: pesquisa direta na Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação – CCE da I-B / Campus 1 em Teresina - PI.

Este documento, portanto, apresenta a proposta de alteração do currículo do Curso de Pedagogia da Instituição B, a qual fundamenta-se nas diretrizes e linhas de ação da política de formação dos profissionais da educação definidas Resolução CNE/CP nº 1, de 15.05.2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/96, visando à Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Resoluções 01 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação e Documento Norteador elaborado pela Comissão de Especialista de Pedagogia – SESU- MEC para Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia.

As mudanças propostas buscam superar as limitações do currículo em vigor e propõem a formação de um Pedagogo apto a lidar com a transformação do conhecimento e das práticas educativas no contexto atual. Assim, as mudanças a serem implementadas apresentam inovações em relação ao currículo vigente, como consta nos parágrafos que se seguem.

A reformulação do currículo elege como áreas de formação à Docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, formação pedagógica do profissional docente e Gestão educacional. Visa garantir uma formação ampla e ao mesmo tempo sólida, capacitando o Profissional Pedagogo formado pela Instituição B a atuar como docente no Magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, formação pedagógica do profissional docente e Gestão Educacional para atuar em instituições escolares e não escolares. No entanto, na análise que a professora Cecília, ex-coordenadora e chefe de Departamento do CCE – Instituição B, o novo currículo não contempla o perfil profissional que ele almeja formar.

> Hoje, o aluno passa quatro anos e meio dependendo da universidade que está, quatro anos na universidade ele tem um leque de oportunidades para atuar, ele pode ser professor na Educação Infantil, ele pode ser professor nos anos iniciais que é outra área que ele pode atuar, pode ser um gestor pedagógico, ele pode atuar no contexto da escola. Tudo uma formação em média de quatro anos e meio, e o que ocorre é de repente, esse currículo foi muito... Digamos, abriu oportunidades para essas atuações e o tempo de formação para o aluno estudar, esses conteúdos próprios de cada atuação que deve se especializar, ele foi resumido. Então eu acho que essa formação se tornou mais fragilizada, mais fragmentada, mais empobrecida [...] a universidade não tem essa capacidade de deixar pronto alguém, mas para mostrar o básico, o alicerce para esse aluno que vai tá se profissionalizando pra ele atuar, fazer esse trabalho na perspectiva do que é posta na lei do Curso de Pedagogia, no mínimo de cinco anos e meio, seis anos e olhe lá, deveria fazer uma análise muito profunda, bem detalhada do currículo e priorizar aquilo que é mais importante de forma, dando proporcionalidade a essas áreas e não tendenciando que é o que tem hoje no currículo. Há uma tendência maior para formar um professor dentro do Curso de Pedagogia. E o que vai ser gestor? O que vai ser coordenador pedagógico? E o que vai atuar no contexto escolar, como fica a formação dele? Então, eu analiso que fica uma formação digamos: empobrecida,

> fragmentada, e falha, porque ele não vai dar conta [...]. Quando ele está saindo ele diz: e aí professora como eu vou atuar se eu não vi esses conteúdos, como é que eu vou desenvolver? Então eu vejo assim; que a universidade não tem condição nenhuma de colocar no mercado um profissional pronto acabado, ninguém é capaz disso, mas o profissional de hoje é um profissional mais com uma visão empobrecida, mais estreita por conta desse tempo de formação que não é suficiente. (CECÍLIA, PROFESSORA E DIRIGENTE PEDAGOGIA, I-B).

O objetivo geral do Curso de Pedagogia da Instituição B é a formação do pedagogo para atuar na Docência, na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação pedagógica do profissional docente e na Gestão educacional, comprometido com as questões educacionais locais, regionais e nacionais e com a realidade social de um modo crítico e transformador. A partir do objetivo maior, o curso estará empenhado em formar um profissional capaz de resolver, com competência, problemas decorrentes do seu trabalho, considerando as multidimensões: humana, ética, política, técnica e social - que fundamentam seu ofício. O período de integralização do curso: mínimo: 4,5 anos; máximo: 7 anos; Carga horária total: 3.240h.

A tabela abaixo mostra um número substancial de alunos e alunas matriculados nos últimos anos e, embora o número de homens ainda seja baixo em relação às mulheres, não mostre que haja um crescimento anual considerável, um percentual significativo de homens se mantém constante garantindo uma boa participação masculina nas turmas de pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Instituição B.

Tabela 1 – Quantidade de alunos/as por sexo no período de 2014/2 à 2016/2 do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição B

ANO / PERÍODO	ALUNOS MATRICULADOS POR SEXO			PARTICIPAÇÃO MASCULINA %
	HOMENS	MULHER-ES	TOTAL	
2016/2	131	687	818	**16%**
2016/1	118	595	713	**16,5%**
2015/2	107	545	652	**16,4%**
2015/1	91	506	597	**15,2%**
2014/2	74	420	494	**15%**

FONTE: PESQUISA DIRETA NA COORDENAÇÃO DO CURSO – INSTITUIÇÃO B

O perfil dos estudantes da Instituição B é semelhante ao perfil dos estudantes da Instituição A, com exceção para a média de idade dos homens e mulheres que tende a ser mais jovens do que as mulheres e homens da Instituição A.

Considera-se importante reforçar alguns aspectos do perfil dos estudantes da Instituição B, no sentido de mostrar que o Curso de Pedagogia é um Curso procurado por pessoas, inclusive os homens, pertencentes às classes menos favorecidas da população, os

quais são jovens, famílias com pouca escolaridade, baixa renda, residentes em bairros da periferia e habitados pelas classes populares. Quando são observados aspectos das relações de gênero, na residência de Cândido, por exemplo (Quadro 3, abaixo), segundo ele, a mãe é quem faz o trabalho doméstico e não gosta que ele ajude, ele reside só com a mãe que é separada do seu pai. Apresenta-se abaixo quadro perfil de estudantes da Instituição B para análise.

Quadro 3 - Perfil dos homens estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição B

Nome	**Lázaro**	**Cândido**	**Pilatos**	**Lucas**	**Valdemar**
Bloco / Turno	Bloco VIII Tarde	Bloco II Tarde	Bloco VII Tarde	Bloco III – Tarde	Bloco III Tarde
Naturalidade	Teresina – PI	Teresina – PI	Teresina- PI	Teresina – PI	Teresina – PI
Idade	19 anos	20 anos	22 anos	25 anos	19 anos
Concepção de cor	Preta	Preta	Parda	Parda	Parda
Endereço atual e tempo de moradia	Bairro Dirceu Arcoverde II, Zona Sudeste de Teresina- Piauí / 18 anos	Bairro Vila Operária, Zona Norte, – Teresina – PI / 20 anos	Bairro Dirceu II, Zona Sudeste de Teresina PI / 1 ano	Bairro São Joaquim – Zona Norte – Teresina – PI / 25 anos	Bairro Parque Piauí II – Timon – MA / 10 anos
Composição família	Pai, mãe e irmão.	Pai, mãe, 03 irmãos por parte de pai.	Pai, mãe e 02 irmãos	Pai, mãe e 03 irmãos	Pai, mãe e irmã
Profissões/ocupações pai e mãe	Pai: representante de material de construção e mãe: costureira	Pai: funcionário público e mãe dona de casa	Pai: agente de portaria e Mãe é auxiliar de serviços	Pai é vigilante de condomínio; mãe auxiliar de serviços gerais	Pai: embalador do Grupo Claudino na ônix; a mãe estudante
Profissões/ ocupações irmã(o)s ou de outros da família	Irmão: estudante	Não foi informada as escolaridades e nem ocupações dos 03 Irmãos	Os 02 irmãos, estão desempregados	Irmãos: vendedor, cuidadora, ex-comerciário que vive dos direitos	Irmã é estudante profissional
Renda do grupo familiar	04 a 06 salários mínimos	01 a 02 salários mínimos	02 a 03 salários mínimos	02 a 04 salários mínimos	01 a 02 salários mínimos
Escolaridade do grupo familiar	O Pai estudou o ensino médio, a mãe: estudou o Ensino Fundamental e o irmão: estudante profissional.	Pai e mãe estudaram o Ensino Médio	Pai estudou a 3º série; a mãe e os 02 irmãos estudaram o Ensino Médio e o curso de Segurança no Trabalho;	Pai e mãe estudaram a 5º série do Ensino Fundamental; um dos irmãos é formado em Administração e os outros 02 estudam o ensino médio.	Pai estudou Ensino Fundamental e a Mãe faz o ensino superior em Pedagogia e a irmã não foi informada.
Tipo de escola E. Básico	Pública/ Particular com bolsa	Pública / Particular	Pública/ Filantrópica	Pública	Pública
Estado civil	Solteiro	Solteiro	Solteiro	Solteiro	Solteiro

Forma de ingresso no ensino superior	ENEM – ampla concorrência	ENEM--ampla concorrência, é negro e não optou por cotas	ENEM – ampla concorrência	Optou por cota para o ingresso na universidade	ENEM – cotas escola pública
Transporte para a universidade	Ônibus	Ônibus	Ônibus	Bicicleta	Ônibus
Condições de estudo no curso: financiado, bolsista, mesada	É bolsista do PIBID e recebe R$ 400,00 com a função de Auxiliar de Coordenação	Estudante profissional, pai e mãe garantem as despesas	É bolsista do PIBID – docência, recebe R$ 400,00, atua no CETI, tem ajuda familiar de R$ 200,00.	Não recebe ajuda para os estudos	Financiado pelo pai

FONTE: PESQUISA DIRETA, DADOS PRODUZIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Os estudantes, através das informações solicitadas, mostram um perfil no qual compartilham de muitos aspectos de suas vidas os quais revelam semelhanças em suas realidades sociais. Lázaro nasceu e reside em Teresina, mas na sua adolescência residiu um ano em Brasília, a mãe é quem se ocupa do trabalho doméstico em sua casa, cursou o Ensino Básico, estudou apenas um ano em escola pública, o restante do ensino básico foi feito em escola particular com bolsa.

Pilatos residia no Parque Extrema na mesma região do endereço atual, a mãe e o pai fazem o serviço doméstico em sua casa, porém o entrevistado ajuda um pouco; antes de ingressar na universidade, fez curso de informática. Lucas, a mãe e os irmãos fazem o serviço doméstico em sua casa, segundo ele, porque sentem a necessidade de dividir tarefas, já trabalhou com carteira assinada na Empresa Pintos Magazine, de 2009 à 2014, como vendedor de calçados.

Valdemar, antes de ingressar no Curso de Pedagogia fez um curso técnico de Eletroeletrônica, a mãe é quem faz o serviço doméstico em sua casa, porém, recebe a ajuda de Valdemar e de sua irmã.

Quadro 3.1 - Perfil Estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição B

Nome	**Marivaldo**	**Demerval**	**Cíntia**	**Antônia**
Bloco / Turno	Concludente Tarde	Concludente Tarde	Bloco VIII Tarde	Concludente Tarde
Naturalidade	Teresina – PI	Timon – MA	Teresina -PI	São Felix – PI
Idade	25 anos	25 anos	22 anos	26 anos
Concepção de cor	Pardo	Afrodescendente	Preta	Branca

Endereço atual e tempo de moradia	Bairro Santo Antônio – Zona Sul – Teresina – PI / 24 anos	Bairro São Benedito – Timon – MA / 06 anos	Bairro Buenos Aires, Zona Norte de Teresina – PI / 22 anos	Bairro Tancredo Neves – Zona Sudeste - Teresina – PI / 10 anos
Composição família	Pai, mãe e irmão	Pai, mãe e 09 irmãos	Pai, mãe e irmão	Pai, mãe e 03 irmãs.
Profissões/ ocupações pai e mãe	Pai e mãe fazem bicos	O Pai é lavrador e a mãe: professora, aposentados.	Pai é bombeiro hidráulico e a mãe é: doméstica	Pai é Agente da Polícia Civil e a mãe é domestica
Profissões/ocupações irmã(o)s ou de outros da família	Irmão não tem profissão, envolvido com drogas e outros crimes.	10 irmãos: duas professoras, dois agentes de saúde, soldadores e etc.	Irmão: estudante	Uma irmã é professora e as outras duas são estudantes
Renda do grupo familiar	Entre 04 a 06 salários mínimos	Entre 01 a 02 salários mínimos	Entre 01 a 02 salários mínimos	Mais de 06 salários mínimos
Escolaridade do grupo familiar	Pai, mãe e irmão cursaram ensino fundamental	Pai cursou o ensino fundamental incompleto; mãe cursou o ensino fundamental; duas irmãs com ensino superior e os outros estudaram pouco	Pai: cursou o ensino médio; mãe: ensino fundamental; irmão: ensino superior (cursando Ciências Contábeis)	Pai e mãe: cursaram ensino médio
Tipo de escola E. Básico	Pública	Pública	Pública	Pública / Particular
Estado civil	Solteiro	Solteiro	Solteira	Solteira
Forma de ingresso no ensino superior	PSIU – ampla concorrência	PSIU – cota da escola pública	ENEM – ampla concorrência	ENEM – ampla concorrência
Transporte para a universidade	Ônibus	Ônibus	Ônibus	Ônibus
Condições de estudo no curso: financiado, bolsista, mesada	Durante o curso apenas estudava e era bolsista do PIBID, monitor	Bolsista do PIBIC, três anos monitorias voluntárias em eventos. Tinha uma ajuda de 250,00 reais da família	Trabalha no CMEI como auxiliar do maternal (estágio extracurricular), SEMEC e recebe ajuda de R$ 50,00 reais para o curso.	Foi bolsista do PIBIC durante 03 anos consecutivos recebendo R$ 300,00 reais

FONTE: PESQUISA DIRETA, DADOS PRODUZIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Neste grupo do quadro 3.1 há estudantes e familiares com renda um pouco mais elevada em função de estudantes concludentes ou com o curso mais avançado e que já trabalham.

Marivaldo antes de ingressar na universidade fez um Curso Técnico de Encadernador no SENAI (180h). Quem faz o trabalho doméstico em sua casa é a mãe, mas ele ajuda. Antes do endereço atual residiu um ano no Bairro Promorar – Zona Sul de Teresina. Para ele chegar à universidade enfrentou diversos desafios, desenvolveu muitas atividades em áreas diferentes da área do Curso. No dia da entrevista chegou atrasado porque estava

lavando sua roupa. Ele é concursado, trabalha no Centro de Educação Sulamita da Secretaria de Educação - SEDUC do Estado do Maranhão com o cargo de Instrutor de Libras no Ensino Médio. É um exemplo de concludente que já está trabalhando e o único, entre todos os estudantes entrevistados, que percebe 4 salários mínimos por mês, a mãe dele também trabalha e percebe 1 salário mínimo. Ele estagiou na Creche Renatinha. Marivaldo tem uma história de vida muito desafiadora, seu irmão é usuário e traficante de drogas e já fez de sua residência um ponto de venda de entorpecentes causando diversos problemas para a família.

Demerval, antes residiu com uma irmã no Bairro Mutirão em Timon – MA. As irmãs fazem o serviço doméstico, mas ele ajuda um pouco, segundo ele, não ajuda mais porque falta tempo. Atualmente trabalha como professor substituto de 1º e 2º ano de Ensino Fundamental na Escola Municipal Lea Leal. Sua renda (no ano de 2016) era de R$ 2.100,00. Falou sobre as relações étnico-raciais na entrevista, entre outras concepções por ele apresentadas é de que raça só existe uma: humana, ele é afrodescendente. Antes de ingressar na universidade fez o Curso técnico de Administração no Instituto Federal do Piauí (IFPI).

Cíntia, atualmente faz estágio extracurricular, pela SEMEC, no CMEI Dona Edneia exercendo a função de auxiliar do maternal. Antes de ingressar na universidade fez curso de Secretariado Escolar no Instituto de Educação Antonino Freire (IEAF). A mãe faz o serviço doméstico, mas a entrevistada ajuda. Nasceu e cresceu no Bairro Buenos Aires, mas brincava em sua infância no bairro Cabral na casa da avó.

Antônia residiu em São Felix – PI antes da mudança para Teresina – PI com o objetivo de estudar o ensino médio. Quem faz o serviço doméstico na residência da família é seu pai e sua mãe; reside com as irmãs em apartamento simples do Conjunto Tancredo Neves em Teresina e todas da casa ajudam no trabalho doméstico. Antes de ingressar na universidade fez vestibular para medicina várias vezes e fez cursos de aperfeiçoamento, tais como: redação, informática e português. Escolheu Pedagogia porque era o único curso que ela não conhecia naquele momento, mas segundo ela, foi um divisor de águas em sua vida. Ela defende que o curso tenha uma dimensão maior nos espaços não-escolares, pois não foi oferecido estágio nesses espaços.

Para Antônia, são palavras-chave na vida: sensibilidade; feminilidade – ser você mesma. Nesse momento pretende fazer concurso na área de pedagogia e investir na Pós-Graduação, pretende cursar mestrado. Antes de ingressar no curso de pedagogia, prestou vestibular e/ou ENEM para medicina 4 vezes em instituições públicas. Algumas professoras mostraram para ela um preconceito em relação ao Curso de Pedagogia, uma delas chegou a falar para ela o seguinte: “você é muito capaz, é muito inteligente, não deve ficar na

pedagogia", ela respondeu: "pois quem é inteligente é para fazer pedagogia". A turma era composta de 4 homens e 24 mulheres, mas ela não via a turma como turma de homens e mulheres, mas como um só coletivo. Homens da turma: Marivaldo; Demerval; Lívio e Anderson.

O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – POLO DE APOIO PRESENCIAL – INSTITUIÇÃO C

Além das instituições que oferecem cursos presenciais, outras instituições e com outras modalidades de ensino foram identificadas neste estudo, entre elas, apresenta-se dados do Centro de Educação Aberta a Distância – CEAD – administrado pela INSTITUIÇÃO B que oferece o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e cursos de bacharelado. Considerando a universidade como um espaço de produção de conhecimento e desenvolvimento ela também está submetida às inovações tecnológicas e científicas, com reflexo em todo espaço acadêmico e consequentemente na prática pedagógica. No Brasil a intensificação da Educação a Distância – EaD, com desenvolvimento tecnológico no ensino superior, se faz presente com muito afinco tornando-se um tema com discussão pertinente e inadiável na academia científica.

Segundo Gutiérrez e Prieto (1994) a educação à distância surge no Brasil "para superar as limitações da aula tradicional", motivo este pelo qual governos, universidades, e organismos internacionais têm apostado cada vez mais nessa modalidade de ensino que se inspirou no modelo internacional Open University da Inglaterra no final dos anos de 1960, a qual posteriormente disseminou-se tanto nos países desenvolvidos, como nos países em desenvolvimento como na Espanha, Venezuela e Costa Rica. Aprender em todos os níveis de ensino via educação à distância é possível por apresentar algumas vantagens significativas como: "massividade espacial, menor custo por estudante, população escolar diversificada, individualização da aprendizagem, quantidade sem diminuição da qualidade e autodisciplina de estudo". (Gutiérrez e Prieto, 1994 p. 13).

Mediante a grande oferta e procura por cursos à distância, têm surgido alguns questionamentos sobre essa nova vertente da educação que em sua metodologia inclui um novo lócus educacional através do uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs), de maneira que hoje percebe-se vários segmentos sejam eles públicos ou privados apostando na expansão e consolidação da Educação a Distância.

Existe hoje em torno da EaD alguns órgãos e associações que oferecem informações, suportes e orientam na aplicação de suas diretrizes, contribuindo assim para o

desenvolvimento mais eficiente dessa modalidade. Entre outros: Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED); Secretaria de Educação a Distância – MEC; A Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, fundada 1971 que contribuiu na difusão do significado e da importância da EaD no país, organizando Seminários Brasileiros e publicando a revista Tecnologia Educacional e o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAED) que reúne dados estatísticos sobre a EaD no Brasil.

Sendo assim, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) enfatiza que os seus objetivos, é desenvolver a modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, além de ampliar o acesso à educação superior pública levando tais cursos às diferentes regiões do país. É objetivo, também, oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e apoiar a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior respaldada em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, pretende-se atingir objetivos sócio educacionais com a colaboração da União com entes federativos, e estimular a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial.

Alguns critérios são essenciais para ofertar cursos à distância, pois cada município deve montar um polo presencial, com laboratórios de informática, biologia, química e física, além de biblioteca. Essa infraestrutura, que inclui ainda o apoio de tutores, fica à disposição dos/as alunos/as. Já a elaboração dos cursos é de responsabilidade das instituições públicas de ensino superior de todo o país, que desenvolvem material didático e pedagógico.

Para ingressar no sistema UAB, o processo de seleção segue o modelo tradicional dos cursos de graduação presenciais, o qual exige o exame vestibular. Sendo assim, a única exigência é de que os candidatos tenham concluído o ensino médio. A realização das provas fica a cargo das instituições públicas de ensino superior. Aqui apresenta-se quatro (4) turmas de alunos/as dos Cursos que funcionam no CEAD – UFPI, entre as quais uma turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância com estudantes que participaram deste estudo.

Tabela 2 – Aluno(a)s matriculados em um Polo da Universidade Aberta do Brasil – Centro de Educ. Aberta à Distância – PI / alunos/as de Teresina / em 2016

CURSOS DE GRADUAÇÃO	ALUNOS MATRICULADOS POR SEXO			PARTICIPAÇÃO MASCULINA %
	HOMENS	MULHER-ES	TOTAL	
Bacharelado em Administração	17	15	32	**53,1%**
Lic. em Letras Espanhol	05	28	33	**15,1%**

Lic. em Pedagogia	08	41	49	**16,3%**
Lic. em Matemática	26	08	34	**76,5%**

FONTE: PESQUISA DIRETA NO POLO DE APOIO PRESENCIAL DE EDUCAÇÃO ABERTA À DISTÂNCIA – CEAD – I-B

É importante observar que o percentual de homens em relação às mulheres no Curso de Pedagogia da UAB é menor em relação a alguns outros cursos de licenciatura. É baixo, por exemplo, em relação aos cursos de Matemática e Administração e quase equiparado ao Curso de Letras Espanhol. São alunos e alunas de classes populares, estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia na metade do curso, cores pardas e negras, ingressantes na Universidade Aberta através de vestibular, cotistas e não-cotistas.

São estudantes com perfil trabalhador autônomo, estagiário ou empregado com renda média de dois (2) salários mínimos, residentes em bairros da periferia de Teresina, de outros municípios do Piauí ou de Estados vizinhos, idades variadas, mas com faixa etária, em sua maioria, jovem, oriundos de famílias de prole numerosa, pais, mães e irmãos/ãs com pouca escolaridade, mas possuem pais, mães e irmãos graduados ou estudantes secundaristas. Têm irmãos e irmãs professoras, enfermeiras, auxiliares de enfermagem, auxiliar de escritórios e outras profissões. Cônjuges que trabalham ou não. Segue quadro perfil representativo dos/as estudantes.

Quadro 4 - Perfil alunos/as do Polo de Apoio Presencial da UAB – CEAD - PI (I-B)

Nome	**Edna**	**Felícia**	**Diana**	**Julimar**	**Jessivaldo**	**Edilson**
Bloco / Turno	5ª Bloco Diurno	5ª Bloco Diurno	5ª Bloco Diurno	5ª Bloco Diurno	5ª Bloco Diurno	5ª Bloco Diurno
Naturalidade	Teresina Piauí	União Piauí	Teresina Piauí	Nova York Maranhão	Monsenhor Gil Piauí	São Felix do Piauí
Idade	24 anos	45 anos	29 anos	39 anos	37 anos	30 anos
Concepção de cor dos alunos	Parda	Parda	Parda	Parda	Parda	Parda
Endereço atual e tempo de moradia	Monte Castelo zona sul Teresina Piauí / 03 anos	Dirceu I - sudeste de Teresina Piauí / 30 anos	Q- D Casa 8 lot. Caranuê Teresina Piauí / 04 anos	Av. Manuel Neto 5631 Teresina Piauí / 08 anos	Zona rural de Monsenhor Gil Piauí / 37 anos	Angelim zona sul Teresina Piauí / 05 anos
Composição familiar	Somente ela	Ela, mãe e os filhos.	Ela, marido e os filhos.	Ele, esposa e filho.	Ele esposa e os filhos	Ele e esposa
Profissões/ocupações pai e mãe	Pai montador de torre alta tensão e mãe professora	Pai é carpinteiro e a mãe funcionária pública.	Pai professor e mãe é autônoma	Pai e mãe, não foi informado	Não informou	Pai e mãe aposentados
Profissões/ocupações irmã(o)s ou	Não informou as	Irmã secretaria e	Marido é motorista, o	Irmãos agricultores	Irmãos sem profissões	Irmãos são estudantes

de outros da família	profissões dos irmãos	irmão pedreiro	irmão é estudante	não moram com ele		
Renda do grupo familiar	Entre 01 e 02 salários mínimos	É entre 2 e 04 salários mínimos	Entre 01 e 02 salários mínimos	Acima de 6 salários mínimos	Entre 1 e 2 salários mínimos	É entre 2 e 4 salários mínimos
Escolaridade do grupo familiar	Pai não informado, mãe ensino superior	Pai e mãe não informaram, irmãos ensino médio.	Pai doutorado, mãe ensino médio e irmão ensino superior	Esposa superior, pai analfabeto, irmãos e mãe médio	Esposa ensino médio, pai e a mãe o fundamental incompleto	Esposa superior, pai fund. completo e a mãe incompleto
Tipo de escola E. Básico	Escola publica	Escola publica	Escola Filantrópica	Escola publica	Escola publica	Escola publica
Estado civil	Solteira	Divorciada	Casada	Casado	Casado	Casado
Forma de ingresso no ensino superior	Vestibular sem optar por cotas	Vestibular sem optar por cotas	Vestibular sem optar por cotas	Vestibular sem optar por cotas	Vestibular sem optar por cotas	Vestibular sem optar por cotas
Transporte para a universidade	Ônibus Coletivo	Ônibus coletivo	Ônibus Coletivo	Ônibus Coletivo	Ônibus coletivo	Carro de passeio
Condições de estudo no curso: bolsista, mesada	Não recebe nenhum auxilio	Bolsista.	Não recebe nenhum auxilio	Não recebe nenhum auxilio	Não recebe nenhum auxilio	Não recebe nenhum auxilio

FONTE: PESQUISA DIRETA, DADOS PRODUZIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Os alunos e alunas estudaram em escolas públicas ou filantrópicas, mas alguns estudaram em escolas particulares sem bolsa. Escolheram o curso a distância pela flexibilidade dos horários e pela economia de tempo ou pela independência dos estudos, para não sair de casa, para economia nos transportes, por necessidade de emprego ou por identificação com a área de educação, especialmente para o trabalho docente com crianças. O curso é muito procurado e também muito rejeitado pelas pessoas em função da relação com a educação infantil. Há casos de estudantes que citaram a facilidade de fazer um curso a distância ou o abreviamento dos estudos como motivação para a escolha e até casos de alunas que tiveram o curso escolhido por pessoas da família ou por ter sido o primeiro curso para o qual eles conseguiram uma vaga. Há alunos/as que já possuem um curso em nível de graduação e trabalham na área, cursam a graduação em Pedagogia em busca de aperfeiçoamento.

O deslocamento para os polos é feito através de ônibus coletivos ou intermunicipais e de carro próprio. O serviço doméstico é feito pelas próprias famílias: pelos próprios alunos e alunas, pelas mães ou compartilhado entre irmãos e alguns esposos, mas há casos de

estudantes trabalhadores/as que possuem empregadas domésticas. A idade varia entre 21 e 53 anos

Observa-se que há uma conscientização por parte de muitos alunos de que, para atingir os objetivos de um curso de graduação, a dedicação e o compromisso com os estudos na modalidade de ensino à distância, deve ser muito maior do que na modalidade presencial, esta é uma exigência para o melhor desempenho durante o curso e posteriormente conseguir inserção no mercado de trabalho. Como afirmam Maia e Mattar (2007), o ensino a distância exige: "um aprendiz autônomo e independente, muito responsável pelo processo de aprendizagem, na realidade, disposto à autoaprendizagem".

No entanto, há muitos desafios para o público da EAD: na indissociabilidade teoria e prática, na relação professor-aluno, na qualidade do processo ensino-aprendizagem, nas ferramentas, nas atividades docentes e outras. Os/as alunos/as da modalidade mostram quando relatam as suas experiências acadêmicas do curso, como o exemplo de Eurípedes, estudante de um Polo de Educação à Distância, em entrevista concedida a este pesquisador:

> [Você fez estágio já, na educação não escolar, não é isso?] É foi, é... na verdade eu não participei desse estágio, porque houve uma... assim lá na formação de grupos, aí só eram seis pessoas, aí depois foi que a professora, ela reorganizou de novo os grupos e colocou eu e um colega meu em um grupo que eles já estavam, já tinham dado início lá o estágio, já tinham até terminado, parece. Ai eu não participei do estágio lá, não escolar, aí não posso nem... [mas como foi que ficou? E você, é... teve o reconhecimento, o crédito?] Tive, tive. (EURÍPEDES, V BLOCO PEDAGOGIA EAD, I-B)

Embora represente uma modalidade de curso ainda com muitas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem no Brasil, a formação de professores/as no CEAD-I-B e no NEAD – I-A encontram-se em fase de expansão, mostrando um acentuado crescimento no campo dessa especialidade da formação. É o que pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 3 – Aluno(a)s matriculados na Universidade Aberta do Brasil – Centro de Educ. Aberta à Distância – PI / de 2005 a 2014

CURSOS DE GRADUAÇÃO	ALUNOS MATRICULADOS POR SEXO			PARTICIPAÇÃO MASCULINA %
	HOMENS	MULHER-ES	TOTAL	
Administração	774	616	1.390	**56%**
Administração Pública	290	221	511	**57%**
Ciências Biológicas	148	336	484	**31%**
Filosofia	563	817	1.380	**41%**
Física	260	126	386	**67%**
Lic. Em Ciências Da Natureza	27	62	89	**30%**
Licenciatura em Computação	230	92	322	**71%**
Licenciatura em Geografia	322	378	700	**46%**
Licenciatura em História	104	137	241	**43%**

Lic. em Letras: Líng. Inglesa e Lit. de Língua Inglesa	282	605	887	**32%**
Lic. Letras: Língua e Literat. de Língua Portuguesa	152	537	689	**22%**
Licenciatura em Pedagogia	267	858	1.125	**24%**
Lic. Plena em Matemática	974	501	1.475	**66%**
Lic. Plena em Química	279	253	532	**52%**
Sistemas de Informação	681	226	907	**75%**

FONTE: PESQUISA DIRETA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA À DISTÂNCIA – CEAD – I-B

Os dados apresentados nas tabelas acima mostram, em linhas gerais, que os índices de participação masculina nos cursos de formação que contemplam a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a exemplo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, são muito baixos em relação aos cursos de formação destinados a outros níveis de ensino e a outras áreas de conhecimento nas quais os homens procuram formação profissional. Esses índices de participação masculina tendem a ser baixos em experiências de masculinos no trabalho educativo com crianças em espaços escolares e não escolares.

No Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Educação Aberta a Distância – CEAD – Instituição C, como pode ser observado na tabela 3 acima, o percentual de homens em relação às mulheres chega a 24% do total de alunos e alunas mostrando um percentual de homens ainda baixo em relação às mulheres, mas um percentual maior em relação a muitos cursos de Licenciatura em Pedagogia da modalidade presencial. Comparando o perfil discente dos alunos dos cursos presenciais com os alunos dos cursos à distância percebeu-se que aqueles são alunos mais jovens e sem fonte de renda, são mais dependentes de suas famílias. Os alunos de cursos à distância apresentam, em média, mais idade e, grande parte deles, tem renda própria.

Fazendo uma comparação entre os perfis dos alunos dos cursos de Pedagogia com ensino presencial e a distância foi possível constatar outros aspectos divergentes, tendo em vista que, o projeto político pedagógico, a matriz curricular e o quadro docente apresentam as mesmas características nas duas modalidades. Os alunos revelam dificuldades e deficiências no processo de ensino e aprendizagem a distância, especialmente em função da ausência da figura do/a professor/a, pois para eles os tutores/as não suprem o papel dos/as professores/as. O estudante Eurípedes, em seu depoimento, faz comparações entre as duas modalidades EAD e presencial em relação à prática docente:

> Se fosse para escolher eu optaria pelo presencial porque eu acho que presencial você estaria todos os dias aqui e.. essas atividades que você faz online, que você fica em casa e as vezes não tem aquela, o professor pra ‘professor como é aqui, ... estou com dificuldade aqui’ ai se você tivesse todos os dias na aula presencial, seria bem melhor pra resolver as atividades... (EURÍPEDES, V BLOCO PEDAGOGIA EAD, I-B);

A experiência deste pesquisador no trabalho com o ensino a distância pode ratificar o depoimento dos estudantes Eurípedes e Jessivaldo, pois, ao trabalhar com a modalidade supracitada, constatou-se que o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade é feito por um profissional denominado "Professor Formador" o qual fica responsável pela produção do material didático, uma produção que contempla a organização do conteúdo programático em forma de livros incluindo a metodologia de ensino, os recursos, a avaliação, etc.

Isso mostra que este profissional é responsável pelo planejamento do ensino, pela preparação dos cursos dos componentes curriculares, enfim, pelo processo de ensino e aprendizagem do curso de graduação sendo que ele não atua em sala de aula, há outro/a profissional denominado "tutor/a" que atua no processo com função de mediador entre o/a professor/a e o/a aluno/a, a tutoria desenvolve atividades que, certamente, torna o/a tutor/a mais próximo do/a aluno/a, mas também não contempla plenamente o exercício da docência, a presença docente tende a ser substituída pelas tecnologias, pelo ambiente virtual.

O material didático organizado em forma de livros é distribuído para os/as alunos/as que utilizam nos estudos planejados pelos/as professores/as formadores/as e mediados/as pelos/as tutores/as de apoio presenciais e tutores/as a distância. As atribuições dos professores formadores e conteudistas e a própria denominação dos/as tutores/as mostram que alunos e alunas dos cursos à distância não possuem professores, não dispõem de aulas ministradas, do contato direto com docentes.

Além disso, o processo de seleção dos/as tutores/as e a forma como esses profissionais trabalham não garante uma mediação ou orientação que facilite plenamente a aprendizagem. É o que mostra o Estudante Jessivaldo no depoimento abaixo.

> Eu acredito que o ensino pode ficar comprometido de uma certa forma, de um lado por parte, no geral por parte de todos os sujeitos! Numa parte sem dúvidas é plenamente do aluno, mas a questão dos tutores carece muito, há tutores que se identificam com a disciplina que apresentam num dado momento, há outros momentos que ele não vai se identificar com aquela disciplina, e fica o conhecimento comprometido. É claro que não é culpa deles, é culpa de toda uma gestão! E surpreende em relação ao presencial porque, me parece que o plano de ensino na modalidade a distância vem de cima pra baixo [...] o sujeito aluno parece que não é ouvido na modalidade a distância. (JESSIVALDO, V BLOCO PEDAGOGIA EAD, I-B).

Além do perfil do alunado, é importante considerar como fator de diferenciação entre o ensino presencial e à distância a metodologia de ensino e a relação professor-aluno. É importante salientar que no processo ensino aprendizagem da EaD, tanto professor como aluno assumem novos papéis que passam a interagir por meio de um ambiente virtual. Como menciona Silva e Cavalcante (2007, p.54): "nesse paradigma emergente, os papéis docente e

discente se modificam, e de ambos se exige muito mais. O/a aluno/a passa a ser o centro do processo, e é ele e não mais o/a professor/a quem determina o ritmo de aprendizagem".

Aqui instala-se um paradoxo porque a modalidade a distância coloca o aluno como centro, mas ele não tem a devida atenção do professor ou uma facilitação da aprendizagem de forma que atenda às reais necessidades de aprendizagem do/a aluno/a, especialmente aquelas que exigem o encontro, o contato direto com o/a professor/a fazendo com que esse/a aluno/a possa dirimir todas as dúvidas que as tecnologias no ambiente virtual possam causar ou dificultar.

A prática pedagógica do curso é intermediada através de recursos tecnológicos diversificados que possibilitam ao professor analisar o desempenho e o compromisso dos alunos diante das atividades propostas. Conforme evidencia Maia e Mattar (2007, p.71) a diferença entre o ensino presencial e o ensino a distância está na "metodologia pedagógica dos cursos, em vez de ser discursiva e baseada na exposição oral do professor presencial, [...] propõe recursos de interatividade, colaboração, troca, e cooperação por meio de um ambiente ou de ferramentas que possibilitem sua aplicação à distância".

Colocar aluno/a como o centro, como sujeito de sua aprendizagem não significa deixa-lo sozinho com as tecnologias, é torna-lo o centro das atenções, dar todo apoio possível, atender às suas necessidades específicas.

2.4.2 Perfil discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia de instituições privadas de Teresina – PI

Os alunos e alunas das instituições particulares apresentam um perfil semelhante aos alunos e alunas das universidades (instituições públicas), em relação aos aspectos sociais, econômicos e culturais, como exemplo: renda, ocupações e escolaridade das famílias, etc. Apenas a idade varia com tendência a ter homens e mulheres com mais idade em comparação com os homens e mulheres das instituições públicas. Embora sejam estudantes de instituições privadas, estes enquanto estudantes profissionais, não possuem renda superior aos estudantes das instituições públicas, pois têm cursos, em sua maioria financiados pelo Governo Federal ou com bolsas fornecidas pelas próprias instituições e pertencem a extratos da população menos favorecida economicamente.

PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA INSTITUIÇÃO D

O Curso de Pedagogia da Instituição D visa formar o pedagogo multiprofissional, apto a exercer diversas atividades inerentes à docência, a participação na organização de diferentes sistemas de ensino, na educação escolar e não escolar, na área de gestão, de supervisão, serviços e apoio escolar. Sua Portaria de Renovação de Reconhecimento é a de nº 286/2012, publicada no Diário Oficial da União de 27/12/2012.

O perfil do egresso em Pedagogia da Instituição D deve estar apto à formação de professores para atuarem na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; na organização do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a execução, o assessoramento e a avaliação de atividades e projetos educacionais; iniciação científica e difusão do conhecimento científico na área educacional em contextos escolares e não escolares, nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A professora Judite, em seu depoimento, mostra a sua concepção sobre a atuação do/a pedagogo/a, a atuação com o currículo da faculdade onde ela coordena o Curso de Licenciatura em Pedagogia.

> A gente tem a formação de um profissional generalista, de um pedagogo, que hoje, atualmente, a partir de 2006, com as diretrizes, ele passou a atuar em ambientes escolares e não escolares. Coisas que na verdade, eu mesma no meu trabalho, na minha formação, na minha construção de identidade, enquanto pedagoga, eu já fazia, porque eu também tive um momento, de trabalhar com projetos em instituições, de elaboração de projetos de assessoria a prefeituras, de assessoria a ONGs também, trabalhar com assistentes sociais. Então, eu sempre vi o Curso de Pedagogia numa riqueza e numa amplitude de atuação muito grande, embora ainda sinto que não há o reconhecimento e o devido merecimento de um status social, que deve ter. Pedagogo/a é um/a profissional é, que, o curso em si, as 3.200h mínimas, ou que seja 4.000h numa outra instituição, é, ainda por mais que se prepare para a docência para a relação teoria-prática, é, não é só essa matriz formulada e organizada voltada pra atender essas diretrizes dessa relação teoria-prática que é contínua, que transforma numa práxis, mas é basicamente, é assim, de como essa relação professor-aluno vai acontecer. [...]. Então é muito amplo, é um curso riquíssimo, mas que ainda merece é, de uma valorização, eu digo não só por parte da sociedade, e até de um reconhecimento, é, de valorização econômica, financeira, mas assim, dos próprios pedagogos, de estudarem mais, de serem mais críticos da sua formação, dos alunos buscarem mais, sabe, questionarem os professores, porque a gente percebe, eu percebo muito ainda uma acomodação, tanto por parte do aluno quanto por parte do professor: então, eu não te cobro pra que você não me cobre. E aí essa roda viva, ela continua, não só na pedagogia, mas em todos os outros cursos. Eu percebo isso: uma certa mediocridade que a gente precisa romper e avançar. (JUDITE, PROFESSORA COORDENADORA PEDAGOGIA, I-D).

O Curso possibilita uma formação generalista, com sólida formação teórico-prática mediada pela reflexão crítica e sistematicamente realizada por meio da ação investigativa da problemática educacional cujos conhecimentos, habilidades e competências constroem o perfil do/a profissional pedagogo/a com potencial para enfrentar desafios a partir da realidade socioeducativa.

O Curso iniciou em 2007 e foi concebido considerando, ainda, as expectativas dos estudantes oriundos dos cursos Normal Superior, do Instituto Superior de Educação de Teresina – pertencente à Instituição D e de outras Instituições, interessados em fazer a complementação para Pedagogia, conforme Resolução CNE/CP nº. 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.

Nesse sentido, fundamentado nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, Art. 3º da Resolução Nº1, de 15 de maio de 2006, o presente Projeto embasa suas concepções epistemológicas, teóricas e metodológicas, na perspectiva de atender a uma sólida formação dos egressos do Curso, cumprindo a Missão Institucional da Instituição D.

A carga horária total é de 3.208 horas está distribuída em oito semestres, nos seguintes campos de conhecimento, os quais ficam distribuídos em componentes curriculares, contemplam: Teoria e /ou Práticas; de Trabalho de Conclusão de Curso; Optativas; Disciplinas no Ambiente Virtual de Aprendizagem; Estágio Curricular Obrigatório; Carga Horária em Atividades Complementares, dentre outros. Segue perfil discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição D.

Quadro 4.1 - Perfil homens estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição D

Nome	**Baltazar**	**Alex**	**Vanderlei**	**Pedro**	**Isac**
Bloco / Turno	Bloco IV Noite	Bloco VII Noite	Bloco IV Noite	Bloco VI Noite	Bloco V Noite
Naturalidade	Imperatriz – MA	Bacabal – MA	Teresina – PI	União – PI	Bacabal – MA
Idade	26 anos	30 anos	26 anos	59 anos	25 anos
Concepção de cor	Cor parda clara	Cor preta, com pele indígena,	Cor Parda	Parda	Moreno
Endereço atual e tempo de moradia	Bairro Marquês de Paranaguá Teresina Piauí / 03 anos	Altos- PI / 04 anos	Nos Bairros Mocambinho – Zona Norte e Vermelha – Zona Sul Teresina PI / 20 anos	Bairro Dirceu I – Zona Sudeste de Teresina / 07 anos	Bairro Parque União – Timon – MA / 04 anos
Composição familiar	Pai, mãe e irmão.	Pai, mãe, 04 irmãos, esposa e filha	Pai, mãe, 03 irmãos e 02 tios.	02 filhos, esposa e 08 irmãos.	Pai, mãe e irmã.
Profissões/ocupações pai e mãe	O Pai é engenheiro de empresa multinacional e a Mãe é psicóloga e aposentada	Pai Agente Penitenciário e a Mãe - dona de casa	Pai trabalha com aparelhos hospitalares e Mãe dona de casa	Pai era lavrador; mãe era dona de casa	Pai pedreiro e a Mãe professora aposentada

	(gerente do Bradesco).				
Profissões/ocupações irmã(o)s ou de outros da família	Irmão: fotógrafo	Esposa: professora. As profissões dos 04 irmãos não foram informadas	Irmãos: vendedor, Administrador de loja e a Irmã dona de casa	A Esposa é dona de casa. Os 08 irmãos são: comerciantes, agropecuaristas.	Irmã: doméstica
Renda do grupo familiar	Entre 04 a 06 salários mínimos	Entre 04 a 06 salários mínimos	Entre 04 a 06 salários mínimos	Entre 04 a 06 salários mínimos	Entre 02 a 04 salários mínimos
Escolaridade do grupo familiar	O Pai, a Mãe e o Irmão cursaram o ensino: superior completo	Pai e esposa, cursaram o ensino superior; Mãe e 03 irmãos estudaram o Ensino médio	Pai: cursou o ensino superior; a Mãe e todos os irmãos: estudaram o ensino médio.	Pai e mãe: semianalfabetos	Mãe: cursou o ensino superior; o Pai ensino Fundamental incompleto e a irmã não foi informado
Tipo de escola E. Básico	Particular	Pública/ Particular	Particular, ajuda de toda a família	Pública	Pública
Estado civil	Solteiro (noivo)	Casado	Separado	Casado	Solteiro
Forma de ingresso no ensino superior	Vestibular	Vestibular	Vestibular	Vestibular	Vestibular
Transporte para a universidade	Motocicleta	Carro próprio/ ônibus	Carro dos tios/ ônibus	Moto	Motocicleta
Condições de estudo no curso: financiado, bolsista, mesada	Custeia as próprias despesas. Trabalha como técnico de laboratório de química na FSA.	Financiado pelo FIES. Trabalha como operador de call center na Vikstar	Paga as próprias mensalidades do curso, é monitor de qualidade na Vikstar	Financiado pelo FIES. Paga suas despesas no curso. Funcionário Público concursado dos Correios	Custeia suas despesas com o salário do estágio em uma escola municipal como professor polivalente

FONTE: PESQUISA DIRETA, DADOS PRODUZIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

No grupo de estudantes acima apenas um estudante é natural de Teresina, os outros são de municípios vizinhos e de outros Estados do Brasil. Baltazar é um desses estudantes que veio de fora do Estado do Piauí. Nasceu e residiu antes em Imperatriz – Maranhão, a mãe de Baltazar é quem se ocupa do trabalho doméstico em sua casa. Cursou Tecnólogo em Biodiagnóstico no IFPI.

Alex é casado e o casal é quem executa o trabalho doméstico em sua residência, segundo ele, porque acredita que é justo que o trabalho seja compartilhado. Seu endereço anterior foi o Bairro Aeroporto – Zona Norte de Teresina –PI. Iniciou o Curso de Direito no Instituto Camilo Filho (ICF) em Teresina, porém desistiu por não se identificar com o curso.

Vanderlei residia no Bairro Vermelha – Zona Sul de Teresina, atualmente divide-se entre este endereço e o Bairro Mocambinho na Zona Norte da Capital piauiense. Sua primeira opção foi o Curso de Direito, mas não pôde pagar; antes de ingressar no Curso de Pedagogia cursou Gestão Empresarial. Quem se ocupa do trabalho doméstico em sua casa é sua tia que lhe criou como mãe.

Pedro nasceu em União – PI, residiu no Bairro Dirceu onde mora atualmente, depois viajou para São Paulo onde passou 17 anos, retornou para Teresina voltando a residir no mesmo bairro. Fez 9 cursos de costura antes de ingressar na universidade; trabalhou como costureiro. Sua esposa é quem se ocupa do trabalho doméstico, mas ele ajuda nos finais de semana. Isac residiu em outra rua no mesmo bairro, quem se ocupa do trabalho doméstico em sua residência é sua mãe. Também são estudantes de famílias humildes financeiramente, com pouca escolaridade, com exceção da família de Baltazar que pertence a um extrato social e econômico da sociedade brasileiro com renda maior, pois em sua família todas as pessoas possuem curso de graduação e percebem salários mais elevados do que os/as demais estudantes. Segue perfil discente do Curso da Instituição D.

Quadro 4.2 - Perfil homens estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição D

Nome	**Bento**	**Carlito**	**Samuel**	**Edinaldo**	**Tadeu**
Bloco / Turno	Bloco VI Noite	Bloco III Noite	Bloco II Noite	Bloco II Noite	Bloco II Noite
Naturalidade	Teresina – PI	Timon- MA	Teresina – PI	Picos – PI	Teresina – PI
Idade	26 anos	48 anos	22 anos	39 anos	18 anos
Concepção de cor	Cor Branca (pardo)	Cor Branca	Cor Preta	Cor Branca	Não informou, o considero de cor parda
Endereço atual e tempo de moradia	Bairro Promorar – Zona Sul de Teresina Piauí / 20 anos	Bairro Centro Timon- MA / 48 anos	Bairro, Cerâmica Cil – Zona Sul de Teresina Piauí / 22 anos	Bairro Tabuleta– Zona Sul de Teresina Piauí / 20 anos	Bairro Dirceu I – Zona Sudeste de Teresina Piauí / 18 anos
Composição familiar	Pai, mãe e 04 irmãos.	Esposa, 03 filhos, pai, mãe e irmão.	Pai, mãe, irmão e irmã	Pai, mãe e 04 irmãos.	Mãe e tia
Profissões/ocupações pai e mãe	O Pai é segurança e policial aposentado e a Mãe é vendedora autônoma	Pai autônomo Mãe professora	Pai tratorista Mãe dona de casa	Pai vendedor Mãe dona de casa	O Pai é caminhoneiro e a Mãe é secretária escolar. (separada)
Profissões/ocupações irmã(o)s ou de outros da família	Irmãos são: um vendedor, outro não trabalha e os demais não sabe informar.	Irmão: fiscal de tributos; esposa é operadora de telemarketing	Irmã é estudante e o Irmão sem profissão	Duas irmãs professoras, os irmãos: vendedor,	A Tia é muito presente na vida de Tadeu, mas não revelou a profissão dela.

				gerente de loja e o outro trabalha com RH.	
Renda do grupo familiar	Entre 01 a 02 salários mínimos	Entre 02 a 04 salários mínimos	Entre 01 a 02 salários mínimos	Entre 01 e 02 salários mínimos	Entre 03 a 06 salários mínimos
Escolaridade do grupo familiar	Pai e mãe: Ensino Fundamental	Pai: fundamental incompleto Mãe: pós-graduada e o Irmão: curou o ensino superior	Pai e Mãe: fundamental incompleto Irmã: cursa (física) no ensino superior Irmão, cursou o ensino médio.	O Pai e 02 irmãos cursaram o ensino médio, as duas irmãs, o ensino superior e a Mãe o ensino fundamental	Mãe é pós-graduada e o Pai – não sabe, não teve convivência com ele.
Tipo de escola E. Básico	A maioria na Pública, apenas 1ºe 8º ano foi particular	Maior parte Pública e parte na Particular	Pública	Particular sem bolsa, considera a escola pública ruim	Particular sem bolsa
Estado civil	Solteiro	Casado	Solteiro	Solteiro	Solteiro
Forma de ingresso no ensino superior	Vestibular	Vestibular	Vestibular	Vestibular	Vestibular
Transporte para a universidade	Ônibus	Carro próprio	Ônibus	Vai a pé	Ônibus
Condições de estudo no curso: financiado, bolsista, mesada	Desenvolve estágio remunerado e recebe o valor de R$ 700,00	Financiado PROUNI, professor de história, servidor municipal - taquígrafo	Bolsista do PROUNI. Recebe ajuda da família	Financiado pelo FIES. Recebe ajuda da família.	Mãe e Tia custeiam suas despesas

FONTE: PESQUISA DIRETA, DADOS PRODUZIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Bento, estudante de 26 anos, residiu, antes do endereço atual, no Bairro Renascença – Zona Sudeste da capital piauiense. Quem se ocupa do trabalho doméstico em sua casa é sua mãe. O pai de Bento, segundo ele, é o mantenedor em casa. Antes do Curso de Pedagogia fez curso técnico de informática. Desenvolve estágio remunerado no CMEI Santa Fé e recebe o valor de R$ 700,00 como professor de Horário Pedagógico acompanhando os alunos de 1º e 2º ano. Carlito, outro estudante apresentado no quadro acima, é graduado e pós-graduado em História, é um dos estudantes de mais idade, com um nível de escolaridade e/ou titulação mais elevada, mas compartilha de muitas características com os outros estudantes. Quem desenvolve o trabalho doméstico na residência de Carlito é a esposa com a ajuda de uma diarista.

Samuel, antes de ingressar no Curso de Pedagogia, fez Curso Técnico em Cerâmica; está cursando o Técnico em Logística no SENAI pelo PRONATEC, a mãe é quem faz o

trabalho doméstico em casa, segundo ele, porque ficou desempregada. Edinaldo nasceu em Picos, mas ficou menos de um ano, mudou-se para Teresina, residiu em outra moradia do bairro onde mora até hoje, sozinho. Antes de cursar Pedagogia, iniciou contabilidade, mas não concluiu. Tadeu não teve convivência com o pai, foi criado pela mãe e por uma tia que é sua madrinha. Sua mãe é quem se ocupa do trabalho doméstico em sua casa.

São estudantes com realidade social, econômica e cultural semelhantes, os quais, embora estudantes de instituições particulares, ingressaram neste contexto em função das poucas oportunidades para ingresso no ensino superior público e, mediante a necessidade de dar continuidade aos estudos, melhorar as condições de vida e do apoio de programas sociais do Governo Federal, conseguiram a vaga no ensino superior privado. Segue perfil discente do Curso da Instituição D.

Quadro 4.3 - Perfil Mulheres estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição D

Nome	**Carmelita**	**Márcia**	**Glória**	**Margarete**
Bloco / Turno	Bloco V – Noite	Bloco IV Noite	Bloco IV Noite	Bloco V Noite
Naturalidade	Povoado Palestina Fazenda Barras – Oeiras – PI	Teresina- PI	Teresina – PI	Amarante – PI
Idade	49 anos	44 anos	31 anos	25 anos
Concepção de cor	Cor Preta	Cor Branca	Cor Parda, mas tem pele clara.	Cor Parda
Endereço atual e tempo de moradia	Bairro Angelim IV – Zona Sul de Teresina Piauí / 03 meses	Vila do BEC – Timon – MA / 09 anos	Dirceu II, Zona Sudeste Teresina Piauí / 31 anos	Bairro Porto Alegre Zona Sul Teresina – PI / 07 anos
Composição familiar	Pai, mãe, 10 irmãos	Esposo, filho de 09 anos, pai, mãe e 06 irmãos	Pai, mãe e irmão.	Pai, mãe e irmão.
Profissões/ocupações pai e mãe	Pai – agricultor Mãe – costureira e doméstica	Pai – motorista e a Mãe é doméstica.	Pai comerciário aposentado e a Mãe pensionista	O pai é autônomo corretor de veículos e a Mãe é costureira
Profissões/ocupações irmã(o)s ou de outros da família	Enfermeira, professora, estudante de educação física, outros estudaram somente o ginásio, etc.	O esposo é motorista e mecânico; Irmãs: estudante, outra é contadora, os irmãos: desempregados,	Irmão – técnico de laboratório no HUT.	Irmão - estudante
Renda do grupo familiar	Entre 04 e 06 salários mínimos	Entre 01 e 02 salários mínimos	Entre 01 e 02 salários mínimos	Entre 02 e 04 salários mínimos
Escolaridade do grupo familiar	Pai e Mãe cursaram o Ensino Fundamental incompleto, não foi informado a escolaridades dos irmãos.	Pai e Mãe cursaram o ensino fundamental incompleto 02 irmãos o médio e 02 o	Pai cursou o Ensino médio incompleto Mãe o ensino fundamental e o Irmão o Ensino médio	O Pai cursou o ensino fundamental, a Mãe e o irmão o ensino superior incompleto

		Fundamental, uma irmã fez Pós-graduação outra Superior Incompleto		
Tipo de escola E. Básico	Pública/ Particular sem bolsa	Pública/ Particular com bolsa	Pública/ Particular com bolsa integral	Pública
Estado civil	Solteira	Casada	Divorciada	Solteira
Forma de ingresso no ensino superior	Vestibular	Vestibular	Vestibular	ENEM
Transporte para a universidade	Ônibus coletivo	Ônibus coletivo	Ônibus coletivo/ carona	Motocicleta
Condições de estudo no curso: financiado, bolsista, mesada	Custeia suas despesas, é contadora do Sítio onde mora – Diocese de Teresina, quem paga o curso é a Congregação.	Possui bolsa de 100%, trabalha como técnica de laboratório na FSA.	Financiada pelo PROUNI, é estagiaria como professora auxiliar	É bolsista do PROUNI de 50%, estágio no CMEI Chico Mendes, da Prefeitura de Teresina como Auxiliar Pedagógica e professora

FONTE: PESQUISA DIRETA, DADOS PRODUZIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

A estudante Carmelita é Missionária da Congregação Irmãs Franciscanas Nossa Senhora dos Anjos, nasceu em 1966, viveu no Povoado Palestina Fazenda Barras (Município de Oeiras) nos seus primeiros anos de vida, mudou-se para Oeiras para estudar onde ficou até 1993. Migrou para o Ceará e depois para Teresina e passou a residir no Bairro Planalto Bela Vista – Zona Sul de Teresina, depois mudou-se para o Bairro Angelim. Antes de ingressar na Instituição D cursou Pedagogia na Universidade Vale do Acaraú - UVA, fez diversos cursos: computação, artes, corte costura, etc. Divide a residência com mais duas missionárias e há um revezamento para fazer o trabalho doméstico, cada pessoa faz uma semana. Assume a função de contadora do trabalho missionário e responsável pelo Sítio onde residem

Márcia, trabalha na Instituição D onde estuda, desenvolve as funções de Técnica de Laboratório, tem bolsa de 100% para cursar Licenciatura em Pedagogia. Sua função é preparar as aulas para os/as professores/as. Antes do endereço atual residiu no Bairro São Pedro em Teresina – PI, onde nasceu. Fez todo o Ensino Básico em escola pública, mas cursou o Pedagógico no ensino particular com bolsa. Antes desse curso, fez outros como o Pedagógico e Técnico em Patologia Clínica. Ela própria se ocupa do trabalho doméstico em sua casa, segundo ela, porque não dispõe de condições para pagar outra pessoa.

Glória, antes do Curso de Pedagogia fez Curso Técnico em Enfermagem. Ela e sua mãe, que tem idade avançada, se ocupam do trabalho doméstico em casa. Margarete, antes de ingressar no curso que ora realiza fez Curso Téc. de Enfermagem e exerceu por 2 anos, ela e a mãe se ocupam do trabalho doméstico em sua casa. Glória, nasceu no ano de 1990 em Amarante -PI, foi para Santos - São Paulo, passou 18 anos e retornou para Teresina onde vive no Conjunto Porto Alegre, Zona Sul de Teresina há 7 anos. São histórias de pessoas que superaram desafios para chegarem na universidade, conseguirem postos de trabalho e renda para sobrevivência e mudarem as suas situações de existência, colocando, principalmente a educação escolar, a universidade, como meios para mudarem as suas vidas.

Segue continuidade do perfil discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição D.

Quadro 4.4 - Perfil mulheres estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição D

Nome	**Monalisa**	**Joelma**	**Irismar**
Bloco / Turno	Bloco IV Noite	Bloco VII Noite	Bloco VII Noite
Naturalidade	Teresina – PI	Amarante – PI	Imperatriz – MA
Idade	33 anos	33 anos	30 anos
Concepção de cor	Cor entre parda e amarela	Cor parda (clara).	Preta
Endereço atual e tempo de moradia	Bairro Três Andares – Zona Sudeste de Teresina PI / 26 anos	Bairro Lourival Parente – Zona Sul de Teresina PI / 05 anos	Bairro Parque Sul – Zona Sul de Teresina PI / 03 anos
Composição familiar	Filho, marido, avó, pai, mãe e (tem 6 irmãos)	Filho, irmã, pai e mãe	Esposo, pai, mãe e 06 irmãos
Profissões/ocupações pai e mãe	Pai – músico Mãe – vendedora autônoma de confecções	Pai – serviços gerais Mãe – professora	Pai – aposentado Mãe – dona de casa
Profissões/ocupações irmã(o)s ou de outros da família	Esposo – autônomo – vendedor de peças de carros, irmã não trabalha, irmão faz doutorado, outra trabalha em farmácia	Irmã – gerente administrativa	Os irmãos trabalham como: caixa de supermercado, secretária de hospital, operador de guincho, autônomo, etc.
Renda do grupo familiar	Entre 01 a 02 salários mínimos	Entre 01 a 02 salários mínimos	Entre 04 a 06 salários mínimos
Escolaridade do grupo familiar	Pai e Mãe cursaram o ensino fundamental incompleto e o Esposo cursou o ensino médio	Pai cursou o ensino médio, A Mae e a irmã cursaram o ensino superior	O Pai e a Mãe cursaram o ensino fundamental, os 066 irmãos, estudaram em média o Ensino Médio
Tipo de escola E. Básico	Pública	Pública	Particular com bolsa
Estado civil	Casada	Solteira	Casada
Forma de ingresso no ensino superior	ENEM	ENEM	Vestibular

Transporte para a universidade	Ônibus coletivo, motocicleta e a pé	Motocicleta	Ônibus, apesar de marido possuir carro
Condições de estudo no curso: financiado, bolsista, mesada	É financiada em 50% pelo FIES. É autônoma, é manicure e vende com a amiga em frente a um hospital de Teresina	Seu curso é financiado pelo PROUNI, trabalha em empresa privada na função de caixa e recebe entre 01 e 02 salários mínimos	Trabalha como secretária executiva na Diretoria de Administração Acadêmica da UFPI, serviço terceirizado da UFPI, vínculo CLT

FONTE: PESQUISA DIRETA, DADOS PRODUZIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Monaliza, outra estudante apresentada no quadro acima, antes do endereço atual residiu no Bairro Dirceu – Zona Sudeste de Teresina –PI, tem um filho, este mora com a avó. Monaliza é quem faz o trabalho doméstico em sua casa, cursou informática básica antes de ingressar na Faculdade. Joelma - tem um filho, divide a residência com um amigo, é solteira. Quem desenvolve o serviço em sua residência é ela mesma. Antes do atual endereço, residiu em outra rua do mesmo bairro. Escolheu o Curso de Pedagogia, pois acredita que o mercado de trabalho é amplo e enquadra-se em seu perfil.

Irismar fez o Curso de Secretariado nível médio, seu envolvimento com o esporte a fez conseguir bolsa em escola particular. É casada e divide a sua residência com seu companheiro, uma pessoa que é graduado em Administração de Empresas – UFPI, trabalha como Técnico Administrativo da mesma instituição e é deficiente físico. A própria Irismar faz o trabalho doméstico em sua residência, fez o Curso de Secretariado nível médio, trabalha e percebe salário de 1.200,00 reais, foi atleta no Maranhão, ganhava bolsa de 30%. Antes do endereço atual residia na Cidade de Pedreiras – Maranhão.

Analisando o perfil de homens e mulheres no curso de Licenciatura me Pedagogia, constata-se uma participação reveladora de um curso escolhido predominantemente por pessoas das classes populares, além de ser escolhido mais por mulheres. É um curso de formação que revela aspectos das relações de gênero e muito da realidade social e cultural da sociedade brasileira, o que será mostrado mais em seções seguintes deste trabalho.

Vale ressaltar que, à medida que as mulheres ocupam mais espaço nos setores que a cultura sexista e de gênero atribui aos homens, não há aumento da ocupação dos homens na mesma proporção em espaços destinados socialmente e culturalmente às mulheres. O problema está que as mulheres, embora conquistando os espaços negados a elas e agora ocupando mais esses espaços que também são delas por direito, elas estão ou continuam ficando com dupla jornada de trabalho, além de produtivas no mercado de trabalho, elas continuam a exercer boa parte das funções domésticas.

PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA INSTITUIÇÃO E

Os profissionais que se pretende formar através do Curso de Pedagogia oferecido pela Instituição E são professores com formação básica para o Magistério da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de jovens e Adultos, nas atividades de Gestão e Supervisão Educacional, e nas práticas educativas nos espaços não escolares conforme a Lei nº 9.394/96. Para a Coordenadora do Curso:

> Ele é um curso da mensalidade mais barata que nós temos, que deveria ter, por ser mais barato, tem até um maior número de alunos. O que a gente percebe, não é só no Curso de Pedagogia, não, é geral, a maioria das alunas e alunos trabalham de doméstica, no comercio, a pessoa é desempregada, que luta até mesmo para fazer sua matricula. Essas pessoas que se sacrificam para fazer o seu curso. Então, tanto que eles ficam: "Professora, me consiga um estágio para eu poder pagar pelo menos a mensalidade do curso". A gente percebe que a clientela assim de baixo...de poder aquisitivo um pouco baixo. E com relação a questão de estímulo... (CRISÁLIDA, PROFESSORA COORDENADORA PEDAGOGIA, I-E).

Considerando o depoimento da Profª Crisálida, o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pela Instituição E tem um público pertencente às classes populares, com baixa renda, público este para o qual a instituição, através do seu Projeto Pedagógico Curricular, deve ter propostas que possibilite a formação técnica que atenda aos critérios propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do/a Pedagogo/a, mas contemplando a realidade ou condições de estudo de seu alunado.

A estrutura curricular proposta objetiva fundamentalmente focalizar a dimensão paradigmática da educação e suas inter-relações contextuais; aspectos especiais e metodologias adequadas para aplicação do método científico, e relações teórico-práticas capazes de contribuir para a reflexão quanto a boa atuação do profissional e para o progresso socioeducacional, tendo em vista a construção e sistematização do saber.

Portanto, a Instituição E tem como finalidade viabilizar um ensino voltado à realidade contextual e que esteja em conformidade com as exigências legais que estão expressas no art.43 da lei 9394/96. O currículo proposto para o Curso de Pedagogia da Instituição E, na modalidade licenciatura, reflete a concepção e objetivos que a Instituição estabeleceu em seu projeto político-pedagógico. Está fundamentado nas diretrizes, princípios e determinações estabelecidos nos seguintes instrumentos legais: I - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; II- Resolução CES/CP nº 2 de 19.02.02, que acolheu o Parecer CNE/CP nº 28 de 02.10.01, além de atender

as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais, previstas na Resolução CNE/CP n° 01/2004 de 18.01.02; III - Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. IV- A resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, e do Conselho Nacional de Educação, que defini as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura).

Com base nestes referenciais, o Curso de Pedagogia da Instituição "E" oferece um currículo que atende as exigências acadêmicas para a formação de professores para a Educação Infantil, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para atuação em diferentes espaços de atuação como intelectual transformador buscando tornar o pedagógico mais político, no sentido de inserir a educação na esfera política, sociocultural e econômica, de forma dialógica, problematizadora, emancipadora e crítica, dando vez às culturas silenciadas pelo currículo oficial.

Nesta perspectiva, o currículo a ser desenvolvido busca o aprofundamento de conhecimentos, suscitando a compreensão da realidade educacional, tendo como propósito a formação de Pedagogos/as capacitados/as tanto para a docência, quanto para a gestão e supervisão educacional no âmbito dos sistemas de ensino e nos processos educativos formais e não formais, preparados para reconhecer a validade das próprias experiências e manter-se aberto às inovações sociais e tecnológicas.

O Documento de Autorização do curso foi: Portaria MEC nº 466 -15.03.2001 – D.O.U. 20.03.2001, pela portaria do MEC Nº 1963 de 30.08.2001, publicado no Diário Oficial da União de 03.09.2001, com renovação de reconhecimento pela Portaria MEC 286, de 21 de dezembro de 2012, publicada no Diário Oficial da União n° 249 de 27 de dezembro de 2012. Carga Horária: 3.318 horas. Período de integração: mínima de 4 anos, máxima de 7 anos. São 6 turmas, um total de 125 alunos/as, sendo 12 homens. Segue perfil discente do Curso de Pedagogia da Instituição "E".

Quadro 5 - Perfil estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição E

Nome	**Rick**	**Jessé**	**Demóstenes**	**Malu**	**Cláudia**
Bloco / Turno	Bloco VIII Noite	Bloco VIII Noite	Bloco VIII Noite	Bloco VIII Noite	Bloco VIII Noite
Naturalidade	Teresina Piauí	Nasceu no interior do Maranhão	Codó- MA	Teresina Piauí	Teresina Piauí
Idade	25 anos	26 anos	23 anos	30 anos	46 anos
Concepção de cor	Parda	Parda	Parda	Parda	Negra (parda)

Endereço atual e tempo de moradia	Bairro Alto Alegre -Zona Norte de Teresina PI / 25 anos	Bairro Planalto Uruguai – Zona Leste – Teresina Piauí / 01 ano	Bairro Primavera – Zona Norte – Teresina - Piauí / 04 anos	Bairro Aroeiras – Zona Leste - Teresina – Piauí / 01 ano e meio	Bairro Mocambinho I – Zona Norte - Teresina Piauí / 28 anos
Composição familiar	Pai, mãe e 02 irmãos.	Mãe e 05 irmãos	Mãe, pai, 06 irmãos (filho adotivo)	Esposo, filho, mãe, pai e 06 irmãos	Pai, mãe, esposo, 1 filho e 06 irmãos
Profissões/ocupações pai e mãe	Pai: comerciário; mãe: doméstica	O pai era pescador e agricultor; mãe: agricultora	Pai: Vendedor; mãe: Técnica em Enfermagem	Pai: agricultor; mãe: dona de casa e aposentados	Pai: motorista aposentado; mãe dona de casa.
Profissões/ocupações irmã(o)s ou de outros da família	2 irmãos: comerciários	Tem 05 irmãos: duas domésticas e 03 agricultores	Os irmãos são: trabalhadora na saúde, vendedor, comerciante e.	Marido é comerciário; a irmã professora irmão: construção civil; os outros informais	Tem irmãos; desempregado, moto taxista, e os outros auxiliares de secretaria; esposo: técnico em logística
Renda do grupo familiar	Entre 02 a 04 salários mínimos	Entre 02 a 04 salários mínimos	Entre 01 e 02 salários mínimos	Entre 02 e 04 salário mínimos	Entre 02 e 04 salários mínimos
Escolaridade do grupo familiar	Pai: cursou ensino médio incompleto, a mãe: ensino médio; 02 irmãos: o ensino superior.	Pai, mãe e irmãos: cursaram o ensino fundamental incompleto	O Pai: cursou até a 5º série do ensino fundamental; a mãe e irmãos: cursaram cursos para auxiliares-técnicos e ensino médio.	Pai e mãe: estudaram até o primário; esposo e irmão cursaram o ensino médio; irmã cursou o ensino superior; irmãos: estudantes	Pai: cursou o Ensino Fundamental; mãe: só o Primário; irmãos: 02 cursaram o ensino superior, os outros irmãos e o marido estudaram o ensino médio.
Tipo de escola E. Básico	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública
Estado civil	Solteiro	Solteiro	Solteiro	Casada	Casada
Forma de ingresso no ensino superior	Vestibular	Vestibular	ENEM	ENEM – optou por cotas da escola pública	Vestibular
Transporte para a universidade	Ônibus	Motocicleta	Mora ao lado da faculdade	Ônibus	Motocicleta
Condições de estudo no curso: financiado, bolsista, mesada	Trabalha como auxiliar de escritório no comércio, vínculo CLT, não recebe ajuda para o curso	Trabalha como acompanhante de duas crianças autistas percebendo 1.300,00; recebe uma ajuda de 280,00 de um amigo.	Financiado pelo PROUNI	Trabalha é professora da Educação Infantil, não recebe ajuda financeira para o curso é financiado 100% pelo PROUNI	Professora auxiliar em estágio extracurricular, recebe auxílio bolsa de 125,00 como desconto na faculdade.

FONTE: PESQUISA DIRETA, DADOS PRODUZIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS JUNTO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Aqui também, apresenta-se, além dos aspectos no quadro acima os quais compõem o perfil econômico e social dos estudantes, alguns que chamam atenção acerca das relações de gênero. Iniciando pelo estudante Rick, é um jovem que trabalha para garantir suas despesas, inclusive no Curso de Pedagogia, o pai estudou Ensino Médio incompleto, a mãe conseguiu concluir o Ensino Médio e os irmãos ingressaram no Ensino Superior, reside no endereço onde nasceu há 25 anos. Sobre o serviço doméstico, por exemplo, quem desenvolve o trabalho doméstico na residência de Rick é a mãe dele.

Jessé, residiu antes no Bairro Santa Teresa com a irmã onde desenvolvia atividades de babá dos seus sobrinhos, quem faz o serviço doméstico em sua residência é ele e sua tia, trabalhou quatro (4) anos na Empresa Nordestina Tecidos, empresa do comércio de roupas de Teresina, ficou desempregado e, segundo ele, recebeu muita ajuda de um amigo, trabalhou com reforço, estagiou pelo Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), etc. Demóstenes após o nascimento em Codó – Maranhão, residiu em Santa Filomena – PI onde seu pai e sua mãe vivem até hoje. Quem se ocupa do trabalho doméstico em sua casa é a mãe. Em Teresina ele reside sozinho, recebe ajuda da família.

Malu, nasceu no povoado Varjota no Município de Monsenhor Gil – PI. Próximo dessa comunidade fica um lugar isolado denominado Joga Bola, onde escravos, após a assinatura da Lei Áurea, se reuniam e jogavam bola de palha de milho, foi onde este pesquisador nasceu e viveu até os 9 anos de idade, hoje (2016) não há residências no local. Malu, da Varjota, antes dos seis (6) anos de idade migrou com o pai e a mãe para Brasília onde ficou até os 10 anos de idade, retornou para Varjota, lá ajudava a irmã que era professora, se tornou amiga da escola, com 17 anos mudou-se para Teresina onde se casou, residiu na casa da sogra por 10 anos, hoje, aos 30 anos de idade (ano de 2016), deixou a casa da sogra e reside em uma casa com esposo e filho. Malu, antes de ingressar na faculdade para cursar Pedagogia, iniciou o Curso de técnico de Enfermagem. Malu é quem se ocupa do trabalho doméstico em sua casa e diz que se seu filho fosse mulher talvez a ajudasse.

Jessé, Rick e Demóstenes são colegas de turma de Malu, formam grupos de trabalho com ela na faculdade. O Rick atribui as suas conquistas na faculdade a Malu, relatou que um dia presenciou que uma aluna queria abraça-lo, mas a mãe não deixou, ela acha que eles têm dificuldades em atividades na educação infantil, Malu contribui muito dando força aos colegas. Cláudia, nasceu e residiu antes no povoado Xixá no município de União – PI, é de uma família com prole grande, são 6 irmãos e irmãs, o pai e a mãe frequentaram pouco a

escola, mas os irmãos conseguiram boa escolaridade. Cláudia informou que quem se ocupa do trabalho doméstico em sua casa são as mulheres (ela, a mãe e as irmãs).

Quadro 6 - Perfil estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição F

Nome	**Peri**	**Escobar**	**Josué**	**Alcebíades**	**Wilson**
Bloco / Turno	Bloco VIII Noite	**Bloco** II Noite	Bloco II Noite	Bloco IV Noite	Bloco IV Noite
Naturalidade	União – Piauí	Monção – MA	União – Piauí	Teresina – Piauí	Campo Maior – PI
Idade	47 anos	44 anos	31 anos	27 anos	24 anos
Concepção de cor	Negro	Pardo	Negro	Negro	Pardo
Endereço atual e tempo de moradia	Bairro Deus Quer – Zona Sudeste - Teresina – PI / 10 anos	Bairro Parque Alvorada - Timon Maranhão / 33 anos	Bairro Planalto Ininga – Zona Leste de Teresina – PI / 10 anos	Bairro Santo Antônio – Zona Sul de Teresina PI / 16 anos	Bairro Dirceu I – Zona Sudeste – Teresina-PI / 24 anos
Composição família	Pai, mãe, esposa, 02 filhos e 09 irmãos	Pai, mãe, enteada, esposa e 02 irmãos	Mãe e 04 irmãos	Pai, mãe e 02 irmãos.	Pai, mãe, esposa e 10 irmãos
Profissões/ ocupações pai e mãe	Pai: lavrador; Mãe: doméstica.	O Pai é: auxiliar de escritório e a mãe é doméstica.	Mãe: lavradora	Pai: eletricista e a mãe costureira.	Pai: pintor; mãe: domestica.
Profissões/ ocupações irmã(o)s ou de outros da família	Irmãos: 02 motoristas, um é mecânico, 03 zeladoras, uma dona de casa e duas estudantes; a esposa é doméstica	Irmão: vigiante do IAPEP; irmã: técnica da SEDUC; esposa: doméstica	Alguns trabalham como ajudantes de pedreiro e caseiros	Irmãos: não informou	irmãos: gerente, segurança, vendedora, conferente, motorista e eletricista. Esposa: trabalha em call center
Renda do grupo familiar	1 a 2 salários mínimos	2 a 4 salários mínimos	1 a 2 salários mínimos	1 a 2 salários mínimos	2 a 4 salários mínimos
Escolaridade do grupo familiar	Pai e mãe e 07 irmãos apenas alfabetizados e duas irmãs cursando o ensino superior.	Pai e irmão: cursaram o ensino fundamental; a mãe não estudou irmã cursou o ensino superior	Mãe e 03 irmãos são: analfabetos e o outro cursou o ensino médio, a companheira cursou o ensino superior.	Irmão: cursando ensino superior e os outros 02 cursaram o ensino fundamental	Pai, Mãe, irmãos e esposa todos cursaram o ensino médio completo.
Tipo de escola E. Básico	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública
Estado civil	Casado	Casado	Solteiro (tem companheira)	Solteiro	Casado
Forma de ingresso no ensino superior	Vestibular	ENEM	ENEM	Vestibular	Vestibular

Transporte para a universidade	Ônibus	Motocicleta	Ônibus	Ônibus	Motocicleta
Condições de estudo no curso: financiado, bolsista, mesada	O Curso é financiado pelo FIES, trabalha como Agente de Portaria da SERFAZ é Porteiro	O Curso é 100 % financiado pelo FIES. Trabalha como Agente de Vigilância – SEDUC	Seu curso tem 44% de financiamento pelo FIES, só estuda, mas possui um auxílio doença	Seu curso não é financiado; trabalha numa loja de autopeças na função de conferente	O curso não é financiado. Trabalha na empresa Asa Distribuidora é gerente com função financeiro

FONTE: PESQUISA DIRETA, DADOS PRODUZIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

O estudante Peri residiu antes no Bairro Dirceu – Zona Sudeste de Teresina – PI, fez curso de Libras Básico no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Escolheu o Curso de Pedagogia porque sempre se identificou com a sala de aula. Pretende atuar na docência, segundo ele, porque pretende compartilhar seus conhecimentos. Quem desenvolve o trabalho doméstico em sua casa é a esposa porque os outros membros da família têm outras ocupações.

Josué tem 44% de financiamento do seu Curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa do Governo Federal. Ele só estuda, mas possui um auxílio doença, a renda de sua residência está orçada entre 1 e 2 salários mínimos. Sua companheira é formada em Design de Moda. O estudante José não tem pai, sua mãe é analfabeta e trabalha como lavradora. Segundo ele, fez opção pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia porque quer ser um excelente educador, pretende trabalhar em sala de aula e gosta de educar. Antes do endereço atual residia em outro endereço do mesmo bairro. Ele mesmo faz o trabalho doméstico em sua casa, é solteiro e reside só com a mãe.

Alcebíades, antes de ingressar na faculdade fez Curso de Serigrafia e o que motivou a escolha pelo Curso de Pedagogia foi o desejo de se preparar para concursos públicos na área de Supervisão Escolar e fazer mestrado e doutorado como gestor educacional. Pretende atuar nas referidas áreas e na Pedagogia Empresarial para ensinar e propagar o ensino e aprendizagem no espaço não escolar. Alcebíades informa que quem se ocupa do trabalho doméstico em sua casa é a mãe dele.

Escobar residiu em outro bairro de Timon antes do endereço atual. O que motivou a escolha pelo Curso de Pedagogia foi o desejo de obter conhecimento, segundo ele, para trabalhar e para lutar por um mundo melhor. Pretende fazer capacitação em Libras. Trabalha como Agente de Vigilância na Unidade Escolar Anicota Bulamarque - Secretaria Estadual de Educação do Piauí – SEDUC, regime Estatutário e percebe entre 1 e 2 salários mínimos.

É casado, não tem filhos, mas ele e sua esposa estão em processo de adoção de um filho, já participaram até de cursos para isso. O trabalho doméstico na casa de Escobar é feito mais por sua esposa, mas, segundo ele, procura ajudar nas folgas dos plantões.

Wilson, fez o Curso de Técnico em Segurança do Trabalho (2011). O que motivou a sua escolha pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia foi o fato dele sempre ter gostado de ensinar. Pretende trabalhar com gestão de pessoas e docência porque, para ele, é muito gratificante e prazeroso ensinar e passar o conhecimento. Trabalha na empresa Asa Distribuidora com o cargo de gerente e função financeiro. É casado, sua esposa trabalha operando Call Center. Colegas de grupo: Roniarra; Ana Maria; Poliana; Alcebíades e Savina. Wilson informa que quem se ocupa do trabalho doméstico em sua casa é a esposa porque, segundo ele, ela tem mais tempo disponível, mas ele afirma está sempre com boa vontade de ajudar.

Quadro 6.1 - Perfil estudantes do Curso de Pedagogia – Instituição F

Nome	**Joel**	**Abraão**	**Sofia**	**Beth**
Bloco / Turno	Bloco VIII Noite	Bloco VIII Noite	Bloco VIII Noite	Bloco II Noite
Naturalidade	Teresina – PI	Teresina – PI	Teresina – PI	São Bernardo do Campo – SP
Idade	26 anos	25 anos	22 anos	21 anos
Concepção de cor	Cor Pardo	Cor Pardo	Cor Parda	Cor Parda
Endereço atual e tempo de moradia	Bairro Promorar – Zona Sul de Teresina – PI / 26 anos	Bairro Bela Vista – Zona Sul de Teresina – PI / 09 anos	Bairro primavera II- Zona Norte- Teresina Piauí / 11 anos	Bairro Gurupi – Zona Sudeste – Teresina Piauí / 14 anos
Composição família	Pai, mãe e 02 irmãos.	Pai, mãe e irmão	Pai, mãe e irmão.	Pai, mãe e irmã.
Profissões/ ocupações pai e mãe	O Pai era cobrador de ônibus e Mãe faxineira	Mãe: doméstica e pai não informou.	Pai: pedreiro, mãe: dona de casa.	Pai: motorista mãe: recepcionista
Profissões/ ocupações irmã(o)s ou de outros da família	Os irmãos: desempregados	Irmão: estudante	Irmão: sem profissão	Irmã: estudante
Renda do grupo familiar	Entre 02 e 04 salários mínimos	Entre 01 e 02 salários mínimos	Entre 01 e 02 salários mínimos	Entre 02 e 04 salários mínimos
Escolaridade do grupo familiar	Um cursou o ensino superior e o outro o médio; Pai o fundamental e Mãe: semi-analfabeta	Pai e mãe: cursaram o ensino fundamental incompleto; irmão: cursando o ensino médio.	Pai: cursou o ensino fundamental incompleto; mãe e irmão: ensino médio completo.	Pai: cursou o ensino fundamental incompleto; mãe: ensino médio, irmã: ensino médio (cursando)
Tipo de escola E. Básico	Pública / Filantrópica	Pública	Pública	Pública
Estado civil	Solteiro	Solteiro	Solteira	Solteira

Forma de ingresso no ensino superior	ENEM	ENEM	ENEM optante por cota	ENEM
Transporte para a universidade	Ônibus	Ônibus	Ônibus	Ônibus
Condições de estudo no curso: financiado, bolsista, mesada	Seu curso é financiado pelo PROUNI, ele só estuda, não recebe ajuda para o curso que ora realiza.	Financiado pelo FIES, seu ingresso na faculdade foi como portador de curso	Seu curso é financiado pelo PROUNI, trabalha como estagiária da FUNACI com a função de auxiliar na hora da recreação	Trabalha em empresa de Call Center. Tem bolsa de 30% da Faculdade. Recebe ajudas do pai e da mãe

FONTE: PESQUISA DIRETA, DADOS PRODUZIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Joel, fez o Curso Técnico de Produção de Moda, não fez escolha pelo Curso de Pedagogia, foi pela nota, mas se apaixonou pelo mesmo. É de uma família com pouca escolaridade, o pai era cobrador de ônibus e a mãe fazia faxina para sobreviver. Os irmãos estudaram, mas estão desempregados. Seu curso de Pedagogia é financiado pelo PROUNI. Pretende atuar como docente do Ensino Superior com a intenção e o desejo de motivar outros. Joel e a mãe fazem o trabalho doméstico em sua casa.

Abraão, é mais um estudante de família com pouca escolaridade, baixa renda, mãe e pai sem profissões reconhecidas, escolheu Pedagogia porque, para ele, o curso possibilita o desenvolvimento profissional e pessoal, acesso ao mercado de trabalho, etc. Pretende trabalhar na docência, mas fazer especialização porque considera que o curso não prepara o bastante para o mercado de trabalho. Antes do endereço atual residia no mesmo bairro. Quem faz o trabalho doméstico na casa de Abraão é a mãe dele, porque, segundo o estudante, ela é mais responsável e tem mais tempo para desenvolver tal tarefa.

Sofia residiu antes no Bairro Matadouro – Zona Norte – Teresina – PI. O curso é financiado pelo PROUNI, trabalha em empresa privada para mantê-lo, o pai é pedreiro e a mãe doméstica. O principal motivo da escolha pelo curso foi indicação de uma tia, ela preferia História, mas os familiares a desestimularam em função de um problema de alergia que ela tem. Seu desejo é trabalhar com a Pedagogia Empresarial. A mãe de Sofia é quem faz o trabalho doméstico em sua casa. Beth, nasceu em São Bernardo do Campo – SP, o pai não completou o Ensino Fundamental e a mãe cursou até o Ensino Médio, trabalham e ajudam Beth nas despesas de casa. Antes do endereço atual residiu no Bairro Dirceu II – Zona Sudeste – Teresina – PI. O principal motivo para a escolha pelo Curso de Pedagogia foi a influência de uma madrinha e tia e a necessidade de trabalhar. A mãe, a própria entrevistada e a irmã fazem o serviço doméstico em sua residência.

Os aspectos apresentados nos quadros, alguns relatados no texto, mostram que o perfil discente do Curso de Pedagogia, nos diversos contextos em que são oferecidas as formações para o magistério em nível de graduação, revela um público diverso, mas compartilhado de desafios para concretizarem os cursos que ora realizam. Isto, porque, são estudantes que têm origem e vivenciam realidades familiares sem ou com pouca escolaridade, sem ou com pouca renda, ocupações com baixa remuneração. São cursos em instituições públicas ou privadas, mas em ambos os contextos, não obstante as diferenças de renda, gratuita ou financiadas, não estão providas/os das plenas condições de estudo.

Considerando a informação acerca de quem faz o trabalho doméstico nas residências dos/as estudantes e a pouca presença masculina nos cursos, vale ressaltar que, embora muitos homens já procurem o Curso de Licenciatura em Pedagogia, também muitos homens entre os entrevistados colaborem com o serviço doméstico, estas atividades ainda são muito desempenhadas pelas mulheres, em algumas situações sem, sequer, a ajuda deles.

O serviço doméstico histórico e culturalmente foi relacionado à mulher, em função do machismo e patriarcalismo, tendo as suas atividades restritas ao espaço privado. A história da educação mostra um processo de escolarização que, especialmente no Piauí com reflexo do contexto brasileiro, inicia com a predominância masculina, depois a defesa da mulher para a função, sobretudo no trabalho docente com crianças com esta atividade reservada ao âmbito doméstica, a escola nas residências. Nasce a escola pública institucionalizada com valores de educação extensivos à casa e a mulher colocada como ideal para tal ocupação.

Assim, o serviço doméstico, para além de ser uma atividade de todas as pessoas independente do sexo porque todas as pessoas necessitam do serviço doméstico, portanto é justo que todas as pessoas, especialmente os homens que comumente não o desenvolvem, , devem compartilhem deste serviço em cada residência, é um trabalho que, não obstante os valores, os estereótipos construídos em torno dele, devem aprender a fazer o serviço doméstico, como um valor de educação e de justiça social.

Oliveira (2004) ao analisar as transformações no mundo do trabalho hoje e as implicações para o universo feminino reconheceu que a posição da mulher tende a ser cada vez mais aproximada da posição do homem. Mas o autor supracitado chama a atenção para uma lógica do social que insiste em reproduzir um modelo de feminilidade e de objeto no mercado matrimonial que continuam a orientar os comportamentos hegemônicos, permitindo que o paradigma da feminilidade centrado em características como a delicadeza, vaidade, emotividade, entre outras, continue a imperar, mesmo que contestado por outros modelos diferentes que não se enquadrarão neste molde.

Considerando o perfil dos alunos e alunas dos Cursos das Instituições supracitadas pode-se acrescentar que os principais interlocutores deste trabalho são homens com características diversas ou diferentes tipos de masculinidades, pois embora movidas por situações e condições de vida diferenciadas, compartilham aspectos comuns em suas histórias de vida. Em primeiro lugar, são pessoas que sempre perseguiram o ideal de serem sujeitos de suas próprias histórias enfrentando assim quaisquer barreiras em busca dos seus objetivos. Em segundo lugar, todos eles, independentemente do tempo e dos obstáculos, almejaram muito e conquistaram o ingresso em uma faculdade ou universidade, chegando a pleitear com êxito, uma formação profissional.

Considerando o perfil discente das mulheres e dos homens entrevistados neste trabalho, observa-se alguns aspectos relevantes à construção das masculinidades e das feminilidades discentes. Os homens nascem, predominantemente, de famílias muito humildes financeiramente; todos tiveram escolaridade na infância, embora com atraso em alguns casos; todos foram de alguma forma motivados a estudar; mesmo aqueles e aquelas criados sem pai e/ou sem mãe não revelaram carências afetivas na infância; muitos foram influenciados para o ingresso no magistério, mas muitos deles o fizeram após tentativas de inserção em outras profissões; alguns estão com dificuldades no curso de formação, mas passaram a se identificar com o campo da pedagogia. Nenhum dos homens ou mulheres deseja deixar o magistério, porém a maior parte das pessoas deste coletivo não pretendem trabalhar com crianças e/ou com os anos iniciais do Ensino Fundamental; estão interessados em outras atividades, tais como: pedagogia hospitalar; pedagogia empresarial; ensino superior e gestão, mas não demonstram entusiasmo por cargos dirigentes.

3 EDUCAÇÃO, GÊNERO E MASCULINIDADES: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Como já foi abordado, as pesquisas que contemplam o campo da Educação e Relações de Gênero, especificamente as masculinidades discentes no Curso de Licenciatura em Pedagogia, exigem uma investigação e uma discussão interdisciplinar, pois para explicar ou conceituar as categorias teóricas e empíricas contempladas no estudo do referido tema, a exemplo do significado de educação, gênero, masculinidades, pedagogia, dentre outras, é necessário a contribuição dos campos de conhecimento sociológico e histórico no sentido de trabalhar os conceitos ou categorias em uma perspectiva educativa ou pedagógica e como construções sociais e históricas.

Trata-se de concepções produzidas por uma cultura de valores, simbologias[16] que, em muitas situações, subsiste às ações intencionais humanas e às relações de poder as quais, na realidade, são consequências do modelo androcêntrico e patriarcal ao qual é submetido as relações de gênero em muitas sociedades, mas que são passivas de mudanças, se constroem e reconstroem social e historicamente, o que levou este pesquisador a eleger a história cultural, apresentada em seção do capítulo anterior, como perspectiva necessária e coerente com o estudo aqui apresentado.

A ocupação do magistério por uma população notadamente feminina, sobretudo a opção pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia como formação docente, assim como a feminização na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é uma realidade que continua marcando o magistério e continua sendo discutida por alguns estudos nestas primeiras décadas do século XXI. Como mostra Pincinato:

> Tais estudos têm se constituído em contribuições importantes para avançar o conhecimento sobre a cultura escolar e, como parte desta, sobre a cultura do magistério como profissão, permitindo identificar valores, práticas e representações que foram se consolidando ou se transformando ao longo de cada período. Essas representações sobre a profissão e o trabalho docente têm, conforme já explicitado, uma história, cujo o desenvolvimento se assenta num conjunto de valores e práticas que são construídas e reconstruídas em cada momento e na confluência dos vários domínios e espaços da profissão: o político, o administrativo, o docente. Por isso mesmo é que as práticas vividas no cotidiano encontram se no domínio de uma compreensão mais aprofundada sobre as relações entre educação, cultura e poder (2007, 44/45).

[16] Simbologia expressa um conjunto de símbolos através dos quais um grupo ou sociedade transmite valores. Símbolo é definido pelo antropólogo Leslie White (1968, p. 182) como "alguma coisa cujo valor ou significado é atribuído pelas pessoas que o usam". A expressão coisa é usada no sentido de explicitar que um símbolo pode ter a forma de um objeto material, uma cor, um som, um cheiro, o movimento de um objeto, um gosto, etc.

No caso específico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, uma das representações mais fortes e que reflete na cultura escolar é a de que se trata de um curso feminino, como também nos níveis de ensino supracitados, tendo em vista, em primeiro lugar, a grande quantidade de mulheres que a eles se dirigem; e, em segundo, os valores e significados sociais que a eles acabaram sendo associados, por conta dessa presença maciça das mulheres, como a ideia de vocação, de semelhança com a maternidade, de sacerdócio, entre outros. Isto vale para a feminização nas práticas docentes e discentes.

Mediante o exposto fez-se a escolha das categorias teóricas, conceituais e, considerando problema proposto, os objetivos e os instrumentos investigativos, fez-se também as escolhas ou a identificação de categorias empíricas para análise e discussão no estudo.

Nesta seção de texto discute-se a categoria gênero, as masculinidades e a educação através de autores/as que trabalham na área de ciências humanas e sociais. Isto porque, discutir as masculinidades discentes na cultura escolar e acadêmica dos cursos de pedagogia exige compreender tal conceituação e a apropriação que se faz delas nas abordagens e campos de conhecimentos que possibilitem uma análise crítica de seres humanos em seus processos históricos, sociais, culturais e educativos, especialmente entre aqueles que servem ao campo da pedagogia ou da educação no sentido de responder às inquietações deste pesquisador e contribuir para responder à problemática do estudo.

Aqui discute-se gênero com os significados estudados e abordados no campo das Ciências Humanas e Sociais, especialmente com análise crítica na interpretação dos campos de conhecimentos histórico e sociológico. Nestes campos, gênero é analisado referindo-se à elaboração cultural das noções de masculinidade e feminilidade, analisando aquilo que se diz a partir das diferenças estabelecidas entre homens e mulheres, quaisquer que sejam as suas posições e orientações, identidades de sexo e de gênero – heterossexuais, homossexuais, transexuais, bissexuais, pansexuais, intersexuais, assexuais, transgêneros e outras.

As análises do conceito de gênero no estudo das masculinidades discentes, nas perspectivas desejadas neste trabalho, como uma construção social e histórica, foram fundamentadas, entre outras/os autoras/es, pelas contribuições de Joan Scott (1995). Essa autora define o gênero como “um elemento constituído de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” (p. 14). Para Scott (1995), o gênero surge, assim, como uma categoria analítica na medida em que permite explicar uma determinada sociedade por meio da construção que se faz dos significados de masculino e feminino e de como estes

organizam a vida social e a maneira como os indivíduos ocupam determinadas posições estruturais no tempo e no espaço.

Na tentativa de ampliar essa compreensão explica-se como surgiu o campo de estudo do gênero. Os estudos de gênero e o seu conceito estão diretamente ligados à história do movimento feminista contemporâneo, organizado a favor da visibilidade das mulheres na sociedade e pela luta delas pela igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Muitas conquistas são recentes, mas diversas iniciativas do gênero feminino, individuais ou coletivas, surgiram de forma mais sistemáticas a partir do século XVIII. Foram movimentos e ações tomadas em diferentes países e regiões do mundo para assegurar os direitos femininos. Tais movimentos têm origem diversas, ocorreram inclusive no campo acadêmico, as quais iniciaram, entre diversos campos científicos, na área de ciências humanas e sociais, tais como: Educação, Sociologia, Antropologia, Literatura, História e outras.

Com essa perspectiva é possível realizar o estudo do conceito de gênero em diferentes concepções, em cada área ou campo do saber, e em cada situação, espaço ou classe social com diferentes interpretações. Embora a academia, no âmbito científico, já reconheça e disponibilize uma vasta literatura, o campo de estudo desse conceito iniciou-se sem prestígio acadêmico, foi ganhando autonomia de campo de pesquisa, atingindo hoje *status* mais consistente.

Desse modo, gênero deve ser analisado procurando estabelecer a relação entre masculino e feminino como conceitos e categorias históricas e relacionais e, assim, fugir da via única que, por um período, tratou somente de feminilidade quanto da visão essencialista[17] e universal. Um processo histórico que descreve, narra fatos e acontecimentos, mas relaciona-os, contextualizando e analisando criticamente, para compreender a finalidade social e política dos textos, discursos e mensagens registrados na história humana.

O conceito de gênero, como construção social e histórica, surgiu no final da década de 1960 quando os movimentos feministas, além das preocupações sociais e políticas, se voltavam para as construções propriamente teóricas. Para Louro (1997), é através das feministas anglo-saxãs que gênero passa a ser usado como distinto de sexo, rejeitando o determinismo biológico, até então implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual.

[17] O termo "essencialista" neste texto expressa o adjetivo que qualifica a Doutrina filosófica do "essencialismo" ou filosofia do ser ideal. Isto significa a concepção de que o ser humano nasce com características comuns ou extensivas a outros e a toda sua vida. O ser humano é, ele não vem a ser. Esta visão essencialista das pessoas contraria a filosofia contemporânea que considera o ser humano, homem ou mulher, um ser histórico e social que se transforma de acordo com o tempo e a sociedade em que vive (Ferreira, 2009; Japiassu & Marcondes, 2006).

Elas desejavam acentuar, através da linguagem, o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Monteiro (2013, p. 335) mostra que no período entre as décadas de 1960 e 1990 acontecem mudanças importantes nas representações e práticas de gênero no Brasil e no mundo, mudanças estas que desencadearam:

> [...] a maior inserção das mulheres na esfera pública e o início do debate nacional sobre masculinidades e feminilidades dissonantes: homossexuais, bissexuais, transexuais etc. Acontece também uma pluralização da experiência da masculinidade como resultado desses processos, incluindo aí toda a gama de masculinidades recentes, como "metrossexuais", o "novo homem", e outros rótulos que ganharam destaque ao longo de anos recentes. [...]. A ideia de um "novo homem" não é exatamente nova: debates sobre mudanças nas relações entre os gêneros emergem de tempos em tempos, e nesses períodos debate-se a mudança de comportamento dos homens.

O autor supracitado afirma haver grande especulação em função das causas dessa discussão, mas atribui isso, especialmente, à segunda onda do feminismo iniciada nos anos 1960, pois é nesse momento que grandes mudanças sociais, culturais, econômicas, demográficas e políticas acontecem no Brasil, e as novas masculinidades começam a se delinear de forma mais clara (Monteiro, 2013). Partindo desse pressuposto, não há um tipo único de mulher nem um tipo único de homem que emerge desta ou daquela forma de sociabilidade, ou seja, cada vez mais ver-se a possibilidade de se ter agentes masculinos e femininos de tipos variados.

Nesta abordagem, o conceito de gênero, "serve, assim, como uma ferramenta analítica que é ao mesmo tempo política". Vale ressaltar que, dirigir o foco para o caráter fundamentalmente social, não é pretensão de negar a biologia, mas destacar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (Id. Ibid. p. 21). É o que também afirma Connel (1995, p. 189): "no gênero, a prática social se dirige aos corpos". O conceito se refere ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou como são trazidas para a prática social e tornadas partes do processo histórico.

3.1 A construção histórica das masculinidades

Ao analisar a história das relações de gênero percebe-se, sem grandes desafios, que, apesar das resistências e de uma permanência estrutural no modelo patriarcal e androcêntrico, houve sempre mudanças nas representações de gênero. Constata-se com esta análise que a configuração do modelo de sociedade contemporâneo é consequência da herança de valores da cultura ocidental, um processo em que os séculos XVII e XVIII foram cruciais com a

reconstrução das concepções de homem e de mulher reorientando, em muitos aspectos, grande parte das sociedades existentes neste terceiro milênio.

É importante lembrar que no período supracitado, mais especificamente entre os séculos XVII e XVIII, ocorreu a passagem de uma explicação teológica do mundo para uma explicação racionalista ou cientificista impactando nos modos de produção, nas relações de poder, de organização das sociedades, enfim, na vida da humanidade. Com essas mudanças e a despeito delas, as relações de gênero, seguiram o seu curso reconstruindo concepções, conceitos, significados, na caracterização da existência humana, mas, ao mesmo tempo, mantendo-se na reprodução de valores e práticas que já estão em descompasso com a realidade e os anseios de vida das pessoas.

Analisando as masculinidades nas relações de gênero e na sociedade no contexto das mudanças ocorridas no século XVIII, Silva (2000, p. 8) mostra que, o homem e/ou as masculinidades hegemônicas estariam sendo colocadas em "xeque" porque o homem estaria perdendo a noção de sua própria identidade, passando a buscar uma melhor descrição de si. A mesma ideia, para o referido teórico, representa uma espécie de tensão semelhante ao que veio a ocorrer no final do século XIX, quando o homem passou por um estado de decadência, uma crise de masculinidade.

Considerando o conceito de gênero de Scott (1990) como sendo, em síntese, um modo de dar significados às distinções entre os sexos, constata-se que, até o século XVIII não era possível encontrar um modelo de sexualidade humana conforme é entendido hoje. Lembra-se Foucault (1979) quando mostrou que o termo sexualidade era um termo que surgiu no século XIX, uma construção atribuída às sociedades modernas e pós-modernas. Silva (2000), vem mostrar que esta discussão tem origem, mais precisamente, no período vitoriano[18].

A concepção dominante até o século XIX era do monismo sexual, não existia um termo que pudesse explicar a sexualidade de homens e mulheres, apenas existiam normas da diferença sexual entre ambos. Segundo Silva (2000) o monismo sexual dominou o pensamento anatômico por dois milênios, a mulher era entendida como um homem invertido, sendo a anatomia masculina um modelo de perfeição.

[18] Período vitoriano – pertencente ou relativo ao reinado da Rainha Vitória – Inglaterra (1837-1901) que foi marcado pela conservação de valores puritanos, pela respeitabilidade, pela intolerância etc. atribuídos principalmente à Classe Média da Inglaterra. Além do enriquecimento dessa classe caracterizada como classe burguesa da Inglaterra, a era vitoriana se caracterizou também pela rigidez de princípios moralistas e por uma típica solidez política. Marcado por grande desenvolvimento econômico e industrial e conquistas coloniais do país, a Inglaterra tornou-se o país mais rico e poderoso do mundo difundindo seus valores e influenciando no modo de vida, na política, na economia e na cultura em outras partes do globo.

Essa explicação começa com os estudos do médico e filósofo romano Cláudio Galeno que nasceu no ano 129, na Sicília, viveu até o ano 200 d. c. Em seus estudos sobre anatomia e outros temas, segundo Cavalcanti (2009, p. 16):

> Galeno criou o modelo do sexo único, segundo o qual a mulher era concebida como o homem defeituoso devido a falta de calor vital que impediria seus órgãos de se apresentarem externamente, tal qual nos homens. Nesse mundo a vagina é vista como um pênis interno, os lábios como o prepúcio, o útero como o escroto e os ovários como os testículos.

Neste modelo, a interpretação anatômica era de que não existiam termos específicos para designar as partes do características do corpo da mulher, a exemplo do ovário e da vagina, esses órgãos não eram reconhecidos, considerados na anatomia feminina, existiam apenas em relação aos órgãos masculinos. Laqueur (2001, p. 42), mostra que na época de Cláudio Galeno, século II d. c., existiam dois gêneros que correspondiam a um único sexo e as delimitações entre feminino e masculino seriam dadas a partir do grau e não da essência.

Costa (1995) e Almeida (1996) apontam teorias construídas na tentativa de manter e estabelecer estas diferenças. Corroboram a ideia de que a partir da passagem do século XVIII para o XIX é que ocorreram sensíveis mudanças tais como: a desconstrução do conceito de unicidade e perfeição do corpo masculino – o two sex model, que significa o reconhecimento da existência de dois sexos. De homem invertido, a mulher passa a ser o inverso do homem, ou sua forma complementar. Apesar disto, as consequências morais advindas de tais mudanças, manteriam ainda a inferioridade da mulher no supracitado conflito entre as esferas públicas e privadas, no conceito neoplatônico científico e religioso do mundo e na importância da nova ordem político-econômica do novo Estado burguês.

Para Cavalcanti (2009), trata-se de um momento em que a ciência se coloca a serviço da cultura com o objetivo de fundamentar a inferioridade das mulheres utilizando-se da natureza e consolidando o modelo dos dois sexos, tanto na organização da sociedade como na definição das subjetividades.

Com a chegada do século XIX inicia o culto à masculinidade que vai ser uma decorrência direta da mudança da concepção biológica para a política, econômica e social. Assim, prossegue essa dinâmica do gênero na história da humanidade até a contemporaneidade. Como afirma Silva (2000, p. 13): “Se a própria história mostra a pluralidade das descrições identitárias para o homem vitoriano (do século XIX), o mesmo não poderia ser diferente para o homem contemporâneo”.

A busca pela superação deste modelo de sociedade instigou pesquisadoras como a filósofa Simone de Beauvoir (1949), uma figura emblemática desse movimento de ideias

que, em 1949, escreveu o livro "O Segundo Sexo: fatos e mitos"[19]. É dela a famosa frase "não se nasce mulher, torna-se mulher". Com esta formulação, ela buscava descartar qualquer determinação natural da conduta feminina e dar continuidade e impulso aos movimentos em defesa dos direitos das mulheres que vinham ocorrendo desde o final do século XIX. (Beauvoir, 1980).

Assim, também não se nasce homem, torna-se homem, as concepções de masculinidades são construídas socialmente, assim como as concepções de professor/a de aluno/a são construídas socialmente, na cultura escolar etc. Contrariando estas constatações, a sociedade contemporânea, as representações neste início de milênio, em muitas realidades permanecem a reprodução de antigos valores, da construção do gênero, de um modo de dar significado a comportamentos, práticas e pessoas com base nas diferenças sexuais, nas características biológicas.

Neste trabalho em Teresina identificou-se homens e mulheres que tendem à concepção de um modelo fixo de masculinidade correspondendo a estereótipos, construindo as masculinidades e feminilidades a partir das diferenças sexuais e/ou até das orientações sexuais, mas também se identifica aqueles que procuram fugir dos estereótipos, que desconstroem o gênero, que percebem a reprodução das relações de gênero e a necessidade de mudanças, o que pode ser observado nos relatos de alguns estudantes a seguir, iniciando pelo depoimento de Daniel ao expressar concepções sobre o ser masculino e feminino:

> Masculino? Não! Até porque eu particularmente não acredito nessa questão de gênero, porque o gênero quem forma é a sociedade, então o que é masculino o que é feminino? Eu acho que é muito particular, cabe a cada pessoa. Então a criança, por exemplo: a questão de você ter uma criança que é mais agressiva com outro aluno por ele ser um pouco mais afeminado e esse aluno pode não ser gay, ele pode ser só afeminado e pode ter uma vida heterosexual sadia, ter uma vida normal, mas ele pode sim ter a questão de gênero, é você que fala por essa criança ser mais sensível, por essa criança ser mais educada, mais quieta, por essa criança não gostar de futebol, não gostar disso, não gostar daquilo, não vai tornar esse menino gay, não vai tornar essa criança homossexual, agora a sociedade vai acabar reprimindo essa criança, praticando bullyng com essa criança por ela ser diferente das outras. (DANIEL, III BLOCO PEDAGOGIA, UESPI).

Daniel afirma não acreditar em gênero, mostra ser um equívoco fazer a relação entre ser homem, as aptidões sociais e a orientação sexual. Em algumas situações há uma interpretação de forma coerente dos significados de masculino e feminino e chamam atenção para os preconceitos existentes. Trata-se de uma construção histórica e social, de uma representação, criação da sociedade.

---

[19] BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Trad. Sério Milliet. Volume 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Connell (1995*)* chama atenção para os riscos que se pode cometer no esforço desmedido para corresponder à norma masculina. Para essa autora isso pode levar à violência ou à crise pessoal. Ademais, a mesma autora afirma que não se deve pensar as masculinidades como construções fixas, mas, sim entendidas como capazes de serem permanentemente reconstruídas. Por outro lado, essa mesma teórica considera qualquer forma de masculinidade internamente complexa e contraditória; na concepção dela, se a masculinidade significa simplesmente as características dos homens não se poderia falar da feminilidade nos homens ou da masculinidade nas mulheres (exceto como desvio), deixando de compreender a dinâmica do gênero.

Dulce, estudante de Pedagogia, ao apresentar a sua concepção de feminilidade mostra uma concepção diferente de Daniel, ela traz um conceito de feminino relacionada à maternagem, à capacidade, ao desejo de gerar filhos/as e até à interferência da religião, a um Deus. Sobre isto ela assim se expressa:

> Ser feminino, na minha concepção, é o romantismo e também a figura de ser mãe, porque o feminismo ele também se remete à figura de ser mãe! Porque a mulher vai gerar um filho, então... pra mim é isso! [...] Porque é um sonho de toda... pra mim é um sonho ser mãe! Porque é como falam, porque os filhos é herança do senhor [...]. (DULCE, BLOCO VII PEDAGOGIA, UFPI).

A dinâmica dessas discussões mostra que, para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero não se refere à construção social do sexo anatômico, à religiosidade ou ao culto de alguma religião, a valores construídos com base nas características biológicas, pois gênero é uma construção histórica e cultural. Portanto, isso exige explicar porque gênero é discutido ou pesquisado como uma categoria coerentemente apropriada para uma análise histórica.

Se se compreende que há machos e fêmeas na espécie humana, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura, não decorrendo da anatomia de seus corpos, pois o modo como homens e mulheres se comporta e se relaciona em sociedade corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que os ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero e segundo cada contexto social. (Brasil/MEC: SPM/PR, 2009, v. 2)[20]. Considerando esses elementos:

> As questões de gênero refletem o modo como diferentes povos, em diversos períodos, classificam as atividades de trabalho na esfera pública e privada, no que se refere aos atributos pessoais e aos encargos destinados a homens e mulheres no campo da religião, da política, do lazer, da educação, dos cuidados com saúde, da sexualidade etc. (Brasil, MEC: SPM/PR, 2009, p. 41, VOLUME 2).

[20] BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Volume 2, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Os estudos até então publicados e as mudanças ocorridas na história do gênero humano nos levam a concluir que com a diversidade de culturas, de crenças e a pluralidade de identidades psicológicas, sociais, de gênero e sexuais na contemporaneidade, é simplesmente impossível conceber uma hegemonia frente às novas identidades, porque elas não são fixas, imutáveis, pelo contrário, estão constantemente sofrendo mudanças e a cada década podemos perceber que sempre mais a cultura, os modos de vida, o comportamento, os modos de ser e de estar no mundo vão se alterando e se adequando às exigências do próprio tempo.

É importante indagar sobre a relevância do recurso histórico, quando a ele recorre-se no estudo da sexualidade, das relações de gênero etc. Desse modo, Silva (2000, p.14) assevera: "serve para mostrar a diversidade/pluralidade de identidades. Por exemplo: as identidades masculinas ao longo da própria história, e aprender com estas experiências anteriores para que não se cometa os mesmos erros no futuro". Na realidade existem muitos gêneros, muitos "femininos" e "masculinos", que se leva a reconhecer a diferença dentro da diferença. Connell e Messerschmidt (2005) trabalham com a ideia de várias masculinidades, considerando essa pluralidade, Connell apresenta originalmente a ideia e o conceito de quatro tipos de masculinidades: hegemônica, subordinada, cúmplice e marginalizada/s na discussão de modelos e padrões masculinos em sociedades, as quais podem ser relacionadas à construção social e histórias em diversas culturas.

Apresenta-se a seguir, breve conceituação e caracterização destes tipos de masculinidades na prática social e cultural. A Masculinidade cúmplice, segundo connell (2005), caracteriza-se por atitudes de acomodação aos benefícios do sistema patriarcal, masculinidade através da qual os homens se identificam com práticas da masculinidade hegemónica. No entanto, não cumprem de forma rigorosa as práticas hegemónicas (Almeida, 1996). Reconhecem e chegam a desfrutar de algumas vantagens do patriarcado, mas não defendem publicamente tal posição.

A Masculinidade subordinada, segundo Connell (2005), se concretiza em relações específicas de dominação de género entre grupos de homens, no sentido da dominação heteronormativa e também dos homossexuais. Nas práticas de subordinação e dominação incluem-se a violência e a discriminação econômica e social. Connell (2000), apresenta como exemplo mais notável de masculinidades subordinadas a posição de discriminação sofrida pelas masculinidades gays das culturas europeias e da América do Norte, posições que podem ser percebidas em outras sociedades e a qual não se concentra apenas na homossexualidade, pois os/as heterossexuais também podem ser excluídos do círculo da legitimidade,

dependendo da posição econômica e social que ocupem. A autora mostra que aquilo que é tido como simbólico na masculinidade subordinada aproxima-se do simbólico da feminilidade (Connell, 2005).

A Masculinidade Marginalizada ou subalterna é apresentada por Connell como uma posição de marginalização relacionada à autorização da masculinidade hegemónica do grupo dominante. Mostra o exemplo de atletas negros que assumem a posição de masculinidade hegemónica em função da fama e do dinheiro, mas tal condição não promove uma autorização social para os homens negros em geral (Connell, 2005, p. 81).

A autora ressalta que as masculinidades marginalizadas incluíram todos os indivíduos do sexo masculino que não se encaixam nas normas da masculinidade hegemónica (Connell, 2005 e Almeida, 1996). Para Januário (2016, p. 127)

> A marginalidade relaciona-se com as relações de poder que a masculinidade hegemónica exerce sobre as demais masculinidades. Essa forma de masculinidade está discriminada devido à condição subordinada de classe social ou etnia. A marginalização é produzida nos grupos explorados ou oprimidos que podem compartilhar muitas das características da masculinidade hegemónica, mas que são socialmente desautorizados.

Para Connell (2005) a relação entre marginalização e autorização pode existir também entre masculinidades subordinadas. Para Januário (2016) essa conceituação da masculinidade hegemónica de Connell (2005) apresenta-se como "uma configuração de gênero que incorpora a legitimidade do patriarcado e tenta garantir posições dominantes para os homens e de subordinação para as mulheres" em cada sociedade. Trata-se de um conceito inovador e traz o significado e o sentido do conceito de hegemonia do pensador marxista italiano Antônio Grasmci o qual faz referência à tomada e manutenção de uma posição de um indivíduo ou grupo sobre os demais. Januário (2016) mostra ainda que o conceito de hegemonia utilizado por Connell e Messerschmidt (2005):

> é entendido como como uma posição dominante histórica e social, é historicamente móvel, em um determinado momento uma forma de masculinidade é exaltada em detrimento das outras. A masculinidade não possui um papel estático, fossilizado; é sustentada por estruturas e normas sociais, sendo a heterossexualidade uma das partes fulcrais da hegemonia no contexto ocidental.

Connell (1995) enfatiza que a masculinidade hegemônica não tem um caráter fixo igual em qualquer tempo ou lugar. É uma masculinidade que ocupa a posição hegemônica em um dado padrão de relações de gênero, sendo uma posição sempre contestável. A masculinidade hegemônica não diz respeito a um estilo de vida, mas a configurações que formam as relações de gênero. Novos grupos podem desafiar antigas soluções e construir uma nova hegemonia. Mesmo porque, segundo a própria Connell, o conceito de hegemonia

na perspectiva gramsciana, é de caráter dinâmico, pois leva em consideração a luta pela liderança na mudança social. E a hegemonia aqui está relacionada à dominância cultural na sociedade como um todo. O número de homens que rigorosamente praticam o padrão hegemônico pode ser pequeno, mas a maioria dos homens usufrui dessa hegemonia, pois se beneficia do dividendo patriarcal da subordinação geral das mulheres.

Miguel Vale de Almeida (1995) considera que a masculinidade hegemônica implica um discurso que atribui aos homens privilégio potencial de dominação e ascendência social. O patriarcado seria uma ordem de gênero específica na qual a masculinidade hegemônica define a inferioridade do feminino e das masculinidades subordinadas. Costa (2002), enfatiza que a masculinidade hegemônica não é única, mesmo referindo-se a uma mesma sociedade. Existem vários modelos de masculinidade hegemônica que estão competindo entre si e diferentes masculinidades hegemônicas produzem diferentes masculinidades subordinadas. Em contextos diferentes, distintas masculinidades hegemônicas são impostas, enfatizando certos atributos e negando outros. É o que mostraria os estudantes de Pedagogia Vanderlei, Daniel e outros em seus depoimentos:

> Ser masculino vem na minha mente virilidade, é... força, competência também, responsabilidade, ser uma pessoa humana, de bem, de bom caráter, capaz de formar mentes. Feminino, da mesma forma... tirando a virilidade que é essa aí é uma característica mesmo masculina, mas da mesma forma, uma capacidade também de formar opiniões é desde a infância... até, até hoje. (VANDERLEI, IV BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

Rosely Gomes Costa (2002), chama atenção para a existência e prática de uma pluralidade hegemônica, considera a ideia de várias masculinidades hegemônicas uma contradição, partindo do pressuposto de que, se existirem várias masculinidades igualmente preponderantes, efetivamente não há hegemonia. Mas é importante ressaltar que essa preponderância se dá em contextos ou grupos diversos de uma mesma sociedade. Outra ideia a ser considerada acerca da hegemonia é de que o fato de nem todos os homens terem acesso à masculinidade hegemônica não significa inexistência da mesma. Como enfatiza Miguel Vale de Almeida (1996), a masculinidade hegemônica é um modelo cultural ideal que, não sendo atingido por nenhum homem, exerce poder controlador sobre homens e mulheres.

Vanderlei apresenta uma ideia de masculinidade com base na sexualidade, na virilidade, na força, em estereótipos de sexo e de gênero, mas relaciona a algumas características não sexuais. Daniel ressalta a masculinidade hegemônica construída pela cultura machista, nas representações da sociedade, nos padrões sociais e culturais.

> [...] Pra ser menino tem que gostar de futebol, tem que gostar de azul, tem que gostar de falar grosso e tem que andar beijando as menininhas.” não porque tem meninos que não gosta de azul, não gosta de futebol, não gosta de andar com

> meninas, mas são héteros no final das contas e tem meninos que jogam futebol, gosta de azul, andam com meninas e no final das contas acaba sendo gay, sem nem um preconceito, não sei se você entendeu? Então essa questão de ser masculino ou ser feminino não existe, e até existe, mas é a sociedade que cria, mas você pode não se encaixar nesses padrões. (DANIEL, III BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

Esta e outras concepções são apresentadas por muitos homens, em situações em que as reproduzem, mas também em situações que as desconstroem. Segundo os estudos de Sócrates Nolasco (1993), os homens, particularmente são instigados desde cedo a falar e a valorizar o sexo, não como possibilidade de expressão de si mesmos, mas como maneira de reproduzir o modelo de comportamento para eles determinado. A constatação dessa realidade encontra ressonância na análise que Pierre Bourdieu (1999, p. 34) faz da construção social dos sexos. Para ele é no processo de socialização/educação que se inculca o *habitus*[21] sexuado e "sexuante", ou seja, constroem-se os sujeitos masculinos e femininos.

> A ação de formação... que opera esta construção social do corpo não assume senão muito parcialmente a forma de uma ação pedagógica explícita e expressa. Ela é, em sua maior parte o efeito automático, e sem agente de uma ordem física e social inteiramente organizada segundo o princípio de divisão androcêntrico (o que explica a enorme força de pressão que ela exerce). Inscrita nas coisas, a ordem masculina se inscreve também nos corpos através de injunções tácitas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou privados.

Pierre Bourdieu (1999) esclarece ainda que estes sujeitos não são construídos apenas socialmente, mas corporalmente já que cada um dos sexos apreende gestos, posturas, disposições, falas, etc., a ele designado por sua sociedade. O autor mostra que até mesmo a percepção da realidade é sexualmente conformada e direcionada de acordo com o gênero. Francis Musa Boakari (1998, p. 560) explicita bem a relação educação e sociedade: "educação no seu sentido mais geral, é um dos elementos da sociedade e assim, compartilha da sua característica polêmica. Ela é determinada pela e determinante da sociedade. Através dela, os membros das sociedades tentam comunicar-se entre si garantindo assim algum grau de continuidade dos grupos".

Assim, as culturas e as educações nos seus diversos contextos criam e reproduzem modelos, gêneros, masculinidades, feminilidades, estabelecem normas a serem seguidas, tipos de relações, as quais precisam ser reconstruídas, desconstruídas de acordo com as orientações, as aspirações, desejos e necessidades para a vida pessoal e social.

Na aprendizagem da educação familiar, em muitas sociedades, as famílias, em iniciação precoce das crianças no trabalho, as separavam por sexo no desenvolvimento de

[21] O termo *habitus* inserido neste texto tem o sentido em que coloca Pierre Bourdieu (1999), um capital cultural internalizado e corporificado que expressa uma maneira de ser, um estado habitual que autodisciplina e autocensura, um sistema de disposições adquiridas e internalizadas no processo de socialização primária, o *habitus* é uma capacidade cognitiva socialmente constituída que se expressa em percepção, pensamento e ação.

atividades. A educação escolar inicialmente foi negada às meninas, depois quando foi permitido a escola para as meninas, após a alfabetização eram separadas por sexo também na escola e por muito tempo só aos meninos foi permitido dar continuidade aos estudos.

Para Falci (1991, p. 19, 23) no Piauí Provincial, ao pesquisar as crianças em um período marcadamente de invasão estrangeira e imposição de uma organização social de características europeia, autoritária, afirma o seguinte:

> Ser 'menino-macho', expressão piauiense que diferencia a criança masculina da feminina, a menina-fêmea, o menino tinha privilégios em relação à menina-fêmea, na conquista do espaço, conquista que representa a síntese e a expressão dos desejos da alma infantil antes do desabrochar do seu raciocínio lógico. [...] Ser menina significava brincar de pedrinhas, que tinham que ser iguais e pequenas, como as sementes de contas de Nossa Senhora..., e que se passava a "palha", o 'chuveiro' e a 'aranha'. Ser menina significava brincar de pular 'macaca' (a amarelinha), pular corda e brincar com as bonecas.

Os Meninos, desde os 6 anos de idade trabalhavam como adultos, ajudavam na roça ou no trabalho nos currais, cortar lenha, cortar ramos para os pequenos animais, eram os roceiros ou vaqueiros. As Meninas desde os 7 anos faziam rendas, costuras, pegar água na fonte, teciam e fiavam. Trata-se de uma sociedade, o Piauí Provincial, em que, segundo Falci (1991), as crianças representavam quase 20% de toda a população.

As questões de gênero estão relacionadas à classe social, às relações de poder, assim a vida das crianças pobres era diferente das crianças ricas, embora também a elas fosse negada parte da infância. Os filhos e filhas do Senhor brincavam com as crianças escravas, estas serviam para divertir aquelas, as quais, as crianças ricas, tinham liberdade, estudavam, embora tivessem que aprender a montar, a ter coragem, a ter resistência. Assim, para Falci (1991, p. 35):

> Das meninas ricas se exigirá outros comportamentos: aprender brincando, a cuidar dos seus futuros filhos, o fiar e tecer, e fazer renda, preparação para o papel que lhe será exigido pela sociedade: ser mãe, ter habilidades manuais para a confecção de utensílios domésticos e paciência para aguentar o seu semelhante.

Com a criação das escolas na Província, inicia-se com a alfabetização das crianças e haverá maior hierarquização da sociedade. Os meninos e meninas ricas aprenderão a ler e escrever, meninos em maior número. Aos meninos e meninas pobres e escravos, passado o tempo de brincar, a pobres e/ou escravos restará trabalhar: vaqueiros, roceiros, rendeiras, costureiras, dentre outas atividades.

A partir dos 7 ou 8 anos os meninos iam com o pai aos campos e as meninas ficavam com as mães ajudando em casa. Para a autora supracitada, o aprender a trabalhar se iniciará tão mais cedo quanto maiores forem as necessidades materiais e as distinções de classe; principalmente porque nessa (Falci, 1991, p. 35).

Nas expressões patriarcais e na realidade da vida das crianças neste modelo de sociedade, o "menino-macho" sempre teve maior liberdade que a "menina-fêmea". Os meninos poderiam percorrer os espaços na rua enquanto isso não era permitido às meninas. Os meninos-machos realizaram inúmeras tarefas, tanto para os pais de categoria mais rica (pequenos comerciantes, funcionários, etc.) quanto para os pais pobres ou escravos. É este modelo de sociedade que construiu as relações de gênero que permanecem promovendo a segregação sexual, a desigualdade de gênero.

Para Connell (1995), a ordenação de gênero é necessariamente vinculada a outras estruturas sociais como: classe, etnia, raça, nacionalidade e posição na ordem mundial, entre outras. Desse ponto de vista, as masculinidades dos brancos, por exemplo, estariam construídas não só em relação às mulheres brancas como também em relação aos homens negros, e as masculinidades dos patrões, em relação à dos empregados etc.

Retomando à conceituação das masculinidades, Connell (1995, p. 189), discute os tipos de masculinidades como uma prática social, histórica e essencialmente política. Assim, ao tratar da construção e reconstrução das masculinidades, afirma:

> Existe uma narrativa convencional sobre como as masculinidades são construídas. Nessa narrativa toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres [...] a feminilidade é compreendida como o oposto. A pressão em favor da conformidade vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas, da mídia e finalmente, dos empregadores. A maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo como custo frequentemente, a repressão dos sentimentos [...].

Continuando a mesma discussão, o autor supramencionado oferece uma breve definição de masculinidade: "é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero". (p. 189). Esclarece mais: "Existe normalmente mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade". (p. 189). Um homem que se constitui em vários homens, vários masculinos numa única história de vida. É a imagem de uma realidade social inscrita e refletida em corpos humanos. Clodovil, estudante de Pedagogia, com orientação homossexual, reforça a definição do autor supracitado.

> O masculino ele é muito relativo. O masculino pode ter trejeitos femininos, pode ter trejeitos masculinos. Eu acho que o trejeito, o trejeito não, a característica que você fala, né, deve ser comum entre o público, eu acho que deve ser a tolerância com as outras diferenças. Por que, assim, do que valeria se fossemos todos homogêneos, sem as suas diferenças, tem que ter a heterogeneidade. (CLODOVIL, VI BLOCO PEDAGOGIA, I-F).

Para Oliveira (2004), as posições do homem e da mulher na sociedade contemporânea tendem a ser cada vez mais aproximadas entre si. Isto, porque, se o sexo

biológico já foi cultural e socialmente determinante para a divisão sexual do trabalho, na atualidade as atividades laborais cada vez menos requerem especificidades vinculadas ao sexo biológico, há uma crescente inserção de homens e mulheres em atividades antes destinadas apenas ao outro sexo. É nesta perspectiva que Nero, estudante de Pedagogia, concebe o que é ser masculino:

> A palavra, hoje, que pode num mapa conceitual, que se fosse ligar tudo... Eu acredito que seria mediação, mediação. Porque a gente viu que, é... a distância entre homem e mulher ela era gigantesca, ela diminuiu um pouco, ela ainda continua, mas ela diminuiu! E hoje, uma mulher é... ela consegue ser mais masculina, não no sentido de é... ser, de ter características masculinas, mas de fazer trabalhos é... masculinos, de fazer atividades masculinas e ao mesmo tempo que existia essa mediação de uma mulher fazer trabalhos é... atividades proporcionadas que eram do homem, existe também é... a... Existia também a oportunidade de o homem mesmo com a sua masculinidade fazer atividades que eram voltadas, relacionadas... femininas e ao mesmo tempo hoje também. (NERO, VI BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

Embora alguns homens tenham apresentado uma concepção masculina pautada nos estereótipos de sexo e de gênero, não atribuíram a presença ou a redução desta às dificuldades de estudo ou de desenvolvimento de atividades acadêmicas no Curso de Licenciatura em Pedagogia, mas sim à restrição das escolas, de alguns professores/as, dirigentes na comunidade acadêmica ou da cultura escolar.

Muitos homens e mulheres percebem a masculinidade como uma construção social, mas há aqueles/as que confundem masculinidades com orientação sexual e ainda são muito marcados por preconceitos de sexo e de gênero, apresentando em seus depoimentos contradição em suas posições. Na realidade, são concepções ainda fortemente construídas com base nas diferenças sexuais. Vale ressaltar que, os/as entrevistados/as ao se posicionarem acerca das masculinidades e feminilidades ou do ser homem e do ser mulher na sociedade brasileira apresentam concepções abertas em relação à inserção do homem e da mulher no mercado de trabalho, o que é uma das formas de perceber os avanços que se tem na construção da equidade de gênero.

3.1.1 Examinando o conceito de masculinidade

Discutir masculinidade na perspectiva de gênero é assumi-lo como um conceito permanentemente em construção. Inicia-se, portanto, assumindo como matriz paradigmática a História Cultural, já que ela possibilita, nessa discussão envolvendo as categorias teóricas gênero, masculinidades, pedagogia, cultura acadêmica e escolar, dentre outras. Isso, porque, ultrapassar as fronteiras epistemológicas, especialmente quando há necessidade de

compreender e explicar a construção e reconstrução das masculinidades exige um alargamento do olhar a partir de campos de conhecimentos diversos.

Os esforços para discutir o conceito de masculinidade em um campo de conhecimento específico, como exemplo: a História, a Sociologia, a Pedagogia, a Antropologia e outras, são recentes. Assim, uma das mais ricas formas de abordar a masculinidade é, talvez, através do diálogo teórico-conceitual dentre os diversos campos das ciências humanas, mas aqui, assumindo as limitações de aprofundamento, examina-se o conceito de masculinidade especialmente nos campos da História e da Sociologia. Nessa perspectiva inicia-se com autores que transitam entre diversas disciplinas, a exemplo de Oliveira (2004), o qual utiliza diálogos que transcendem fronteiras disciplinares realizando as mais diversas incursões teóricas contemplando entre outros, os campos teóricos supracitados.

Em sua discussão, Oliveira (2004) trabalha com conhecimentos históricos, filosóficos, psicológicos, antropológicos e sociológicos em busca da "construção social da masculinidade". Faz um diálogo com pesquisadores como o historiador George Mosse e o sociólogo Norbert Elias, os quais estabelecem "uma sociogênese moderna" da masculinidade descrevendo desde o ideal masculino da Idade Média: cavaleiro bravo, ousado, destemido, rude e passional; até o comedido e autocontido cavalheiro burguês da idade moderna. É dessa relação que se constrói o ideal moderno de masculinidade, estimulada pelo estado nacional e por diversas instituições sociais como as religiões, a família nuclear, as leis, os esportes, as ciências, etc.

Para o autor e seus interlocutores, o passado, independente da força e da resistência das tradições, sempre exerce influência sobre o presente. Isto porque, uma imagem dos acontecimentos passados da sociedade em que se vive é permanentemente transportada de geração em geração.

> Na Europa do século XIX, as guerras napoleônicas e os processos de unificação nacional são episódios que ilustram tendências imperialistas e embates internacionais que se estenderiam século XX adentro. Em nenhum outro período os três “p” de potência, poder e posse, que definiram a ideologia masculina, estiveram tão próximos da ideologia do Estado nacional. (Oliveira, 2004, p. 27).

Destaca os projetos expansionistas nacionais como fomento ao clima belicoso entre os países, estimulando as formações militares e dando ênfase ao heroísmo, ao destemor diante da morte, ao sacrifício, à dor, ao perigo. Todo esse projeto serviria, ao mesmo tempo, como preparação para a guerra e também como um exercício de autêntica masculinidade. (Oliveira, 2004).

Segundo Elias (1994), na passagem do século XIX para o século XX, as questões de honra estavam em alta cotação e as questões morais em baixa. “Problemas de humanidade e identificação mútua entre pessoas desapareceram de vista, e esses antigos ideais eram geralmente desprezados como fraquezas de classes socialmente inferiores”. A literatura relacionava o bem a tudo que elevava o homem ao sentimento de potência e o mau a tudo que nascia da fraqueza.

Nesta perspectiva as grandes guerras mundiais serviram como fermentadoras de movimentos políticos que mitificaram o ideal masculino, mas a guerra fria operou uma transformação do ideal masculino, pois, embora o novo homem soviético tenha sido cultivado como um guerreiro viril precisava ser mais obediente e servil, já que havia um novo campo de batalha – a fábrica (Oliveira, 2004).

> O socialismo stalinista valorizou, como nenhum outro movimento político anterior, a outra face fundamental do ideal moderno de masculinidade. Ao devotado soldado guerreiro acrescentar-se-ia o modelo do trabalhador exemplar e responsável como paradigma do homem autêntico. [...] A pós-modernidade proporcionou instabilidade, incertezas e crises da maioria dos valores nacionais e burgueses que amparavam o discurso mistificador da masculinidade. A compreensão da fragmentação e das mudanças promovidas por essa nova configuração social, cultural e econômica seria fundamental para que se pense em uma "crise da masculinidade", ou seja, uma decadência contemporânea dos fabulosos valores masculinos junto dos ideais modernos que os sustentavam. (Oliveira, 2004, P. 32).

Este mesmo autor descarta a perspectiva de crise nas masculinidades, pois o homem tem se beneficiado do sistema de gênero vigente e a masculinidade sobreviveu a todos os movimentos ou mudanças no século XX as quais foram consideradas crises. Assim, Oliveira, da mesma forma que Connell (1995), compartilha da compreensão de que a masculinidade não é uma construção fixa, é social, portanto, passível de questionamentos e de mudanças. Pode ser construída e desconstruída permanentemente, o que exige fugir dos estereótipos. Continuando a discussão do conceito de masculinidade na mesma linha, parte-se do pressuposto de que ele foi sistematicamente analisado considerando a existência de uma masculinidade hegemônica inquestionável, baseada na dominação masculina (Bourdieu, 1999), no entanto outros elementos precisam ser considerados.

Para compreender a forma histórica e social dos ideais de feminilidade e masculinidade em sua complexa relação com as práticas de homens e mulheres, parece necessário iniciar retomando ao conceito de “masculinidade hegemônica”, tal como foi desenvolvido por Connell (1995), a partir do conceito gramsciano de hegemonia. A masculinidade hegemônica é para essa autora “a configuração de práticas de gênero que incorpora a resposta comumente aceita ao problema da legitimação do patriarcado, que

garante (ou é tomada como garantia) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres" (Ib 1995, p.77).

É uma forma de masculinidade mais valorizada culturalmente do que outras, sustentada pelo poder institucional a qual não corresponde de forma linear à experiência vivida por cada homem, embora não represente apenas um ideal distante e inatingível, por tratar-se de uma estratégia consensualmente aceita. Assim, a masculinidade hegemônica não seria um referencial fixo, mas antes um consenso permanentemente contestável e contestado, uma relação historicamente móvel e provisória (Connell, 1995; Almeida, 1996). A hegemonia, com certa configuração de masculinidade, para os autores supramencionados, significa a manutenção da ordem de gênero e a consequente predominância de uma configuração de feminilidade. Mas é importante ressaltar que, já na virada do segundo para o terceiro milênio (do século XX para o século XXI), o debate em torno da identidade masculina apontou para uma verdadeira crise da masculinidade do homem contemporâneo.

Oliveira (2004), como já foi destacado, não reconhecendo crise da masculinidade na sociedade contemporânea, mostra que os homens ou a maioria deles não está em crise, basta observar alguns movimentos da juventude masculina e feminina quando cultivam características típicas do machismo e são ainda extremamente assumidas por eles e valorizadas por muitas mulheres sem nenhum problema. Dulce e Jessé, estudantes de Pedagogia, ainda mostram uma tendência à valorização de tais características nas masculinidades.

> Hoje em dia está tão assim... não posso nem te dizer... delicado, porque os homens também têm que ser delicados... em tudo que eles falam. Então... (risos) não tem como eu te dizer assim. Algo que está vivo dentro da minha cabeça nesse momento da diferença entre homem e mulher, que eu posso dizer que está mais ligado ao homem é a questão financeira, os custos assim na família... até tipo assim meu namorado quando a gente sai ele é quem paga a conta! [...] aspectos físicos em homem! Aspectos físicos masculino, geralmente é costa larga, braço mais grosso, cabelo curto, eu gosto de homem com cabelo curto! Eu não gosto de homem com cabelo longo não! (DULCE, BLOCO VII PEDAGOGIA, I-B).

> Hoje…, hoje…, hoje se perguntar Jessé pra ti o que é masculinidade? Pra mim é o homem sempre tem aquela coisa..., entendeu? Aquele pulso firme, então hoje pra mim, masculinidade é..., é..., é responsabilidade de chegar..., entendeu? Que antigamente as pessoas pensavam a masculinidade é aquele homem machista, entende? E hoje pra mim é isso, pra você ter uma ideia..., pra você ser uma pessoa assim, porque a palavra masculinidade ela expressa uma coisa tão forte!! (JESSÉ, BLOCO VIII PEDAGOGIA, I-E).

Diante disso, gênero torna-se um conceito útil para explicar muitos dos comportamentos de mulheres e homens. Para compreender as relações de gênero é importante lembrar que os seres humanos não nascem sabendo como ser um homem ou como ser uma mulher, com uma ou outra característica, mas as aprendem no decorrer das suas

vidas, nas coisas que experimentam de acordo com a cultura, com os valores por eles ou elas cultivados. O problema é que essa aprendizagem constrói também muitas diferenças entre as pessoas e muitas desigualdades nas relações de gênero.

Considerando o conceito de gênero como a construção social e histórica que se faz a partir das diferenças sexuais ou das diferenças percebidas entre os sexos, faz-se necessário compreender a diferença entre sexo e gênero. O sexo diz respeito à genitália do homem e da mulher, aspectos físicos ou biológicos do macho e da fêmea que integram a anatomia humana, e que não mudam radicalmente, apenas se desenvolvem de acordo com as etapas da vida humana. Assim, é a partir da observação e do conhecimento dessas diferenças sexuais que a sociedade cria ideias sobre o que é ser um homem, o que é ser uma mulher, o que é masculino e o que é feminino, ou seja, as chamadas representações de gênero. É o que mostrou o depoimento de Simone, estudante de Pedagogia:

> Eu posso até discorrer um fato, uma aluna que estuda com a gente, ela entrou agora, ela tipo paga disciplina, né. Aí nós estávamos no setor de esportes aí ela foi e chegou pra mim e perguntou, aqui tem quantos homens na turma? Aí eu, homem? Tem três! Mas: homem! Homem! Homem? Eu, há! homem, homem, homem, tem só um! Aí eu aqui né, tranquilamente, respondi, só um! Aí ela, mas ele é homem mesmo? Aí eu hã? Como assim? E ele é homem mesmo? Eu, é! E como é que tu tem certeza? Eu disse, não, se eu estou lhe dizendo que ele é homem é porque ele é homem! Eu tenho certeza que ele é homem! Mas como é que tu sabe? Eu sei, então, se eu tô lhe dizendo que ele é homem é porque ele é homem. Ah é porque tu namora com ele? É... é porque eu namoro com ele então eu digo que ele é homem! (SIMONE, VII BLOCO PEDAGOGIA, I-B).

Para o estudo de Britzman (1996) o que a aluna Simone mostra é uma compreensão que distorce significados de gênero e sexualidade atribuindo conceitos a partir das diferenças sexuais e construindo a relação entre masculinidade e orientação sexual, fazendo gênero com base em estereótipos. Isso é percebido quando, por qualquer razão, certos corpos não podem ser facilmente lidos e são fixados como mais uma confirmação dos discursos da universalidade e da natureza. O autor chama a atenção para aqueles corpos que são vistos como cometendo uma traição à "naturalidade" e, portanto, à normalidade do gênero e do sexo.

Quando um homem se aproxima de uma mulher ou de outro homem, comumente tem o mesmo comportamento e as representações das alunas ao analisarem os alunos da turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia, o único código amoroso que compreende é o da sexualização dos afetos, a caracterização masculina ou feminina e a relação com a orientação sexual, com a heteronormatividade. Este, um termo que expressa o significado de que apenas a relação entre pessoas de sexo diferentes, especialmente a concepção de que somente a relação entre pessoas do sexo masculino e feminino é correta, é aceita.

Desta forma, se um homem está muito próximo de uma mulher, imediatamente a feminiliza ou cria uma ansiedade transformando-a em um objeto sexual. Em relação a outro homem, evita envolver-se porque teme que o desfecho seja a cama ou a imagem de que possui um relacionamento. Para muitos homens e mulheres não existe ainda uma ideia clara da discriminação entre ser masculino e ser feminino sem a relação com a sexualidade, com a orientação ou apelo sexual e afetivo, o que dificulta aos homens e às mulheres de administrar os seus desejos e muito menos o que é determinado para eles e elas. (Nolasco, 1993). Assim, como mostra Britzman, surge,

> A perturbadora questão: 'O que você é? Um garoto ou uma garota?' Pode também significar: 'O que você é? Um gay ou uma lésbica?' O pressuposto universal – ao menos até que seja perturbado – é que 'todo mundo' é, ou deveria ser, heterossexual e que a heterossexualidade é marcada através de rígidos binários de gênero. A transgressão de fronteiras generificadas resultará provavelmente no questionamento social da identidade do transgressor, bem como na penalizante insistência de que formas de masculinidade e feminilidade devem ser estabelecidas como rigidamente opostas, como desvinculadas do processo de construção social. (Britzman, 1996, pp. 76/77).

Essas reflexões sobre a heterossexualidade e a heteronormatividade, fazem retomar às questões do conceito de masculinidade hegemônica. Para Connell e Messerschmidt (2005) é necessário um novo e abrangente exame do conceito de masculinidade hegemônica, pois, para a/o referida/o autora e autor, se o conceito se revelar ainda útil, deve ser reformulado em termos contemporâneos. Isto porque, o conceito de masculinidade hegemônica tem influenciado estudos de gênero em muitas áreas acadêmicas, mas também tem provocado sérias críticas, as quais provêm de diversas áreas ou de diferentes perspectivas teóricas: sociológica, psicológica, pós-estruturalista e materialista.

Examinar o conceito de masculinidade exige discutir os homens em suas trajetórias pessoais, profissionais, sociais, respeitando o tempo, o grupo social, a classe social e muitos outros fatores, pois só assim é possível vislumbrar o masculino e sua condição, ou seja, um ser em transformação. A autora Connell e o autor Messerschmidt (2005) rastrearam a origem do conceito em uma convergência de ideias no início de 1980 e mapearam as formas como foi aplicado quando a pesquisa sobre homens e masculinidades foi se expandindo. O conceito de masculinidade hegemônica foi proposto pela primeira vez em relatórios de um campo de estudo das desigualdades sociais em escolas australianas (Kessler et al 1982.), em uma discussão conceitual relacionada ao "fazer" das masculinidades e da experiência de corpos dos homens e em um debate sobre o papel dos homens na política trabalhista na Austrália (Connell, 1982; 1983).

Durante a década de 1970 houve uma explosão de escritos sobre "o papel masculino", criticando fortemente o papel das normas como fonte de comportamento opressivo por homens (Brannon, 1976). A ideia de uma hierarquia das masculinidades surgiu diretamente da experiência dos homens homossexuais com violência e o preconceito de homens heterossexuais. O conceito de homofobia teve origem na década de 1970 e já estava sendo atribuído ao papel masculino convencional (Morin; Garfinkel, 1978). Finalmente, o conceito foi influenciado pela psicanálise. O próprio Freud produziu as primeiras biografias e análises de homens, no "Wolf Man" história do caso, mostrou como personalidade adulta era um sistema sob tensão (Freud, 1955).

O conceito de masculinidade hegemônica, formulado há duas décadas, tem consideravelmente influenciado o pensamento recente sobre homens, sexo e hierarquia social. Tem fornecido uma ligação entre a área de pesquisa crescente de estudos dos homens (também conhecidos como estudos sobre a masculinidade e estudos críticos dos homens), ansiedades populares sobre homens e meninos, modelos sociológicos de gênero etc. Tem encontrado usos em campos aplicados, desde educação e trabalho antiviolência para a saúde e aconselhamento.

Connell e Messerschmidt (2005) apresentam pesquisas que utilizam banco de dados, revelando que mais de 200 trabalhos que usam especificamente o termo "masculinidade hegemônica" em seus títulos ou resumos. Artigos que usam uma variante, ou referem-se à "masculinidade hegemônica", passam de muitas centenas. O interesse é mostrado, também, em conferências. No início de maio de 2005, a conferência sobre "Masculinidades hegemônicas e Política Internacional" foi realizada na Universidade de Manchester, na Inglaterra; em 2004, uma conferência interdisciplinar em Stuttgart foi dedicada ao tema "Hegemoniale Männlichkeiten " (Connell; Messerschmidt, 2005).

Nesses eventos os autores sugerem a reformulação do conceito em quatro áreas: um modelo mais complexo de hierarquia de gênero, enfatizando o agenciamento de mulheres, o reconhecimento explícito da geografia das masculinidades, enfatizando a interação entre os locais, níveis regionais e globais; um tratamento mais específico de incorporação em contextos de privilégio e poder enfatizando fortemente a dinâmica da masculinidade hegemônica, reconhecendo as contradições internas e as possibilidades de movimento em direção à democracia de gênero.

A masculinidade hegemônica não foi considerada normal no sentido estatístico, apenas uma minoria de homens poderia representá-la. Mas foi certamente normativa. Ela encarna a forma atualmente "mais honrada" de ser homem, exigindo que outros homens se

posicionem em relação a ela, uma vez que ideologicamente é legitimada a subordinação global de mulheres aos homens. A masculinidade hegemônica é social, histórica e cultural, ela muda com o tempo, se constrói e reconstrói de acordo com o contexto social, mas permanentemente constitui-se e mantem-se um ideal em relação às outras masculinidades.

Assim, a hegemonia não significa violência ou dominância permanente. Na verdade, ela traduz mesmo a ascendência alcançada através da cultura individual e coletiva, difundida por instituições cujos meios utilizados são convencimentos e ações de persuasão. Segundo critérios do sistema de gênero patriarcal, essa prática institucional, pela consulta de certas obras, revela este conceito de forma abstrata. Entretanto, como a história é contraditória, tal conceito, como quaisquer outros, define as relações de gênero como históricas, em razão dessas relações passarem permanentemente por mudanças que, por exigências da história humana, as pessoas vão mudando suas concepções e respectivas vidas. Em outras palavras, auto reconstruindo-se.

Masculinidades (ou feminilidades) podem ser hegemônicas somente em determinado período por circunstâncias específicas, mas a história como é produzida por homens e mulheres, não dependendo necessariamente da idade, da religião, do partido político, da etnia ou raça, etc. ficam abertas a mudanças, as mais diversas possíveis, tendo fatores de influência fortes nas conjunturas econômicas, religiosas, políticas dentre outras. Mais precisamente, poderia haver uma luta pela hegemonia e formas mais antigas de masculinidade, no entanto poderiam ser deslocadas para novos modelos. Dessa forma, não se pode nem poder-se-ia travar a história!

Pensando na aplicabilidade do conceito de masculinidade hegemônica, pode-se registrar que, do final de 1980 para início de 1990, a pesquisa sobre homens e masculinidade consolidou-se como um campo acadêmico, apoiado por uma série de conferências, publicação de livros didáticos e vários jornais, e uma rápida expansão na agenda de pesquisa nas ciências sociais e humanas (Brod, 1987).

No campo da educação, o conceito de masculinidade hegemônica foi usado em alguns estudos[22] para entender a dinâmica da vida em sala de aula, incluindo padrões de resistência e intimidação entre os meninos. Foi usado também para explorar relações entre currículo e as dificuldades de gênero neutro na pedagogia (Martino, 1995) e, ainda, para compreender as estratégias de professores/as e identidades docentes entre grupos, como o caso dos/as professores/as de educação física (Skelton, 1993), dentre outras utilizações.

[22] BRITZMAN, Deborah. **O que é essa coisa chamada amor**: identidade homossexual, educação e currículo. Educação e Realidade: Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jul. 1996.

Tendo em vista a consolidação dos estudos sobre as masculinidades na academia, fundamentalmente, a classificação e conceituação das mesmas, pretende-se fazer uso dessa concepção de masculinidade hegemônica para explicar as masculinidades docentes. A hipótese é a de que: o ser homem professor subsiste na cultura escolar dos cursos de formação de professores como um aspecto determinante dessa cultura, pois ela agrega à profissionalização docente ou ao fazer-se professor um modelo ideal para a prática educativa que influencia na presença dos homens ou na sua redução nos espaços escolares.

No presente trabalho com homens e mulheres estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, observou-se que, embora as masculinidades e feminilidades ainda preservem marcas do machismo e dos estereótipos de sexo e de gênero, grande parte deles/as, concebem as masculinidades como múltiplas, diversas, capazes de serem social e historicamente construídas.

3.2 As relações de gênero na família e na escola e a construção das masculinidades discentes

A espécie humana desde os primórdios de sua existência cultiva a sociabilidade, seja nas formas mais simples ou nas mais complexas de viver em sociedade. Isso, para os diferentes povos, quaisquer sejam as denominações, as formas de organização, de existência, concepções de desenvolvimento, etc., significou e significa, em muitas situações, a viabilização da vida e a garantia da evolução humana. Essa evolução é proveniente, principalmente, de uma experiência de vida individual, grupal, de relações sociais, de aprendizagem coletiva, de socialização de saberes, de educação intergeracional, especialmente de uma cultura ou da cultura de cada povo expressadas em suas identidades.

São práticas que possibilitaram e possibilitam a homens e mulheres, às masculinidades, às feminilidades, aos não-binários, sejam eles/as adultos, jovens ou crianças viverem um processo educativo e cultural no qual a linguagem, a comunicação são fundamentais. A linguagem, as linguagens, a comunicação fundamental para a educação, seja ela reprodutiva ou transformadora. A comunicação transmite e reconstrói valores humanos com os quais as pessoas podem se educarem, contribuírem para a educação, alienarem-se, construindo ou reconstruindo a humanidade. Assim, surgiu e surge a construção do gênero, os estereótipos, a normatividade, as concepções, práticas, representações de ser homem, mulher, masculino, feminino, como devem se comportar, onde devem estar, o que na realidade é histórico e social, portanto, passivo de mudanças.

Toda e qualquer sociedade é constituída, identificada e diferenciada entre as outras, principalmente, pela sua cultura. Então, o que significa cultura? São os códigos, as normas sociais, conjunto de valores, práticas, hábitos, crenças, costumes, linguagens ou as maneiras como as pessoas se expressam, se comunicam, como se comportam, os mitos, os tabus e outras características. Todos estes elementos se diferenciam de região para região, de um Estado ou nação para outra, de um grupo social para outro, até dentro de uma mesma comunidade, de uma mesma escola, etc.

O Brasil é um dos exemplos de unidade federativa que comporta grande diversidade cultural e a justificativa disso envolve diversos aspectos entre os quais podem ser destacados aqueles da cultura ou aculturação da nação e os provenientes de problemas da organização social e política. Entre outros, podem-se identificar os seguintes aspectos: a herança cultural colonizadora; a herança afrodescendente, a cultura dos povos originários e dos povos tradicionais, a influência da imigração e migração, a extensão territorial; a grande população existente, a democracia étnica, as relações étnico-raciais, as diferenças de etnias, de credos, de religião, de ideologias.

Todos estes aspectos, a exemplo da sociedade brasileira, contribuem para evidenciar as diferenças, a divisão regional geográfica, diferenças culturais, multiculturalidade, caracterizando o país como uma nação confluente de diversas outras nações ou culturas, o que significa a necessidade de reconhecer, valorizar uma educação para a interculturalidade, a importância de reconhecer e trabalhar uma educação para sociodiversidade.

No entanto, embora se possa caracterizar diferentes grupos, culturas ou sociedades no Brasil e isso tenha um grande valor de educação e de humanidade, por determinação de certos valores que predominam a cada momento histórico há aqueles que estabelecem uma ordem social, uma cultura dominante, em longos períodos, resultando disso a garantia de um modelo de sociedade capaz de criar estereótipos, preconceitos e provocar a segregação de pessoas e categorias sociais, os quais se colocam como aparentemente imutáveis. Isto por interferência da forma como se estabelecem as relações humanas, aqui, especificamente as relações de gênero, construídas entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e homens, masculinos e femininos, não-binários, sejam eles e elas adulta/os, jovens ou crianças, independente da orientação sexual, da classe social, da etnia, da cor da pele etc.

Esta construção de relações entre seres humanos, são cultivadas social e historicamente, sendo importante ressaltar que, embora elas sejam permanentemente reconstruídas, muitos valores que permeiam tais relações, resistem mais ao tempo e determinam, além de um modelo de sociedade, em muitas dessas experiências, uma estrutura

social contraditória e injusta porque pautada na hierarquização de gênero, como registrado anteriormente, consequência do modelo de sociedade patriarcal e androcêntrico.

O Patriarcado é o modelo de sociedade baseado na autoridade paterna, na supremacia da figura masculina, daí ser chamada sociedade patriarcal. Modelo este que tem prejudicado a convivência social e até a existência humana, pois estabelece uma ordem social de como as pessoas devem se comportar ou viver socialmente de acordo com os valores masculinos dominantes, desrespeitando o direito subjetivo de femininos e masculinos, subordinados ou marginalizados.

Miridan Brito Knox Falci (1991), pesquisando as representações da criança no Piauí Provincial, uma sociedade em construção, marcada pelas relações patriarcais, entre outros aspectos, investigou: como a sociedade tratou, apresentou, quais as oportunidades dadas ou negadas às crianças, a vida, a maneira de ser, como era vista e como se via, as limitações impostas pela sociedade, pela elite, pelos escravizadores, a autora afirma o seguinte:

> Um Brasil e um Piauí onde havia a obrigatoriedade da mulher ter muitos filhos, ultrapassar uma dezena de partos cada um com mais riscos de vida, não haver preocupação com a saúde e com a própria vida da mulher, morrer assim seria morrer cumprindo o seu papel de mãe e de mulher. Depoimentos de médicos, já no início do século XX afirmando que para a mulher a função mais nobre é a maternidade, ou poder-se-ia afirmar que a compreensão é de que essa era a única função atribuída a elas, "a mulher não passa de um útero... de um ventre... a mulher não é um cérebro, é um sexo (Falci, 1991, p. 14).

Trata-se de um ser humano que para a sociedade estaria em função de atender aos anseios dos homens, do marido, do pai, dos homens governantes. Como mostra a professora Olga que, na condição de filha de um fazendeiro que possuía uma patente de Coronel comprada, atendeu aos anseios do pai ao escolher o magistério. Neste regime, era comum as famílias seguirem a determinação ou o desejo da figura paterna, considerado o chefe de família.

> Como meus pais moravam no interior, eu vim morar em casa de família. Os filhos saiam da cidade...do interior e vinha para a cidade estudar em casa de parentes. Então, os meus pais não tinham essa capacidade de fazer essa análise. Então, ser professor naquela época já era um sonho dos pais. O meu pai, o sonho do meu pai era ter um filho médico, ter um filho do Banco do Brasil e as mulheres serem professoras. [...]. Então, a escolha terminava sendo por você, as condições que você tinha para escolher aquela profissão, assumir aquela profissão. (OLGA, PROFESSORA E COORDENADORA PEDAGOGIA, I-A).

Semelhante ao conceito e à discussão sobre gênero, quando se discute ou se define essas relações na família e na escola e em outros contextos deve-se considerar, indubitavelmente, o tempo, a cultura, a comunidade ou grupo aos quais as pessoas integram. Assim, compreender as relações de gênero exige conceber suas implicações no espaço da família, da escola e outras instituições as quais constituem agências produtoras e reprodutoras

de gênero. Embora a estrutura familiar venha se distanciando do modelo patriarcal, muitos homens ainda cultivam o papel de provedor, o que pode ser considerado um dos fatores que afasta os homens do magistério, pois as condições salariais, respeitados os avanços das últimas décadas, veem dificultando tal posição na sociedade causando-lhes total desconforto na hierarquia de gênero. Este sentimento foi reforçado nos relatos da Professora Salete.

> O provedor né, ele precisa ter de fato um trabalho que seja reconhecido e tal. Então isso afastou muito os homens, né. E também a forma como os homens foram criados né, de ser macho né. Essa coisa de criança exige ter sensibilidade. Então tudo isso afastou realmente o masculino dos Cursos de Pedagogia. Mas, pelo menos até onde eu li, onde eu já vi, não tem nada escrito que diga o contrário, que isso seria maléfico para a Educação Infantil, de jeito nenhum. (PROFESSORA SALETE, PEDAGOGIA, I-D).

A condição de provedor e de chefe de família que conferem a obrigação de um poder econômico e social nas relações de gênero, é determinação do modelo que impôs o modelo androcêntrico, o androcentrismo. Mediante o exposto, é importante explicar que androcêntrico é o modelo de sociedade que coloca o homem como o centro, é a tendência que cultiva o masculino como o único modelo de representação coletiva e Androcentrismo é a visão do homem como a norma para os seres humanos; refere-se aos sistemas de valores da cultura dominante baseada em normas masculinas. (Carvalho, M., & Sousa, 2003). O patriarcalismo pode ser considerado uma das manifestações do androcentrismo, constitui uma das formas de manutenção do poder masculino, tem perdido muito a força na contemporaneidade, mas, independentemente do espaço e dos mecanismos de dominação masculina, ambas os sistemas ainda estão muito presentes nas práticas e nas organizações sociais ou nas relações de gênero configuradas nos mais diferentes setores da sociedade.

Tal modelo prevaleceu desde o neolítico, há cerca de sete mil anos e, embora esteja sendo considerado um modelo em decadência, ainda está muito presente nas relações sociais contemporâneas. O destino manifesto do patriarcado já há quatro mil anos foi sempre este: buscar o *dominium mundi*, assenhorear-se dos segredos da natureza para submetê-los aos interesses humanos e fazer-se mestre e possuidor de todas as coisas (Descartes, 1996).

> Nos últimos cinquenta anos, munido de imenso aparato tecno científico, o homem, mais que a mulher, levou até as últimas consequências este seu propósito. Isto gerou um impasse fundamental para o próprio futuro e para a vida do nosso planeta. Devastou a terra, explorou até o limite da exaustão quase todos os recursos dos ecossistemas, ameaçou de extinção milhares de espécies de vida, degradou a qualidade global da vida, mercantilizou praticamente todas as relações sociais e naturais e, culminando, construiu o perigoso princípio da autodestruição. (Murano; Boff, 2010, p. 18).

Segundo a crítica feminista, especialmente dos seguimentos mais contundentes, o patriarcado é um sistema social sustentado ideologicamente pela heterossexualidade

compulsória, violência masculina, socialização de papéis de gênero e modo de organização da vida e do trabalho em que os homens dominam as mulheres econômica, sexual e culturalmente, a partir do lar. Nas famílias, nas religiões, nas escolas as manifestações do patriarcalismo e do androcentrismo têm se manifestado através de violências físicas, violências simbólicas, preconceitos e estereótipos em relação a orientação sexual das pessoas, para as escolhas profissionais etc. Clodovil, estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, viveu essa experiência entre a sua adolescência e a sua iniciação profissional.

> Eu trabalhava com moda, né. E as pessoas falavam: isso não é jeito de homem, isso é jeito de mulher. Acho que ainda estava na época que eu não descobria, não quanto amor afetivo, mas como ser humano, a curiosidade, a busca. E sempre foi limitado: você não pode fazer isso porque é coisa de mulher, isso é coisa de homem, né. E eu via muito isso, e isso sempre me intrigou muito. "Por que, por que homem não pode fazer isso? " Uma vez uma professora de português, né, ela falou que certo aluno dela fazia isso, né, e eu falei: "mas ele não pode fazer". Aí ela rebateu: "pode sim, porque não existe legislativamente o que é coisa de mulher e o que é coisa de homem". Inclusive, um fator que veio me lembrar agora, essa questão das cores, né. A minha mãe não gostava muito de comprar a cor "rosa" porque na ideologia dela, rosa é uma cor feminina e azul é que era masculino, ingenuamente, né, eu acredito, claro, porque é uma época totalmente diferente. A gente está vendo já, meninos, homens sem trejeitos, já existe há muito tempo, mas agora que as pessoas estão percebendo que são gays, né, e rapazes que têm trejeitos femininos, se dizem héteros. Então, acho que está quebrando todo esse padrão. (CLODOVIL, VI BLOCO PEDAGOGIA, I-F).

Considera-se importante explicar aqui o significado de "Estereótipo", é uma ideia preconceituosa sobre indivíduos, grupos ou objetos, que impõe um padrão fixo, invariável, que nega diferenças individuais e culturais. Os estereótipos manifestam-se através de julgamentos, sentimentos ou imagens preconceituosas (Sousa; Carvalho, 2003). É necessário superar a segregação existente nas relações familiares quando determinam o comportamento e atitudes das pessoas, sendo agressivo sobretudo no caso das crianças, que ainda estão em formação inicial da personalidade. Ex.: para muitas meninas e mulheres, a cor rósea – símbolo da graça, da suavidade, da quietude; para muitos meninos e homens, a cor azul – amplidão dos céus, a busca do infinito.

O simbolismo das cores se estende à formação de um mundo dividido nas várias atividades (carro versus boneca para crianças), na escolha profissional (enfermeira versus engenheiro) e até na participação política na sociedade, basta observar nas várias instâncias políticas deste país, o Brasil: câmara de vereadores, em nível de municípios; assembleia legislativa no âmbito dos estados; câmara federal e senado na federação brasileira, espaços de trabalho e de poder nos quais predominam a presença masculina. No caso do Brasil, a maioria dos integrantes dessas instâncias é constituída por homens. O professor Marx, da Instituição B, mostra exemplos dessa realidade.

> Um outro ponto... é que você pode observar... [...] é que boa parte dos cargos importantes da universidade, são ocupados por indivíduos do sexo masculino. E até nas brincadeiras e tal... é... nós acabamos de sair de uma eleição pra Reitor aqui onde nós tínhamos duas candidatas, uma candidata a reitora e uma a vice reitora e a gente percebia nos pequenos grupos de pessoas, muito a ideia de que o homem tinha mais capacidade de assumir o poder, então assim é, a gente ainda tá muito atrás, muito atrasado nessa discussão de gênero, a questão da igualdade de gênero. Eu lembro que a saudosa Deputada Trindade dizia pra gente assim: tem momento la que eu tenho que falar grosso porque são 29 deputados e eu de deputada…[...] E as vezes eles têm que lembrar que tem uma mulher, mas tem uma mulher que peita a discussão. (MARX, PROFESSOR, I-B).

Como foi apresentado no parágrafo anterior, o Brasil, embora tendo politicamente e constitucionalmente o regime democrático, nas relações entre homens e mulheres vive-se predominantemente ou em muitas relações, um regime autoritário, machista, o feminino e o masculino se definem como polos opostos e excludentes, e em sendo assim comprovam que as relações de gênero se alicerçam em concepções muito rígidas no que tange aos espaços que homens e mulheres devem ocupar, ao modo como homens e mulheres devem se comportar, pensar e sentir. Assim, as concepções relativas à masculinidade e à feminilidade tendem a criar estereótipos que ditam os papéis e as identidades sociais e sexuais dos seres humanos.

A família, por exemplo, pode representar a base e o exemplo fundamental da efetivação de novos valores para a vida em sociedade, sobretudo na reconstrução daqueles que negam as oportunidades em função do sexo. Neste contexto de expressão ou condição da vida humana, é possível verificar transformações que reorientam a vida social, mas também permanências. As mudanças de comportamentos e modos de vida na família, são sempre associados a modificações dos valores sociais.

Considerando a importância dos valores nas relações sociais, de gênero e nesta discussão, faz-se necessário também compreender os valores como categoria ou o seu conceito, pois são diversas as convergências e divergências sobre o estudo desta categoria, entre elas há diferentes tipologias, que compreendem desde valores considerados universais até os básicos: sociais e pessoais.

Na concepção de Sales (2008), os valores são metas que servem de princípios para orientar as pessoas conduzindo assim a vida dos indivíduos. Estes devem seguir certa ordenação de acordo com seu grau de importância, constituindo o sistema de valores formado por uma estrutura mais geral que diz respeito a todos os aspectos da vida. Mas há outros mais específicos, como por exemplo, a família, a religião, o trabalho. São “tipos específicos de necessidades, atitudes e crenças ou combinação de crenças e concepções desejáveis, metas, necessidades e preferências” (Sales, 2008, p. 8).

Rick, um estudante do VIII Bloco do Curso de Licenciatura em Pedagogia, muito jovem, relata acontecimentos recentes em instituições escolares de Teresina nas quais as relações de gênero eram pautadas na divisão sexual, em estereótipos e valores outros, provenientes da tradição familiar, escolar, religiosa etc. orientados pela Igreja Católica.

> Eu, eu assim... como estudei do 1º ao 8º ano na escola ....., ali no Memorare, não sei se você conhece ali no Alto Alegre, assim, a gente... era junto, era uma doutrina, equivalente a uma doutrina, que você não poderia namorar com pessoas da escola, que não aceitavam e eu não pude até minha 8ª série do ensino fundamental, naquele tempo não tinha o 9º ano, não é isso? Na 8ª série do Ensino Fundamental, a gente não tinha muita essa concepção de namoro não, por causa da doutrina da escola. Eles seguiam pra gente... As mulheres deveriam se comportar como mulher e os homens como homem, mas eles não aceitavam esse entrelaçamento entre alunos, de namoro, essas coisas. Então, a gente até na 8ª série eu não me lembro muito bem, não me recordo não. Sei que a gente tinha muito esse negócio: "Eu sou homem, eu sou homem!!! Eu brinco de bola. Você é mulher, você brinca de corda". Tinha muito isso. Ah! Eu não vou brincar de corda não porque eu sou homem! Tinha muito isso, coisa de criança! (RICK, VIII BLOCO PEDAGOGIA FAESPI).

Ao discutir as normas escolares, as suas práticas, tem-se que lembrar da cultura própria dessa instituição, previamente desenhada pelo sistema e seus atores e continuamente redesenhada pelos mesmos. A cultura escolar se dá pelos regulamentos e normatizações acadêmicas, pedagógicas e sociais, são internas e externas e também pelos seus rituais, linguagens, símbolos e discursos, os quais são próprios da escola ou das concepções de escola de acordo com outras culturas subsistentes, as quais exercem influência sobre a escola.

No Brasil, respeitados os avanços, as conquistas já alcançadas com a Constituição Federal de 1988, especialmente com a LDB nº 9.394 de 1996 e o Novo Plano Nacional de Educação, Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 (2014-2024), a comunidade escolar e a sociedade brasileira, ainda anseiam o alcance de muitas de suas metas e proposições asseguradas nos documentos supracitados, entre elas, a educação e relações de gênero no sentido de desconstruir as marcas do gênero na reprodução de estereótipos na escola, a exemplo da realidade escolar que o aluno Rick expressou no depoimento anterior e a Professora Cecília no depoimento seguinte.

> Agora no meu processo formativo eu lembro bem de um professor do Curso de Pedagogia, de uma matéria que eu tinha que pagar aquelas disciplinas básicas que inclusive na área de matemática, [...] e a gente sentia um posicionamento negativo por motivo de um professor de matemática que ele sempre achava que nós da pedagogia não alcançaria, não iríamos dá conta, daquelas disciplinas porque a gente não tinha capacidade pra aprender a área da pedagogia, ele denominava: "curso de florzinhas" por isso tivemos muita dificuldade, mas consegui cursar disciplinas, me superei. [...] porque a gente tinha que provar que ia dar conta, tinha realmente sem parar de estudar, inclusive do cursinho de engenharia, medicina de todos os cursos, e o tratamento foi igual para todos, então as abordagens dele pesavam para gente, não foi fácil aqui na universidade. (CECÍLIA, PROFESSORA COORDENADORA PEDAGOGIA, I-B).

As concepções e práticas acima apresentadas ainda são muito comuns nas relações familiares, escolares e sociais em geral. No entanto, nas sociedades consideradas modernas, no início deste terceiro milênio, muitos valores que estruturam as relações de gênero ou as relações humanas em geral, em qualquer instância ou espaço, seja no trabalho, na família, na religião, na escola, etc. estão mais rapidamente sendo superadas e reavaliadas, para serem substituídas. Isto faz com que as relações de gênero sejam consideradas o espelho e o reflexo maior das mudanças no mundo contemporâneo. Mudanças estas que, ao serem influenciadas pela cultura escolar, inovam as concepções de escola, de formação, de ensino e de aprendizagem, de professor e de professora, de aluno e de aluna. Esta concepção também é compartilhada pela Professora Crisálida.

> A pouca presença dos homens no magistério eu acredito que ainda seja um certo preconceito da família, as vezes da questão do salário, porque sabe que o professor ganha pouco. Agora a questão de poucos homens ainda no magistério, é a questão mesmo cultural, vai se desmitificando isso aí aos poucos. As pessoas vão mudando de ideia...isso aí só... Ás vezes, tem outros, assim, que reportam que o homem também pode fazer a diferença. Dentro das suas características, por ser assim mais grosseiro, mas musculoso. Mas mesmo ele sendo homem, ele pode desenvolver um bom trabalho no magistério. Eu tenho experiência de 14 a 15 anos no magistério superior e já tive muitos alunos gays no curso de pedagogia. Não sei porque, mas já tive... (CRISÁLIDA, PROFESSORA COORDENADORA PEDAGOGIA, I-E).

A participação masculina nos Cursos de Formação para o magistério, principalmente no Curso de Licenciatura em Pedagogia ainda é marcada pela segregação sexual. Além disso, há a relação com a orientação sexual especialmente dos homens que escolhem o Curso de Pedagogia com a homossexualidade, há também o preconceito em relação ao homem gay no trabalho docente com crianças. No entanto, experimenta-se avanços no sentido de uma percepção de parte da sociedade ou das comunidades escolares de que a relação da escolha pelo Curso de Pedagogia com a homossexualidade ou a restrição aos homens gays no trabalho docente com as crianças é um equívoco, é negar oportunidades, além de ferir um princípio constitucional do direito ao trabalho docente independente do sexo.

A escolha e a evasão dos homens do Curso de Pedagogia estão relacionadas à diversos fatores, questões que serão apresentadas com mais propriedade em seções posteriores, é como mostra a Professora Salete em seu depoimento, há mais perguntas que respostas, mas os fatores econômicos, os valores patriarcais, androcêntricos, o ideal de masculinidade ou as masculinidades hegemônicas são aspectos a serem considerados em relação à pouca presença e evasão dos homens dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Sobre esse aspecto, é importante analisar o depoimento da Professora Salete sobre o ingresso

de alguns homens com os quais ela se deparou no Curso de Pedagogia da Instituição D onde ela trabalha.

> É ... um foi pra Serviço Social, um foi Administração, e um trancou e não foi pra lugar nenhum, pelo menos até onde eu sei né. Então, aí eu fiquei pensativa né: "- Por que que esses meninos deixaram o curso né? Será que é porque é um curso de meninas né? Será que ele não se reconheceu nessa profissão? Será que ele imaginou... Porque começou o estágio, então... (PROFESSORA SALETE, PEDAGOGIA, I-D).

Diante de todas essas reflexões, é possível pensar que quaisquer intervenções desejadas, ao serem realizadas no sentido de educação que contribua para superar as relações de gênero desiguais e injustas, consequentemente construir novos conceitos de relações de gênero, devem começar no meio familiar. Esta intervenção no contexto familiar deve partir, do respeito e valorização das configurações familiares, independentemente de suas composições, tendo em vista ser a família um componente fundamental da estrutura social e por ser uma matriz social, cultural, dinâmica, ou seja, por ser histórica, social, estar em constante mudança. Trata-se de uma intervenção a ser feita com base na educação de que necessita e concebe a sociedade em constante transformação. Essas mudanças devem ser trabalhadas pela escola, mas também pela família, é possível observar que, embora com as resistências, há pequenas mudanças nas estruturas familiares em relação às relações de gênero. Vale considerar nestas reflexões o depoimento do estudante Rick, ao apresentar exemplo em relação à questão da sexualidade, a qual é um aspecto ainda desafiador para ser tratado nos contextos familiares:

> Não, porque é o seguinte: eu sou de uma família, meu pai tem 11 irmãos, minha mãe teve 11 irmãos, e eu tinha primos, que hoje já têm 60 anos, e assim, eles sempre tiveram aquelas brincadeiras mais pesadas, mas sempre deixaram bem claro para a gente que... Eles brincavam assim: "Ah, e aí, seu veadinho?". Aquelas brincadeiras mais pesadas. E sempre deixaram bem claro que a escolha era minha, se eu fosse ou não, a escolha era minha. Mas eles sempre falavam, ficavam brincando. Mas nunca tive esse receio de preconceito, não. Sempre foi de brincadeira assim... Eu sempre soube distinguir e eles também. (RICK, VIII BLOCO PEDAGOGIA, FAESPI).

Como mostra Burd (2015), as famílias mudaram, mas também é importante perceber que elas também preservam estruturas, práticas e valores tradicionais. Estruturalmente, em termos de configurações familiares, tem-se desde a família nuclear consanguínea constituída de pai, mãe e filhos a novas configurações familiares surgidas no último século oriundas de famílias nucleares consideradas socialmente desestruturadas, como por exemplo: avós, avôs e netos, adoções etc., ou ainda famílias recentemente formadas com dois pais e filhos/as ou duas mães filhos/as. Embora haja mudanças substanciais e o reconhecimento por parte de seguimentos da sociedade da necessidade e da importância dessas mudanças, atrelada às

configurações familiares e seus valores tradicionais, há o conservadorismo de valores e muitos desafios para quem ousa enfrenta-los, há muitas resistências, muito embora haja os resistentes almejando mudanças necessárias. Como mostra a Professora Salete em seu depoimento:

> O contexto mudou, a realidade é outra, não é? Naquele tempo, nós vimos de uma família com pai, mãe, filho, hoje nós temos outro tipo, outros tipos de famílias, que as crianças estão lá convivendo com duas mães, com dois pais, com avó, só com mãe, só com pai, não é? Os cenários mudaram completamente. (PROFESSORA SALETE, PEDAGOGIA, I-D).

Novos desdobramentos são importantes a considerar nessa discussão. Em primeiro lugar, pode-se afirmar que não existe uma família ideal ou um modelo pré-determinado de família! Existem composições de famílias reais em um determinado tempo e sociedade e que continuamente podem mudar em estrutura e valores. Mas, também, é correto dizer que, independentemente de sua configuração, a família continua sendo considerada, por grande parte das sociedades e internamente na maioria de suas unidades federativas, a instituição social básica para a estruturação da sociedade. Além disso, a ela é atribuída a responsabilidade pelos cuidados, proteção, afeto e educação das crianças, dos adolescentes e até dos jovens e adultos dependendo da situação, transformando-a em um primeiro e importante canal para a vida social do ser humano, para as relações de aprendizagem e para a estabilidade das pessoas. Estas atribuições, naturalmente, são consideradas como a base organizacional de configuração e de sustentação da sociabilidade humana. Há aspectos nas práticas das organizações familiares, que mesmo nos contextos de famílias mais esclarecidas em relação à necessidade e de mudanças, elas permanecem promovendo a submissão de pessoas em relação às outras e em função do gênero, de como se constroem as relações de gênero, como mostra o Professor Marx.

> Então acho que tem isso que tá atravessado nas nossas relações, né quando você me perguntou há pouco qual era minha participação nos trabalhos domésticos eu me posicionei lá no final da fila porque realmente isso é uma coisa demarcada pela sociedade… pois é, então é uma coisa demarcada dentro da sociedade… é terrível, mas é verdade. (MARX, PROFESSOR, UFPI).

Os depoimentos de Marx e Cecília evidenciam as relações de gênero na sociedade em que vivem. Nela, as atividades domésticas não estão na rotina de trabalho dos homens, mesmo quando nas composições das famílias não há quem profissionalmente esteja responsável pelos afazeres domésticos, é a mulher ou as mulheres da casa quem, assume a responsabilidade por todo o serviço doméstico. Vale destacar duas situações: as mulheres assumem integralmente as funções domésticas, quando muito são auxiliadas pelos homens como se as responsabilidades ou obrigações deles fosse um trabalho voluntário ou opcional;

em outras situações, ainda que as mulheres estejam assumindo postos de trabalho fora de casa enquanto os homens ficam desempregados, são elas que assumem o trabalho doméstico acumulando as funções de duas ou mais pessoas em detrimento dos limites de suas condições físicas, para além do limite de qualquer ser humano.

Embora haja uma concepção de mudança e haja mudança de comportamentos, na estrutura social geral, fica mais na narrativa, no discurso, pois na prática da grande maioria das experiências de vida em família, as relações são resistentes, permanecem. Sobre esse aspecto, a Professora Cecília afirma o seguinte:

> [...] É! Hoje esses conceitos estão mudando. Eu felizmente em quanto mãe, mulher; eu graças a Deus contei muito com meu marido em todos os sentidos e isso não vai afetar o gênero... Acho que isso ajuda até na afetividade, também dos filhos, porque o filho presencia a presença do pai e da mãe somando e dividindo o tempo deles para medir esforços... É, assim, você tem que vencer esses tipos de estereótipos, preconceitos entre as culturas, é muito difícil, é, não é fácil não. Mas aos poucos as pessoas estão sendo obrigadas a mudar de opinião, de comportamento até para sobreviverem. Mas há muito esses estilos de achar que a mulher é própria para essas questões domésticas e não é de maneira alguma, e o homem é tão capaz quanto à mulher. (CECÍLIA, PROFESSORA E DIRIGENTE, I-B).

Neste sentido, a tradição ocidental patriarcal, estabelece um certo padrão como valor de relação entre homens e mulheres, definindo os seus papéis na vida. Aos homens cabe a decisão, a chefia, o poder; às mulheres o domínio da casa, a educação dos filhos, as tarefas domésticas, o que gera um profundo desequilíbrio na humanidade. Isto porque, a vida humana na terra, embora tenha havido as sociedades sem classes, logo no início das organizações em grupo, em comunidades ou sociedades, predominou a égide da estratificação social e da desigualdade em todos os sentidos e formas, ressoando tanto em relação às questões culturais, no âmbito dos bens materiais, econômicos e em relação aos bens intelectuais, relações nas quais prevaleceu o domínio do sexo masculino. Assim, construiu-se a humanidade, em quase toda a sua totalidade, sob o domínio econômico entre continentes, domínio entre nações, domínio entre regiões, estratificação e desigualdades sociais, relações de gênero construídas com o propósito de desigualdades ou domínio do gênero masculino sobre o feminino, desigualdades nas relações étnico-raciais, desigualdade de oportunidades, etc.

Em seguida e/ou junto à família, para haver mudança nas relações de gênero de forma a mudar a desigualdade entre as pessoas ou a negação de oportunidades com base no sexo, é necessária uma intervenção na escola, como instância social responsável pela educação de todas e todos no conjunto da sociedade, tem sido eleita e formalizada, institucionalmente, como o outro (ou o segundo) agente de mudança social.

Ampliando essa discussão e reforçando a ideia de que a família e a escola assumem papel importante na educação escolar e não escolar das pessoas, acrescenta-se que é necessário registrar que há distinção entre escolarizar e educar. Daí ser possível afirmar que há certas escolas (ou outras agências de formação) nas quais o conjunto de seus profissionais não alcance o objetivo de educar definido em sua plenitude, mas pode-se imaginar que a educação humana, em alguns aspectos, foi iniciada. Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2004, p. 10) ressalta que a escola se tornou o modo de educação predominante nas sociedades capitalistas, democráticas, sobretudo a partir da escolarização compulsória em fins do século XIX, "com uma organização específica: currículo seriado, sistemas de avaliação, níveis, diplomas, professores, professoras e outros profissionais especializados", advertindo também que a escola, mesmo sendo uma instituição historicamente construída, não é a única instituição educativa.

Considerando todas as mudanças pelas quais a escola tem passado desde a sua criação, a exemplo das diversas reformas do sistema educacional, das políticas educacionais, da legislação criada pelo sistema oficial, dos programas e diretrizes que se colocam em função de objetivos e metas, esta agência educativa concorre com outras instituições e agências múltiplas na prática de educar. Concomitante a isso, as novas tecnologias vêm se constituindo também em fator de mudanças na escola e fora dela, exercendo em muitas situações o papel da escola ao influenciar sobretudo na vida econômica, social e cultural das pessoas. Isto porque, como novas potências, agilizam as formas de comunicação e tornam mais prático o trabalho da escola criando mais possibilidade de acesso para todas e todos. Daí, ser importante atentar para reflexões que são muito significativas: todos os sujeitos que constroem a vida na escola, se bem informados, as tecnologias da informação, por si só, garantem a eles as mudanças educacionais? Qualquer modelo de prática educativa e titulação acadêmica que as pessoas adquirem, independente do sexo, significaria libertação, emancipação, justiça social, inclusão ou integração social?

Estas questões desafiam as pessoas para a necessidade de proceder a uma análise e a um aprofundamento acurados referentes às políticas, aos programas educacionais, aos conteúdos e às maneiras de transmitir valores, sentimentos, disposições, conhecimentos e habilidades socialmente valorizados. Ou seja: na formação das pessoas é importante concretizar a tarefa didática de dedicar tempo suficiente, dinâmico, informativo com discussão de experiências vivenciadas entre pessoas, em qualquer espaço de sociabilidade, de forma tranquila e com afeto, a fim de que se crie um clima de respeito e acolhida para a

captação dos desejos, os sentidos e os aprendizados, coerentes com o gênero assumido por cada pessoa.

Portanto, ao considerar, hoje, o papel da escola e da família na educação das pessoas, é importante considerar diversas questões que são fundamentais nos relacionamentos humanos e profissionais: Por que o envolvimento dos pais e mães na educação escolar dos filhos é necessário e desejável? Por que a escola necessita da cooperação das famílias para desempenhar seu trabalho com sucesso? Por que as escolas estão chamando os pais e mães a estabelecerem conexão entre a aprendizagem dos alunos e alunas em casa e na escola? Esta problemática se aplica somente à necessidade de parceria no processo de ensino e aprendizagem? Além dessas questões, há outras que exigem uma atenção muito acurada de todas as pessoas, especialmente educadoras e educadores. Por exemplo: as relações de gênero, antes mesmo de a criança chegar à escola, podem determinar a sua formação tornando-lhes alheias aos valores de cidadania, de democracia e de equidade ou de respeito à diversidade; o desconhecimento do sentido das relações de gênero por parte de algum sujeito, em situação de aprendizagem, pode provocar atitudes injustas entre as pessoas gerando conflitos que podem ser superados rapidamente ou perdurar por muito tempo se não trabalhados em tempo hábil. Observou-se, através do depoimento de Nero, exemplos de educação no contexto familiar que pode contribuir para adultos mais conscientes de como se deve construir relações mais justas.

> Eu, na minha infância era muito tímido e só conseguia me relacionar mesmo com os meus colegas da escola quando chegava em casa era todo tempo em casa [...] A questão assim de divisão também não era uma coisa existente porque a minha mãe ela sempre pedia pra eu fazer... a questão é, a única coisa que eu observei foi por eu ser o filho mais velho de três irmãos algumas coisas ficavam sempre sob minha responsabilidade. Então, se era para ir no comércio era eu que tinha que ir! Mas divisão de tarefas dentro de casa não existia, era a questão, se você pode fazer isso você faz, se o outro pode fazer isso também pode fazer. Então, eu varria a casa, lavava louça, minha irmã varria casa, lavava louça, a gente foi sempre assim dessa forma. (NERO, VI BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

A escola tem uma especificidade fundamental: trabalhar as relações de gênero em todas as atividades escolares, não apenas em sala de aula. Há estudos, entre eles o de Carvalho (2004), comprovando que a presença de um pai é sempre surpreendente na escola, pois é comum as professoras de escolas públicas e privadas reportarem-se à presença predominante, quando não exclusiva, das mães nas reuniões de pais e mestres, na verdade têm sido mais, em muitas instituições escolares, reuniões de mães, avós e mestras, mulheres e mulheres. Também são mais as mães que dialogam com a professora quando entregam o filho ou filha na escola. Faz-se necessário lembrar inicialmente que o uso do termo genérico “pais” esconde a condição do gênero feminino no que se refere à participação familiar na escola. Portanto, a

escola tradicionalmente vem se constituindo num espaço de reprodução de relações de gênero injustas, hierárquicas e preconceituosas, sobretudo dos preconceitos de sexo e de gênero.

A participação das famílias no processo de ensino e aprendizagem da escola dos filhos é fundamental mesmo quando seus integrantes (mãe, pai, irmãs/irmãos) não possuam escolaridade suficiente para ensinar as tarefas escolares, pois o apoio, o diálogo, o incentivo no momento em que os filhos executam os deveres da escola facilitam e estimulam as crianças. Assim, é parte importante desse processo educativo da escola e da família ou entre as duas instâncias uma educação para as relações de gênero, pois a educação sexista tem sido sistematicamente apontada como um dos obstáculos mais fortes à construção de uma sociedade democrática, na qual mulheres e homens tenham os mesmos direitos e a equidade de gênero seja a base das relações entre as pessoas.

A educação, tal como é praticada na maioria das instituições, vem contribuindo para prolongar as divisões sociais que perpetuam a estrutura de poder masculino, pois está cheia de valores e ideias que mostram o mundo masculino como superior ao feminino, um mundo que limita o potencial e a autonomia das mulheres, traduzindo as diferenças em desigualdades sociais. Não obstante esta realidade, a educação, quando democrática e igualitária, tem um papel transformador que é o de contribuir para a igualdade de oportunidades e impulsionar o desenvolvimento pessoal de todas as pessoas, sejam meninos, meninas, homens e mulheres jovens e adultas, para a formação de cidadãos e cidadãs.

Ao tratar da inserção de homens num campo profissional, o mais relevante discutir não é a predominância de um sexo sobre outro, pois o gênero não se constitui apenas pela presença ou pela ausência física, mas, muito mais pelas relações simbólicas entre os sexos (Assunção, 1996). A ausência dos homens em determinados espaços, a exemplo dos cursos de formação de professores, e mais especificamente na educação infantil, é uma demonstração disso. Além dessa ausência de homens na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental está diretamente e fisicamente relacionada à presença das mulheres, ela é também distorção de significados, representações, valores etc. vinculados entre e intra os gêneros. Ademais, ao indagar por que determinados espaços são ocupados predominantemente por mulheres, é necessário refletir sobre como eles são caracterizados, que tipo de profissional é idealizado para os mesmos. Assim, um se constrói nas relações com o outro e isso faz parte da cultura escolar, a construção de um tipo de profissional idealizado pelo sistema de ensino.

Mediante o exposto, quando são identificadas diferenças substanciais entre a presença masculina e feminina no magistério é porque há fatores que contribuem para tal

realidade. Tais fatores determinam ou influenciam no tipo de profissional que o sistema escolar e a sociedade constroem ou concebem para atuar na escola. São fatores sociais, culturais, políticos, econômicos, outros, mas que criam ou contribuem para uma cultura escolar que idealiza e constrói o/a profissional.

Os dados apresentados sobre o ingresso no magistério através da tabela 4 a seguir, tomando como recorte o ano de 2014, mostram que os índices de participação masculina e feminina no trabalho docente são muito diferenciados, mas tendem para o sexismo escolar e menos para uma almejada equidade de gênero. Há predominância do sexo feminino nas áreas de Ciências Sociais e do sexo masculino nas áreas de Ciências Naturais e Exatas.

Tabela 4 – Aprovada(o)s no Concurso Público para Professor(a) Classe E da Rede Estadual de Ensino do Piauí, por área e por sexo / ano de 2014

ÁREA	HOMENS	MULHERES	TOTAL AMBOS SEXOS	PERCEN-TUAL DE HOMENS
ARTES	23	32	55	**42%**
BIOLOGIA	155	**299**	454	**34.14%**
EDUCAÇÃO FISICA	105	181	286	**37%**
ENSINO RELIGIOSO	43	55	98	**44%**
FILOSOFIA	35	11	46	**76%**
HISTÓRIA	216	146	362	**60%**
INFORMÁTICA	51	16	67	**76%**
LETRAS/ESPANHOL	55	231	286	**19.2%**
LETRAS/INGLÊS	92	95	187	**49.2%**
LETRAS/PORTUGUÊS	153	417	570	**27%**
MATEMÁTICA	150	62	212	**71%**
NUTRICIONISTA	05	58	63	**8%**
QUIMICA	76	42	118	**64.4%**
SOCIOLOGIA	14	31	45	**31.1%**
FISICA	203	34	237	**86%**
GEOGRAFIA	196	141	337	**58.1%**

FONTES: PESQUISA DIRETA NO DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO PIAUÍ

Observando o resultado desse concurso realizado no ano de 2014, além da reflexão acerca da participação por sexo, constata-se que não foi contemplado o Curso de Licenciatura em Pedagogia no Concurso, é uma prática comum em função, entre outros fatores, do problema de identidade do curso, mas sobretudo do desprestígio que ele sofre junto ao trabalho nas instituições públicas e privadas do sistema escolar brasileiro. Como mostra a

Professora e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição “E”, Crisálida, apresentando a desvalorização do referido Curso em comparação a outras áreas, essa desvalorização do Curso está relacionada a fatores econômicos, sociais e culturais, mais especificamente, em muitas situações, os próprios cursantes expressam essa desvalorização relacionando-a à profissão professor/a.

> A única profissão que se admite professor é pedagogo. Quando você faz biologia, eu tô professor, não sou biólogo. Eu sou físico, dou aula de física. Ainda não se admite professor e é porque são cursos, hoje, denominados de licenciatura, mas eles se especializam em outras áreas. Então ele está professor. E o Curso de Pedagogia vai lidar com criança, com maternalzinho, com berçário, que é uma modalidade que deveria ser mais bem paga, porque tá no início da escolaridade. Então essa questão da presença ainda do homem, acho que é histórica. Isso vai desde o início, das primeiras formações de professores. Quem era o professor primário da criança. Então a gente vai percebendo isso aí, que se reflete como histórico (CRISÁLIDA, PROFESSORA COORDENADORA PEDAGOGIA, I-E).

Com esta perspectiva a divisão do trabalho entre os sexos é orientada pela concepção de gênero. Entretanto, no contexto de diversas sociedades contemporâneas, como a reprodução é baseada na diferença biológica entre homens e mulheres, como uma concepção universal, essas mesmas sociedades utilizam esta diferença como uma base para a distribuição das atividades entre homens e mulheres. Assim, estas atividades, em muitas situações, são distribuídas de acordo com a conveniência, com os costumes e convenções em uma cultura específica determinando os papéis femininos e masculinos.

Vê-se, então, que na realidade, as tarefas e a divisão do trabalho não podem estar relacionadas ao sexo do indivíduo em questão e não se repetem de uma cultura para outra, mas são culturalmente específicas. Logo, gênero é culturalmente e historicamente construído. Isto significa que a categoria gênero não apenas varia de uma cultura para outra, como também varia dentro de uma mesma cultura ao longo do tempo; a cultura não é estática, ela se transforma continuamente. Entretanto, à medida que as sociedades se tornam mais complexas, os papéis desempenhados por homens e mulheres passam a ser determinados não apenas pela influência da cultura, mas também por fatores sociais, políticos e econômicos (Oxfam, 1999, p. 96), o que pode explicar tanto o sexismo escolar como a finalidade social e política do processo de feminização ou desmasculinização do magistério.

3.3 Masculinidades e formação docente: feminização ou desmasculinização do magistério?

Nos primórdios da história da humanidade a educação foi trabalho desenvolvido mais por homens e menos por mulheres, pois ainda nas sociedades primitivas o homem conduzia os filhos para o aprendizado da cultura e dos meios de sobrevivência. Quando as

sociedades se tornam mais complexas e surge a escola, o ensino nesta instituição iniciou sendo desenvolvido por homens, mas por diversos fatores, entre outros e já apresentados neste texto, as questões culturais, econômicas e sociais, a presença masculina e feminina no magistério foi sendo aos poucos redirecionada, assumindo comportamentos de acordo com os valores culturais, os interesses econômicos, contextos sociais, construindo uma cultura escolar que reflexo de tais fatores, foi determinando historicamente o gênero da docência. Assim, o magistério torna-se uma ocupação sexista, o que pode ser observado na história da profissão docente no Brasil.

Nas primeiras experiências escolares o magistério foi exercido majoritariamente por homens, na primeira fase de escolarização colonial o magistério era trabalho dos padres da Igreja Católica através da Companhia de Jesus e de outros segmentos católicos ou evangélicos, o jesuíta era o mestre considerado com habilidades, com autoridade e ao mesmo tempo brandura para ensinar as crianças. Cássia Silva (2008) conclui em seu estudo que pensar a formação de mestres de Primeiras Letras no Brasil, da Colônia ao Império, é de certa forma, caracterizar a concepção de escolas para a época e a noção de educação adotada naquele período. As escolas aqui existentes eram formadas por mestres que, na figura de homens, lecionavam conhecimentos para seus alunos, os quais passavam por valores morais e religiosos, sendo também necessária a interiorização da Língua Portuguesa.

Trata-se de um país em que os primórdios de sua organização ou reorganização como sociedade capitalista, foram marcados pelo colonialismo, pelos valores patriarcais, pelo androcentrismo, pelos interesses econômicos, construindo relações de gênero como um modo de dar significado às relações de poder, um país construído através da exploração, da escravidão dos pobres, dos negros, dos indígenas.

Assim, a implantação da educação escolar pública no Brasil foi marcado, entre outros fatores: pelo atraso na criação, funcionamento e permanência das escolas; pela falta de alunos/as em função das distâncias; falta de professores/as em função da falta de condições salariais, falta de formação; falta de condições materiais e pedagógicas para o funcionamento; falta de compromisso ou vontade política de governantes; por interesses ideológicos, econômicos, desvalorização e falta de investimento, pela politicagem; falta de políticas públicas para criação e manutenção das escolas e do ensino.

O Piauí, do período colonial ao republicano, o sistema educacional foi tardio e precário em relação às demandas e necessidades da população carente. Por muito tempo, principalmente nos períodos colonial e imperial o Piauí ficou uma região esquecida tanto pelos jesuítas, estes na condição de pioneiros da educação escolar no Brasil, quanto pelo

poder público ou sistema público oficial desde quando assumiu a responsabilidade pela educação escolar.

É importante lembrar que, embora esquecido pelas forças católicas, colonizadoras, imperiais em relação ao atendimento das necessidades e dos direitos do seu povo, o Piauí, contraditoriamente, teve as suas riquezas extraídas e produzidas a serviço do desenvolvimento, incluindo a educação escolar, de outras regiões do Brasil, servindo às elites e aos colonizadores. Neste processo o qual pode ser denominado de invasor, se constrói bem um cenário de exclusão dos pobres, exclusão das mulheres, de segregação dos sexos em função de valores androcêntricos, patriarcais que vão configurando a presença ou ausência do sexo masculino ou do sexo feminino.

Tanya Brandão (1995, p. 52-72) em pesquisa sobre o quadro demográfico no Piauí Colônia, identificou três momentos distintos no processo de ocupação ou de composição da sociedade invasora, exploradora da região. Análise feita do referido estudo por Costa Filho (2006, p. 74), explica-se, inicialmente, da seguinte forma:

> O primeiro momento corresponde aos primeiros sessenta anos do século XVII, quando o Piauí era um corredor migratório, com uma população oscilante, sem interesse de fixação e composta por militares, religiosos e civis. Devido a esse aspecto o ensino não se constituía objeto de preocupação do colonizador. O segundo momento, de 1660 a 1760, [...] chegada dos primeiros curraleiros e pela instalação do primeiro governo da Capitania.

Para Brandão (1995, p. 52) foi o período da "conquista da terra aos índios e inserção da região no contexto colonial brasileiro". Ribeiro (1998, p. 17-28) complementa que, nessa época, os padres da Companhia de Jesus tiveram um papel importante na educação e no ensino da população. Costa filho (2006, p. 74) afirma que no Piauí:

> No mesmo período, a atuação dos jesuítas não resultou na instalação de escolas e seminários. O rico e grande patrimônio da Companhia de Jesus, aqui construído, não beneficiou a Capitania, serviu para sustentar instituições de ensino localizadas em outras regiões da Colônia". O terceiro momento identificado corresponde aos sessenta e dois anos finais do período colonial, tendo como baliza 1822.

Para Brandão (1995, p. 53) o período supracitado, foi o momento da "adequação da ordem social piauiense aos parâmetros institucionais do sistema colonial e da consolidação do caráter sociopolítico da elite local" (Brandão, 1995, p. 53). É neste momento que o Estado português assume a educação popular, criando receita para as despesas com a educação (Sociedade..., 1922, p. 47-48). Ressalta-se com Costa Filho (2006, p. 75) que "na chegada da Independência do Brasil, 1822, o ensino oficial no Piauí era muito precário, dois terços da população não sabiam ler e nem escrever". Foi um período de tentativas de criação de um

sistema educacional. Começa o seu nascimento, mas com instalação cambaleante, com escolas precárias e inconstantes, descontinuidade no funcionamento.

Para Costa Filho (2006, p. 77) as razões do fracasso: distâncias entre escolas, por estas serem localizadas nas cidades e vilas e a maioria da população localizada nas fazendas; inadequação da estrutura do sistema de ensino em relação à estrutura socioeconômica do Piauí. Mediante esse cenário, "surgiram formas alternativas de ensino que funcionavam no espaço privado e se adequavam ao modelo de ensino oficial: escolas familiares ministradas por familiares letrados, capelães ou mestres contratados".

Segundo Maria do Amparo Borges Ferro (1996, p. 57), "durante o Brasil Colônia, em virtude de ser terra de transição entre outras províncias, sofrer uma marginalidade em relação a outras regiões do Brasil e da própria situação conjuntural do país, praticamente não ocorreu no Piauí atividade educacional formal, ao contrário de outros Estados do país". Enquanto na Bahia "em 1549, quinze dias após a chegada do primeiro grupo de jesuítas, já funcionava a primeira escola de ler e escrever". Isto, também porque, as atividades dos homens precursores da educação escolar no Brasil foram mais de religiosos, doutrinadores e menos de educadores.

A pesquisadora supracitada apresenta como primeira instituição escolar e primeiro Mestre Escola a existirem de fato no Piauí foi a escola Boa Esperança, filantrópica, fundada pelo Padre Marcos de Araújo Costa, seu Mestre Escola, em 1820, localizada na Fazenda com o mesmo nome, no município de Jaicós. Esta escola funcionou durante 30 anos, em regime de internato, recebi alunos ricos e pobres do Piauí e de outras províncias. O estudo de Ferro (1996) mostra que, não obstante as tentativas anteriores, não havia escolas públicas ou privadas em funcionamento efetivo no Piauí.

O sistema oficial de ensino só foi criado a partir de 1834 quando o governo central delegou autoridade às províncias para organizá-lo e administrá-lo, foi então criadas as escolas oficiais do ensino primário, secundário e profissionalizante em cidades e vilas (Costa Filho, 2006). Levando em consideração a população habitar predominantemente na zona rural, a maioria da população pobre continuou sem escolas públicas, pois além de poucas vagas, a escola no Piauí nasceu sexista e elitista. Costa Filho (2006, p. 152-153) afirma que

> Já no período colonial, por falta, ineficiência ou inadequação da escola oficial, surgiu o ensino alternativo. Primeiro foram as escolas familiares, funcionando no espaço doméstico, com aulas ministradas por pessoas da família ou por mestres contratados com esse propósito. Depois, foram os colégios localizados nas cidades e vilas mais importantes da Província. Pode-se concluir que as formas alternativas de ensino tiveram maior parcela de responsabilidade na difusão do ensino do que o sistema oficial.

Cássia Silva (2008) apresenta alguns dos desdobramentos das reformas educacionais advindas do sistema de aulas régias implantado por Pombal, então Primeiro Ministro de Portugal e que exerceu grande influência sobre a educação no Período Colonial no Brasil.

> A primeira parte das reformas de Pombal sobre a educação se deu em 1759 quando os jesuítas foram proibidos de organizar e ministrar os estudos. Para justificar tal ação a Coroa afirmou em sua carta Lei que a Companhia de Jesus era a responsável pelo atraso nas letras e no obscurantismo em que se encontrava o país. A única solução para a retomada do crescimento seria sua expulsão. Em seu lugar seria estabelecido o sistema de aulas régias que representava iluminar a educação. (Cássia Silva, 2008, p. 23).

Foi após a expulsão dos jesuítas, conforme a Lei de 15 de outubro de 1827, que a mulher adquiriu o direito à educação, mediante a criação de escolas de primeiras letras para meninas, quando se iniciam as mudanças no trabalho do magistério. Com isso, entre outros desdobramentos na educação escolar brasileira, a possibilidade de instrução foi ampliada, ao surgirem as primeiras vagas para o sexo feminino no magistério primário acentuando, porém, a discriminação sexual. (Demartini; Antunes, 2002, p. 69).

Com relação às questões de gênero no sistema de ensino do Piauí, reflete a realidade brasileira, inicialmente a exclusão e depois a restrição da mulher, a negação da escola para meninas depois a aceitação com a separação entre meninos e meninas. Costa Filho (2006) em suas pesquisas mostra haver restrição em relação à educação formal da mulher e que o contexto piauiense seguia o modelo da realidade brasileira,

Para Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996, p. 155) no Brasil deste período:

> A educação feminina espera o final do século XIX para começar a despertar algum interesse, a maioria das mulheres vivia em situação de dependência e inferioridade que quase nunca se considerava necessário cuidar de sua instrução. Em algumas famílias mais abastadas, às vezes recebiam noções de leitura, mas dedicavam-se sobretudo às prendas domésticas e à aprendizagem de boas maneiras. Aos poucos aparecem escolas que se ocupam com sua educação.

Por ocasião da criação das primeiras Escolas Normais, um projeto de lei de nº 1830 determinava que no magistério primário das escolas públicas dar-se-ia preferência às mulheres (Demartini; Antunes, 2002, p. 70). No entanto, todas as Escolas Normais criadas recebiam apenas o público masculino. Percebe-se assim, uma contradição nos valores então vigentes:

> De um lado, o sexo feminino encontrava dificuldades de acesso ao ensino, pois a educação formal não era considerada necessária para as funções que iria desempenhar na sociedade; por outro lado, o exercício da atividade docente, especialmente no que se refere às crianças, era visto como sendo função própria das mulheres, para a qual tinham habilidades inatas. A situação se alterou e, pouco a pouco, as mulheres foram sendo admitidas na Escola Normal e acabaram por transformá-la num espaço predominantemente feminino. Passou a representar uma

> das poucas oportunidades, se não a única, de as mulheres prosseguirem seus estudos além do primário (Demartini; Antunes, 2002, p. 70).

As escolas normais são implantadas aos poucos a partir do final do século XIX. Aranha (1996, p. 155) em seu profundo estudo sobre história da Educação, mostra que, curiosamente, as escolas normais, inicialmente, destinavam-se apenas aos homens, mais tarde passam a ter uma clientela predominantemente feminina. A primeira escola Normal de São Paulo, por exemplo, só 30 anos depois de fundada, passa a oferecer uma seção feminina.

Outra razão para a escolha do magistério pelas mulheres é apontada por Bruschini e Amado (2002, p. 76) que assim se pronunciam: "o fato de poder conciliar as atividades profissionais e domésticas, devido à curta jornada de trabalho e às férias escolares". Essas autoras mostram que a partir de 1895 "as moças suplantaram definitivamente os rapazes na Escola Normal". Mas nessa discussão observa-se situações regionais diversas no contexto nacional, são as especificidades do processo de feminização do magistério.

Para Queiroz (2008, p. 27) o Piauí, por exemplo, da década de 1860 até o encerramento da Escola Normal, contou com cinco experiências de Curso Normal, incluindo o Instituto de Educação Antonino Freire, que deu continuidade à antiga Escola Normal Oficial do Piauí e concluiu encerrando o ensino normal no Estado.

Carvalho Souza (2010), analisando a obra dos piauienses Clodoaldo Freitas, Abdias Neves e Higino Cunha, apresenta algumas reflexões que mostram como ocorreu o processo de feminização ou ausência masculina do magistério em determinadas áreas e espaços no Piauí, sobretudo quando esse autor faz referência ao texto de Higino Cunha, revelando, inclusive, resistências à participação feminina no referido campo de trabalho:

> Escola Normal, por exemplo, deveria ter curso para homens, prédio adequado, biblioteca, museu escolar de história natural, ginásio de exercícios físicos, pátio para brinquedos e jogos, jardim e um método da pedagogia moderna, em lugar do antigo sistema de decorar pontos ou de aplicação mecânica da memória aos compêndios, como no sistema de educação inglesa, que explicaria a superioridade deles nos destinos do mundo, por preparar homens para vida hodierna. Para Higino as causas do atraso piauiense estariam, assim, na preocupação sovina e mesquinha de reduzir ao mínimo as despesas com o ensino popular e na má remuneração dos professores: "as normalistas têm razão em não irem para longínquos municípios sertanejos". Daí a solução: a contratação do professor masculino, pois o "homem tem mais facilidade e mais garantias para longas viagens pelo interior, onde o combate à ignorância é mais urgente e deve ser mais intenso" (Carvalho Souza, 2010, p. 323/324).

Mais tarde esta explicação ou defesa do homem para assumir a sala de aula teria justificação inversa, porém com a mesma finalidade, pois os governantes e dirigentes educacionais defenderiam as mulheres como professoras por excelência, com elas no exercício do magistério, conter-se-iam gastos públicos (Antônio P. Carvalho Lopes, 1999).

Para Antônio P. Carvalho Lopes (1999, p. 96), a gênese do processo de feminização do magistério piauiense é a criação das escolas mistas: "originariamente a escola de primeiras letras no Piauí tinha sua divisão calcada no gênero". Antes havia a divisão sexual em sala de aula, escola para meninos e escola para meninas. Por medida de contenção de gastos, o governo da então Província do Piauí a partir de 1867 incorporou o discurso em prol das escolas mistas, juntando assim meninos e meninas na mesma sala. Ao mesmo tempo, elegendo a mulher como professora por excelência. O referido autor mostra que o discurso estabelecendo vínculos estreitos e orgânicos entre escolas mistas e magistério feminino, se constituía gradativamente e à medida que se comprovava a economia com tais escolas.

Trata-se de uma ação política, de mudanças intencionais, pois como afirma Antônio P. Carvalho Lopes (1999, p, 96) em relação à criação das escolas mistas onde as meninas e meninos passam a estudar na mesma sala:

> Paralelamente se deu o processo de transformação da Escola Normal em escola para mulheres, um projeto que no Piauí inicia pela necessidade de formação de professores para o ensino primário, terminou sofrendo um processo inverso das escolas de primeiras letras, e de mista, torna-se exclusivamente feminina.

Faria Filho et al (2005) e outros estudiosos destacam a importância de se entender o que ocorreu na escola à medida que as mulheres foram ocupando o espaço da sala de aula e se constituindo na maioria do corpo docente, em quase todos os países ocidentais. Também mostra as transformações ocorridas nessa ocupação ao ser exercida pelas mulheres.

De acordo com Louro (1997) apenas na segunda metade do século XIX o exercício da docência passou a ser permitida para mulheres, mas Lourenço Filho em 1921, ou seja, na primeira metade do século XX, já afirmava que o magistério primário era em todos os países do mundo uma função feminina. Louro (1997) associa isso a diversos fatores, entre eles, por ansiedade das mulheres em ampliar seu universo restrito ao lar e à igreja, e por se tratar de um período em que se associa ao magistério características consideradas "tipicamente femininas: paciência, minuciosidade, afetividade, doação, amor, vocação". Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um "sacerdócio" do que como uma profissão. (p. 450).

Antônio P. Carvalho Lopes (1996), em estudo sobre o processo de feminização do magistério piauiense, com recorte histórico de 1864 à 1930, concluiu que, entre outros aspectos, tal processo resultou das seguintes motivações:

> O Estado através de suas políticas de recrutamento, formação e salários para o professorado, construiu a docência primária como atividade essencialmente feminina. Com a intenção de realizar a expansão dos serviços educacionais com

> baixos custos, o Estado vai, cada vez mais, utilizando-se dos vínculos existentes no imaginário social entre magistério primário e feminilidade para justificar tal processo. [...] e ainda, o modo como a escola foi constituída enquanto local de trabalho reforçou a feminização dessa ocupação (Antônio P. Carvalho Lopes, 1996, p. 203).

Para o autor supracitado o processo de feminização avançou em direção a outros níveis de ensino à medida em que estes se ampliaram e os salários e condições de trabalho foram rebaixados.

Estas concepções ganham forças ao longo do século XX ocorrendo no magistério a feminização e, em algumas situações, a desmasculinização do magistério. Como afirma Faria Filho (2005, p. 53) "mesmo depois de mais de 100 anos, a evasão dos homens da profissão docente continua sendo justificada pelos baixos salários e pelo desprestígio da profissão".

No entanto, Silva e Catani (2011, p. 198) chamam atenção para o fato de que "a expansão da escola de massas instaura diferentes modelos de profissionalização, delimitando as formas como o magistério tem sido vivido e pensado, tanto no sentido social e político quanto no que se refere às questões relativas ao estatuto, prestígio e imagem social dos professores". Assim, pode-se perceber que:

> O desenvolvimento da escola obrigou a construção de uma cultura profissional docente (Perrenoud, 1993) – especificidades do modo de funcionamento e trabalho do grupo [...] crenças, valores, hábitos e maneiras de proceder comuns aos professores, que lidam com exigências e imposições semelhantes e constituem, assim, uma espécie de ethos ocupacional particular (Silva; Catani, 2011, p. 198).

A escola, como expressão de necessidades formativas e demandas da sociedade, como instituição que constrói o conhecimento para atender às exigências de serviços qualificados, conduz um projeto de formação humana, portanto de um projeto de sociedade, produzir saberes que podem reconstruir essa sociedade, ela produz cultura, deve ensinar mediada pela cultura do povo, mas produz a sua cultura reorientando o projeto de formação humana ou o projeto de sociedade.

A escola, os cursos de formação, o ensino em todos os seus níveis e modalidades apresentam uma cultura escolar ou acadêmica, suas concepções e práticas específicas de aluno, de professor, de educação, seu modo de ensinar, suas linguagens, os saberes próprios, o seu modo de escolarização. Assim era o Jardim de Infância, era o Primário, era o Primeiro Grau, era o Segundo Grau, é a Educação Infantil, é o Ensino Fundamental, é o Ensino Médio, assim são as modalidades: Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional; Educação Especial; Educação Indígena; Educação Quilombola; Educação à Distância; é o Ensino Superior; dentre outras, todas elas possuem a sua cultura escolar ou acadêmica.

Antônio P. Carvalho Lopes (2011, p. 59/60) analisando a escola de primeiras letras no Piauí e tomando como recorte histórico os séculos XIX e XX afirma que:

> O ingresso na docência já experimentou uma diversidade de especialidades, muitas passando ao largo da exigência de uma formação específica para o ofício: concursos, indicações, heranças de pais professores ou de professores que fizeram de alguns de seus alunos herdeiros da cadeira. Finalmente exigência de titulação, acrescida de concurso [...]. Isso se dava especialmente quando se cogitava na criação de Escolas Normais, redentoras do que era considerada a maior mazela do sistema educacional: um professorado despreparado [...]. As instituições escolares, por meio de seus agentes e de sua prática cotidiana, também colocam para os cursos de formação de professores, demandas relativas ao docente que desejam para si.

Embora nos estudos contemporâneos, entre outros, o de Abreu (2003), predominem os fatores associados à relação com o conhecimento e a necessidade de inserção no campo de trabalho, a vocação é uma das causas cada vez mais frequente na procura pelo magistério. Na pesquisa de Lessard e Tardif (1996, 1999) vários professores relataram sobre a origem infantil de sua paixão e de sua opção pelo ofício de professor: "Eu era bem pequena e já sabia que ia ensinar. É um sonho que eu queria realizar a todo custo." e/ou "Acho que era uma coisa visceral, que estava dentro de mim, e eu nunca imaginei que poderia fazer outra coisa."

Muitos professores, particularmente as mulheres, relataram sobre a relação com a origem familiar na escolha de sua carreira, seja porque provinham de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam. Encontra-se aqui a ideia de "mentalidade de serviço" peculiar a certas ocupações femininas. Lopes (2011, p. 75) conclui que a profissão docente se fez, pois, nos vínculos estabelecidos entre o trabalho na escola e a formação em escolas normais que foram constituindo a identidade do professor.

O magistério piauiense e brasileiro é uma atividade exercida em função de diversos fatores e no que se refere à inserção neste campo de trabalho, já experimentou diversas formas, desde o critério técnico ao político, sobretudo as mais desestimulantes possíveis para os profissionais, pois exigiu sempre uma escola, um curso e uma concepção de docência ou de profissional que atenda aos anseios políticos e/ou culturais da sociedade.

Considerando os fatores apontados para a inserção das mulheres ou evasão de homens dos cursos de formação e da função docente, percebe-se um componente ideológico tanto para a feminização quanto para a desmasculinização do magistério. Isto porque a educação, seja ela escolar ou não, formal ou informal, é uma prática intencional, valorativa e ideológica que contribui para a construção das masculinidades e feminilidades discentes e docentes ou para as práticas masculinizantes e feminilizantes na sociedade. Mas o que significa e como se constroem as feminilidades e masculinidades discentes e docentes? É

possível definir ou caracterizar uma prática feminilizante ou masculinizante na educação escolar e em geral? Há diversos componentes ideológicos que contribuem para tal construção e para tal significação. Para Marisa Cristina Vorraber Costa (1995, p. 162):

> É claro que nos discursos do liberalismo não é explícita a discriminação relacionada a gênero; ela é muito bem camuflada numa retórica de igualdade de direitos e oportunidades, onde as distinções se estabelecem a partir das diferenças naturais entre os grupos e os indivíduos. Todavia hoje sabemos que tudo o que diz respeito a gênero remete a um "natural construído interessadamente social.

De acordo com os estudos desta autora, as mulheres professoras têm uma visão bastante lúcida sobre esta questão. Para elas, quanto menos profissionalizado é um campo, mais facilmente ele vai se feminizando e, à medida que, as mulheres se aproximam os homens se afastam, não para evitar trabalhar ao lado das mulheres, mas, porque profissões feminizadas são mal remuneradas ou em decadência salarial.

Nesse ponto, Vorraber Costa (1995) chama atenção para a forma como certas ideologias[23] políticas conservadoras se utilizam de visões idealizadas das relações familiares para, a partir da regulação da família, exercer o controle das práticas sociais e políticas mais amplas consolidando instâncias de poder. Estas ideologias se fortalecem com o incremento de uma visão positiva do masculino que realimenta o poder patriarcal no interior da família o que, por sua vez, reafirma o poder de um Estado historicamente construído como masculino.

No Brasil, desde as primeiras ações para implantação das primeiras escolas públicas até a estruturação e consolidação do sistema educacional, foram identificados problemas contingenciais envolvendo as relações ou as questões de gênero. Foram ações intencionais ou ideológicas com a finalidade de obter dividendos econômicos, sociais e políticos na organização da sociedade brasileira, mas sem uma preocupação explícita com a educação e desenvolvimento do povo e da sociedade brasileira e nem com o devido respeito às diferenças de sexo e de gênero. Para Antônio P. Carvalho Lopes (1996):

> A ideologia que se constrói em torno da função docente como feminina por "natureza" é fruto da divisão sexual do trabalho que, sendo histórica, aparece como "natural" Esta ideologia opera pela redução tanto da concepção do feminino como da função que reputa ser feminina em sua essência (Antônio P. Carvalho Lopes, 1996, p. 203).

[23] Para Severino (1986, p. XI), o conceito de ideologia "constitui hoje categoria indispensável para análise e compreensão do fenômeno educacional [...] enquanto instrumento de análise e enquanto esclarecimento de ação". Recupera o conceito de Marx (Severino, 1986, p. 8) para quem "ideologia é a forma de representação, no plano da consciência, que serve para mascarar a realidade fundamental, que é de natureza econômica [...] A classe social dominante oculta seus verdadeiros propósitos, servindo-se para isto da ideologia".

No início do século XIX, “mestres-escolas” ou “professores de varanda” como denominou Pereira (1996) se aventuravam pelas fazendas ensinando as primeiras letras: contar, ler e escrever.

> Lá pelos idos do outro século, o povoado Retiro da Boa Esperança contava com duas escolas, cujas famas muito empolgaram os moradores do povoado e a matutada das redondezas, que, sem elas, não dispunham de meios para ensinar os filhos, portanto, só os mais abastados mandavam letrar seus rebentos em Barras, que naquela época já tinha foros de centro adiantado e possuía alguns mestres **de meter fé**. Os nossos lentes não desmereciam a confiança do povo e, se bem que não fossem **sábios engenhos**, mas, para o meio e a época, não deixavam de ser **meias sumidades**. Eram, mestre Luiz Aleijado e mestre Belarmino Bola-de-Ouro, sem favor da minha pena, **brilhantes educadores** (Sampaio, 1996, p. 15, grifo do autor).

O autor ressalta que, mediante os avanços da educação moderna, das possibilidades pedagógicas e metodológicas da escola atual, não é possível vislumbrar o valor atribuído ao trabalho e ao profissionalismo dos mestres supracitados, mas na sociedade da época eles alcançavam grande prestígio acadêmico e gozavam de muito respeito e valorização das famílias, do governo e da sociedade, teriam o prestígio que é atribuído a um reitor de universidade hoje. As famílias não faziam quaisquer restrições ao trabalho daqueles homens com as crianças, notabilizando-se como “disarnadores de meninos”, eruditos. Tratava-se de uma metodologia para além do tradicionalismo escolar atual, conhecidos e valorizados por serem autoritários e até carrascos no processo de ensino e aprendizagem, a exemplo do Mestre Luiz Aleijado que chegava a praticar os ensinamentos de matemática e português com um facão ao lado jurando cortar a orelha dos meninos que não soubessem a lição, “os gaguejadores no serviço”, embora não tenha registros de tal ação violenta (Sampaio, 1996, p. 17).

Trabalhavam em escola ou casa, mas exerciam a docência também em visitas domiciliares, a exemplo de Mestre Belarmino que fazia incursões pelo interior pelos núcleos da Província com maiores números de residências. Segundo Sampaio (1996) Mestre Belarmino, ao contrário da maioria dos homens que exercia a profissão como professores de varanda, iria conduzindo sua própria família e por onde ofereciam as condições para o trabalho. Por onde exercia a sua profissão fazia suas roças, ensinava em sua própria residência e nas residências dos alunos. Ensinava a ler, contar e também pequenas utilidades domésticas: fazer peias, cabrestos, abanos, cofos, esteiras, jacás, balaios, urupembas, quibanos e outras. Se percebesse talentos mais relacionados a saberes espirituais, ensinava os meninos à atividade de benzedores: rezar para atalhar fogo, atalhar sangue, curar no ramo, no rastro, quebranto, carne quebrada, mau olhado, dor de dente, arca caída, dentre muitas outras (Sampaio, 1996, p. 22).

Com a morte do Mestre Belarmino a sua ausência foi preenchida com o Mestre Lázaro – Porca Parida, assim conhecido por ser muito valente e agressivo tendo severa metodologia de ensino com os meninos seus alunos. Também trabalhava em sua escola e ensinava em incursões pelas residências no meio rural.

Observa-se uma história da educação no Brasil, a exemplo do Piauí em que há mais de um século atrás as famílias entregavam seus filhos a homens professores, com características rudimentares, com mais autoritarismo que educação. Hoje, a despeito de toda uma formação e professores que apresentam um saber pedagógico com formação técnica humana e aos homens, em muitas experiências, não é confiado a missão de educar crianças.

Com a morte de Mestre Lázaro sua vaga foi preenchida pelo Mestre Higino Gregório dos Santos, menos valente e mais letrado. Este foi substituído por seu filho Mestre José de Lemos Sobrinho. Depois surgiu Mestre Isaías, muito diferente dos seus antecessores era muito dócil e humilde. Foram muitos os professores de varanda reconhecidos, principalmente na primeira metade do século XIX, entre outros: Mestre João Paulo; Mestre Levi Seavedra; Mestre Félix e a Mestra Joaninha Pinheiro – a Janoca, que chegou sabia até língua estrangeira. Esta, descrita com exótica, excêntrica, de figura esquisita, solteirona, contadoras de histórias de trancoso, histórias assombrosas. Era muito dócil, andava de casa em casa e causava lamentações nas despedidas, tinha metodologia avançada, pioneira em adotar o canto do Hino Nacional ao iniciar e encerrar as aulas. Após a trajetória de Janoca retomam-se a pedagogia masculina com uma sequência de homens, entre eles, outros muito severos e violentos no processo de ensino e aprendizagem de crianças.

Com o surgimento da escola pública, o castiga torna-se proibido, os mestres de varanda quase desaparecem, mas diante dos problemas do ensino público, eles sobrevivem em algumas localidades por algum tempo, com as famílias que acreditavam ser suficiente aprender assinar o nome, também por acreditarem ser necessário iniciar o aprendizado com os mestres de varanda. Vão chegando as professoras e ensino público gratuito, há um período de transição em que os professores de varanda disputam espaço e prestígio com as professoras do Governo. Começa a criação das Escolas Normais, as professoras enviadas pelo Governo vão aumentando, embora ainda em condições precárias e sem atender a demanda por escola, por alfabetização.

Assim, com o advento do ensino gratuito, politicamente apresentado como se estivesse ao alcance de todos, os mestres de varanda são quase extintos. Escolas nas residências, professoras indicadas pelos políticos independentemente da competência para ensinar.

No final do século XX, e há ainda alguns casos neste início de milênio, havia uma grande quantidade de professores leigos no Piauí ensinando em chiqueiros de bode, casas de farinha, sem salário e sem metodologias adequadas. De “professores de varanda”, a mais de um século atrás, a professores leigos, sem contratos, contrato temporários, aos bolsistas, prestadores de serviços do Piauí de hoje, de outras regiões do país Brasil com tantas outras nomenclaturas que exprimem as dificuldades de ser professor no Piauí e no Brasil, sobretudo para os homens, socialmente provedores ou chefes de famílias para quem estes valores autoritários dificultam o trabalho.

Assim, a feminização do magistério explica-se como um fenômeno político, social e não neutro, resultado de uma cultura intencional de desvalorização de um campo de trabalho que celebrou a mulher como profissional por excelência, pois sua presença na profissão, poderia baixar os custos da atividade docente.

Agnes Heller (1972, p. 94) afirma: “quanto mais se estereotipam as funções, tanto menos pode crescer o homem até a altura de sua missão histórica e tanto mais infantil permanece”. Essa divisão sexual é histórica, social e política. Mas vale reforçar, não é realidade universal e atemporal, é passiva de mudanças.

Além disso, o conhecimento produzido em todas as ciências humanas, como é o caso da educação, teoricamente ou empiricamente reconhecem a intencionalidade humana, a ideologia como fenômeno inerente ao processo educativo. Mediante o exposto, pode-se afirmar que fortalecer ou reconhecer o estatuto epistemológico das ciências da educação, independentemente dos paradigmas e das ideologias às quais eles estão submetidos, é fundamental para a prática educativa considerando que, no campo pedagógico, excetuando-se algumas práticas e considerando-se as condições materiais de trabalho, ainda se consegue uma atuação crítica. Como mostra a professora Crisálida no seu relato a respeito do tratamento que as instituições particulares oferecem ao Curso de Licenciatura em Pedagogia.

> Com relação a questão da clientela a gente percebe, assim, que o Curso de Licenciatura em Pedagogia ele não é prioridade visto que a empresa privada não tem, assim, retorno financeiro...investimentos nessa área da Educação. Por ser um curso de magistério, de licenciatura, a gente sabe que é um curso que até...é um curso que hoje consideram um dos melhores, até em nível mesmo de concurso. Porque não adiante fazer bacharel em Direito, por exemplo, se você não conseguir passar na OAB, ou passar nesses concursos aí, que é muito difícil você entrar. Mas esse é um curso que tem capital, que tem um retorno logo. Até eu falei que você não fica desempregado. (CRISÁLIDA, PROFESSORA COORDENADORA PEDAGOGIA, I-E).

Na sociedade contemporânea sobrevive-se sob o domínio do modo de produção capitalista que impõe um modelo de educação influenciando o sistema escolar através de

paradigmas educacionais produtivistas, tecnicistas que reproduzem a educação em função da manutenção de um capitalismo alienador e alienante. É um modo de produção que a cada dia se justifica como necessário à vida humana e que ideologicamente orienta uma educação que prepara mais para o trabalho e menos para a cidadania. Este modelo se coloca como eficiente e eficaz porque induz as pessoas a se apropriarem e se adequarem ao ritmo da comunicação, da informação, do progresso tecnológico e da globalização. Isso favorece e estimula ao consumismo, ao apego tecnológico, à eficiência técnico-profissional, ao individualismo, à superficialidade da informação em detrimento da produção do conhecimento, do saber cultural, etc.

Em muitas experiências, as concepções e práticas de formação de professor/a, de ensino e aprendizagem correspondem a um ideal que não contemplam a realidade e, portanto, aos anseios e interesses das pessoas envolvidas no processo educativo almejando mudanças efetivas em suas vidas. É necessário compreender a dimensão do processo educativo percebendo a ideologia, as intenções, a finalidade social e a política do projeto ou processo educativo no qual está inserido, seja como professor/a ou como aluno/a.

Assim, a educação escolar, em todos os níveis e modalidades, necessita ser repensada, desde a formação do/a professor/a ao ofício docente, em função de uma prática que atenda aos anseios daqueles/as envolvidos/as no processo educativo. Nesse aspecto a formação do/a professor/a ocupa um papel importante para que proporcione um aprendizado que compreenda de fato a realidade, atenda às necessidades formativas dos/as professores/as e as necessidades de aprendizagem dos/as alunos/as, pois somente o exercício de ensinar a aprender faz com que o educando evolua e esta prática só é possível na escola que ensina a aprender, que ensina pesquisando o conhecimento almejado, que ensina a respeitar, a conviver, a valorizar a outra pessoa. Quem ensina assim, descobre o novo para ensinar e quem aprende descobre a novidade para intervir e mudar a sua realidade.

4 HOMENS, CULTURA ACADÊMICA E CULTURA ESCOLAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

A educação escolar constitui um campo de conhecimento sistematizado, científico, acadêmico, formal, mas o exercício de educar pode ocorrer, além dos formatos supracitados, também de forma assistemática, informal, dentro ou fora da escola envolvendo sujeitos e saberes diversos, diferentes formas de apropriação em espaços e tempos diferenciados. Educar é uma prática social que pressupõe reconhecer as diferenças e a heterogeneidade humana, o momento histórico bem como as especificidades do grupo ou das pessoas envolvidas no processo. Para alcançar as mudanças almejadas a educação deve pautar-se na cultura e na diversidade cultural e humana como base da identidade do povo que a pratica.

O ato verdadeiramente educativo deve promover o ser humano na sua cultura, no seu processo identitário: práticas, costumes, crenças, produções, linguagens, tradições..., desenvolver a capacidade criativa ou inventiva, ampliar o olhar sobre o mundo, o senso crítico, a descoberta, a capacidade de reinvenção da realidade em busca do ideal de vida humana, aquela que possibilita a autonomia, a libertação de todas as formas de dominação.

A escola básica e a universidade desenvolvem um trabalho formativo que o processo e o resultado dele precisam ser para além de formativo, precisam ser educativos, para isso devem gerar posicionamentos sociais e políticos, possibilitarem e conduzirem as pessoas a agirem em suas comunidades e de forma conscientes para ampliarem horizontes e desvelarem a realidade de quem vive o processo educativo. Assim, pensar e atuar sob a ótica educativa é fazê-lo na perspectiva de uma produção cultural, o que significa valorizar e se aproximar da realidade ou da cultura subsistente. Além da cultura constituir um capital para a educação escolar, acadêmica e não escolar, a escola e a universidade criam as suas próprias ou especificidades culturais, modos específicos de cultivar o ensino, a formação, a educação.

Neste texto apresenta-se cultura escolar como conjunto de saberes que, uma vez organizados, pedagogicamente pensados, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores/as e alunos/as. Em Júlia (2001) vamos encontrar cultura escolar dentro de uma abordagem histórica, como sendo uma mescla de normas e práticas, que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar que, em conjunto "[...] permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos" (Julia, 2001, p. 2).

Embora a escola tenha o papel de educar e a educação seja idealizada como uma prática que contribua para a criticidade, para a libertação, uma prática capaz de intervir na realidade humana perspectivando a mudança das pessoas, ela também pode ser praticada de

forma a reproduzir a realidade não idealizada, não crítica, que reproduz relações desiguais, as relações de poder, o modelo de sociedade que atende aos interesses de grupos ou seguimentos dominantes. Como toda escola tem a sua cultura escolar, esta pode ter introduzida entre as suas práticas educativas a reprodução de valores, a inculcação de práticas alienantes, doutrinárias, ideológicas, preconceituosas, estereotipadas, como mostra o Professor Marx em seu depoimento.

> Eu penso assim… os homens, porque veja bem, já a uns três anos pra cá, de uns três anos pra cá eu tenho uma experiência de pegar alunos do primeiro bloco e do último bloco, o nono bloco…[...]. A minha disciplina no nono bloco, educação de estado e cidadania é uma disciplina optativa, mas eu já tive alunos do sexo masculino com excelente atuação como também tive nessas mesmas turmas alunas com excelente participação. [...]. Pode parecer preconceito, mas eu acho que não é, mas assim, os homens tem uma facilidade de maior concentração, de… se a gente passa uma atividade, eles são mais… é... como eu posso dizer? Eles cumprem mais rigidamente essa obrigação, as meninas tendem a se dispersar mais [...]. Eu sei que as mulheres costumam dizer que nós homens não conseguimos fazer duas coisas ao mesmo tempo né… brincadeiras a parte, mas eu acho que tem essa coisa da gente se concentrar/ focar mais do que as meninas. (MARX, PROFESSOR PEDAGOGIA, I-B).

São concepções sobre as diferenças entre alunos e alunas, concepções de diferenças como ideias fixas que diminuem o sexo feminino em relação ao sexo masculino, as quais podem fazer parte da cultura escolar, o que precisa ser trabalhada no sentido de superá-las, desconstruí-las, reorienta-las. São diferenças criadas, são as questões de gênero, que nos depoimentos de alguns professores tendem a ser naturalizadas a partir do sexo biológico. A fala dos homens, em muitas situações, revela a existência de preconceitos sexuais em relação às mulheres. Há, na concepção de alguns, a clara inferiorização das atividades acadêmicas das alunas em relação às atividades acadêmica dos alunos.

A divisão sexual quando não é operada nos corpos é realizada nas mentes dos professores. Os professores com essa postura separam mulheres de homens muito mais nos valores, nos conceitos de habilidade e capacidade do que nos espaços físicos e de papéis ou funções escolares. Vale ressaltar que, tais posições não podem ser generalizadas, há professoras que apresentam concepções diferenciadas desconsiderando tais posições, outras mostram o preconceito ao inverso, invertendo os estereótipos.

> A única coisa que eu percebo, é que alguns homens têm dificuldade, não são todos, muitos até se superam. Essa questão de arte, essa questão da criação, por exemplo, na disciplina de arte e educação...nessa parte mais pedagógica de confecção, de recursos, de materiais. Mas eles se superam em outras atividades. Devido até mesmo a falta do engajamento, mas você aprende muito com seu aluno também. (CRISÁLIDA, PROFESSORA COORDENADORA PEDAGOGIA, I-E).

> Eu acho muito saudável a presença dos homenas, é muito bom, gente. Que até na sala de aula, a gente percebe que a coisa fica mais equilibrada, sabe. É ... a forma

> como a mulher apresenta algumas situações, a forma como os homens terminam... [...]. (JUDITE, PROFESSORA COORDENADORA, I-D).

Qualquer atribuição de capacidades, habilidades ou competências ao sexo ou por sexo, significa fazer gênero, uma relação entre características ou aprendizados com base nas diferenças sexuais quando na realidade elas são construídas social e historicamente, elas são aprendidas. A representação é ainda mais nociva às pessoas quando se faz comparação entre os sexos atribuindo mais capacidade a uma pessoa do que a outra em função do sexo, a exemplo da concepção apresentada pela professora Crisálida no depoimento acima.

Para distinguir cultura escolar de cultura acadêmica ou universitária apresenta-se esta última como sendo "um conjunto de normas e práticas que professores e estudantes concretizam na universidade, e, portanto, como uma maneira de expressar normas e práticas científicas de estudantes, pesquisadores, autores e professores universitários" (Duarte, 2008, p. 653). Na concepção do mesmo autor, cultura escolar é definida como um conjunto de normas e práticas estabelecidas por professores e alunos no ensino básico, lugar em que as práticas científicas são apropriadas, reelaboradas, reutilizadas e reorientadas (Duarte, 2008).

Nesse sentido o conceito de cultura escolar e cultura acadêmica são utilizados para colocar em evidencia a função da escola básica e da universidade como produtoras de conhecimentos e transmissoras de uma cultura específica no quadro do processo de socialização e integração dos/as estudantes e professores/as (Barroso, 1995). No presente texto procuro ampliar esse sentido relacionando a cultura acadêmica com a cultura escolar como culturas interligadas pela formação na universidade para atuação na escola básica.

Assim, mostra-se, para além do conjunto de normas criadas e estabelecidas na universidade e na escola básica, a apropriação particular que os agentes escolares e acadêmicos e toda a comunidade envolvida nos dois contextos fazem delas, quando pensam o ensino, a aprendizagem, o ideal de professor/a, o ideal de aluno/a, o currículo, o homem, a mulher etc., nas suas concepções e práticas cotidianas. Considerando tais aspectos, apresenta-se, inicialmente, relatos de docentes os quais refletem a cultura escolar subsistente no ensino básico e superior.

> Quando eu fazia o científico, eu tive um professor de Física, e como eu já falei inicialmente, eu tenho assim uma facilidade de compreensão, e eu sempre terminava primeiro as atividades. E quando eu terminava que eu mostrava, ele me detonava né. Então ele dizia assim, olhava pro papel, olhava pra minha cara como quem dizia "-Não tô acreditando no que eu tô vendo", e olhava pra turma toda e recriminava os meninos, "Que é que mulher quer aprendendo Física, pra que mulher aprendendo Física?". Mas pra mim isso funcionava como um incentivo. Então eu dizia: "Na próxima aula eu vou terminar primeiro de novo, eu vou fazer primeiro de novo". Eu lembro de numa prova de Física, que ele fez uma questão de pegadinha, o que pesava mais um quilo de algodão, um quilo de ferro? E só eu acertei na sala, que o quilo era um quilo né, e todo mundo errou, e aí ele ficou pê

> da vida porque que eu acertei, porque que eu tinha esse raciocínio né de acertar essa questão, que até essa questão eu acertei. Então, ele tinha dificuldade de me dar um 10 né, e fica nos 9,8 nos 9,0 porque, procurando uma coisa que não foi... é, pra não dar, porque pra ele 10 em Física pra mulher era um absurdo. Então, e por incrível que pareça isso ainda permanece, foi naquele tempo, uns 30 anos atrás, mas até hoje, isso permanece vivo né. (PROFESSORA SALETE, PEDAGOGIA, I-D).

Ambos os espaços são palcos de representações e práticas masculinizantes e feminilizantes que, embora possam ser caracterizados como estereótipos, são resultados de concepções curriculares passadas ou presentes, mas que são consequências de um ideal de professor/a originado nos primórdios do Sistema Escolar. No entanto, vale destacar que os/as mesmos/as autoras/as e executoras/as dessas ações são capazes de superar tais concepções no sentido de produzir culturas diferentes que desfaça o gênero incluindo e respeitando as diversidades.

> Eram umas coisas assim, como se fosse um lugar comum das mulheres e alguns homens tinham interesse naquilo, certo. Quando eu fui chegando aqui na I-A, quando eu saí de lá, que me formei e fui chegando aqui, foi que eu fui mais atentar para isso, em sala de aula, como professor. Que a presença masculina era muito ínfima, a ponto de ser assim, dois homens em cada turma. Então cada turma que eu ia pegando para dá aula, em cada período era dois homens, era três quando tinha, era o máximo. Então, assim, era muito quando tinha três, no máximo eram dois e não havia essa preocupação de colocar isso, só dizia assim, que era um curso onde predominava as mulheres, então não via chegar ao ponto de discriminação, de preconceito. Era como se fosse assim, já uma coisa dada, aceita socialmente. A mulher que vai trabalhar na educação infantil, nos anos iniciais, no fundamental e os homens são mesmo a minoria, tanto é que quando você vai para os cursos de graduação específica né, matemática, biologia, química, física, aumenta o número de homens. Então é como se fosse uma coisa já determinada, mas que quando rompia isso, quando tinha bastante homens, não causava tanta... Mas, a predominância é muito grande no mundo das mulheres, e quanto as pessoas com quem eu conversei, eu, pessoalmente, não percebi esse… Eu percebi apenas que tinha poucos homens, agora se eles eram discriminados também, eu não percebi né, é uma coisa que já é até aceita. (ORFEU, PROFESSOR E DIRIGENTE, I-A).

O comportamento do Professor Orfeu da Instituição A mostra a naturalização do sexismo acadêmico revelado no Curso de Licenciatura em Pedagogia, um professor do sexo masculino mesmo tornando-se um ser, em muitos cursos e instituições, de presença rara em função das representações que se cria em torno das masculinidades docentes, do olhar da sociedade, da cultura escolar subsistente, não percebe e não reflete sobre a presença ou ausência das masculinidades. Veiga, (2002, p. 99) refletindo “o processo civilizador” em Norbert Elias (1994 a e b) mostra que:

> A universalização da instrução elementar e a extensão social das formas de comportamento civilizado constituíram um aprofundamento do controle das normas de conduta, e isto esteve relacionado à produção de novas formas de sociabilidade e de distinção social, engendradas pela escolarização. Podemos afirmar, portanto, que a difusão da escolarização como categoria de atividade social foi fundamental para os processos de alteração da sociabilidade em curso, ao longo do século XIX e no início do Século XX, bem como para as mudanças dos

> mecanismos de produção das distinções sociais que significaram alterações expressivas nas relações de gênero, geração, etnia e classe social.

Considerando "o processo civilizador" e, sobretudo, o processo histórico e social inerente a ele, pode-se afirmar que ainda existe um modelo e um ideal de professor e de professora que está presente não só na sociedade como na própria formação desse/a professor/a nos cursos de magistério ou faculdades de Educação. Ensina-se como deve ser um homem professor? Restringe-se gestos, destaca-se habilidades, limitações, etc. características ideais? Seria este modelo, esta concepção de professor(a), que vem ao longo da história da educação desestimulando os homens a ingressar no magistério? Na escola contemporânea, P. Carvalho (1999, p. 120/121):

> [...] constatou a existência de uma prática pedagógica própria do primário, construída sobre pressupostos que subsidiam também as práticas de maternidade, uma matriz cultural comum tanto aos ideais de boa professora, quanto de boa mãe e que remete a uma concepção de infância, um conceito de cuidado infantil e a normas sobre adequação das mulheres a essas tarefas, todas elas ideias social e historicamente construídas. Este modelo ideal de professor/a era produzido, transmitido e reproduzido também no interior da própria escola e fazia parte da cultura escolar partilhada pelos que ali trabalhavam.

Para Pincinato (2007) as diferenças entre os sexos são transferidas para as profissões, o que confere à docência significados femininos, pela associação direta à maternidade e ao ato de cuidar das crianças. Assim, comporta reflexões sobre o processo de feminização do magistério, especialmente nas escolas de formação, e sobre a forma como se estabelecem as relações de gênero nessas instituições através da história e memória dos sujeitos que protagonizam tais espaços escolares.

Estudar gênero é uma forma de compreender as relações sociais a partir dos conceitos, representações e práticas desenvolvidas pelas pessoas, sobretudo como se constroem as relações entre elas, sejam pessoas do mesmo sexo ou de sexos diferentes, independentemente de sua orientação sexual, de idade, classe social, cor e raças iguais ou diferentes. É a compreensão ou juízo de valor que as pessoas têm sobre as outras a partir da anatomia sexual. Isto significa analisar a interpretação ou apropriação cultural que as pessoas fazem das diferenças sexuais e quais as consequências nos diversos contextos da vida social: escolar, familiar, profissional, religioso, etc.

Através de Antônio P. Carvalho Lopes (1999), Soares (2004) e estudos anteriores realizados por este pesquisador, a exemplo de Abreu (2003), discutiu-se os principais fatores que desencadearam o processo de feminização do magistério no Piauí, o que configura um exemplo desta intencionalidade tendo como palco os Cursos de Licenciatura em Pedagogia

os quais formam professores/as destinados à Educação Infantil, anos iniciais e outras atividades em universidades e faculdades públicas e privadas.

Neste estudo pode-se constatar que, a feminização do magistério encontra justificativas em experiências já não tão recentes, a exemplo da Educação Infantil, configuradas por velhas percepções do modelo patriarcal que se renovam no contexto escolar continuando presentes na cultura escolar, é o que mostra a Jandira, estudante de Pedagogia.

> Então eu acho que uma certa estranheza ou rejeição dos homens na Educação Infantil em si, seja por conta disso, porque tem-se a visão de que a mãe cuida mais, de que a mãe ama, de que a mãe vai dar um auxílio maior do que o pai, que logicamente é a figura do homem né. Mas é, com relação ao que a gente tem estudado em si, eu acredito que os homens, eles podem sim desenvolver as atividades. Agora, é claro, há certas situações que vão ser mais complicadas pra eles. [...]. Porque na Educação Infantil em si, a gente às vezes tem que levar a criança no banheiro, a gente às vezes tem que limpar esta criança, então um pai ou uma mãe logicamente eles não vão querer sua criança tendo contato com um homem, principalmente se esta criança for do sexo feminino. Então é um pouco complicado por isso. [...]. Observando no dia a dia as mães, as amigas mães e tudo, a gente percebe, que acho que até porque culturalmente né, as mulheres, as amigas que são mães, elas cuidam melhor dos filhos. Quando a mãe sai, que o pai tem que cuidar sozinho é aquele. [...]. Mas aí como eu falei, entra a questão da visão que se tem, que homens na Educação Infantil pra fazer certas atividades não seria algo muito legal pela visão né, dos pais, enfim. (JANDIRA, IV BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

A cultura dos cursos de Pedagogia, pela sua natureza de preparar profissionais para trabalharem na educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e outras atividades pedagógicas, aponta que homens também podem ser responsáveis pelo cuidado de crianças.

São concepções acadêmicas, socialmente construídas, permanentemente reconstruídas como parte da cultura escolar orientando desde a vocação ou a inserção passando pelo processo de formação do/a professor/a nos cursos de magistério ou faculdades de Educação até a prática docente nas escolas. É este modelo, esta concepção de professor(a) que vem, ao longo da história da educação transformando a educação escolar em guetos sexuais. São valores de uma cultura escolar histórica e social, portanto, não é neutra, tem uma finalidade social e política.

Uma política, um programa, um projeto educacional, uma prática ou um processo de ensino e aprendizagem, por mais organizado ou planejado que seja materializado em ações das mais simples às mais burocráticas ou sofisticadas, se não contribuir para a compreensão da realidade ou para a conscientização dos alunos e alunas no sentido de que eles possam conquistar ou fazer valer seus direitos obtendo uma vida próspera e cidadã, não terá reconhecimento e nem relevância social. O exercício de educar não é tarefa somente da escola (como já dito anteriormente) e, embora o espaço escolar possa ser um local privilegiado, ele

não é o único e nem sempre o melhor local e o mais eficiente ou eficaz no desenvolvimento de práticas educativas.

4.1 A formação de homens professores e o Curso de Licenciatura em Pedagogia nas instituições públicas e privadas de Teresina – PI, Brasil

O processo de desenvolvimento de uma educação institucionalizada no Brasil tem início no período colonial com os jesuítas. Eles foram os primeiros professores, chegaram nas terras brasileiras no ano de 1549 com o primeiro Governador Geral, Tomé de Sousa. No mesmo ano fundaram a primeira escola, Colégio dos Meninos de Jesus, com três padres professores, ou seja, três homens religiosos da Companhia de Jesus (Rodrigues e Mendes Sobrinho, 2006).

Para Ribeiro (2011), os jesuítas valorizavam a formação de professores, uma tarefa de exclusividade da Companhia de Jesus, exigiam idade mínima de 30 anos, controle rigoroso no trabalho docente e na seleção dos conteúdos, o que perdurou até a expulsão dos jesuítas em 1759, instalação das aulas régias pelo Marquês de Pombal. Neste modelo de educação a formação de professores e o ensino eram precários.

No sistema escolar brasileiro, a formação de professores só se concretizou através da criação das Escolas Normais, a partir de 1835 com a criação da primeira Escola Normal do Brasil, na Província do Rio de Janeiro, localizada na Vila Real da Praia Grande, depois cidade de Niterói, com o objetivo de preparação do pessoal docente para o ensino primário nas províncias (Mendes Sobrinho e Rodrigues, 2006), mas estas instituições passaram a ocupar:

> [...] um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (Mendes Sobrinho e Rodrigues, 2006, p. 90).

A formação de professores no Piauí, como em muitos outros Estados brasileiros, começa com a Escola Normal, uma instituição que, respeitadas as mudanças ocorridas em sua estrutura e funcionamento, se constituiu, no período de 1910 à 2004, no principal centro de formação de professores do Estado. O processo de instalação da referida instituição no Piauí como estabelecimento público iniciou no ano de 1865[24], mas sua instalação definitiva

[24] Resolução Provincial nº 565 de 5 de agosto de 1864.

só ocorreu em 1910. Embora, como salienta Soares (2004), nas tentativas anteriores de implantação do ensino Normal no Piauí tenha havido a formação de um pequeno grupo de homens, para C. Lopes (1999, p. 96) a criação das escolas mistas se constituiu em um dos principais fatores que contribuiu para processo de feminização do magistério piauiense:

> [...] originariamente a escola de primeiras letras no Piauí tinha sua divisão calcada no gênero. Por medida de contenção de gastos, o governo da então Província do Piauí a partir de 1867 incorporou o discurso em prol das escolas mistas elegendo a mulher como professora por excelência. Para o poder público, com a presença do sexo feminino no magistério podia-se pagar menores salários, o que significava economia para os cofres públicos. [...] o discurso estabelecendo vínculos estreitos e orgânicos entre escolas mistas e magistério feminino, se constituía gradativamente e à medida que se comprovava a economia com tais escolas.

Antônio P. Carvalho Lopes (1999) afirma ainda que, paralelamente se deu o processo de transformação da Escola Normal em escola para mulheres, um projeto que no Piauí inicia pela necessidade de formação de professoras para o ensino primário, terminou sofrendo um processo inverso das escolas de primeiras letras, e de mista, torna-se exclusivamente feminina.

Embora o ingresso dos homens nas instituições formadoras e no trabalho docente tenha sido contínuo e progressivo no período compreendido entre 1970 a 1998, ano este em que ocorreu a suspensão do Curso Pedagógico no Instituto de Educação "Antonino Freire" – IEAF, o contingente masculino que atua ou opta pelos cursos de formação e pela docência de crianças era pequeno e o ingresso destes profissionais, neste campo de trabalho que é culturalmente feminino, encontrava mais barreiras na comunidade escolar do que limitações e resistência nos próprios homens.

O estudo realizado por este pesquisador em 2003 mostrou um quadro evolutivo de homens e mulheres que ingressaram e concluíram o Curso Pedagógico de 1910 à 2001 destacando a presença e a ausência masculina ao longo da história da Escola Normal. Um dado que chama atenção é um pequeno aumento, porém gradual, da procura de homens pela instituição, no decorrer do século XX e a performance deles entre o ingresso e a conclusão do curso. Os poucos homens que percorriam os caminhos da formação, em sua maioria, conseguiam concluir o curso. No entanto, a iniciação profissional dos mesmos não condizia com a realidade, pois, quando concluíam suas licenciaturas, experimentavam outras atividades ou buscavam outros níveis de atuação incompatíveis com a formação ou competência que adquiriam.

Quando se trata da presença masculina nos cursos de formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o quadro se mantém constante ou até evolui. Como exemplo, apresenta-se a seguir como o número de concludentes homens do

Curso Pedagógico do Instituto de Educação Antonino Freire – IEAF evoluiu em relação às concludentes mulheres, no período de 1972 à 2001.

Tabela 5 – Aluno(a)s concludentes do Curso Pedagógico do Instituto de Educação Antonino Freire: de 1972 a 2001 – Teresina (PI)

ANO	CONCLUDENTES		*ANO*	CONCLUDENTES		ANO	CONCLUDENTES	
	HOMENS	MULHERES		HOMENS	MULHERES		HOMENS	MULHERES
1972	-	571	**1982**	01	584	**1992**	03	223
1973	01	646	**1983**	-	366	**1993**	05	222
1974	-	861	**1984**	04	441	**1994**	12	319
1975	01	859	**1985**	04	637	**1995**	12	223
1976	01	486	**1986**	01	312	**1996**	05	204
1977	02	334	**1987**	06	657	**1997**	05	229
1978	01	452	**1988**	09	472	**1998**	09	311
1979	03	676	**1989**	12	662	**1999**	21	318
1980	00	627	**1990**	* -	-	**2000**	08	117
1981	07	858	**1991**	04	348	**2001**	06	106

FONTES: PESQUISA DIRETA COM COMPLEMENTAÇÃO DE DADOS DO ARQUIVO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO "ANTONINO FREIRE "-TERESINA (PI)

*No ano de 1990 não houve conclusão do período letivo em consequência de uma greve de professores.

No período de 1970 a 1998, foi criada outra modalidade de ensino, o Projeto LOGOS I e II, que possibilitou a formação e a inserção de professore/as no trabalho docente com crianças em Teresina (PI), o qual oferecia o curso Pedagógico Personalizado. Funcionou através de módulos, encontros pedagógicos e, nas etapas finais, nos três Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAs da Secretaria de Educação do Estado do Piauí. Esta modalidade de ensino era mais procurada pelos homens do que o ensino regular. Os percentuais de participação masculina nestes centros (chegando a 32,7% em relação às mulheres, tabela 7) eram muito superiores aos percentuais nas escolas presenciais as quais não chegavam a 1%, como mostra a tabela 5 referentes a alunos e alunas concludentes do Curso Pedagógico do Instituto de Educação Antonino Freire em Teresina. Se no quadro geral dos CEJAs (ver tabela 6 a seguir), onde mostra que o ensino é personalizado ou à distância, a presença, em números, já é superior em relação ao ensino presencial, havia as unidades de ensino onde a presença dos homens era ainda mais elevada (ver tabela 7).

Tabela 6 – Matriculados e diplomados pelo Projeto Logos II nos CEJAs de Teresina (PI): 1986 à 2002[25]

INSTITUI-ÇÃO	Nº DE MATRÍCULAS				Nº DE CONCLUDENTES POR SEXO			HOMENS
CEJA	DO SEXO FEMININO	DO SEXO MASCULINO	TOTAL MATRICULADOS	HOMENS MATRICU-LADOS	DO SEXO FEMININO	DO SEXO MASCULI-NO	TOTAL CONCLU-DENTES	CONCLU-DENTES %
Profº Artur Furtado	2.653	382	3.035	**9%**	2.450	312	2.762	**11%**
Profº Cláudio Ferrera	1.320	225	1.545	**14,6%**	1.245	196	1.441	**14%**
Profª Shirley Costa Silva	1.321	111	1.432	**7,7%**	1.238	86	1.324	**6,5%**

FONTE: PESQUISA DIRETA COM COMPLEMENTAÇÃO DE DADOS DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PI).

Uma amostra do ingresso de alunos em um dos CEJAs (tabela 6) comprova, em termos percentuais, outro dado relevante, que os homens estudantes desta modalidade concluíam o curso em proporções iguais ou superiores em relação aos concludentes dos cursos presenciais. Em síntese, não há uma diferença substancial, em termos proporcionais, entre matriculados e concludentes dos cursos presenciais e matriculados e concludentes dos cursos personalizados. Esta realidade ou diferenciação entre a presença dos homens nos cursos presenciais e cursos personalizados é mantida se houver uma comparação entre os primeiros (cursos presenciais) e cursos à distância, como o exemplo dos cursos oferecidos nos núcleos ou centros de educação aberta a distância das Universidades Estadual e Federal do Piauí, CEAD-UFPI e NEAD-UESPI.

Nessas comparações de percentuais de participação de homens e mulheres no magistério, seja como estudantes ou como professores e, notadamente, em níveis ou modalidades de ensino ou educação de crianças, percebe-se pouca presença masculina, o que nos leva pensar na forma como são construídas as relações de gênero em nossa sociedade.

Tabela 7 – Participação masculina no Curso Pedagógico Personalizado do CEJA Prof. "Artur Furtado"- TE (PI) de 1993-1998

ANO	MULHERES	HOMENS	TOTAL	HOMENS (%)
1993	116	29	145	**20%**

[25] Informações coletadas nos arquivos da Divisão de Exames e Certificados do DEJA-SEED (PI).

1994	39	19	58	**32,7%**
1995*	**-**	**-**	**-**	**-**
1996	113	23	136	**16%**
1997*	-	-	-	
1998	59	18	77	**23,37%**

*NÃO HOUVE MATRÍCULAS DE ALUNO(A)S
FONTES: PESQUISA DIRETA COM COMPLEMENTAÇÃO DE DADOS DO ARQUIVO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS "PROFº ARTUR FURTADO"

É com base nesta discussão e a partir do estudo junto a dirigentes, professores ou egressos dos cursos de formação e outros membros da comunidade escolar do Sistema de Ensino Público de Teresina (PI) que desenvolvemos a pesquisa no sentido de esclarecer mais ou levantar novas questões e concepções sobre as relações de gênero nos cursos de formação, especificamente com um olhar direcionado às masculinidades docentes na cultura escolar dos cursos e das instituições formadoras. Isso, porque, trata-se de uma formação Profissional, da formação de um/a Pedagogo/a, um/a profissional que trabalha com a educação e de um campo de trabalho marcado pela construção do gênero, o qual precisa ser compreendido vislumbrando o atendimento das necessidades educativas para mudanças sociais. Como mostra a Coordenadora Olga:

> [...]. Se fossemos analisar detalhadamente o curso de Pedagogia, a importância dele, a responsabilidade dele é muito grande. Como eu falei anteriormente: somos nós que inserimos as crianças no mundo do letramento, na escolaridade. Letramento, diga-se, aí tudo: a escrita, matemática, tudo da forma... Além disso tudo, ainda tem a questão da gestão, do planejamento. Eu coloco isso aí tudo para os alunos. Se o leigo tem dificuldade em elaborar um plano de aula, um bacharel, obrigação pedagógica. E quem pensa, o Pedagogo. A sociedade coloca sob o curso de Pedagogia essa responsabilidade também de todo a organização pedagógica e de conhecer a instituição. Como se nós fossemos responsáveis em organizar a Educação e das demais licenciaturas. É uma responsabilidade muito grande. (OLGA, COORDENADORA, PEDAGOGIA – UESPI).

Pesquisar a presença de homens nos cursos de Licenciatura em Pedagogia de Teresina - PI exige, entre outros aspectos: conhecer os cursos e as instituições onde eles são oferecidos na capital piauiense e um olhar para a trajetória masculina em seus percursos de formação estendendo-o às concepções que a sociedade constrói e reconstrói sobre a profissão ou sobre o ser professor e ser professora no sentido de contribuir para compreender as masculinidades docentes na cultura escolar das instituições formadoras.

Acompanhar os homens nos caminhos da formação neste trabalho exigiu um exame acurado da trajetória que fizeram nas instituições formadoras da capital piauiense onde foi identificado um gênero pouco presente, mas uma permanência resistente como se os valores patriarcais ou matriarcais determinassem seus espaços, mas não erguessem seu trono.

Considerando a construção das relações de gênero na sociedade, na escola, bem como na formação do/a Pedagogo/a serem pautadas em normas e valores, na cultura, portanto serem históricas e sociais, necessário se faz compreendê-las, trabalha-las na escola, nos cursos de formação docente.

Assim, a formação de professores/as deve possibilitar um autêntico diálogo, a cooperação e a solidariedade entre as culturas. A finalidade da práxis é a construção da humanidade do ser humano. Formar subjetividades dialogantes, críticas, expansivas (F. Souza, 2009), pois vive-se em uma sociedade com características contraditórias: tecnológica, moderna, global e que ainda persiste com estereótipos e valores patriarcais, androcêntricos, etc. Essas reflexões encontram ressonância no relato da professora Cecília.

> Eu analiso a formação de modo geral, ele nos tempos atuais, nos últimos séculos digamos assim: ela tem se expandindo, se democratizado, ela tem sido alcançada às camadas mais desfavorecidas, mas hoje nós temos a formação; a formação hoje ela tá mais digamos... Ela perdeu uma certa qualidade, pela questão até mesmo, pela abrangência que o currículo oferece, hoje nós temos por exemplo: quando eu estudava, fazia o curso de pedagogia, nós tínhamos um currículo que o aluno cursava, dois anos viam aquelas discussões amplas, gerais da pedagogia e depois faria as opções pelas aplicações. Então, cada aplicação era dois anos, que foi o currículo que eu fiz. (CECÍLIA, PROFESSORA E DIRIGENTE, UFPI).

Para Imbernón (2010) a formação docente adequada para uma sociedade com tais características deve considerar os seguintes aspectos: demarcar outros conteúdos formadores baseados mais em habilidades e atitudes; dar maior importância ao trabalho em equipe e à colegialidade verdadeira; levar em conta os fatores da diversidade e da contextualização como elementos imprescindíveis na formação. Com base nestas reflexões posso afirmar que a divisão do trabalho entre os sexos é somente um dos problemas da escola ou dos cursos de formação, o que pode ser explicada não mais pela forma como se estabelecem, mas pela forma como se trabalha as relações de gênero na família, no sistema escolar e em outros espaços, pois trata-se de espaços que sofrem influências de normas e valores de uma sociedade, como exemplo da presença / ausência de homens em espaços acadêmicos e/ou escolares. Para a Professora Olga:

> Essa pouca presença vem, como eu te falei anteriormente, da própria formação cultural nossa. O homem não ser professor de Educação Infantil. Não ser professor dos anos inicias para trabalhar com crianças. Então, o curso de Pedagogia tem essa diretriz: trabalhar com crianças, formar crianças. Então, não procura pelo homem, pelo curso de Pedagogia, porque o curso de Pedagogia foi sempre voltado para mulher, desde a escola normal. Própria história da escola normal, quando a mulher não participava, só homens. Não tinha nem alunos. Então, essa não procura se deve também a essas questões, dessa formação cultural. (OLGA, COORDENADORA, PEDAGOGIA – UESPI).

Se a predominância das mulheres em determinadas atividades é baseada em uma diferença biológica, que é universal e as sociedades utilizam esta diferença como base para a distribuição de outras atividades entre homens e mulheres, justifica-se aí uma finalidade social e política determinando os papéis femininos e masculinos.

Se a seletividade social surgiu com a organização das sociedades, aprimorando-se com a complexidade das mesmas, a seletividade escolar e o desrespeito à diversidade que se opera no interior dela nasceram com a própria institucionalização escolar. Assim, formar professores/as na perspectiva de superar o sexismo das profissões, exige, antes de tudo, o desafio de superar problemas estruturais, curriculares etc. existentes nas instituições formadoras, para depois pensar os problemas sociais que incidem sobre a escola.

Esta cultura escolar da forma como se apresenta, passou por mudanças ao longo da história dos cursos de formação de professores, mas suas alterações mais significativas ocorreram nos últimos vinte e cinco anos (considerando o período de realização desta pesquisa e construção deste trabalho) em decorrência da massificação do ensino e do reconhecimento institucional da educação como um bem público. Porém, muitas decisões podem ainda ser tomadas no sentido de consolidar a formação inicial e contínua de professores, havendo ainda muitos problemas que merecem atenção e investigação.

Essa problemática do magistério, em qualquer setor ou nível de ensino, desde os primórdios da escola pública, especialmente quando ensaia a universalização ou a interiorização no país, é secular. Maria Cecília Cortez Cristiano de Sousa (2000) mostra, por exemplo, a realidade da escola entre o Império e a Primeira República contemplando aspectos técnicos, políticos, pedagógicos e de gênero. Apresenta a precariedade do serviço público desde a gestão escolar, profissionalização docente, o ensino, etc., o que evidencia a gênese dos fatores determinantes para o processo de feminização ou desmasculinização do magistério. Para essa autora, o sistema escolar brasileiro esteve marcado por denúncias de favoritismo, irregularidades e corrupção dos seus dirigentes e governantes:

> A instituição do favor tornava árdua e dúbia a solidariedade no interior da corporação e comprometia a impessoalidade das normas de funcionamento burocrático, pois confundia relações de trabalho com relações sentimentais, como se dizia na época, sustentando o servilismo nas relações hierarquizadas e provocando competitividade e ciúmes nas relações entre iguais, tolhendo assim a emergência de sentidos de cooperação e de solidariedade, atitudes de autonomia e de apreço ao trabalho (Maria Cecília Cortez Cristiano de Sousa, 2000, 74/75).

Maria Cecília Cortez Cristiano de Sousa (2000, p. 75), nas suas discussões sobre essa temática, afirma que “a burocratização da profissão e a consequente aversão ao trabalho também contaminou professores, alimentando durante muito tempo o preconceito contra o

professor [dos anos iniciais do Ensino Fundamental]", aquele designado a trabalhar com crianças. Descrevendo essa realidade, mostra as condições em que estudavam as crianças e as condições em que trabalhavam os professores.

O autor Graciliano Ramos em seu livro literário "Infância" também descreve esta realidade quando mostra que os alunos se imobilizavam nos bancos em cerca de cinco horas de suplício, para ele uma crucificação. Narra que certo dia viu moscas na cara de um, roendo o canto do olho sem que o olho sequer se mexesse, como se o menino estivesse morto. Conclui ainda em um trecho da narração que não poderia haver pior prisão do que uma escola primária do interior. (Ramos, 1978).

A confluência entre a administração e a política, entre o público e o privado colocando a realidade da escola como reflexo da realidade política e social, era uma situação que, para Maria Cecília Cortez Cristiano de Sousa (2000), deprimia os professores e encontrava aspectos semelhantes em outros países. "No Brasil, a limitação do leque ocupacional tornou o peso político da patronagem maior e mais resistente: esforços sérios no sentido de instituir uma meritocracia só seriam feitos em 1936, ainda assim, com resultados limitados" (p. 78). Meritocracia está muito questionada na realidade escolar atual por negar a igualdade de oportunidades na escola.

Uma comparação com a realidade das escolas atuais faz lembrar algumas contradições no processo de democratização da escola pública hoje, pois nos conselhos de escola encontramos membros da comunidade impondo o que os professores devem fazer. Na escola do Império os exames avaliavam o aprendizado dos alunos e o ensino dos professores através de juízes, promotores, inspetores, pessoas da cidade etc. A avaliação do ensino ia além da formalidade, pois a comunidade local, algumas vezes pouco escolarizada, consultava terceiros para julgar o saber docente.

> Existe, imbuída na percepção da condição do professor como mediador, uma miséria existencial característica, que fornece alguns dos tons sombrios dos retratos, independentemente de se tratar de bons ou maus professores – necessita conhecer bem a comunidade e ser conhecido [...]. As reivindicações dos professores desde muito cedo ultrapassam reivindicações de funcionários públicos manifestam descontentamento pelas precárias condições em que o trabalho escolar se efetuava. (Maria Cecília Cortez Cristiano de Sousa, 2000, p. 84/85).

Através de um manifesto em 1871 os professores protestam contra o governo e à própria sociedade atribuindo parte das limitações da categoria às condições salariais e de trabalho e às formas de recrutamento para o ensino. Será talvez, o início do movimento que levará, em seguida, a se pensar na profissão de mestre como indigna do sexo masculino. Seria

para os homens: opção secundária, ocupação provisória, invasão de pseudo-professores, etc. (Maria Cecília Cortez Cristiano de Sousa, 2000).

Os homens, considerando o papel que lhe é imposto, sentem-se desestimulados para assumir determinadas funções na sociedade, pois são atribuições que não correspondem, em valores e condições sociais, ao que é exigido para as masculinidades hegemônicas. Na história dos homens professores, embora a realidade hoje seja outra, já houve a representação de que a escolha masculina pelo magistério estaria relacionada ao fracasso profissional. Este sentimento não foi constatado neste estudo, mas, em algumas situações, ele repercute na concepção das masculinidades docentes quando as estatísticas mostram a pouca presença dos homens na educação e anos iniciais do magistério e os profissionais se ressentem de muito trabalho, baixos salários e precárias condições para o exercício profissional.

Depreende-se assim que a profissionalização docente é uma atividade amplamente discutida na sociedade contemporânea por ser profundamente relacionada com o processo histórico-social sofrendo influência das transformações culturais, políticas e econômicas no contexto em que as instituições formadoras estão inseridas. Isto porque a profissionalidade no magistério refere-se às qualidades da prática profissional em função do que requer o trabalho educativo, uma atividade que exige formação inicial e continuada, além de experiência no campo de trabalho para que o/a professor/a possa obter autonomia profissional.

Na concepção de Maurice Tardif (2001) o saber profissional é um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Um outro saber importante que temos é o saber pedagógico, evidenciado a partir de concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa que originam sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Um saber plural, formado pelo “amálgama”, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares curriculares e experienciais (Tardif, 2001). Neste sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.

Tardif (2001) ressalta ainda que esse quadro coloca em evidência vários fenômenos importantes. Em primeiro lugar, todos os saberes nele identificados são realmente usados pelos/as professores/as no contexto de sua profissão e da sala de aula. De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às

matérias ensinadas, utilizam-se de sua própria experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional.

Além disso, esse quadro registra a natureza social do saber profissional: pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo "exteriores" ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do/a professor/a, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc., mas o que essa abordagem negligencia são as dimensões temporais do saber profissional, ou seja, sua inscrição na história de vida do/a professor/a e sua construção ao longo de uma carreira.

Em primeiro lugar, a trajetória pré-profissional. Uma boa parte do que os/as professores/as sabem sobre o ensino, sobre os papéis do/a professor/a e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os/as professores são trabalhadores/as que foram imersos nos seus espaços de trabalho, nos seus percursos como estudantes, durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a atuarem profissionalmente. É o que compreende, em média, toda a vida escolar e acadêmica do/a professor/a antes de iniciar na prática docente, educativa, pedagógica.

Em segundo lugar, a trajetória profissional. Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional, de fases e mudanças.

Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Neste sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os/as professores/as assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc.

Como mostra Garcia (1999), a formação docente é uma área de conhecimentos e investigação onde os/as professores/as aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Considerando esta concepção vislumbro uma leitura ou interpretação tanto do modelo de formação ou instituição educativa quanto das concepções de professor e professora, homem e mulher que se configurou e se configura no sistema escolar brasileiro.

Em um estudo pioneiro sobre homens no trabalho docente com crianças em Teresina constatou-se, entre outros aspectos, que os jovens ingressantes na Escola Normal (um dos primeiros cursos de formação docente oficialmente oferecido no Estado) a partir de 1910, quando ela foi efetivamente fundada no Piauí, o fizeram mais em função dos seguintes aspectos: o prestígio social da Escola Normal; a qualidade do ensino na instituição; o que ela representava para a sociedade da época e outros motivos. Todas essas justificativas levam a pensar que a opção dos homens pelo curso de magistério não estaria relacionada ao desejo de trabalhar com crianças.

É importante ressaltar que, no Piauí, a organização do sistema escolar foi tardia e emblemática em relação às necessidades e aos anseios da população do Estado e, embora as instituições de formação de professores/as, sobretudo nas últimas décadas do século XX, tenham sido efetivamente criadas, atenderam parcialmente às demandas de professores/as formados/as para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. No que diz respeito às questões de gênero, a presença dos homens nos cursos de formação de professores/as ocorreu em baixos percentuais em relação às mulheres mostrando que ainda pesam os valores de uma sociedade que, dentre outros, por fatores mais econômicos do que sociais, determina o gênero da docência.

Michael W. Apple (1988, p. 15) afirma a impossibilidade de se compreender o ensino sem levar em conta que se trata de um trabalho realizado majoritariamente por mulheres. Para ele, há uma correlação histórica entre o acesso de um grande número de mulheres ao magistério e as transformações desta ocupação, o que implica em que "não podemos sequer entender por que os currículos são feitos da maneira como são se não compreendermos, ao mesmo tempo, quem é que está ministrando as aulas".

Considerando tais reflexões, retoma-se aqui ao estudo documental realizado para este trabalho no primeiro semestre de 2014 através do qual observou-se que a compreensão dos fatores que contribuem para a pouca presença masculina no magistério exige conhecer a passagem dos homens pelo Instituto de Educação Antonino Freire – IEAF. Inicia-se esta análise colocando-se como exemplo o referido Instituto o qual teve sua origem como a Escola Normal do Estado do Piauí, passou a Instituto de Educação em 1970, depois tornou-se Instituto Superior de Educação em 2004 e, no período desta pesquisa de campo (anos de 2015 e 2016), passa a ser um instituto que oferece formação continuada aos professores e às professoras do Ensino Básico e Cursos Técnicos de iniciação profissional para a população do Piauí.

Fazendo um pequeno recuo à publicação da LDB 9.394/96, ao identificar a participação masculina e feminina no referido Instituto para compreender através da principal instituição de formação de professores do Estado do Piauí, identificou-se como se deu a inserção de homens no magistério. Observou-se que, embora ainda desconhecendo os fatores que determinam o ingresso dos homens no magistério, seja antes ou após a LDB atual, eles pouco buscam a formação pelo magistério e ao trabalho docente com crianças.

O Instituto de Educação Antonino Freire foi uma instituição que, por mais de um século, foi fundamental para a educação do Estado do Piauí, Brasil e por onde passaram homens e mulheres em formação profissional e no exercício docente. Uma instituição onde os homens tiveram presença restrita em detrimento de valores e normas, em função da forma como se constrói e se estabelece as relações de gênero, o poder econômico, a cultura escolar, uma trajetória que à luz da história cultural nos permite captar a alteridade, as diferenças, nos permite compreender significados sobre ser homem e ser mulher, ser aluno/a, ser professor/a e onde a sociedade almeja que eles e elas estejam, a despeito dos seus desejos, aptidões, vocações e do seus direitos de escolhas e orientações.

Na seção seguinte, apresenta-se a infância dos homens e de professores/as em sua relação com o Curso de Formação docente, especialmente com o Curso de Licenciatura em Pedagogia, no sentido mostrar como a cultura escolar e acadêmica vai construindo o homem estudante, o homem professor, sob as marcas do fazer gênero masculino e feminino.

4.1.1 A infância dos/as estudantes e dos/as professores/as e a relação com o Curso de Licenciatura em Pedagogia

Aqui procuro mostrar aspectos da vida pessoal dos/as estudantes e professores/as contemplando o período da infância até a adolescência e sua relação com o Curso de Licenciatura em Pedagogia, ou seja, com a formação que escolheram e/ou o campo de trabalho onde atuam, objetivando contribuir para a compreensão de como são construídas e reconstruídas as masculinidades discentes na cultura escolar e acadêmica desses cursos de formação de professores, os quais são destinados à Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e outras atividades educacionais. Com este propósito iniciou-se indagando sobre a infância dos estudantes e de professores/as entrevistados/as.

Há muitos aspectos comuns ou compartilhados entre as histórias de vida dos/as professores/as e dos/as alunos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Os dados produzidos revelaram, nas duas diferentes categorias participantes do estudo, infâncias

marcadas por vidas humildes, dificuldades e carências financeiras estabelecendo um elo muito forte com a vida acadêmica e/ou profissional. É possível perceber num grande número de depoimentos uma ligação entre vocação e opção pelo magistério, mas também, em muitas situações, uma linha, embora tênue, entre as escolhas pretendidas e o curso que de fato realizaram (no caso dos/as docentes) ou que ora realizam (no caso dos/as estudantes).

São desencontros nas escolhas pela formação ou pela vida profissional, mas que, em muitas situações, com as experiências acadêmicas e profissionais promovem um reencontro com a área de conhecimento, com a profissão, construindo afinidades, sentimentos pelo trabalho docente, pedagógico e educativo. Segue aqui, em relatos sobre a vida de estudantes e professores que mostram tal realidade a partir da infância, iniciando pela professora e dirigente da Instituição "B", Cecília.

> Essa minha motivação também vem da infância, eu sou filha de professora e aquela minha vivência, aquele contexto foi muito assim muito motivador para minha escolha, também eu já inclusive nas minhas brincadeiras de criança, eu já ensaiava ser professora então eu sempre tive essa identificação, eu acho o trabalho de professor muito sublime, muito nobre e eu tive esse desejo de ser uma professora e felizmente eu conclui o ensino médio e fiz vestibular e passei, e de lá ta, até agora e a cada dia eu me apaixono e me identifico com minha área. (CECÍLIA, PROFESSORA E DIRIGENTE PEDAGOGIA, I-B).

Os homens estudantes revelaram angústias, alguma lacuna não preenchida nas suas vidas infantis. Para os homens tais angústias estão mais relacionadas a carências financeiras, à homossexualidade, ao alcoolismo dos pais, à violência doméstica e à chegada na escola. Para as mulheres, tais sentimentos estão mais relacionados a dificuldades financeiras, ao alcoolismo dos pais, à violência dos pais e a problemas de saúde. Todas essas questões influenciaram nas suas vidas adultas constituindo os modelos, as masculinidades e feminilidades discentes de hoje.

Os depoimentos dos/as docentes sobre a infância não revelaram os sentimentos de perdas, conflitos ou angústias relacionadas à vida infantil ou na adolescência como foi identificado na infância dos/as estudantes. Em relação aos estudantes, pode-se analisar, como um dos exemplos de angústias vividas na infância, as quais ocorrem pelas condições de sobrevivência, aspectos relacionados à situação financeira e também pela condição social, cultural, pelos valores cultivados na família, na comunidade onde vivem, a repressão dos sentimentos, preconceitos, a imposição de comportamentos em função de estereótipos construídos socialmente, etc. O relato de Jessé expressa uma dessas situações:

> Minha infância né? Assim pra falar a verdade assim, a minha infância Jânio, ela foi uma infância assim meu Deus do céu. Que, como é que eu posso dizer? È foi bem sofrido, não vou te mentir não. [...] Pra tu ter uma ideia, tinha vez que, tinha vez que eu ia pra escola sem tomar café. [...]. Uma das coisas que marcou a minha infância, eu lembro assim [...] várias vezes, várias, vários buchichos, várias piadas,

> de meus próprios..., dos meus irmãos. Porque eu sempre gostava de pentear o cabelo da minha mãe entendeu? Aí meu irmão; tu tá fazendo é isso? [...]. Tu quer ser é isso? Tu quer ser é isso? Não sei o que. Ai desde criança a minha mãe, muitas das vezes ela..., se tu for isso eu vou te matar, é se..., se tu quer ser isso, se tu for isso, tu nem pisa na minha casa. Assim entendeu? (JESSÉ, VIII BLOCO PEDAGOGIA, I-E).

Jessé, em seus depoimentos, mostra que teve uma infância e adolescência muito desafiadoras. Nasceu e vive em uma sociedade que determina o comportamento e corpo do ser humano antes mesmo de nascer e determina a vida em muitos aspectos, condiciona o ser humano com estrutura e valores repressores marcada pela desigualdade social, pela heteronormatividade, uma sociedade na qual não há aceitação para desvio de padrões sociais e culturais impostos por um modelo patriarcal, androcêntrico e injusto socialmente.

Jessé mostra ter sofrido diversos tipos de preconceitos, vítima de crimes e, ao mesmo tempo condenado pela sociedade a partir do seu núcleo familiar, julgado sem sequer ter idade de compreender o julgamento que sofria, a realidade que criavam à sua volta. As indagações feitas e os termos utilizados, os comentários, enfim, todas as representações sobre o comportamento de Jessé proferidas por sua família, principalmente pela mãe e irmãos criaram um ambiente repressor, de tristeza, de desestímulo e não acolhedor, uma tragédia para a vida de uma criança ou adolescente.

É importante observar que reiteradas vezes a mãe e irmãos de Jessé questionam: “tu tá fazendo é isso? [...]. Tu quer ser é isso? Tu quer ser é isso? Na gramática da Língua Portuguesa “isso” significa um pronome demonstrativo invariável, mas este pronome na linguagem popular brasileira, especialmente no Nordeste do Brasil, em muitas situações é usado para fazer referência a algo desqualificado, em sentido pejorativo ou depreciativo, para denominar algo que sem nome, algo que não merece denominação ou não é digno de um nome. Assim, os gestos, o comportamento, as ações de Jessé contrariavam a ordem de gênero, as representações de masculino, os valores ou os estereótipos de sexo e de gênero.

Há os depoimentos que relatam uma infância diferente, é o caso de Marivaldo, estudante concludente do curso da Instituição B:

> O que eu me lembro da minha infância, é que foi uma infância muito boa, foi uma infância mesmo onde as crianças eram crianças, que brincavam brincar na rua, eram essas coisas e eu lembro também das brincadeiras, por exemplo: de escola! Sempre eu era o professor das brincadeiras. Era! Eu era sempre o professor, por ser o que era mais assim, o que já sabia ler, era um dos mais velhos, então os outros eu ia ensinando a ler, e eu lembro que eu não era um professor muito bom, era um professor assim... Se os meninos não sabiam responder eu batia, eu brigava e xingava. Isso, e hoje eu sendo professor, eu lembro que naquele tempo eu já demonstrava esse lado de querer ser professor, mas não era uma profissão que eu almejava. (MARIVALDO, CONCLUDENTE PEDAGOGIA, I - B).

O relato de Marivaldo mostra que ele teve uma infância feliz na qual iniciara a construção de sua relação com o magistério. Por outro lado, seu discurso expressa valores e descreve entre seus comportamentos práticas de uma sociedade autoritária, violenta, pois reproduzia nas brincadeiras de crianças a repressão a quem não conseguia responder às suas indagações nas dramatizações que fazia como professor.

Há diversas infâncias, crianças com realidades diferentes, mas que compartilham dificuldades na estruturação das famílias, denunciam a omissão paterna, a sobrecarga de responsabilidades maternas. Tomando como o exemplo a infância do estudante Sócrates da Instituição A, muitas crianças no Nordeste brasileiro crescem sem a figura paterna ou com ela afetivamente ausente. Há, no modelo de sociedade patriarcal uma contradição na ordem de gênero. Em muitas situações, à medida que o pai assume a autoridade no núcleo familiar o faz autoritariamente deixando a mãe sem participar, participando pouco das decisões ou sem protagonismo no contexto familiar.

Essa figura paterna tende a fugir das responsabilidades, principalmente quando aumentam os desafios para criação, para a educação dos filhos, para os cuidados com a saúde, etc. Assim, a divisão da autoridade ou do protagonismo entre mãe e pai dá lugar à omissão do pai sobrecarregando a mãe que assume sozinha todas as responsabilidades da família quando tais responsabilidades deveriam ser divididas entre os dois (mãe e pai ou casal).

> Lembro! A minha infância ela foi uma infância tranquila, eu sou do interior, é da cidade de Coroatá no Maranhão e lá eu cresci junto com minha irmã. Eu fui criado apenas com mãe! É mãe solteira, eu tive a presença do pai até os 2 anos de idade e logo após uma separação eu fiquei com minha mãe junto com minha irmã e lá nós crescemos. Foi uma infância tranquila. [Mas conheceu o pai depois?] Conheci, cheguei a conhecer depois, mas eu não tive convivência e nem contato né, proximidade. (SÓCRATES, III BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

Assim, entre as dificuldades vividas pelos homens na infância foram identificadas, entre outros fatos: a ausência do pai, a falta de acompanhamento da família na escola, a responsabilização precoce ou o trabalho infantil. É importante observar que alguns valores têm sido preservados alimentando uma ordem de gênero, mas algumas práticas mostram uma superação de estereótipos com algumas mudanças de mentalidades a cada geração.

O papel assumido pelo homem, especialmente de uma sociedade com fortes marcas do patriarcalismo, a exemplo do Brasil, exerce influência na condição da infância masculina, especialmente na vida escolar, pois eles, desde muito cedo, trocam os caminhos da escola por outras responsabilidades, esta foi a realidade de muitos homens alunos dos Cursos de Pedagogia na infância e adolescência.

Trata-se de um modelo em que o homem inicia os meninos numa lógica que acreditam serem os melhores só por serem homens e o fio condutor para o sucesso é a preparação para o trabalho e para a iniciação sexual. O trabalho define a primeira marca de masculinidade, na medida em que, no plano social, viabiliza a saída da própria família. (Nolasco, 1993). Decorrente disso, muitos estudantes entrevistados tiveram um ingresso tardio na escola e consequentemente na universidade. É o que mostra Pedro e outros estudantes entrevistados.

> Rapaz, a situação da minha infância foi um pouco meio complicada, porque na época o meu pai era vaqueiro... e a gente não plantava nada. E a situação foi difícil, difícil! Por ter muito... [muitas pessoas na casa] nós éramos nove na época, então, o negócio não foi fácil, durou assim mais ou menos dez, quinze anos, depois o dono da terra vendeu aí foi que ele [o pai] comprou um terreno no município de União e nós fomos pra lá. Aí começamos a fazer roça e aí a coisa mudou! Todo mundo foi pra roça. Em 65 foi todo mundo pra roça, lá o terreno era mata virgem e meu pai mandou derrubar meio mundo de coisa, plantou; nesse ano foi ano de inverno bom, em 66 e nós tivemos tanto legume! Aí acabou a dificuldade. Mas antes nós passamos dificuldade e inclusive teve época que nós comemos só feijão com farinha. Quando foi em 70 ele disse: agora quem quiser estudar vai estudar! Já tinha muita criação, tinha muito gado, meu pai tinha comprado gado, tinha comprado animal, porco, só essa galinha da angola minha mãe tinha mais de 500. [...] Toda semana meu pai matava uma criação, de seis em seis meses matava uma vaca!... [...] Só quem decidiu estudar desse povo todinho foi minha irmã e eu [...]. (PEDRO, VI BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

A história de Pedro também reflete a realidade de muitas pessoas do Nordeste brasileiro, é o tipo de família que Marconi e Presotto (2015) denominam de família elementar, compostas por pai, mãe e filhos. Na realidade nordestina, comumente nascem muitos filhos, pessoas vivendo no campo, mas sem terras de sua propriedade para cultivar, vivendo dificuldades, faltando-lhes até a alimentação básica. Em muitas situações, essas famílias têm que escolher entre colocar os/as filhos/as para trabalhar para sobreviver e colocar para estudar, terminam optando pelo trabalho e retardando o ingresso deles/as na escola.

O estudante Pedro, a despeito de todas as dificuldades que viveu e ainda vive para estar hoje na universidade, é uma das pessoas de mais idade da turma, tendo filhos/as já adultos, com família já constituída, Pedro mostrou-se uma pessoa extremamente feliz por ter conseguido conquistar uma oportunidade para cursar uma graduação, especialmente o Curso de Licenciatura em Pedagogia.

São diversos contextos familiares, realidades diferentes, mas na infância e adolescência dos homens há um compartilhamento nas angústias do trabalho precoce, da exploração, da condição social, enfim, da ausência de uma infância em que os direitos da

criança tenham sido assegurados. Jessé mostra outros desafios vividos na sua infância, a qual representa muitas crianças de famílias das classes populares.

> [...] Eu tinha até que fazer comida pra ela, quando ela chegasse, pra ele quando ele chegasse, para meu cunhado, para minha irmã. É, mais aquela coisa..., mais isso assim, me deu assim..., um empurrão na minha vida. É aquela coisa, se perguntar assim: Jessé, tu tiveste infância? Eu disse assim, eu digo: eu não tive infância nem um pouco, não cheguei a brincar com ninguém não. Brincar brincadeiras de crianças, que tem hoje em dia as crianças têm de tão chique. Porque a minha brincadeira foi lavar prato, lavar roupa, lavar colher, limpar casa, cuidar de menino, entendeu? (JESSÉ, VIII BLOCO PEDAGOGIA, FAESPI).

Os homens estudantes do Curso de Pedagogia entrevistados nesta pesquisa pertencem a famílias de baixa renda, com média de 2 salários mínimos, sejam eles oriundos da Zona Rural ou Urbana. Como já foi exposto, alguns relataram, espontaneamente, fatos que evidenciando preconceitos ou estereótipos de sexo e de gênero no contexto familiar, especialmente na infância, outros estudantes informaram a ausência do pai evidenciando o papel da mãe na educação dos filhos, o que fortaleceu uma característica marcante das relações de gênero na sociedade brasileira, determinado por um modelo de sociedade androcêntrica em que os homens sentem-se no direito de transferir as suas responsabilidades para as mulheres. No entanto, há exemplos de pais e mães que assumiram, ao menos parcialmente, o seu papel conduzindo e apoiando os filhos na escola, como exemplos o pai de Jorge e o de Luciano:

> Aprendi a ler e escrever com meu pai [...] ele foi quem ensinou nós! Os primeiros filhos dele, só não dos dois últimos pra cá que foram direto na escola, mas ele lá era o professor da comunidade no povoadozinho era ele quem..., ele era alfaiate, lavrador, mas ele parava um instante, tinha uma sala lá em que ele ensinava. Ele foi quem deu os rumos pra gente ir pra a escola. Quando mudamos pra cidade logo, logo ele matriculou a gente. (JORGE, VII BLOCO PEDAGOGIA, UESPI).

A falta de escolas para atender às necessidades educacionais da população com renda de baixo poder aquisitivo, em muitas situações, obrigava a pais e mães, mesmo com pouca escolaridade, a assumirem a escolarização das/os filhos/as, era a ausência do Estado no cumprimento da sua função sendo preenchida pela sociedade civil, ausências que trariam consequências para a educação escolar da população e para o desenvolvimento de regiões como o Nordeste do Brasil. Esta realidade contribuía e contribui para muitas famílias encontrarem dificuldades de colocarem os filhos na escola aumentando o analfabetismo ou a evasão escolar daqueles/as que conseguiam se aventurar sem as devidas condições de estudar.

São muitas e diversas as situações dos estudantes, vale observar o depoimento de Luciano:

> Minha mãe criando sete irmãos sem pai, seis homens e uma mulher [...] uma relação entre tapas e beijos, morde e assopra. [...] sem demérito aos meus irmãos o

> único que está na universidade sou eu, os demais nem concluíram o ensino médio, sempre em escola pública. (LUCIANO, VII BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

Além de Pedro e Luciano há outros estudantes com faixa-etária mais elevada, pertencentes a famílias muito numerosas e que, embora relatando uma infância muito difícil, não carregam ou não relataram em suas vidas adultas as marcas de tal etapa. São homens que têm origem em famílias humildes, com prole numerosa, sem ou com pouca escolaridade, com renda baixa e que também constituíram famílias com situações semelhantes.

O estudante Jorge, por exemplo, representa bem esta realidade. Ele é estudante do VII Bloco do Curso de Pedagogia da I-A no turno da noite. Nasceu no ano de 1967 em Aroazes - PI, somando atualmente (ano da pesquisa de campo, 2016) 49 anos de idade. É funcionário efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Piauí exercendo o cargo de Auxiliar de Serviço de Vigilância, função Agente de Portaria de uma escola. Exerceu outras funções ou atividades simples como a atividade de agricultor na Zona Rural, vendedor e outras funções em empresas privadas de Teresina – PI. Percebe entre 01 e 02 salários mínimos. Autoproclama-se de cor parda, mas tem pele branca. Sua esposa estudou até o Ensino Médio, e como profissão exerce o cargo de Técnica em Enfermagem.

O pai de Jorge é alfaiate de profissão e sua mãe dona de casa. Ambos estudaram até o 1º Grau, o equivalente ao Ensino Fundamental de acordo com a legislação educacional vigente. São 09 (nove) irmãos, sem escolaridade e sem profissão. Ele e a esposa se ocupam do trabalho doméstico em sua casa, uma vez que Jorge fica muito tempo em casa por trabalhar em regime de rodízio possibilitando-o a ajudar muito nas tarefas domésticas. Sempre estudou em escola pública, ingressando na universidade através do vestibular tradicional, onde chega usando como transporte o ônibus coletivo. Todos são homens e parte deles nasceu em Teresina – capital do Piauí, outros nasceram em outras cidades desse Estado e alguns até em outros Estados do Brasil como o Maranhão e Pernambuco. Pertencem a famílias de classes populares.

Há muitas histórias de vida dos homens que compartilham dificuldades na infância e adolescência, mas há histórias como do estudante Vanderlei, o qual mostra uma infância humilde financeiramente, mas diferente da história dos demais estudantes.

> Bom! A minha infância ela foi uma infância digamos assim uma infância bem boa, foi ótima, eu não tive dificuldades relacionadas assim ao que muitas crianças hoje tem com educação, com moradia, eu não tenho o que me queixar eu sempre tive... eu sempre viajei, sempre é tive meus brinquedos, minhas roupas também, mas minha família ela sempre me presenteava, mas sempre com aquela coisa assim... pelo mérito, ou você tira notas boas ou você faz isso... eu também sempre entendia quando eles não podiam dar algo... olha eu não tenho dinheiro, eu não posso, e eu também ficava na minha, eu sempre entendia isso. (VANDERLEI, IV BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

São homens casados e solteiros, estudantes profissionais e estudantes trabalhadores, estudaram em escolas públicas e privadas, mas a maioria daqueles que estudam em faculdade privadas estão recebendo financiamento através do FIES – Fundo de Incentivo ao Ensino Superior. Há casos de homens que sofreram, além das carências financeiras, até abuso e violência sexual em função das precárias condições de vida, especialmente, por falta de cuidado dos adultos: pais, mães, tios, tias, dentre outros familiares, como foi relatado por Jessé:

> [...] não foi fácil, cheguei..., cheguei, na casa da minha madrinha e por um certo período..., meu padrinho..., meu padrinho, já queria falar alto comigo e outra coisa também..., pra ti..., assim, falar aqui pra ti, eu fui abusado. Na casa da minha própria madrinha. Foi o filho dela, chegou pra mim e eu na época tinha treze (13) anos, quando fui morar com ela. Ele tinha dezessete (17) anos. Mas eu lembro como se fosse hoje, minha madrinha saiu pra trabalhar ela era professora na época, meu padrinho era motorista, aí só ficava eu e ele, aí teve uma vez que ele..., teve um certo dia que ele me pegou e fez. (JESSÉ, VIII BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

Jessé nasceu em uma sociedade com altos índices de violências, incluindo abusos sexuais contra crianças. Moriya e Fernandes (2013) há anos já denunciavam que três em cada dez crianças de zero a doze anos sofriam diariamente algum tipo de violência dentro da própria casa, isto, segundo as investigações do Laboratório de Estudos da Criança (LACRI) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Conforme o levantamento das autoras supracitadas, dados de diversas pesquisas identificaram que:

> a maioria desses casos de violência ocorre dentro da própria família. Isto significa que os principais agressores se encontram próximos às vítimas e convivem com elas, seduzindo-as ou forçando-as a se calar acerca das práticas abusivas. Aqueles que teriam a possibilidade e ou dever de proteger a criança ou adolescente, em muitas situações, são os próprios agressores ou aliados dele construindo um pacto de silencia em torno das violências praticadas contra as crianças (Moriya e Fernandes, 2013, p. 59).

Na sociedade brasileira e em outras realidades sociais os homens são instigados desde cedo a falar e a valorizar o sexo, não como possibilidade de expressão de si mesmos, mas como maneira de reproduzir o modelo de comportamento para eles determinado. As diferenças sexuais são percebidas como referências estruturais para a identidade dos indivíduos. A importância dos genitais é tão grande que estes são considerados mais do que uma parte do corpo, mas um outro corpo ou o centro de tudo no corpo e na sua vida sentimental, afetiva, moral e até material. Para Sócrates Nolasco (1993, p. 41):

> [...] essa dissociação faz com que os homens passem a serem controlados pela estimulação dirigida especificamente para a ereção de seus genitais, definindo uma prática sexual limitada com a qual devem se identificar. Assim, a representação do que é um homem fica reduzida a uma prática sexual que nega o corpo masculino como fonte de prazer, fazendo com que desta negação seja mantida uma separação entre corpo, genitais e envolvimento afetivo.

As relações de gênero definem-se como relações entre pessoas e grupos, organizadas através da arena reprodutiva. As masculinidades classificadas por Robert W. Connell (1995), denominadas: hegemônicas, subordinadas, cúmplices, marginalizadas podem servir para compreender o que aconteceu com Jessé. As práticas de subordinação e dominação incluem o abuso, a violência legal, a discriminação econômica e pessoal. A masculinidade homossexual não é a única a se posicionar de maneira subordinada na ordenação de gênero. Heterossexuais também são excluídos do círculo da legitimidade, dependendo da posição que ocupam na estrutura social e econômica. Na masculinidade subordinada, o simbólico se aproxima ao simbólico da feminilidade. A marginalização é sempre relativa ao poder da masculinidade hegemônica do grupo dominante.

4.1.2 Motivações dos/as estudantes de Pedagogia para a escolha do curso

A trajetória dos estudantes de Pedagogia foi marcada por inúmeros obstáculos, seja em relação à vida pessoal ou social e, especialmente à vida escolar, pois, embora alguns homens tenham afirmado em seus depoimentos que o ingresso na escola foi sem grandes dificuldades, a maioria deles iniciou a vida escolar além da idade considerada apropriada para o ensino regular ou teve interrupções no percurso. Estas dificuldades se acentuam entre o ensino médio e o ingresso na universidade, principalmente em relação à escolha pelo curso.

Os estudantes mostram-se atraídos pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia, mas não o escolheram por vocação. Muitos ao optar pela referida graduação vislumbraram mais a oportunidade de emprego, pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho com a maior brevidade possível, alguns pelo desejo de ingressar na universidade, fazer um curso superior, construir conhecimentos, ser professor e, especialmente, por influência da família. Considerando isso, vale ressaltar que há dois fatores preponderantes os quais contribuem para os fatores supracitados e consequentemente as escolhas, a primeira é que há sempre uma grande demanda por professores/as no país e a segunda é que na maioria das famílias brasileiras há professores/as. Embora os concursos públicos realizados não possam suprir os quadros de necessidades, há também uma boa oferta de vagas nos mesmos ou nos seletivos (contratos temporários) para ingresso no magistério, nas redes privadas de ensino, etc. É o que mostra Pedro ao relatar sobre a decisão de cursar Pedagogia.

> Quem me motivou na pedagogia foi o seguinte: um dia eu estava ouvindo o rádio e tava passando uma reportagem dizendo que no Brasil tinha uma deficiência muito grande de professores, então e falou que até não sei quando... uns cinco anos depois era obrigado empregar professor... eu digo rapaz, sabe que esse curso me interessa! Eu digo daqui... eu vou gastar cinco anos pra fazer esse curso ou quatro, e aí eu já

> vou entrar na casa de 60, foi uma boa ideia! Eu vou me aposentar! E aí eu não vou ficar na invalidez [...] Eu vou ter que fazer um negócio desse pra mim. Você sabe eu vou fazer pedagogia! Eu estava com um negócio de fazer, assim, um negócio de curso de administração. Professor, eu já tinha até começado ele lá em São Paulo, eu nem lhe relatei, aí, eu tinha ganhado uma cota, eu tava estudando em São Paulo [...]. Aí eu disse, você sabe, eu vou é fazer pedagogia. (PEDRO, VI BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

A deficiência de professores/as no Brasil à qual Pedro se refere, segundo o programa de rádio que ouviu, significa uma carência ou falta de professores/as em relação às demandas do sistema escolar brasileiro, incluindo redes públicas, rede privada e filantrópica. Na verdade, essa carência é constante, quando se trata da contratação por parte do poder público, em todas as esferas são contratados docentes aquém das demandas. Isso porque, o investimento na educação, embora tenha melhorado muito nas últimas décadas, ainda é pequeno em relação às diversas demandas de pessoal e material para o trabalho escolar.

Além disso, outros fatores concorrem para a constante carência de professores, entre outras: o crescente aumento ou facilidade de identificação de pessoas com dificuldades de aprendizagem, necessidades específicas, etc. fazendo com que seja necessário reconhecer cada vez mais a importância da diminuição da quantidade de alunos/as por sala de aula; o aumento do tempo escolar por aluna/o com escolas de tempo integral; também a burocracia para resolver os problemas do serviço público é muito grande, por exemplo, o tempo entre a atualização de um quadro de necessidade, o processo de seleção ou concurso até a chegada do professor em sala de aula é substancial. Tudo isso faz com que o quadro precise sempre ser ampliado e renovado.

Além do estudante Pedro, o estudante Alexandro apresenta a oferta de trabalho no campo do magistério como uma das motivações para ingressar no Curso de Pedagogia. No entanto o referido estudante obteve outras motivações que justificam observá-las e analisa-las.

> O primeiro é que lá assim a oportunidade de emprego é mais na área de magistério, né, em escola porque lá tem muita escola no interior e também... aí eu olhei a grade curricular e gostei das disciplinas, pelo menos assim, aparentemente, lendo o ramo das disciplinas, eu gostei, das disciplinas do curso de pedagogia e também porque eu gosto muito de criança! Mas primeiramente é por causa dessa oferta de emprego assim na área do magistério porque lá é muito forte. [...] Eu tava até pensando em fazer outro, mas é porque eu queria trabalhar na área, gostaria! (ALEXANDRO, IX BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

Considerando a motivação dos alunos Pedro, Alexandro, Demerval e outros, os quais fizeram suas escolhas pelo curso, entre outros motivos, em função da necessidade de emprego ou da conquista de uma vaga na universidade pública, é importante observar, em síntese, o seguinte. Em primeiro lugar as dificuldades de ofertas de postos de trabalhos no

país. Em segundo lugar a insuficiência de vagas no Ensino Superior em relação à demanda. E, por último, a seguinte reflexão: no Sistema Escolar Brasileiro não existe orientação para os alunos e alunas escolherem o curso de graduação que desejam realizar, a escolha é feita antes de ingressar no ensino superior e o ingresso é feito através de exame.

Assim, quando o/a estudante conquista a vaga não é dado a ele/a o direito de migrar para outro curso. Então, faz-se a seguinte reflexão: se o/a aluno/a escolhe a profissão antes de entrar na universidade, deveria ser papel da escola básica em parceria ou articulação com a universidade trabalhar os perfis profissionais, orientar para que tal escolha fosse mais consequente. Sobre essas reflexões é importante analisar o depoimento da Professora e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição D, Profª Olga.

> Nos outros países você constrói. Você entra na universidade, você vai fazer seu curso. Aqui não, aqui você pré-escolhe o curso. Então, depois que você está aqui dentro, depois que o aluno chega, como é que nós vamos desconstruir essa escolha dele? E se ele não se descobre? E se eu não tenho outro curso para ir. Então vou ficar aqui dentro fazendo um curso que eu não gosto. Por que você já entrou, você já fez uma opção. Depois que você já fez uma opção, ou você sai, porque não consegue se identificar, não gosta mesmo ou você tem a coragem de dizer "eu não quero". Ou então você vai se acostumando: "Não, eu tenho que ficar porque eu preciso de alguma profissão". Aí fica meio complicado. Poderia ser feita dentro da universidade, se pudesse ter a opção de escolha de cursos. Você chega na Pedagogia, aí você faz o primeiro bloco, aí você percebe que não é bem aquilo que você tá querendo e migra para outro. (OLGA, PROFESSORA COORDENADORA, I-D).

Um/a aluno/a bem informado acerca do mercado de trabalho, da epistemologia dos cursos, etc. que poderia realizar, não sentiria um choque tão grande nas primeiras experiências acadêmicas e não teria necessidade de desistir causando prejuízos a si próprio e ao Estado. Com a devida orientação teria mais possibilidade do/a aluno/a se identificar ou, ao menos, conseguir permanecer no curso com êxito, obter o título e atingir o sucesso profissional.

São diversos os fatores que influenciaram a escolha, mas alguns deles predominam nos depoimentos dos estudantes, observa-se que são poucos os estudantes para os quais o Curso de Licenciatura em Pedagogia, estava como primeira opção.

> Rapaz, a Pedagogia, assim, tinha a opção, sempre tem a opção no vestibular, História, Pedagogia - era uma vontade minha - e Administração, mas num terceiro plano. Aí eu optei, tava na... sempre fui de analisar bem as coisas, analisei os últimos resultados, analisei o edital, analisei as concorrências, e vi que o, pelo meu nível no momento, pelo meu conhecimento, Pedagogia era uma área que eu tava no nível de passar e também eu acho que eu poderia dominar por não ser uma disciplina tão voltada pra, um curso tão voltado pra área de exatas, mas humanas. (DEMERVAL, CONCLUDENTE PEDAGOGIA, I-B).

Todos as motivações apresentadas pelos estudantes estão relacionadas a um grave problema do ensino público brasileiro o qual desafia o poder público e incide no baixo nível

de escolarização da população, qual seja, a falta ou a pouca quantidade de vagas nas universidades, ainda são poucas as oportunidades educacionais, especialmente, no ensino superior. Isto faz com que grande parte da população que chega a concluir o ensino médio ou cursos equivalentes não consigam uma vaga na universidade para cursar a graduação.

É inconcebível que, mediante a legislação que se tem a qual assegura acesso ao ensino em todos os níveis, não haja vagas para todas as pessoas que desejarem ingressar no Ensino Superior. A Constituição Federal, no artigo 206, IV estabeleceu a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais financiados com recursos públicos, qualquer que seja o nível escolar, inclusive o ensino superior, não podendo as instituições públicas cobrar qualquer pagamento dos alunos pelo estudo oferecido. No entanto, a oferta não é garantida a todas as pessoas que precisam e desejam uma oportunidade na universidade.

Pode-se afirmar que muitas entre as motivações para a escolha pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia estão relacionadas às dificuldades de ingressar no ensino superior e/ou conseguir o curso que a pessoa considera ideal para sua carreira profissional, ou seja, na impossibilidade ou dificuldade de conseguir o curso que a pessoa gostaria escolhe-se Pedagogia, muito embora as pessoas, na grande maioria das situações, terminam se identificando pelo curso, a escolha da professora Judite é mais um exemplo relacionado a tais motivações.

> Na verdade, a escolha do curso, há algumas décadas atrás, a gente não tinha talvez como hoje já tenha mais esclarecimentos sobre as diversas profissões. Na época em que eu fui escolher, bastante jovem ainda, com 17 anos, então eu ainda tava no movimento de, na verdade, querer ingressar no curso superior e por influência de família – eu tenho um histórico familiar de muitos professores, pessoas apaixonadas pela docência, minha mãe inclusive. E aí assim, na época não tinha o curso que eu queria fazer na universidade federal que era jornalismo. E terminei optando pela Licenciatura em Pedagogia. (JUDITE, PROFESSORA COORDENADORA, I-D).

A Professora Coordenadora Judite defende haver mais informações sobre os cursos na atualidade, no entanto, essas informações não devem ser dadas aos estudantes antes da escolha, pois após o ingresso no ensino superior quando alunos/as, familiares e instituições já fizeram grandes investimentos de tempo e de recursos na formação dos/as estudantes, a pessoa graduada que desiste ou conclui o curso e não atua na área para a qual recebeu formação profissional, pouco irá contribuir para si próprio, para a instituição formadora e para a sociedade.

Embora sejam poucos, entre os estudantes há também aqueles que optaram por haver uma identificação com a profissão docente ou uma admiração pelo ser professor, por vocação. Belmira Oliveira Bueno *et. al* (1998, p. 48) concluem, através de depoimentos de

estudantes de magistério, que as descobertas ou identificação com o magistério por parte dos homens passa por um processo distinto das mulheres. As escolhas femininas são orientadas por uma lógica de "destinação" para o ensino, vocação, tendência a gostar de crianças.

Com os homens entrevistados neste trabalho, mediante os fatores já mencionados como influência da família, etc. a identificação com o magistério, especialmente com a educação infantil, ocorre, como já foi relatado, na relação com o conhecimento da área de educação na universidade e na prática em sala de aula. A relação com o conhecimento, como mostra Isac, como toda ciência, especialmente no campo da pedagogia, envolve outras áreas de conhecimento e as ciências humanas e sociais em geral.

> Era a área que eu tinha afinidade pela questão de pensamento e comportamento humano, eu queria fazer psicologia, mas pelo fato de recursos financeiros, outras questões financeiras, até então pelo fato de custeio do curso ser muito caro e por eu já ter uma certa afinidade com o pedagogo, com o professor, essa ideia do curso, ter uma mãe como professora, optei pela pedagogia mesmo. Ela até deu um pontapé inicial e disse, não a gente vai por aqui e foi me dando os "pós", porque tem os pós e os contras né, de cada curso… (ISAC, V BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

A relação do ser professor/a com o conhecimento é um aspecto que marca a formação e a vida profissional do/a Pedagogo/a, uma profissão que trabalha sempre com a construção do conhecimento desde a formação inicial com diversos campos e áreas ou ciências que dão suporte ao Curso e na profissionalização ou exercício profissional. Isto porque, é um campo de atuação onde o/a Pedagogo/a precisa estar pesquisando, planejando, buscando aprofundar os conhecimentos pedagógicos para formar outros profissionais, para orientar as práticas docentes, educativas e pedagógicas, criar estratégias de ensino e aprendizagem, atender às necessidades de aprendizagem e formativas para obter êxito nos projetos e processos educativos aos quais se propõe a desenvolver.

A Pedagogia é uma área que estimula à intelectualidade, pois exige muitas leituras, muita pesquisa, um conhecimento fundamentação em diversas áreas de conhecimento, quem escolhe a formação em Pedagogia, independentemente dos fatores que o motivaram ou as condições que o fizeram ingressar no curso, certamente, precisará estudar muito para poder atuar com possibilidade de contribuir de fato para as transformações a que a educação escolar e não escolar se propõe.

Sócrates é um estudante com este perfil intelectual, de família muito humilde, de outro Estado, criado só pela mãe, ingressou na universidade pública com muitas dificuldades, mostrou os seus anseios pela intelectualidade e tem uma vida acadêmica muito voltada para a leitura, para as reflexões sobre os conhecimentos pedagógicos, filosóficos, pela discussão

sobre a educação, sobre a ciência, foi este perfil que inspirou o seu nome fictício “Sócrates”, neste trabalho.

> Houve, houve um incentivo. Na verdade, eu sempre pensei na questão de lecionar, poder dar aulas, trabalhar com a educação diretamente. É, eu, eu, eu fui criado num meio assim que me proporcionou desenvolver é, esse desejo, essa vontade, essa expectativa por estar lecionando porque eu tinha muitos amigos e alguns parentes professores, dentre eles, pedagogos e filósofos, e eu gostava muito de conversar, de ouvir, de escutar e aquilo ia me influenciando, sem falar que o próprio ambiente da escola, ele, eu acredito que ele me influenciou muito, essa questão de vivenciar a escola, o professor dando aula, a questão da sala, e tudo aquilo me influenciou e eu, eu sentia vontade! É tão tal que quando eu fui escolher o curso, eu tava indeciso entre pedagogia e filosofia e acabei optando por pedagogia. (SÓCRATES, III BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

O poder socioeconômico dos homens e das mulheres é um dos fatores que contribuem para a escolhas dos/das estudantes. O Curso de Licenciatura em Pedagogia, em primeiro lugar, e as outras licenciaturas são principais portas para as classes populares ingressarem na Universidade. No Piauí esta realidade, de acordo com um estudo realizado por este autor (Abreu, 2003), vem desde a criação da Escola Normal, inicia no Brasil na primeira metade do século XIX, no Estado do Piauí vem ocorrer no final do mesmo século, mas, especialmente, do período do seu apogeu da segunda metade do século XX aos anos finais do seu funcionamento na virada para o século XXI. Na primeira metade do século XX os alunos que escolhiam a Escola Normal, não eram, em sua maioria, pertencentes aos extratos mais pobres da população piauiense, o faziam mais pelo prestígio social, pela qualidade do ensino e pelo o que esta Instituição representava para a sociedade da época (classes mais abastadas economicamente) e não pelo magistério enquanto campo profissional ou pelo desejo de trabalhar com crianças, faixa etária a que se destinava o Curso Pedagógico.

No Piauí, a partir de 1948 a Escola Normal começou a se popularizar, sobretudo com a criação do ginásio para formação e preparação básica do curso de magistério normal. Depreende-se que com a popularização da referida instituição o poder público diminui a atenção à formação de professoras/es na Escola Normal. A maioria dos/as alunos/as oriundos das classes populares começam a se inserir nesta escola, enquanto isso a maioria dos/as alunos/as de classe média e mais abastarda economicamente vão se evadindo, junto com estes/as alunos/as mais abastados/as economicamente o prestígio também vai caindo, pois com a precariedade do ensino, o desprestígio do magistério em função dos salários, o status e a qualidade do ensino vão aos poucos esmaecendo, mudando assim o quadro socioeconômico dos/as normalistas da Escola Normal Oficial do Piauí.

É nesse contexto que a Escola Normal em toda a sua história, incluindo mais tarde já como Instituto de Educação Antonino Freire recebe muitas alunas e alunos das classes

populares (sempre bem mais mulheres do que homens). Dando continuidade à formação de professores ou formação em magistério, o Curso de Licenciatura em Pedagogia é criado no Brasil através do Decreto Lei nº 1.190, de 1939, criado no Piauí, inicialmente, no ano de 1973, nasce no país já como um curso mais procurado pelas classes populares. Foi uma oportunidade para alunas como Antônia que tentou insistentemente conquistar uma vaga para o Curso de Medicina em instituições públicas, não tendo conseguido decidiu pela formação em Pedagogia.

> Minha primeira opção não foi pedagogia, eu fiz o vestibular para medicina, eu fiz quatro anos de pré-vestibular para medicina e eu não consegui passar no vestibular para medicina. Eu tinha uma tia que falava do encantamento dela pela pedagogia, mas eu não conseguia ver aquele encantamento pela pedagogia porque eu estava focada na medicina e eu fiz vestibular em várias instituições, mas não consegui passar para medicina. Aí o que foi que eu fiz? No último ano que eu fiz o vestibular no ano de 2010 eu fiz o vestibular para medicina e fiz o Enem, o Enem deixa uma abertura para você colocar o curso [...]. Era o último ano do PSIU na Federal e eu fiz o PSIU também aí o que foi que aconteceu saiu o resultado da UESPI e eu não passei, já fiquei revoltada. [...]. Eu fiz uma seleção de cursos e o quinto curso foi pedagogia, porque eu lembro muito de uma fala da minha tia dizendo que não tinha como não fazer pedagogia e não se apaixonar. Por isso que eu coloquei pedagogia na lista. [...] eu vou é pra essa pedagogia porque a pedagogia é a única coisa que eu não sei o que é e eu sempre fui muito curiosa, essa curiosidade foi que me levou a descobrir a pedagogia. (ANTONIA, CONCLUDENTE PEDAGOGIA, I-B).

São muitos os depoimentos de estudantes, homens e mulheres, que afirmam ter ingressado no Curso de Licenciatura em Pedagogia colocando-o como segunda opção ou até a quinta opção como é o exemplo da estudante Antônia, principalmente após a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com os programas Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa Seriado de Ingresso na Universidade (PSIU), Programa Universidade para Todos (PROUNI), etc., que possibilitam diversas opções e formas de ingresso na universidade. Essas possibilidades ampliaram as oportunidades para a conquista do ensino superior, mas a relação do/a estudante com o Curso de Licenciatura em Pedagogia comumente ocorre em função de alguns dos fatores ou motivações já citadas, seja por vocação mesmo, pelo histórico com professores/as nas famílias, pela relação com o conhecimento, pela afinidade construída já no cotidiano acadêmico, etc., como é também o exemplo do estudante Martim.

> Bom, o que foi que me motivou primeiro! Ainda no segundo ano, eu percebia que a maioria das pessoas, elas... que eu conhecia... primeiro, eu tinha assim aquela inspiração, eu me inspirava nos professores... eu sempre de criança minhas brincadeiras, a maioria era brincar de escolas, professor, eu ensinava meus irmãos menor, tudo desde criança..., mas aí eu fui me entendendo mais quando eu cheguei no segundo ano eu vi assim o povo fazendo vestibular... Fez pra que? Pra Pedagogia! O que é Pedagogia? É pra ser professor. Ah! Pois eu também quero. Mas aí eu, eu, na época do SISU, eu fiz o SISU em 2009. O primeiro vestibular que eu fiz foi SISU, fiquei em dúvida: será que eu faço Pedagogia ou Jornalismo? Que é outra área que era também meu sonho, vou fazer. [...] E Pedagogia primeiro

> porque eu sempre me inspirei, acho que eu já amava o nome pedagogia, ser professor, por isso que eu fiz. (MARTIM, VII BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

Como mostra Mariano, não foi fácil conseguir a vaga: "Aí eu coloquei pra jornalismo só que não deu certo, não foi dessa vez! E aí quando foi em 2010 eu disse não, vou fazer mesmo Pedagogia. Fiz, não deu certo também! E aí já veio dar certo em 2011." (MARTIM, VII BLOCO PEDAGOGIA, UESPI). No entanto, eles estão lá e mostram-se estimulados para atingir os seus objetivos.

O Sistema de Seleção Unificada (SISU), citado por Mariano é um programa do Governo Federal, que teve sua primeira edição em 2010, que seleciona estudantes para instituições federais e estaduais de ensino superior. O SISU acontece duas vezes ao ano: no primeiro e no segundo semestre. Participarão do SISU/2016, por exemplo, 131 instituições de ensino superior, entre universidades federais, universidades estaduais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia, etc., totalizando 228 mil vagas. (INEP, 2015). O referido programa, através do ENEM e com a colaboração do PROUNI, mesmo que, em muitas situações contrariem a vocação dos/das estudantes, tornaram-se grandes possiblidades para os alunos e alunas de classes econômicas menos favorecidas ingressarem na universidade.

> Eu fiz Pedagogia na UESPI, eu fiz o vestibular, na época era até vestibular não era ENEM, aí eu fiz, aí eu fiquei classificado. Na segunda chamada eu fui chamado só que por falta de atenção, eu não me atentei às chamadas e perdi a vaga, aí eu fiz pra cá, quando eu fiz pra cá eu passei... (ALEX, VII BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

Para poder se candidatar no SISU é imprescindível que o estudante tenha feito o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano anterior - e não tenha zerado na redação. É a partir da nota no exame que o candidato poderá pleitear uma vaga em uma instituição de ensino superior. Para se candidatar às vagas é necessário acessar o site do SISU, informar o número de inscrição no ENEM e escolher, por ordem de preferência, até duas opções nas vagas ofertadas pelas instituições participantes do programa. As inscrições no SISU são gratuitas e todas as instituições participantes do sistema devem oferecer acesso à internet gratuito para quem desejar se inscrever.

Um dado que chama a atenção no depoimento dos homens e também de mulheres, inclusive de professoras é a relação entre a escolha e a identificação pelo curso, pois ao mesmo tempo em que Pedagogia não foi a primeira opção para muitos, a identificação que eles criam a partir do ingresso é unanimidade entre eles, nos depoimentos que fazem. A Professora Salete é um exemplo dessas experiências de identificação com o Magistério de forma circunstancial.

> Na verdade, não foi eu que escolhi, o curso que me escolheu né. Assim, eu, na minha trajetória né, de estudante de ensino médio, eu jamais imaginei que seria

> professora né, como eu sempre tive uma queda muito boa pra área de cálculo, então a minha primeira opção foi ser, fazer Ciências Contábeis, só que depois que eu, como eu não consegui aprovação, não consegui êxito no primeiro vestibular, aos 18 anos, [...] o fato de não ter sido aprovada, [...]. Então nesse período, aos 18 anos, uma colega que era dona de uma escola precisou viajar né pra fazer um curso, e faltava ainda alguns dias pra encerrar o período letivo, como ela via essa minha dinâmica de ensinar os vizinhos, ela falou com a outra dona da escola e pediu que eu ficasse lá por aqueles 15 dias enquanto ela fazia o curso fora e retornaria em agosto e eu fui. E lá, nesses 15 dias os alunos se apaixonaram e... [...]. (SALETE, PROFESSORA PEDAGOGIA, I-D).

Outro aspecto que chama atenção, especialmente nos depoimentos dos homens é a relação que muitos fazem do Curso com a Educação Infantil. Embora o Curso de Pedagogia, em quaisquer dos Projetos Pedagógicos Curriculares do Brasil, ofereça uma formação para atuação profissional para além da Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental, níveis de ensino estes onde o trabalho docente é realizado principalmente com crianças, há a representação de que o Curso é uma formação voltada para a educação de crianças, é o que mostra o depoimento de Edinaldo.

> Porque eu sempre gostei de crianças e..., assim aí eu fazia contabilidade e eu percebi que, no caso Ciências Contábeis e Administração, são dois cursos que tem muitas pessoas formadas e que não conseguem exercer a profissão, elas trabalham, às vezes em uma área que não tem nada a ver, no caso elas só têm o título, aí como eu sempre gostei de crianças aí eu vi que a Pedagogia é uma área que tem muito campo de atuação e assim o Brasil ainda vai precisar de professores por décadas, tem um déficit muito grande. Então assim, até por conta da minha idade [39 anos] eu pensei em uma coisa mais prática do que ficar fazendo curso pra depois ir pra atrás de um balcão, você ser contador só no papel? Aí eu optei também pelo lado prático. Porque hoje em dia você tem que medir as duas coisas: o amor e a razão! Não é? Você não pode ser só uma coisa. (EDINALDO, III BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

Há muitas pessoas no Curso que, antes de iniciar o Curso de Pedagogia, se aventuraram em outras áreas ou outros cursos. Isto, porque, o desconhecimento ou outros fatores já citados que influenciam no desprestígio social do magistério, faz com que as pessoas, por influência da família, de amigos/as ou por iniciativa própria, experimentem outras áreas evitando inicialmente ou a escolha como primeira opção pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia. O depoimento do Estudante Alex da Instituição D mostra um desses exemplos.

> Quando eu terminei o Ensino Médio, meu pai, minha mãe queria muito que eu fizesse Direito! Aí, por incentivo deles até empolgado eu fui fiz vestibular, passei, aí comecei a cursar Direito, e aí eu peguei decidi que não... no segundo período eu desisti de fazer o curso e fui fazer Pedagogia, na verdade eu não fui direto pra fazer pedagogia, eu tentei fazer Letras na Federal, aí eu não passei pra Letras lá na Federal, eu fiquei classificado, mas não passei. Acredito que foi falta de sorte, teve seis chamadas e das seis chamadas eu esperando a sétima chamada que eu já entrava na sétima chamada... eu não entrei, aí eu peguei disse não, quer saber de uma coisa eu vou fazer Pedagogia. (ALEX, VII BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

Os motivos para a escolha pelo curso de Pedagogia são diversos, como é possível verificar nos depoimentos, mas a necessidade de inserção no mercado de trabalho é o grande foco dos estudantes. Poucos entre eles teve o Curso de Licenciatura em Pedagogia como primeira opção, ainda que por influência da família, já que em muitas famílias dos estudantes há professores. Identificou-se que desde aqueles que afirmaram ter escolhido Pedagogia por vocação, mesmo tentando ou até frequentando cursos de outras áreas, há aqueles que tiveram dúvidas entre a Pedagogia e outras áreas de conhecimento, homens justificando sua escolha pelo desejo de atuar na docência. Há, também, e até aqueles que optaram por Pedagogia para trabalhar com gestão, nas empresas, etc., é o caso do estudante Jesus.

> Pelo fato de já está na área e eu gosto de trabalhar com administração [escolar] e... claro assim a gente só desenvolve conhecimento, só adquire conhecimento, se você estuda! É estudando que você adquire né, conhecimentos e... como eu já trabalho na área, eu sou funcionário da SEDUC desde 1987, eu decidi, eu poderia ter escolhido qualquer outra área, eu gosto de francês, eu gosto de português, mas eu escolhi fazer pedagogia porque é uma área abrangente e a gente trabalha mais diretamente até com administração. (JESUS, VI BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

A concepção de Jesus de que com a formação em pedagogia poderá ter várias possibilidades de trabalho é coerente com o que se vislumbra para o campo pedagógico na atualidade. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP, especialmente com a Resolução, nº 1/2006 do Conselho Nacional de Educação – CNE ampliou-se ainda mais o campo de atuação do/a profissional de Pedagogia, pois este documento, no seu artigo 4º, inciso IV, assegura que o/a referido/a profissional pode trabalhar em espaços escolares e não escolares na promoção da aprendizagem de sujeitos em diversos níveis e modalidades do processo educativo da escola e em diferentes setores e funções do desenvolvimento humano (Brasil, 2006, p. 5).

Embora a Pedagogia esteja sempre entre os cursos que ficam em segundo plano ou uma dúvida para muitas pessoas que ingressam na universidade, termina sendo, mesmo para essas pessoas uma opção ou uma boa possibilidade de ingresso no ensino superior, como mostra Vanderlei em seu depoimento.

> O curso de Pedagogia... é porque meu avô ele era professor também... Foi assim por acaso, sempre prestei vestibulares pra outros cursos, pra Administração, já ingressei, mas felizmente, fiz pra Direito também não consegui, não consegui efetuar matrícula nos dois aí quando foi esse de Pedagogia eu arrisquei, mas porque não fazer Pedagogia? (VANDERLEI, IV BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

Há, comumente, o comportamento de familiares, pessoas amigas em torno da população estudantil o posicionamento contraditório em relação ao magistério, pois as pessoas por algum motivo, seja por vocação ou por necessidade, etc., abraçam a carreira

docente, se identificam com ela, mas aconselham as pessoas mais próxima a procurarem outras áreas.

Muitos pais, mães, avós, familiares e amigos/as que vivenciaram ou vivenciam o magistério assumem essa postura de tentar afastar as gerações mais jovens do magistério, mas é um campo de trabalho que tende a fascinar a população, especialmente das classes populares a despeito de todos os problemas que incidem sobre o trabalho docente ou as funções e ocupações no campo do magistério ou da educação em geral. O depoimento de Alex mostra um pouco dessa realidade.

> [...] eu vim já mesmo bem decidido a fazer o curso de licenciatura porque eu me espelho muito no meu pai, meu pai ele não é professor, ele não atua na área de professor [...] mas desde quando eu me entendo por gente ele era professor e eu achava muito bonito a forma como ele era um bom professor, um professor querido por todos [...]. Todos os alunos e professores na escola onde ele trabalhava sempre gostavam dele. Eu me espelhava muito no meu pai, eu quis ser professor por conta do meu pai [...]. No início meu pai não queria que eu fizesse curso de licenciatura, mas do meio pro fim ele começou me apoiar. (ALEX, VII BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

Além da opção dos homens pelo magistério acontecer por necessidade de inserção no mercado de trabalho, para obter uma vaga na universidade, por influência da família ou de amigos etc., em muitos casos as escolhas aconteceram tardiamente. No Brasil, Denice Catani, Belmira Bueno e Cynthia Pereira de Sousa (Catani *et alli, 1998)* discutem as opções de carreira e o processo de formação de homens professores que lecionavam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em São Paulo ou frequentavam cursos universitários de formação de professores destinados a esses níveis de ensino.

Comparando suas narrativas com as de mulheres nas mesmas situações, as autoras apontam diferenças quanto à relação inicial com o processo de escolarização, aparentemente mais doloroso e cercado por sentimento de insegurança para os homens; indicam a importância da presença de modelos profissionais masculinos (professores, irmãos ou pais) que influenciariam nas escolhas dos rapazes; falam de uma relação com o conhecimento e a descoberta intelectual mais confiante que a relatada pelas mulheres, um envolvimento com o saber que é muitas vezes considerado como base na opção daqueles homens pelo magistério.

Essa opção aparece mais tardiamente nas narrativas de vida dos rapazes do que nas narrativas femininas e toma frequentemente a forma de uma escolha relacionada ao gosto pelo estudo e a erudição ou uma especial afinidade com os conteúdos de certa área de conhecimento. Estas motivações podem ser compartilhadas entre os estudantes de São Paulo do final do século XX e os estudantes de Teresina de hoje (2016), mas, embora os

fundamentos epistemológicos do curso sejam objetos de interesse dos estudantes teresinenses, nos seus relatos, isso ocorre após os primeiros blocos cursados.

Nos depoimentos dos estudantes participantes do estudo há muito a valorização do Curso justificada pela importância do ofício, pela relação com o campo de conhecimento, por ser uma profissão que trabalha com o saber, com a educação, como mostra Isac.

> Um dos motivos foi o fato de minha mãe ser professora e, na medida em que eu fui crescendo, fui me desenvolvendo é... psicologicamente e em outros meios eu vi que a necessidade, a importância do pedagogo na formação é de um indivíduo, ainda mais no que se refere aos seus pensamentos, suas ações, seu comportamento! É primordial! Eu tinha um, eu achava muito bonito você tá na sala de aula orientando, ensinando, disciplinando alunos, pessoas; até porque o curso de Pedagogia e a atuação de professor ela é... como é que eu posso te dizer, o professor em si ele é um formador de opinião e isso muito me enaltecia entendeu, formar opinião é algo que não é pra qualquer pessoa. Eu acho muito importante e de extremo valor esse ato! E também eu acho que o maior fato mesmo foi minha mãe ser pedagoga, ser professora [...] ela chegava com o papel me dava atividades pra fazer, eu tinha todo interesse por aquilo! Eu achava bonito! (ISAC, V BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

É importante observar que entre os motivos pelos quais **os** homens escolheram o curso de Pedagogia, entre outros já foram citados: a inserção no mercado de trabalho, a influência da família, esta última foi a justificativa mais citada por eles, pelo fato de terem bons exemplos de professores/as no núcleo familiar e aquela por ser uma oportunidade de emprego prazerosa, o que constituem justificativas qualificadas como prestigiadas socialmente.

Em síntese, há um fascínio pela profissão por ser uma atividade que trabalha diretamente com um conteúdo educativo, possibilitando às pessoas envolvidas uma formação para além de profissional, mas um preparo intelectual constante. Isso, segundo os participantes, proporciona a capacidade de se apresentar melhor na sociedade, de orientar as pessoas e, diferentemente de outras profissões, ter o saber escolar, o conhecimento pedagógico e o estudo sistematizado como ferramentas de trabalho, o que representa para os estudantes um privilégio no dia a dia de uma pessoa.

É importante observar que são diversas, diferentes as formas como surge a relação dos estudantes com a Pedagogia, mas as justificativas ou as motivações são muito compartilhadas, a exemplo de como foi com o estudante Bento da Instituição D.

> Eu? É assim, tem uma pessoa que mora lá perto de casa, ela dava Educação de Jovens e Adultos, dava aula. Ela me chamou, disse Bento tu quer ir ali? Só que eu nunca nem pensei que era para ajudar ela a dá aula. Ela disse não é porque eu quero que tu me ajude a entregar uma sopa. Ela tinha uma sopa para distribuir. [doava comida a pessoas carentes]. Então, aí eu fui entregando, ela botou eu pra ensinar as pessoas de idade, ai eu sempre fui pegando o gosto, ela disse olha, tu vai ser professor! (BENTO, VI BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

Na condição de ex-funcionário da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí (SEDUC – PI), este pesquisador conhece esta realidade, pois a principal influência da opção pelo Curso de Pedagogia foi o fato dele ter se tornado funcionário daquele órgão em 25 de janeiro de 1988, já proveniente do trabalho com a agricultura (na roça e em outras atividades), da construção civil (servente de pedreiro), de serviços gerais e de uma entidade ligada ao magistério – O Sindicato dos Professores da Rede Particular de Ensino – SIMPRO onde desempenhei a função de contínuo. Ao ingressar como Auxiliar Técnico na SEDUC foi influenciado a cursar o Pedagógico e, em seguida, Pedagogia, cursos estes que proporcionaram a aprovação em seu primeiro concurso público para professor com o cargo de Professor Classe A para a rede estadual de ensino do Piauí, Brasil. Depois ingressou na Companhia de Águas e Esgotos do Piauí – AGESPISA e trabalhou com outras atividades, conciliando com a referida função de Professor do Ensino Básico por alguns anos.

Na SEDUC os técnicos ou outros funcionários da área administrativa buscavam mudar de cargo e de função em consequência da situação salarial desta categoria que em relação aos professores percebiam baixíssimos salários e não tinham promessa de um plano de cargo ou de carreira. Embora o ambiente, o conteúdo, as atividades desenvolvidas e todos os expedientes fossem voltados para a educação escolar, podendo assim o órgão ser estimulador para os cursos de magistério, o que motivava e ainda motiva os técnicos a mudar de cargo (de Auxiliar Técnico, Técnico Administrativo ou outras funções para Professor/a) era ou é a diferença salarial, especialmente pelo fato do Cargo de Professor/a ter o Plano de Cargos e Salários ou o Plano de Carreira pelo qual o professorado tanto lutou e terminou conquistando.

A despeito de todos os problemas de estrutura e infraestrutura ainda vividos no magistério, eis uma categoria que almejou muito e, ainda almeja, mudar sua função do administrativo ou serviços gerais para professor/a. Este comportamento pode ser observado tanto nos técnicos administrativos das instituições públicas quanto nos técnicos administrativos das instituições particulares.

> O que motivou foi trabalhar com professores com esse trabalho aqui na faculdade [Técnico de Laboratório] e aquilo foi me tornando assim um professor, uma paixão, porque o professor ele é mais do que, é um pai, o professor é um pai, ele é um amigo, ele é tudo, isso pra mim é um professor, ele tem a hora da aula, ele tem a hora da diversão, ele tem a hora de conversar com o aluno aí foi me criando essa vontade, conhecimento de querer ser um professor! (BALTAZAR, IV BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

Baltazar, estuda na mesma instituição em que trabalha como Técnico de Laboratório servindo no laboratório de química, com regime de trabalho calcado na CLT – Consolidação

das Leis do Trabalho. Ingressou na faculdade (Instituição D) para Cursar Licenciatura em Pedagogia através de vestibular, mas antes disso cursou Tecnólogo em Biodiagnóstico no Instituto Federal do Piauí – IFPI.

A realidade da educação no setor privado é outra, o que pode ser constatado no depoimento de Baltazar, o qual concilia a função de estudante de Pedagogia e funcionário na Instituição D. A exemplo dele, há muitos funcionários ou funcionárias que se tornaram estudantes de Pedagogia, o que mostra o fascínio que o curso e a profissão docente exercem sobre os técnicos da área administrativa, quando eles teriam a oportunidade de cursar Administração de Empresas, curso este mais relacionado à área em que trabalham ou até outros cursos existentes na instituição.

Apresentar os motivos que levaram os homens a optar pelo curso de Pedagogia não pode prescindir da análise de como foi suas inserções nas faculdades e universidades públicas e privadas. Mesmo considerando as diversas oportunidades encontradas hoje para o ingresso em um curso de graduação, ainda é emblemático para muitas pessoas conquistar uma vaga no ensino superior, especialmente quando se trata de pessoas de classes populares e baixa renda como é a maior parte da população que procura os cursos de magistério, licenciaturas, especialmente Pedagogia.

Em primeiro lugar, porque muitos deles são estudantes trabalhadores, de faixas etárias mais elevadas. Os/as mais jovens, mesmo aqueles oriundos de escolas privadas considerados por isso oriundos de boas condições de ensino, não puderam dispor de boas condições de estudo em função de suas realidades financeiras durante o Ensino Básico. Os/as estudantes das instituições privadas se deparam ou se depararam com alguns desafios para o ingresso no ensino superior, entre os mais comuns: ao desejarem ingressar no ensino superior encontram ou encontraram as dificuldades em relação à quantidade de vagas oferecidas nas instituições públicas que são bem inferiores e insuficientes para a demanda e ao optarem e ingressarem nas instituições privadas enfrentam os altos custos de um curso superior nas referidas instituições. Isso ocorreu com estudantes e também com professores/as. Foi mediante essas dificuldades que o estudante Pedro planejou o seu ingresso na Faculdade.

> Aí eu procurei a faculdade, eu digo eu vou procurar uma faculdade mais próxima do meu trabalho pra eu não perder tempo, pra não dizer assim Ah! eu não tenho o dinheiro do ônibus nesse dia [...] eu vou fazer perto que eu posso ir até a pé [...] é aqui na Av..... [o trabalho dele]. [...] Aí eu procurei aqui estava tendo o teste, Ah! eu vou é me inscrever! Aí tinha Pedagogia, eu marquei Pedagogia e aí depois eu fiquei pensando eu vou marcar também Administração aqui, mas no último... parece que eram três opções eu só marquei duas, marquei Pedagogia e Administração, eu digo a que vir eu vou pegar. A Pedagogia eu poderia, que é essa opção que eu queria e Administração eu poderia ingressar aí pra me segurar mais tempo nos Correios. (PEDRO, VI BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

Há estudantes pertencentes a famílias paupérrimas, residindo em condições subumanas, mas entusiasmados com o curso. Um aspecto marcante em muitos homens estudantes do Curso de Pedagogia, apesar da forma como ingressaram na universidade e estudam o Curso de Pedagogia, é o amor que sentem pelo Curso, o compromisso que mostram com a formação profissional que ora almejam, mas é importante lembrar que há outras situações, outros tipos de aspirações nos estudantes do Curso os quais devem ser apresentados aqui no sentido de mostrar o perfil acadêmico e que, embora haja uma maioria que se identifica com a sua formação, independentemente das motivações para a escolha, o fato de muitos estudantes não terem optado por cursar pedagogia por desejo próprio ou por vocação, também traz consequências à relação do alunado com a formação que ora realiza.

Entre outras situações, há exemplos de estudantes, especialmente entre aqueles iniciantes, que cursa pedagogia sonhando em ser Delegado da Polícia Federal, outros sonhando com outras profissões, outras áreas, outros iniciam e migram para outros cursos ou abandonam o curso e ficam sem estudar. Na realidade, há alguns homens e mulheres que, em função do seu baixo poder aquisitivo, das dificuldades de ingresso na universidade e outros fatores, não fazem as suas escolhas, são as condições de estudo, a família, a escola, o Estado, a sociedade, outrem escolhe por eles e elas por que precisa estudar, conseguir uma profissão para sobreviver melhor no mercado de trabalho.

Há também, e pode-se afirmar que predominantemente, aqueles para quem o acaso se transformou em virtude ou em vício, ingressa, fica, se identifica, permanece, a Pedagogia constrói e reconstrói ou contribui para a construção e reconstrução das masculinidades.

4.1.3 As representações da comunidade sobre a escolha pelo curso de Pedagogia: “Você não tem nada melhor pra fazer não? Fazer logo Pedagogia?”

Inicia-se a seção com um título que foi transcrito de parte do depoimento de um estudante onde relata como uma pessoa próxima a ele recebeu a notícia de sua escolha pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia. A expressão escolhida como título é para mostrar, logo de início, uma das constatações feitas com este estudo, a de que muitas famílias e parte da sociedade têm preconceito ou fazem restrições quanto às escolhas pelo magistério.

Outra constatação é de que quando as famílias ou pessoas próximas rejeitam o ingresso dos homens e mulheres estudantes no Curso de Pedagogia o fazem, ao menos quando no ingresso, mais pela desvalorização do magistério ou desvalorização do trabalho com a educação escolar, principalmente em função dos baixos salários das atividades ligadas

ao magistério. Há preconceitos oriundos principalmente de estereótipos construídos na sociedade os quais procuram orientar ou determinar onde as pessoas devem estar. Esse direcionamento ou enquadramento do espaço de atuação tem sido feito levando em consideração o sexo das pessoas. São resistências ou restrições relacionadas às questões de gênero ou ligadas à sexualidade, elas ocorrem mais ou de forma mais velada no âmbito acadêmico e escolar, na prática curricular dos cursos de formação em Pedagogia e nas escolas.

A restrição que as famílias e/ou a sociedade mostra em relação à escolha ou opção dos homens pelos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, pelos homens no trabalho com crianças, estão ligadas ao gênero ou à forma como se constrói as relações de gênero, à sexualidade. Estas questões também estão entre os fatores que contribuem para a rejeição de muitas famílias e de parte da sociedade ao ingresso de homens nos referidos cursos e também no trabalho docente com crianças, mas as restrições ligadas a tais fatores são criadas mais na cultura acadêmica e cultura escolar, ou seja, já durante a formação e a prática em formação, reveladas nas representações sobre o ser professor/a, através das concepções e práticas escolares, aspectos ligados ao exercício ou às atividades no cotidiano acadêmico e escolar.

Isso mostra que os cursos de formação de professores, especialmente o Curso de Licenciatura em Pedagogia não goza de prestígio social e as representações que comprovam isso, grosso modo, são justificadas pela desvalorização do professor, refletida nas condições de trabalho, nas condições salariais, na falta de qualificação docente, etc. Convém analisar com mais propriedade, mas há uma discussão em torno da construção da identidade do/a pedagogo/a sendo que este e outros fatores contribuiriam também para um desprestígio acadêmico do curso. Consentâneo a isso, a desvalorização da Pedagogia, enquanto campo de conhecimento ou enquanto ciência ou ainda dos estudos realizados no campo da Pedagogia se explicaria como reflexo direto da desvalorização social e profissional do/a educador/a escolar (Libâneo, 2005). Sobre esses aspectos é importante analisar os depoimentos dos estudantes Sócrates e Baltazar:

> Sim! A gente percebe nas pessoas uma reação assim, às vezes de ojeriza, de desprezo até porque o curso de Pedagogia no Brasil ele não é visto como um curso de status. Eu acho que assim em geral, eu acho que, é digamos assim, o senso comum é que a pessoa que escolhe Pedagogia ele não funciona bem da cabeça. Eu acho que pro pessoal é inconcebível você estudar uma vida toda, concluir ensino fundamental e médio aí ingressar na universidade, passar quatro anos estudando pra se formar em professor que é uma profissão desvalorizada, o pessoal fala isso! Então, eu recebi muitas críticas, minha mãe sempre me apoiou, porque ela sempre disse que o que eu quisesse pra mim ela sempre apoiaria. Agora, eu também recebi críticas de amigos, colegas de ensino médio, até de professores, de pessoas que eu

> achava que talvez pudesse me apoiar. (SÓCRATES, III BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

A reação das pessoas em relação às escolhas dos homens pelo Curso de Pedagogia reação essa à qual Sócrates atribui a uma ojeriza ao curso, a um desprezo pela Pedagogia ou pelo magistério pode ser consequência de diversas motivações: à representação ou concepção que as pessoas têm sobre o Magistério, especialmente sobre o Curso de Licenciatura em Pedagogia desconhecendo o seu objeto de estudo, os objetivos, etc.; aos estereótipos que se construiu em torno da profissão de professor/pedagogo, principalmente restringindo homens em determinados níveis, a exemplo da relação feita entre as mulheres e a Educação Infantil, aos homens que optam pelo curso e/ou que atuam na Educação Infantil como gays; À falta de informações ou de conhecimento sobre o Curso enquanto formação ou ciência da educação, principalmente falta de conhecimento sobre o campo de atuação do/a Pedagogo/a; pelas condições de trabalho do/a profissional, inclusive com baixos salários, sobretudo no ensino público e a exploração que sofre no ensino privado; dentre outros aspectos.

O desprestígio é real e chega a provocar nas pessoas que escolhem a profissão de professor/a ou Pedagogo/a desconfortos, auto-preconceitos. A afirmação de Sócrates de que quem escolhe a Pedagogia pode ser julgado pelo senso comum, pode ser visto como uma pessoa que não estar bem da cabeça, não partiu de um vazio de pensamentos, é em função do que ele ouviu das pessoas, inclusive de pessoas que atuam na área e/ou de pessoas próximas. Assim como o estudante Sócrates, o estudante Baltazar também enfatiza algumas das questões acima relatadas e outras no momento em que ele escolheu cursar Licenciatura em Pedagogia na Instituição D, em Teresina. No entanto, Baltazar estava convicto da sua escolha e representa muitos estudantes nas motivações pela escolha.

> É totalmente negativa! As pessoas elas levam a Pedagogia como... Ah!, você vai morrer de fome, é... você é gay, homossexual, você é, o que tu quer com Pedagogia, Pedagogia não é um curso de homem, você tem que fazer Direito! Farmácia, você já trabalha com a farmácia, você já tem o Tecnólogo da Farmácia, falta muito pouco pra você se formar com a Farmácia. Eu disse: não eu quero a Pedagogia porque eu tenho amor por aquilo, não é porque minha mãe quer, não é porque minha namorada, minha esposa quer. É porque eu quero mesmo. Eu quero ser um professor. (BALTAZAR, IV BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

O Curso de Pedagogia tem sofrido inúmeros obstáculos para se firmar na academia científica, tanto pelos problemas epistemológicos, de identidade quanto pelos preconceitos da comunidade acadêmica, especialmente de dirigentes nas universidades. Os estudos de Michel W. Apple (1988, p. 15) sobre o magistério feminino mostram a prática docente como "um processo de trabalho, articulado às mudanças, ao longo do tempo, na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais e de classe". Essas relações possibilitam que o trabalho

docente, exercido por homens e por mulheres, na lógica capitalista, sofra um processo de desqualificação que não é diferente das outras ocupações, notadamente se estas estiverem voltadas para as obras sociais.

Quando qualquer profissão está direcionada ao atendimento da população de baixa renda, o sistema capitalista consegue levá-la a perder sua qualificação profissional e seu poder aquisitivo. As profissões voltadas para as elites e para o sistema produtivo e tecnológico, sempre se encontram qualificadas, prestigiadas e bem remuneradas (Almeida, J. 1998, p. 63).

Independente dos motivos para a desvalorização do magistério e dos cursos que possibilitam o seu exercício é pública e notória a negatividade das pessoas em relação ao curso de Pedagogia, aqui representada no depoimento dos homens entrevistados durante a pesquisa empírica para este trabalho. Rick, estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição E, mostra o preconceito que sofreu, também o auto-preconceito que sente em relação à própria escolha que fez, mas segue firme e demonstrou gostar muito de ser estudante de Pedagogia.

> Mas, algumas pessoas chegaram a falar para mim: "Ah, isso é curso de mulher". Tem outros cursos aí, na administração... um curso tão bom é contábeis! Eu falava: de contador, de administrador, o Brasil tem muito. Nós precisamos de pessoas na Educação. E hoje em dia não tem mais. Ah, mas é um curso assim que a gente vê tanta mulher. É, mas não significa que o homem também não possa. A gente não vê mulher na Policia Militar, não dizem que é mais pra homens? A gente vê hoje! Então, eu acho que o preconceito não...mas isso no começo do curso me trazia um pouco – não vou mentir, não, eu ficava meio receoso de falar: "É Pedagogia". No começo do curso. A gente fica por causa do preconceito (RICK, BLOCO VIII PEDAGOGIA, I-E).

Ser pedagogo/a não é apenas ser professor/a; ser pedagogo/a é assumir a responsabilidade por um processo educativo, o que envolve múltiplas habilitações, múltiplas habilidades, múltiplos saberes, aprendizagens, uma formação sólida, pois se o fato de cursar Pedagogia é algo muito desafiador, atuar como pedagogo/a é muito mais. A atuação como pedagogo/a demanda a elaboração ou criação de projetos de educação, planos de trabalho em educação, criar ou contribuir para elaboração de programas de educação, criar ou contribuir para políticas de educação ou educacionais, desenvolver práticas pedagógicas, práticas educativas, práticas docentes, enfim, atuar em um processo educativo. Assim, pode-se afirmar que cursar Pedagogia é tornar-se educador/a e educar é operar de forma planejada com vistas à transformação de uma realidade.

Como mostra Libâneo (2005, p. 81-82): "Em sentido restrito, a educação diz respeito a formas intencionais de promoção do desenvolvimento individual e de inserção social dos indivíduos, envolvendo especialmente a educação escolar e extra-escolar", em

sentido amplo, diz respeito à sociedade e assim as práticas ou todas as ações desenvolvidas no sentido restrito contribuem para as ações no sentido amplo, no sentido macro da sociedade, mas significa formas intencionais por promoção e desenvolvimento social, de um projeto de sociedade, de transformação social.

Considerando a importância de um curso de magistério enquanto formação profissional e dos depoimentos dos estudantes revelando a reação das pessoas acerca da escolha pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia, torna-se relevante saber o que justificaria tal comportamento na sociedade brasileira contra o referido curso. Libâneo (2005) faz uma indagação pertinente nesse sentido, mas que ele próprio considera difícil de responder: onde estaria a raiz da intolerância à Pedagogia como ciência ou, ao menos, como um campo específico de conhecimentos e práticas? Ou seja, onde estaria a raiz da intolerância à Pedagogia por parte da sociedade? Em que se fundamenta a reação das pessoas expressa nos depoimentos a seguir?

A reação das pessoas à escolha pelo curso mostrando preconceito, desvalorização, não se restringe aos homens, as mulheres também quando falam de sua escolha comumente sofrem reações contundentes, muitas vezes, mostram-se indignadas ou incomodadas com a desvalorização do Curso que realizam, como mostra Antônia estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição B.

> Quando eu escolhi pedagogia eu recebi umas críticas sim, não vou negar que não recebi! Como é que uma pessoa ia fazer medicina vai fazer pedagogia? Para essas pessoas foi difícil, para algumas pessoas foi difícil! Uma professora inclusive chegou a me perguntar: Antônia...! Eu com três anos de Pedagogia ela chegou a me perguntar: você ainda vai fazer medicina? Eu disse assim 'eu não sei isso está nas mãos de Deus não está nas minhas mãos não, eu não sei'!. [...] E ela olhou para mim e disse: você precisa fazer medicina!!, a medicina precisa de você porque Antônia você é muito capaz, você tem que estar é na medicina, porque a medicina precisa de você, você é muito capaz, você é muito grande pra estar aí. [...] Teve outras pessoas também que me disseram..., por exemplo, uma professora chegou pra mim e disse: Antônia você é muito inteligente, você é muito capaz e ela como professora ela disse: olha, como professora eu vou lhe dar um conselho – não seja professora! Procure outra área Antônia por que você tem todas as possibilidades! E olha eu te digo mais essa área de professor as pessoas morrem de fome, o professor morre de fome! Aí eu cheguei em casa assim impactada com aquela..., com aquele sentimento, com aquelas notícias, tudo aquilo que aquelas pessoas estavam relatando pra mim... aí eu falei com o meu pai e meu pai disse: não se preocupe porque você não nasceu pra morrer de fome... e eu sabia assim porque eu como estudiosa sabia das possibilidades do Curso de Pedagogia, mas me entristecia ver as pessoas pensarem o pedagogo naquela situação! Naquela situação de morrer de fome, você sabe o que é ver um profissional dizer que você vai morrer de fome? É horrível! É horrível! É uma sensação horrível de se ouvir! E outra professora disse assim: 'essa é a profissão do cão'!, Essa é uma profissão mais infeliz do mundo!! Essa é uma profissão mais infeliz do mundo!!! Você sabe o que é você ouvir aquilo? É como se todas as veias do seu corpo estourassem como se você tivesse uma hemorragia, foi horrível ouvir aquilo... de uma professora! Aí eu me pergunto: que professora é essa, que aula é essa, que educação é essa, por que uma professora que é do cão eu só imagino que ela dá aula do cão, que a metodologia

> dela são do cão, que o currículo dela é do cão e que cão é esse que entra dentro da escola e que merece receber todo esse cão? É horrível! É horrível! (ANTONIA, CONCLUDENTE PEDAGOGIA, I-B).

São diversos fatores entre os quais alguns já foram relatados e que todos podem sintetizar uma resposta: A educação, portanto, a Pedagogia, desde o seu surgimento, toda a sua história e o que ela propõe, o seu objeto de estudo e sua finalidade, especialmente na perspectiva de um processo de educação ou humanização, de emancipação humana, de libertação do ser humano oprimido ou de transformação social, não interessa à aqueles que exercem o protagonismo econômico em uma sociedade de classes, em uma sociedade capitalista que se alimenta da desigualdade social, a um modelo ou projeto de educação a serviço do capitalismo, da elite dominante.

Assim, sempre serão criados meios para a desvalorização da educação escolar e não escolar, principalmente para aqueles e aquelas usados para alimentar a desigualdade social em favor da classe dominante. Analisa-se o depoimento de Alex estudante de Pedagogia da Instituição D., um depoimento que mostra representações que escancaram a desvalorização do curso e estende essa desvalorização a outras atividades extremamente relevantes para a sociedade.

> Ah! Cara! As reações foram diversas, tinha gente que falava o seguinte: você não tem nada melhor pra fazer não? Fazer logo Pedagogia? Teve gente que mandou eu ser gari!!! Vai ser gari rapaz! Aí eu peguei e disse: não rapaz eu faço Pedagogia porque eu quero! Pra minha família mesmo, assim as pessoas da minha família mesmo só ficaram sabendo mesmo quando eu já estava no segundo período. Só meu pai, minha mãe e meus irmãos que sabiam que eu estava cursando, ninguém sabia que eu fazia lá em casa ninguém sabia que eu estava na universidade. Aí do meio pro fim já no segundo período o pessoal começou a perguntar: Para onde que o Alex vai todos os dias? O que ele está fazendo? Aí quando souberam que eu estava cursando Pedagogia começaram as críticas: começou a fazer Direito! Aí desistiu? Foi fazer Pedagogia? Tu não pensa mesmo não? Eu falei: penso sim! Por isso que eu fui fazer Pedagogia. Eu não me identifiquei com o curso de direito aí eu ia continuar com o curso só para ter o diploma em casa? (ALEX, VII BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

O relato dos homens revela, indiscutivelmente, duas situações: a primeira é que muitas pessoas, próximas ou distantes, confirmam uma restrição, um preconceito e até intolerância ao curso; a segunda é que, independentemente disso, embora eles não tenham feito a escolha pela Pedagogia, inicialmente por vocação, o fizeram com convicção, em busca de um objetivo. Tanto as escolhas feitas por vocação quanto as escolhas feitas por influência ou por necessidade de inserção no mercado de trabalho, tiveram decisões convictas, tinha uma finalidade, pois nenhum argumento os convenceu do contrário no momento da escolha e depois com a experiência acadêmica. Como é o exemplo de Alexandro (IX BLOCO PEDAGOGIA, UESPI) e de outros estudantes: “Familiares não, mas outras pessoas assim de

fora já perguntaram por que eu não tinha feito outro curso, optado por outro curso. Aí eu respondi que era porque eu tinha me identificado."

> Eu sempre gostei de ser assim do contra, mostrar que aquilo ali tá errado! Até eu fui criticado, Ah, tu vai fazer Pedagogia? Um curso tão assim!!! Quer dizer que era voltado para a questão feminina, mas porque não? Mas Pedagogia tem uma área tão ampla! Eu fiquei assim imaginando, até pesquisei porque tem a área empresarial, hospitalar, a gente até estudou sobre isso, aí eu fui e arrisquei fazer [...] O curso de pedagogia ele realmente oferece muitas possibilidades... aí prova que realmente eu estou certo. (VANDERLEI, IV BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

A amplidão do campo de atuação do profissional de Pedagogia ou a abrangência da formação oferecida no Curso de Licenciatura em Pedagogia, relatada por Vanderlei, está relacionada ao fato de ser uma Ciência da Educação, uma formação que faz ciência com a proposta de transformação social. Com este propósito, a Pedagogia é um curso que atuam em dois grandes contextos: na educação escolar e na educação não escolar.

A Educação Escolar se apresenta hoje como preparação, formação sistemática ou formal do ser humano para servir à sociedade permeando todos os espaços na preparação para o trabalho e formação crítica do ser humano para compreender a sociedade, a natureza, a realidade da pessoa para que possa atuar como agente de mudanças sociais, ser protagonista de suas conquistas e melhorias de vida.

A educação não escolar deve formar o ser humano para trabalhar a educação em espaços não escolares desenvolvendo projetos e processos educativos no sentido de mediar e facilitar as relações no trabalho, contribuir para o ser humano compreender a sua situação naquele contexto, tornar o ambiente mais humano e contribuir para as mudanças da sociedade a partir das organizações nos diversos espaços sociais. Assim, a educação, nos dois contextos apresentados, deve ser praticada a serviço do bem comum, dos interesses da sociedade ou da coletividade.

No entanto, há interesses nas sociedades que contemplam o bem comum e outros que contemplam uma minoria ou uma elite dominante. Considerando isso, essa educação pode ser usada mais a serviço de um segmento ou de uma classe, notadamente, é usada a serviço dos interesses das classes dominantes. Assim, é necessário ver a serviço de quem está a educação. Se estamos em uma sociedade capitalista que se sustenta pela desigualdade social, essa educação pode ser usada para manter os interesses de a quem favorece o modelo atual, não havendo assim mudanças necessárias para atender aos interesses dos que mais precisam.

A desvalorização do Curso de Pedagogia faz parte de um projeto dominante, é consequência de uma desvalorização projetada e o discurso de quem desvaloriza a Pedagogia

e o professor, consciente ou inconscientemente, é consequência e consequente porque percebe uma realidade que não é de sua criação, mas reproduz a desvalorização de criação dominante. Edinaldo, em seu depoimento, relata mais sobre exemplos de desvalorização do Curso de Pedagogia, revelados nas reações de pessoas próximas quando ele optou pelo referido Curso.

> Tive dos meus ex-colegas de contabilidade... e assim, as pessoas veem pedagogia como um curso subalterno, todo mundo falou: ah, tu vai trocar Ciências Contábeis por Pedagogia... por que eles acham, tá no sonho, é o que eles gostam e não têm noção da realidade, como o mercado de trabalho ver os profissionais, não é? Acho que uma turma de 30 pessoas que se formam em Ciências Contábeis, se cinco chegar a ser contador é muito, porque na minha família tem 5 pessoas e nenhuma trabalha como contador. [...] Lá em casa ninguém costuma se meter na decisão do outro, se não gostaram ninguém me falou [...] e como eu moro sozinho, então eu demoro pra ver minha família aí até agora ninguém disse nada não, até porque todo mundo corre muito, tem filhos, tem casa, não sei o quê! [...] (EDINALDO, II BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

O depoimento de Edinaldo revela que há em todas as ciências os problemas de identidade, de afirmação. Todo curso, toda ciência, em determinado período ou em toda a sua existência pode enfrentar dificuldades na constituição do seu campo de conhecimento e/ou no reconhecimento acadêmico ou social, como exemplo: um mercado de trabalho restrito, fragilidade epistemológica, etc. Tais obstáculos nos cursos ou áreas de conhecimentos não são privilégios somente do Curso de Pedagogia. Mas, porque a Pedagogia sofre rejeição tão forte por parte da sociedade? Trata-se de um curso de graduação, uma área de conhecimentos sempre em crise tendo em vista as diversas demandas ou necessidades formativas, as quais, em muitas experiências formativas, não atendem às necessidades de conhecimento das pessoas que postulam a formação docente. O magistério é uma profissão em que no seu exercício se sabe pouco mediante a grande necessidade ou aspirações que os/as estudantes têm ou precisam ter por conhecimento para atuarem com segurança e qualidade. Apresento aqui reflexões de autores que aprofundam mais essa discussão. Como mostra Libâneo (2005):

> Seria ver nela um caráter dogmático, excessivamente voltado para postulados ético-normativos num mundo propício à relativização de valores? Ou, por outro lado, um caráter racionalista ou mesmo tecnicista, no sentido de que toda ciência seria domesticadora, erigindo-se acima da sociedade? Ou a intolerância seria decorrente da subestimação dos objetivos e processos pedagógico-didáticos em favor da tese de que, para uma boa aprendizagem, os conteúdos/métodos de cada matéria se bastam? (Libâneo, 2005, p. 65).

Esta explicação seria acadêmica, do ponto de vista de quem vivencia a academia científica, escolar, etc., mas do ponto de vista do senso comum? O que motiva a sociedade, as pessoas, quem inicialmente estuda ou até quem não estuda em uma escola ou uma universidade desvalorizar um curso de graduação, especialmente um curso de formação para

o magistério ou de formação para a prática educativa, a qual pode transformar vidas? Diante disso, é importante observar que são fortes e numerosas as representações contra a Pedagogia, mas há pessoas entre os estudantes que receberam o apoio e o devido estímulo para o curso, como é o caso de Jesus.

> Não! Eu sempre fui muito incentivado! Né, Sempre fui... tanto pelos colegas das escolas onde eu já trabalhei, eu tenho duas amigas assim que pra mim são extremamente especiais, uma eu posso dizer é que é a irmã que eu não tive, é uma pessoa que eu adoro, eu posso até citar o nome dela é a ....., ela é psicopedagoga, orientadora, ela é Coordenadora pedagógica de uma escola que eu trabalhei muito tempo, ela é assim... ela é meu porto seguro, posso dizer, é uma pessoa que me incentiva muito, a gente tem uma amizade há mais de 30 anos e... ela é uma irmã, é mãe, é... tudo que eu preciso com ela eu obtenho! E tenho uma amiga também daqui da I-A e a gente por ter uma idade até mais próxima a gente... e é vizinha também, a gente sai juntos, a gente já tem viajado juntos também e também me incentivou muito. Ela é Licenciada em Geografia, não exerce a profissão, ela é da Coordenação de Inglês aqui da I-A. Trabalha na parte administrativa. (JESUS, VI BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

É importante analisar outros aspectos, por exemplo, a feminização do magistério, a feminização da Pedagogia, algo que está relacionado a essas representações sobre o referido Curso de Licenciatura em Pedagogia. Costa (1995) questiona o porquê do fato de um grande número de mulheres no século XX, pode-se acrescentar, no século XXI também dirigir-se para a medicina ou o direito e não feminizar estas profissões, e porque este mesmo fenômeno demográfico afetou tão profundamente à docência, acrescenta-se também, o Curso de Pedagogia, o que tem como consequência a docência. Mesmo que as mulheres venham procurando profissionalizar-se em diversas áreas, em nenhuma delas isto se verificou de forma numericamente tão intensa quanto o caso do magistério. Fundamentada em análises históricas, a autora conclui que, o magistério foi um dos primeiros campos profissionais que se abriu para as mulheres sob o olhar aprovador da sociedade. As mulheres são de certa forma impelidas para o magistério sob o argumento construído dentro da lógica do patriarcado que associa a tarefa educativa com a maternidade.

Um grande número de mulheres se dirige hoje para diversos campos de trabalho por força das conquistas que os movimentos feministas vêm alcançando nas últimas décadas. No entanto, as mulheres não obtiveram o espaço nas profissões elitizadas (medicina, direito etc.), como também não têm espaço os negros e outros contingentes desfavorecidos com a mesma força que conquistaram no campo do trabalho docente. Além do mais, a docência é uma atividade meio nas conquistas femininas na sociedade contemporânea. É através da atividade docente que as mulheres legitimam o seu espaço público negado durante muito tempo.

Os fatores supracitados relacionados à feminização do magistério contribuem para construir os estereótipos, para criar as representações, as quais vão reproduzindo a ideia de

que os cursos de Licenciatura, especialmente o Curso de Licenciatura em Pedagogia, é um curso para as mulheres, como mostra o Professor Marx da Instituição B, em seu depoimento.

> Eu acho que ainda existe uma visão, assim que é bastante equivocada com relação a ocupação do mercado de trabalhado do pedagogo, primeiro que ainda se tem aquela visão que o pedagogo vai cuidar de crianças pequenininhas e tal…E ai assim, e a outra coisa é que há muito preconceito contra a docência, há muitos estudantes inclusive de pedagogia dizendo eu não quero ser professor, na verdade esses estudantes que dizem isso normalmente pela metade do curso eles mudam de opinião, eles começam a ter uma consideração pela docência notável…E... quando é que a gente tem uma turma em que tem muitos homens na pedagogia? Quando nós temos uma turma de 40 alunos que 6 são do sexo masculino, é considerado né mais de 10%...Então...é considerado um número grande!!! [...] A gente vai observar que em geral os rapazes não fizeram a primeira opção para pedagogia. (MARX, PROFESSOR PEDAGOGIA, I-B).

Considerando o depoimento do professor Marx, de outros professores/as e alunos/as, é importante analisar diversos aspectos que contribuem para as representações das pessoas à escolha ou ao ingresso dos alunos e alunas no Curso de Licenciatura em Pedagogia e, a despeito dessas representações, ocorre a identificação deles/as com o referido curso.

O primeiro aspecto a ser analisado é o seguinte: por que o curso não tem sido a primeira opção dos/as estudantes? Este pode ser justificado pela falta de opção ou a impossibilidade de ingressar no curso desejado. Para isso a criação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM facilitou em partes, ou seja, só deu para entrar para a pedagogia ou para aquela área tal.

O segundo aspecto: Por que o curso é tão desprestigiado, a comunidade e os alunos/as antes do ingresso não o valorizam, mas, apesar disso, no decorrer do curso, há envolvimento dos alunos/as com o mesmo? A falta de informação com relação ao mercado de trabalho, onde o pedagogo pode atuar, em que situação ele pode atuar pode ser a resposta. Embora os currículos estejam ensaiando outras possibilidades, na realidade, a ideia do que ele pode oferecer de fato e que os/as professores/as não se podem deixar de dizer em sala de aula é que a formação básica do pedagogo é a docência. A universidade tem sido incapaz de informar sobre o que cada profissional faz mesmo, qual a utilidade dele para a sociedade, isso deve ser visto como outro ponto relevante.

Como já ressaltado, um aspecto a ser considerado é que a orientação para os/as estudantes sobre a escolha do curso de graduação deve iniciar no Ensino Básico, deveria haver uma orientação para os estudantes antes da escolha profissional, pois não recebem as devidas orientações sobre a graduação e quando ingressam na universidade, além de ser após a escolha (já após o exame) a instituição não informa devidamente sobre as atividades para

as quais o Curso, a exemplo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, prepara o/a aluno/a para atuação no mercado de trabalho.

Um aspecto a ser considerado, já discutido neste texto, é que tradicionalmente a pedagogia foi vista como uma profissão feminina, um currículo que prepararia somente para a educação de crianças, então, muitos rapazes ainda têm dificuldades de se verem cursando Pedagogia, talvez com receio de serem mal interpretados por meio daquele sistema de valores que eles adotam na sociedade em relação ao padrão remuneratório e à questão da sexualidade. Isso é internalizado por eles/as, por familiares e por toda a sociedade. É o que mostra o estudante Lázaro (VIII BLOCO PEDAGOGIA, I-B): "Entre amigos e família, mais pela família mesmo, aliais amigos era que esse curso não era de homem, família esse curso não dá dinheiro, e aí ficou aquela coisa, inclusive até hoje eles tão na espera, assim de que eu vou fazer outro curso, pensam que eu vou fazer". É como se o/a estudante fosse se formar em algo já consciente de que não vai ter uma boa remuneração, de que não vai ser valorizado, especialmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Este estudo revelou que os homens não escolhem o magistério, sobretudo para o trabalho docente com crianças, mas se identificam com ele mesmo com as dificuldades de trabalharem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando conhecem o campo de formação e de atuação, eles abraçam a docência, ainda que, se vejam como "sem jeito para lidar com crianças", mas nunca insensíveis.

Segundo Demartini e Antunes (1993), a descoberta e identificação dos homens pelo magistério acontece mais na formação em nível universitário. As masculinidades discentes no decorrer dos cursos de Pedagogia, a despeito dos estereótipos e preconceitos, ensaiam mais que uma reconstrução, mas uma reinvenção do ser social e culturalmente masculino, pois constroem identidades, adquirem habilidades, resistem e permanecem orgulhosamente estudantes de pedagogia.

As concepções e cultura em geral dizem para os homens, esse curso não é bom, não é apropriado para o homem, é como se o curso não fosse merecedor dele. Para as mulheres, o curso é seu, este é seu lugar, ele não é bom, mas é como se a mulher fosse merecedora do curso. É importante ressaltar o seguinte: todas as pessoas, independentemente do sexo, da orientação sexual, da identidade de gênero, da classe social, da etnia..., são merecedoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia e o referido Curso é merecedor de todas as pessoas que desejarem, que estudarem para cursá-lo e queiram exercer a profissão de Pedagogo/a.

Deve-se defender homens e mulheres no Curso de Licenciatura em Pedagogia, também precisa-se defender o Curso de Licenciatura em Pedagogia.

4.1.4 “Quem me olha, me ver, me percebe”: masculinidades e homossexualidade no Curso de Licenciatura em Pedagogia

O título da seção expressa o sentimento do Estudante de Pedagogia da Instituição “A” a quem foi atribuído o nome de “Jesus” no estudo de campo para este trabalho. Foi um momento da entrevista em que o referido estudante relatou que ele não tinha “bandeiras”, termo este utilizado por ele para expressar que não defendia e nem apresentava publicamente a sua orientação sexual, mas compreendia que as pessoas, ao se depararem com ele, ao dirigirem seus olhares para o seu corpo, para a sua maneira de se comportar, saberiam certamente que ele era gay.

Na realidade vive-se em uma sociedade sob uma ordem de gênero, sobretudo com base na heteronormatividade, há um padrão corporal calcado no gênero, há um modelo de ser homem e de ser mulher, de ser homossexual, ser heterossexual, uma atribuição de papéis sexuais, de orientações sexuais. Este padrão, essa norma, os valores que se constroem em função dela, não pode determinar as pessoas, o que elas fazem, as suas preferências, as suas orientações, o que elas desejam fazer, tudo isso é resultado da imposição de um modelo masculino que não corresponde à realidade concreta e pode ser reconstruído, é passivo de mudanças.

A sexualidade é não é algo que homens e mulheres ou seres humanos apresentam biologicamente, naturalmente, projetando-se como um essencialismo humano, ela é construída socialmente, no relacionamento da pessoa com o próprio corpo e na interação com ou sem outros corpos, ela envolve diversos aspectos subjetivos das pessoas, mas também diversos aspectos culturais do meio social no qual elas vivem. E quando o assunto envolve a heterossexualidade, a homossexualidade ou a relação afetiva entre pessoas do mesmo sexo ou a homoafetividade, a discussão e as práticas são ainda um tabu em qualquer setor, espaço, grupo ou instância onde haja pessoas ou convivência entre pessoas na sociedade contemporânea.

É na descoberta que o ser humano faz de si que se constrói a identidade de gênero. No relacionamento da pessoa com o próprio corpo surge a maneira como cada pessoa entende o seu corpo expressando a sua sexualidade. Assim, o que possibilita a construção da sexualidade? Percebe-se aí um processo que está embasado, entre outros suportes fundamentais: pelo sexo biológico, a orientação sexual, a identidade de gênero e a expressão de gênero. Estes, com outros fatores, mas, principalmente eles, constituem a sexualidade humana.

Isso significa que, na família, na escola, na igreja, no partido político, na associação, na empresa, nas diversas organizações, onde há pessoas, sejam aglomerados ou não, coletivos ou individuais, do meio rural ao urbano, onde, nessas sociedades marcadas por uma ordem de gênero, sobretudo pela heteronormatividade, ainda há resistências nas discussões e práticas em torno da sexualidade, notadamente, das relações sexuais. Quando estas relações dizem respeito à homoafetividade, ou às relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo – a homossexualidade, aumenta muito mais a resistência à discussão e, principalmente, à aceitação, surgindo, comumente, o desrespeito às pessoas.

Existem diversas, distorcidas e contraditórias opiniões sobre a homossexualidade, São concepções e práticas do senso comum, cultivadas no contexto familiar, no contexto escolar, religioso, das instituições públicas etc., mas a primeira afirmação que se pode fazer é a de que não há nenhuma verdade absoluta sobre o que seja homossexualidade. O que se pode afirmar é que as ideias e práticas associadas à homossexualidade são produzidas historicamente no interior de sociedades concretas e ainda são intimamente relacionadas com o todo social, com a cultura geral dos povos que as integram.

É importante lembrar que a homossexualidade, no Brasil e em outras partes do mundo, durante muito tempo, foi considerada uma doença, desvio mental, transtorno sexual, etc. Esta concepção continua a existir em algumas representações e manifestações de pessoas, é resultado de conhecimentos do senso comum, inclusive de grupos religiosos, que as expressam sem fundamento científico. Vale ressaltar que no Brasil, especificamente, após estudos e campanhas ligadas aos direitos humanos, houve avanços nos estudos e na conscientização acerca da sexualidade, especialmente sobre a homossexualidade.

Institucionalmente, no contexto da nação brasileira, de acordo com a ciência, também reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a homossexualidade deixou de se configurar como doença nos instrumentos da medicina, especialmente nos tratamentos médicos e para o conhecimento científico geral. Para Caetano (2016, p. 77):

> a homossexualidade deixou de se configurar como doença nos instrumentos médicos, mais precisamente como desvio mental e transtorno sexual – conforme o código 302.0 da Classificação Internacional de Doenças (CID) elaborado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e adotada no país – em fevereiro de 1985.

O autor supracitado esclarece ainda que tal mudança foi consequência de um grande movimento liderado pelo antropólogo Luiz Mott, uma campanha junto ao Conselho Federal de Medicina (CFM), resultando na elaboração de uma Resolução que retirou a homossexualidade da lista de doenças. Segundo Caetano, o antropólogo líder do movimento, Luiz Mott, recebeu o apoio das mais importantes entidades brasileiras, entre outras: a

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); a Associação Brasileira de Antropologia (ABA); a Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS); e mais um abaixo-assinado com 16 mil assinaturas apoiando a iniciativa.

Aprofundando a discussão, o significado da homossexualidade exige analisar a visão de autores/as em determinados campos de conhecimento os quais servem ao campo da Pedagogia, a exemplo dos autores como Peter Fry e Edward MacRae (1983, p. 10), que no final do século passado já apontavam a necessidade de resgatar a homossexualidade do campo da psicologia e da medicina que "tem se apropriado do assunto crescentemente desde o século XIX, para colocá-la no campo do estudo da cultura e da política no seu sentido mais amplo", diga-se também, como preocupação para o campo específico da educação escolar no sentido de uma educação sexual e para as transformações das relações de gênero.

Isso, porque, a cultura das sociedades produz muitos estereótipos: o homem ser sensível, ter uma sensibilidade pode caracterizar uma opção duvidosa de sexualidade, o homem de orientação heterossexual ser ameaça para as crianças, entre outras concepções, o que constitui práticas reprimíveis na sociedade. Na realidade, até hoje não se sabe como lidar com a homossexualidade, há um preconceito muito grande em torno disso, as pessoas com orientações homossexuais têm uma verdadeira luta para serem reconhecidas nas suas especificidades humanas, nas suas identidades de gênero e sexuais. A história de Jessé, estudante de Pedagogia, é um exemplo muito representativo de como as famílias recepcionam um filho com orientação homossexual. Provocados pelo preconceito, comumente são criados verdadeiros dilemas nas relações das famílias ao tomarem conhecimento da orientação sexual de filhos/as, especialmente quando tais orientações contrariam a heterossexualidade e são manifestadas por pessoas do sexo masculino. Na realidade, as relações interpessoais, nas situações supracitadas, podem ser comprometidas e os/as jovens são marginalizados/as ou excluídos dos grupos familiares.

A história de vida e a trajetória de Jessé, como de muitas pessoas na condição dele, mesmo com os avanços que foram alcançados com os movimentos feministas, seja através dos estudos científicos ou da militância pela superação ou diminuição do machismo ou pela educação das relações de gênero, viveu essa realidade da marginalização, da exclusão social iniciando pelo próprio ambiente familiar, desde a sua infância. Antes e ao assumir a sua identidade sexual e de gênero – a sua homossexualidade, Jessé sempre esteve reprimido pela Heteronormatividade.

A heteronormatividade, buscando aqui apresentar um significado mais aprofundado, é uma ordem de gênero que impõe um modelo de ser humano pautado principalmente no

corpo, nos gestos, nos gostos, nos modos de se vestir, nas relações afetivas, portanto, nas orientações e nas relações sexuais, nas diferenças sexuais admitindo as relações sexuais apenas entre pessoas de sexos diferentes, entre pessoa do sexo feminino e do sexo masculino, ou seja, somente a orientação heterossexual. É uma norma para a exclusividade das relações heterossexuais e quem foge dela é sempre excluído, julgado, em muitas situações é expulso do grupo, seja familiar, religioso, outro. Vive-se em sociedades nas quais as relações de gênero, na grande maioria delas, são pautadas no patriarcalismo, nos machismos, na heteronormatividade em que o masculino e o feminino são os modelos aceitos e as relações são pautadas na heterossexualidade.

Para Guacira Lopes Louro (1992: p. 57): "o masculino e o feminino são construídos através de prática sociais masculinizantes ou feminilizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a ideia de que homens e mulheres se constroem num processo de relação".

> Desde que Margaret Mead escreveu seus dois famosos livros, 'Sexo e Temperamento' e 'Macho e Fêmea' em 1935 e 1949 respectivamente, e especialmente desde o surgimento do feminismo moderno, a distinção entre sexo fisiológico e sexo social (papéis sociais) tem sido discutida cada vez mais. A partir da constatação de que os papéis sexuais de 'homem' e 'mulher' variam de cultura para cultura e de época para época, é agora um lugar-comum observar que cada sociedade, classe e região tem a mulher e o homem que merece. Ninguém hoje em dia acredita que as diferenças de comportamento entre os dois sexos possam ser explicadas apenas em termos de diferenças biológicas, pois reconhece-se que os papéis sexuais são forjados socialmente (Fry & Macrae, 1983, p. 10/11).

No modelo de sociedade heteronormativa, heterossexual, quem transgredir os padrões do ser masculino e feminino, poderá sofrer muitas consequências, pode chegar a ser violentado e até exterminado da sociedade por determinados grupos ou pessoas, inclusive por familiares. O desprezo, a condenação da homossexualidade é tamanha que as pessoas têm dificuldades de pronunciar o termo "gay" "homossexual", a exemplo de familiares de Jessé, a mãe e um irmão faziam referência à orientação sexual dele como sendo "isso", um pronome demonstrativo que é muito utilizado na linguagem da cultura brasileira como algo desprezível.

> Aí, muitas vezes a minha mãe, até agora mesmo, é no ano passado. Tu é isso? Entendeu? [...] Se tu for isso tu não pisa mais na minha casa, tu não pisa mais na minha casa, ou seja. [...] O preconceito..., o preconceito reinou dentro da casa da minha mãe que tu nem imagina. Eu passei o que...? Eu passei uns seis (06) meses sem comunicação com a minha mãe. Ela me proibiu total Jânio. [...] Jânio, porque.., chega um tempo da nossa vida, Jânio eu assim, eu tive..., eu não tenho que dá satisfação...,é a minha vida, a vida é minha, entendeu? [...]. Mais, eu devo alguma coisinha de satisfação para a minha mãe, [...].

Essa postura da mãe de Jessé é uma postura muito comum famílias brasileiras, em muitas situações, ao tomar conhecimento da orientação homossexual de algum/a filho/a,

expulsam de casa, muitas pessoas saem de casa antes que as famílias tomem conhecimento da sua orientação, por entenderem que sofrerão muito preconceito, violências, depreciações, etc. Assim ocorreu com o estudante Jessé, antes mesmo da certeza sobre a orientação sexual dele, já iniciaram a pressão, a força da norma, a ordem de gênero que, insistentemente e de forma muito depreciativa, impositiva, indagavam: “Tu é isso?”; “Tu quer é ser isso?”; “Tu quer é fazer isso?” e as ameaças, “Se tu quer ser isso, se tu for isso, tu nem pisa na minha casa”; “Se tu for isso eu vou te matar”.

Mediante o exposto, percebe-se que Jessé desde a sua infância até a vida adulta não teve liberdade para viver as escolhas dele, é um jovem que em seu depoimento mostrou não ter tido a infância e a adolescência assegurada no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), documento este que, em lei, garante todos os direitos do referido público. Jessé passou toda o período da infância e adolescência trabalhando nas mais diversas atividades, trabalhou em serviços domésticos, trabalhou como babá, dentre outras, e foi expulso de casa ainda muito jovem.

Além disso, continua sua vida em uma sociedade machista, preconceituosa e violenta na qual a maioria das pessoas não aprenderam a respeitar e valorizar as diversidades, os direitos humanos. A situação imposta a Jessé viola muitos direitos assegurados na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, do ECA. Entre outros, o primeiro direito da criança e do adolescente que Jessé não teve assegurado foi o direito de viver no seio da família... (Art. 19 da Lei do ECA); não teve direito ao respeito, o qual, de acordo com o art. 17 da Lei do ECA, “consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”.

Uma das mais graves violação dos direitos de um adolescente que Jessé sofreu foi abusos e violências sexuais quando ainda adolescente trabalhando em residências de familiares. Para Rossato; Lépore e Cunha (2017, p. 136): “a violência sexual consiste na prática de atos sexuais com crianças ou adolescentes, podendo ser praticada no âmbito intrafamiliar (conhecido como incesto) ou extrafamiliar”. Foi o que ocorreu com o estudante Jessé no período de sua adolescência quando ele residia em residência de familiares, foi cometido por um primo de mais idade.

Rossato; Lépore e Cunha (2017, p. 136), ao analisar os direitos da Criança e do Adolescente no ECA, afirmam que “em relação às crianças e adolescentes, esses direitos surgem potencializados, pois os danos que podem surgir em razão de sua inobservância são irreversíveis, acompanhando aquelas pessoas por toda a sua vida”. O Art. 18, assegura que

todo ser humano tem direito ao respeito como forma de ser resguardada a sua intimidade, sua identidade e valores. O ECA assegura ainda que é dever comum (de todos), colocar a criança e o adolescente a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório e constrangedor.

> [...] aí teve um tempo que ela disse: tam.., tam.., tam..., mãe eu não sei porque a senhora pergunta, a senhora sabe! Pra quê que a senhora pergunta? Há! Então é verdade e não sei o que. É verdade? [...]. Eu disse a ela; eu não sou seu filho independente...[...]. É, entendeu? Aí Jânio depois..., isso foi conversa por telefone, não foi nem pessoal, Jânio depois disso ela me proibiu total, eu não tinha nenhuma informação sobre ela, eu não tinha. [...]. Eu ligava pra lá, quem atendia era outra fulana, mais eu passei uns..., eu passei o dia das mães ano passado [2015] sem saber comunicação de nada, eu não sabia nada da vida da minha mãe, seis (06) meses, [...]. Ela não queria mesmo. É é mãe da gente. Aí teve um tempo, aí depois dos seis (06) meses, é foi aos poucos, que tentando uma conversinha; oi como é que a senhora...,tá bem? Que é a tua mãe né? É assim se tu me perguntar: Jessé, nesses seis (06) meses, Jânio assim, foi uma coisa terrível, porque meu Deus, a gente ligar pra nossa mãe e não ter uma informação, nem pra ela saber; meu filho você tá bem? Entendeu? Nem pra saber assim meu filho você tá bem? Você almoçou hoje? Você não almoçou hoje? Entendeu? (JESSÉ, VIII BLOCO PEDAGOGIA, I-E).

Considerando o valor cultural e social da maternagem em nossa sociedade faz-se necessário analisar o tratamento que Jessé recebeu da mãe, o dilema que viveu mediante a expulsão dele de casa e a rejeição da mãe que o proibiu até mesmo de se comunicar com ela. Enquanto isso, a ligação do filho com a mãe pode superar muitos obstáculos, Jessé nunca desistiu de ser filho, nunca desistiu de sua mãe, nunca desistiu principalmente de ser ele mesmo, de ser o Jessé, nunca negou a sua identidade de gênero, a sua vida. Jessé foi e é uma pessoa excluída, uma masculinidade marginalizada em relação às masculinidades hegemônicas. Com tudo isso e por tudo que Jessé viveu e ainda vive nesta sociedade machista ele pode ser considerado uma referência na luta contra a opressão e um exemplo de luta pela dignidade e pelos direitos humanos.

Os relatos de Jessé e de outros estudantes acerca da reação das famílias quando da revelação ou descoberta de filhos/as e familiares com orientações sexuais diferentes da orientação heterossexual é sempre muito tensa, com muitos conflitos, desequilíbrios de comportamentos, desarmonia nas relações, violências físicas, psicológicas, simbólicas e até violências patrimoniais. Falta muito diálogo entre as pessoas nos contextos familiares, superação de valores, tabus, estereótipos os quais são alimentados por valores patriarcais, machismos, culturas religiosas, alienação das pessoas a preceitos bíblicos que negam os direitos humanos em obediência a princípios religiosos alienantes e ultrapassados.

Muitas famílias sequer conseguem pronunciar palavras que possibilitem iniciar um diálogo sobre a sexualidade. Assim, o silêncio, a desinformação, a ignorância, o machismo, a falta de uma educação sexual de educação para a desconstrução do gênero, uma educação

para a vida em sociedade que leve em consideração as reais necessidades da vida humana, da sociodiversidade, das diversidades, etc., tudo isso tem provocado tragédias na vida de pessoas negando a elas o direito à dignidade humana.

Trata-se de práticas que são consequências da falta de informações, da falta de educação interrelacional e intergeracional, da conscientização das pessoas sobre o direito de cada ser humano à liberdade de orientação sexual, liberdade de explorar a sua sexualidade, o seu corpo como desejar.

Além disso, as representações que muitas famílias têm sobre a homossexualidade é consequência do desconhecimento dos significados da sexualidade e da afetividade humana. Se a escola é uma grande expressão da cultura de valores de uma sociedade, é um espaço onde se pode reproduzir tais valores, mas também e principalmente pode-se educar para superação dos valores que desrespeitam e desvalorizam as diversidades humanas. Na escola pode-se fazer uma coisa e o contrário dela, pode-se reproduzir uma sociedade machista, patriarcal, mas também e é o ideal, pode sistematizar o conhecimento não sistematizado, observar, refletir, identificar, compreender, construir e transformar tais valores. A escola tem um papel importante na educação das famílias, na formação para o diálogo, respeito, aceitação, valorização, no apoio às crianças para evitar certos dilemas que são nocivos à educação das crianças, adolescentes, jovens.

É inadiável a defesa e a prática de uma educação para desconstrução dos estereótipos, uma educação que contribua para a compreensão das masculinidades e feminilidades como criação social, como gênero, como modo de ser, que contribuía para a percepção de que a heteronormatividade não pode ser indiscutível, pois assim reprime e nega direitos de viver a sexualidade com liberdade, com respeito e valorização, cada um/a com as orientações que deseja.

Quando as famílias compreendem como se constroem ou como vêm se construindo os símbolos que estruturam as relações, como tais valores se constroem no tempo e na história e são passados a cada geração, poderiam ter mais tolerância em relação as escolhas e orientações sexuais das crianças. A história de Jessé parece ser conhecida por algumas professoras e colegas de curso com quem ele construiu relações de amizade e isso contribuiu muito para que ele superasse o preconceito da mãe e hoje seja um adulto feliz. É um jovem espontâneo que não recuou diante da exclusão, do distanciamento da família e está conquistando a liberdade e os direitos que ele tem como pessoa humana.

Britzman (1996, p. 73) já afirmara nos anos finais do século XX o seguinte:

> Os últimos vinte e cinco anos de pesquisa educacional permaneceram estranhamente mudos sobre as polimórficas práticas sexuais da juventude. Isso se deve ao fato de que as teorias do capital cultural, do patriarcado e da dominação racial fragmentam os diferentes aspectos da identidade, vendo-os como separados uns dos outros, bem como ao fato de que questões como o desenvolvimento da heterossexualidade e da homossexualidade são ainda vistas como tabus para a pesquisa oficial.

Nas primeiras décadas do século XXI a pesquisa educacional não continua muda, mas considerando os avanços da ciência nos estudos sobre a sexualidade e as tentativas e até iniciativas por uma educação sexual, houve um retrocesso em função da efervescência de um conservadorismo político, ideológico e militante.

A autora supracitada faz alguns questionamentos sobre a heterossexualidade e a homossexualidade: o que definiria as capacidades de um e de outro? Existem parâmetros para definir quem é mais do que o outro? Quem pode mais do que o outro? Qual é a atitude correta ou a opção [orientação] correta? O que a orientação homossexual contraria: a biologia, a cultura ou a sociedade? E a opção [orientação] heterossexual também não contraria a natureza ou valores culturais, sociais? (Britzman, 1996).

O que ocorre é uma repressão das possibilidades de adequação ou inserção do/da homossexual no mundo social ampliando as barreiras sociais que os impedem de viverem uma vida plenamente humana. Embora haja uma ordem cultural impondo o que se pode fazer e o que não se pode fazer, mas potencialmente, em termos de características humanas.

A realidade analisada em relação à vida do estudante Jessé, no que se refere ao preconceito, às violências, à violação dos direitos da criança, etc. e à falta de um trabalho educacional escolar ou não escolar acerca da sexualidade no sentido de contribuir para o respeito, valorização das diversidades, estende-se à vida acadêmica dos homens estudantes de Pedagogia e aos professores com orientações homossexuais que vivenciam o cotidiano acadêmico e/ou escolar.

Neste trabalho foram gravados muitos depoimentos sobre restrições ao trabalho ou à vida das pessoas com orientação homossexual, o que exige maior preocupação do sistema escolar no sentido de efetivar políticas, programas ou projetos que oriente os alunos e alunas, contribua para a conscientização das pessoas acerca dos direitos que elas têm.

> Lá onde eu trabalhava, tem um professor, o ....., ele é muito bom, ele chega cedo, ele é quem abre a escola, é muito amigo da diretora e tudo. E alguns pais se recusam a deixar a criança, porque tem criança que chega mais cedo, deixar só com ele. É, aí a diretora pediu pra uma professora ficar junto com ele, porque tinha quase quem não aceitava deixar só com ele. [...]. Mas a questão deles não quererem deixar, é porque ele é homossexual né, então já tem aquele preconceito. Então, pra, no caso do homossexual, acho que o mercado pra ele fica um pouquinho mais restrito. (MONALIZA, IV BLOCO, PEDAGOGIA, I-D).

O que é comum nas concepções e práticas das pessoas é o seguinte: se forem meninas tendo aula de dança com uma pessoa do sexo masculino de orientação homossexual comumente não encontra resistências ou restrições por parte da comunidade. Mas se forem meninos tendo aulas de dança já é algo suspeito nas representações de pessoas da comunidade. Se esta experiência de aulas dos meninos for com um professor homossexual há muito mais rejeição por parte da comunidade porque o problema é se o caráter ou se a personalidade vai está sendo corrompida pelo professor gay.

Há as representações ou concepções do senso comum, incluindo, em algumas situações, pais e mães, de que a pessoa com orientação homossexual seja alguém de personalidade "corrompida" ou "desviada", "anormal" e que pode desviar a "natureza" do /a outro/a, inclusive do/a filho/a. A grande preocupação da maioria das pessoas que têm essas representações é com os garotos, com os meninos, e isso tudo são barreiras culturais. As barreiras não se constituem pelo fato das pessoas com orientações homossexuais não reunirem as condições, os saberes, não terem escolaridade, formação, por não terem talentos, não porque eles não tenham características, habilidades, conhecimentos, mas porque há toda uma construção cultural contra esse público com orientações sexuais que contrariam a heteronormatividade.

As pessoas com orientações homossexuais, as pessoas que cultivam a homoafetividade, são pessoas vistas como uma ameaça, há um temor, uma intolerância, portanto, as concepções de que para trabalhar com crianças na Educação Infantil e com os Anos Iniciais tem que ser mulheres, para as etapas mais adiantadas tem que ser preferencialmente homens e que o homem com orientação homossexual não seja professor. Isso porque está no imaginário das pessoas que um homem com orientação homossexual pode exercer influências na formação da personalidade das crianças e, sobretudo, na orientação sexual, este é o grande temor, o grande risco nas representações, no preconceito construído – o "desvio". O estudante Marivaldo reforça a existência dessas representações na sociedade.

> Teria mais facilidades pelo contexto; porque mulher desde pequena ela é ensinada a cuidar, a brincadeira de mulher é brincadeira de cuidar da boneca desde criança, a menina já tem contato com a boneca, então já aprende a cuidar não é que o homem ou a mulher tem mais dificuldade, é mais pelo contexto social, isso é aprendido, é a questão do meio social, então a menina, ela já é, vamos dizer, estimulada nessa questão de cuidar, de ser acessível, já o homem não é pra brincar: pra ser bruto! Então é mais uma questão de como a gente foi ensinado. (MARIVALDO, CONCLUDENTE PEDAGOGIA, I-B).

Nessas representações, as quais são reforçadas nos depoimentos dos homens, em alguns casos como representações deles próprios, mas na maioria dos depoimentos são

constatações deles em relação ao meio social e cultural em que vivem, relatam que o homem com orientação homossexual pode ser aceito como professor, mas que seja professor de culinária, ou que seja professor de dança, atividade pouco escolhida por meninos quando esta é escolarizada. O homem com orientação homossexual, nas concepções de muitas pessoas, pode fazer qualquer outra coisa menos ministrar aulas para crianças. Muitas pessoas, em função do preconceito, ficam receosas, por mais que negue os preconceitos, ao saber que o seu filho, garoto, está tendo aula com um professor gay. Estas representações não correspondem à realidade, qualquer pessoa com formação acadêmica apropriada para o exercício do magistério, independente da orientação sexual que ele ou ela tenha, pode ser professor/a.

Além do preconceito que os homens afirmam perceber em relação aos homens gays, há o preconceito dos próprios homens estudantes e de professoras em relação à participação dos homens, independentemente das orientações sexuais, no trabalho docente com crianças, especialmente na Educação Infantil, o que pode ser observado nos depoimentos seguintes do estudante de Pedagogia Isac e da Professora Salete, ambos da Instituição D.

> Homem pra tá dominando criança, principalmente do ensino infantil tem que ter um pouco de sentimento, hoje em dia o homem na grande maioria, eles que se consideram homens de verdade, e acham que são homens, são muito brutos. Agressivos, não têm paciência e pra essa área específica de ensino na pedagogia que é o ensino infantil, homem não… muitos homens não estão adaptados, e não comportam é… naquele nível de ensino. Não tem como abraçar, porque realmente a questão de ser bruto e impaciente. Eu me refiro mais ao sentimento da mulher, mãe tem todo aquele carinho, aquele sentimento ela tem mais domínio com aquele nível de ensino. Já o homem não, é um pouco mais complexo isso. Geralmente sobre cai mais pra outras… Digo, outras classes de homens, por exemplo, gays. Eu vejo que o gay tem muito mais sentimento, tem muito mais jeito, é muito jeitoso, muito mais delicado com certas coisas. (ISAC, V BLOCO PEDAGOGIA, I - D).

Isac, em seu depoimento, expõe a construção de estereótipos de sexo e de gênero em relação à figura do homem, notadamente em relação ao professor do sexo masculino, é como se constrói o gênero masculino, uma apreensão do que é ser homem e do que é ser mulher na sociedade, faz parte da cultura social em geral e da cultura escolar, acadêmica, é a ordem de gênero. A professora Salete também mostra representações dessa cultura, da construção de estereótipos, mas enfatiza mais a relação distorcida entre a escolha pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia e a orientação sexual, reproduzindo o preconceito e os estereótipos de sexo e de gênero quando atribui a escolha à homossexualidade e às masculinidades.

> Não, o que eu observei a primeira vez foi esse número de desistentes, né, ou de mudança de curso, porque também não, não, não analisei, só fui informada apenas né. E veio essa reflexão: por que da desistência do curso. Mas assim, o que tenho observado é que são poucos os meninos, como eu fui dizer assim, hétero, que

> permanecem no curso, né. A boa parte do público que procura a Pedagogia do sexo masculino né, são homo né, são pessoas que, que, que tem opção pelo mesmo sexo né. [...]. E são assumidos e bem resolvidos. Tem inclusive um que já foi meu aluno lá e que já é mestre né, e que é professor de anos iniciais e que é muito dedicado e muito resolvido. É o... É um egresso de muito sucesso. Mas nós temos outros né, nós temos o ... que até bem pouco tempo ele é o coordenador pedagógico da rede jesuíta lá de ..... , esse é casado, tem filhos, né, é profissional, tem o outro que é o ..... né, que também saiu do curso, tem o seu J...., tem o seu V...., tem o seu P....,. Então a gente tem vários, que são, que são... Agora nós temos tido turmas que são 100% femininas, né. A turma que mais teve homens e homens héteros foi a turma do .... [...]. (SALETE, PROFESSORA PEDAGOGIA, I-D).

Embora os relatos, os conceitos ou as concepções de masculino estejam relacionadas a uma lógica de masculinidade hegemônica e que predomina em muitas sociedades ou em quase todo o mundo humano, a definição é, em muitos espaços, regiões, culturas, religiões etc. marcada por estereótipos de gênero que se diferenciam e se particularizam em ordens e relações de gênero. Como mostra Robert W. Connell (1995), essas masculinidades demarcam características peculiares destacando tipos regionais, sociais, culturais e históricos que se tornam inconfundíveis numa sociedade.

Assim, pode-se destacar no Brasil, o tipo de homem do Nordeste, do Norte, do Sudeste, do Centro-Oeste, do Sul etc., como também o homem da cidade, do campo, o caipira, o sertanejo, o gaúcho etc. Para os estudos de Durval Muniz de Albuquerque Junior (2003), o nordestino, por exemplo, é um tipo de masculinidade, é uma figura que vem sendo desenhada e redesenhada por uma vasta produção cultural, desde o começo do século XX. Figura em que se cruzam uma identidade regional e uma identidade de gênero.

O masculino ou as masculinidades no Nordeste constituem uma cultura subsistente, se constroem a partir das condições de vida e do que é pensado para viver e sobreviver, dos valores de uma trajetória e para um percurso. Isto justifica o gênero ser uma construção histórico e social, pois cada região do Brasil, por exemplo, cria, constrói e reconstrói seus tipos masculinos e femininos no seu tempo, na sua sociedade, na sua cultura local como alternativas da vida humana. Analisa-se as reflexões de Albuquerque Júnior.

> O nordestino é macho. Não há lugar nesta figura para qualquer atributo feminino. Na região Nordeste até as mulheres são machos, sim senhor! Na historiografia e sociologia regionais, na literatura popular e erudita, na música, no teatro, nas declarações públicas de suas autoridades, o nordestino é produzido como uma figura de atributos masculinos. Mesmo em seus defeitos, é com o universo de imagens, símbolos e códigos que definem a masculinidade, em nossa sociedade, que ele se relaciona. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2003, p. 20).

Embora o homem do Nordeste do Brasil, a cada dia se construa e reconstrua revelando as diferentes masculinidades, pode-se concordar que há lugar no Nordeste e em outras regiões do Brasil para uma masculinidade hegemônica ou ideal, aquela em que seus

representantes e nas representações deles não queiram admitir atributos do feminino por eles próprios construídos, mas isso é passivo de mudanças.

A construção das masculinidades, por ser histórica e social, é uma construção em que o cultural é expressado regionalmente, portanto, é nesse contexto que se constrói modelos. Quando o autor Durval Muniz de Albuquerque Júnior ressalta a cultura das masculinidades no Nordeste do Brasil, faz uma invenção do Nordeste de determinados espaços, comunidades ou indivíduos em particular, um Nordeste de um período de tempo, não é de todo o Nordeste brasileiro e de um Nordeste de todos os tempos. É a invenção de um tipo de masculinidade configurada em uma região de um povo resistente, que cria e recria-se para viver. Não há somente um tipo de masculinidade e nem uma masculinidade em toda a história do Nordeste, são masculinidades diversas de diferentes nordestes.

Este modelo de homem e de mulher, como mostra o autor supracitado, não é idealizado somente no Nordeste do Brasil, em outras regiões do país e do mundo, há uma cobrança e uma intolerância em relação às masculinidades e feminilidades que não são dominantes e predominantes, são construções de gênero que, em muitas situações, não correspondem a um determinado estereótipo de sexo e de gênero, que correspondem à realidade humana, às diversidades. Ainda não há espaço ou aceitação, em todas os setores da sociedade, para as masculinidades e feminilidades em construção ou em transformação. Como narra a professora Olga, são comuns as restrições e até práticas de violências contra as pessoas que assumem as orientações sexuais fora da ordem heteronormativa, aquelas que manifestam comportamentos considerados desviantes em relação à ordem de gênero.

> Houve momentos aqui na universidade – eu não estava na Coordenação do Curso, era outra professora –, que teve problema com a professora em relação a dois alunos. Então, isso foi levado ao colegiado do curso. Chegou a ir ao colegiado do curso. É...teve até boletim de ocorrência...que houve preconceito. Elas são amigas, elas não são homossexuais, são colegas de sala de aula. E elas sempre andavam juntas. Na sala de aula...essa professora...elas estavam se pegando, se abraçando como questão de amizade. E a professora falou que elas estavam namorando em sala de aula. Insinuou. E as duas não gostaram e depois deu problema lá na frente. Envolveu mãe das alunas, foi para colegiado de turma. Foi um problema aqui. Inclusive, a professora que é militante, pra gente foi até uma surpresa! Uma professora militante, uma professora, assim, que defende os direitos sociais e tudo. E ela cometeu isso em sala de aula, para a gente foi uma confusão. No tempo que eu estudo aqui, só presenciei isso. (OLGA, PROFESSORA COORDENADORA PEDAGOGIA, I-A).

A professora Olga mostra o que comumente ocorre na sociedade, no meio acadêmico e escolar não é diferente, as pessoas determinam padrões de comportamentos e práticas que consideram ou são aceitáveis aos olhos dos valores que cultivam, tomam preceitos bíblicos, papéis sociais fixos, dirigem e restringem seus olhares a uma imagem, a

um tipo fechado, dominante e predominante de comportamento denominado de masculino e feminino, ninguém pode fugir à regra, do contrário será julgado, exposto e punido com o rótulo de desviante e até com agressões, violências. Mas o conflito tende a ocorrer porque a única regra ou característica indiscutível e que comporta bem no ser humano é a diversidade, da resistência ao enquadramento, da mudança, das diferenças.

A própria professora Olga, ao relatar o caso do conflito usa a expressão "estavam se pegando", uma expressão que na cultura brasileira significa, em muitas representações e práticas, uma intimidade sexual, quando na realidade as estudantes protestaram e denunciaram o comportamento da professora por considerarem haver uma falsa interpretação em relação ao comportamento delas. Além disso, é importante lembrar que muitos fatos podem já ter ocorrido no cotidiano acadêmico e que as pessoas vítimas de preconceito de sexo, de gênero, de preconceito racial, étnico, etc., podem não ter levado ao conhecimento do público, muito menos das autoridades policiais ou judiciárias.

A professora Crisálida também mostra exemplos de falas preconceituosas, estereotipadas em relação à presença masculina nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

> Principalmente, a gente percebe, assim, que eu fui professora muito tempo de pedagogia e eu percebia a pouca presença masculina nos cursos de pedagogia. Quando tinha um homem o pessoal já dizia que era homossexual, que era alguma coisa assim, desse tipo. Tinham um certo preconceito com o sexo masculino no curso. (CRISÁLIDA, PROFESSORA COORDENADORA PEDAGOGIA, I-E).

O estudante Clodovil relatou o preconceito que sofreu na escola, ele próprio reproduziu o preconceito e os estereótipos construídos na sociedade quando fez a comparação entre ele e os outros meninos os quais considerou mais masculinos que ele, enfatizando também ter "trejeitos mais afeminados". Não pode existir regras ou padrões, modelos, aferição do masculino e do feminino. Ninguém é mais masculino ou mais feminino que outra pessoa, cada masculinidade e feminilidade é construída socialmente e tem a sua forma plena de se manifestar, portanto elas são diversas e mudam no tempo e no espaço, em cada sociedade, grupo. Cada tipo de ser humano se constitui completamente nos seus anseios e aspirações, comportamentos e práticas que não permite comparações. Eis o que relatou Clodovil:

> Eu sou do Maranhão, da cidade de Caxias. Na escola, claro, pelos meus trejeitos mais afeminados, com certeza ouve sim, através dos outros meninos mais masculinos um pouco de indiferença. Não existia muito essa empatia. Mas, nada que eu não conseguisse digerir ao passar dos anos, né. (CLODOVIL, VI BLOCO PEDAGOGIA, I-F).

As concepções e as posições de estudantes e professores/as a respeito das masculinidades, ainda levam em consideração um modelo de masculinidade. Miguel Vale

de Almeida (1995, p. 242) ao realizar um estudo etnográfico sobre um grupo de homens conclui que os valores que os homens exprimem quando emitem opinião sobre o comportamento de si próprios e sobre os dos outros homens, são valores de uma "masculinidade hegemônica":

> São leis que, como os mandamentos religiosos, todos conhecem e pretendem aplicar, mas que são ideais nem sempre cumpridos nem acatados pelos homens concretos [...]. O efeito principal deste discurso é o controlo social. Controlo que se exerce tanto mais sobre os homens concretos, quanto mais eles se afastarem do modelo hegemônico.

Essa postura também pode ser atribuída às mulheres em relação a si e às outras mulheres. Muitos professores construíram e constroem o ser homem e o ser mulher a partir da ideia de oposição, um em oposição ao outro. Sobre isto, Louro (1997) esclarece que essa distinção existe entre homens e mulheres, e que é ao mesmo tempo um tipo de oposição, é constitutiva do ser humano, do ser social.

Frente a essa prescrição de homem e mulher, que pode ser definida como sendo em termos bipolares e lineares, homens e mulheres devem desenvolver "um diálogo muitas vezes difícil entre a complexidade polimorfa dos seus sentimentos e o simplismo dos padrões orientadores" (Almeida, 1996, p. 164), criando e recriando, transformando e re-significando, provocando rupturas e não permitindo a continuidade e a legitimação das ideias estereotipadas predominantes.

Para Nolasco (1993) os homens têm descoberto um excesso de polarização em suas maneiras de perceber e compreender o mundo, que os leva a opor masculino e feminino, dever e prazer, controle e descontrole. No entanto, este modelo começa a ser questionado pelos Grupos de Homens estudados pelo autor.

> O estereótipo do macho faz o indivíduo crer que um homem se faz sob sucessivos absolutos: nunca chora; tem que ser o melhor; competir sempre; ser forte; jamais se envolver afetivamente e nunca renunciar. É a este último modelo de homem que os homens estão procurando renunciar (Nolasco, 1993, p. 43).

A polarização e seus efeitos ainda resistem em determinadas situações e grupos sociais, mas há maneiras muito sutis para manifesta-la. Na própria universidade há exemplos entre as áreas de conhecimentos e na percepção que alguns homens têm sobre o aprendizado dos alunos e alunas. A escola e a universidade precisam fazer a discussão sobre a bipolaridade, sobre a homoafetividade, pois no cotidiano acadêmico tem surgido diversas situações que merecem a atenção dos/as educadores/as. Como o exemplo do caso relatado pelo professor Marx e pelo estudante Daniel:

> Não, eu acho que a gente tá engatinhando com relação a isso, eu acho que a realidade tá nos afrontando inclusive pra que a gente tome uma posição. Eu vou te dá um exemplo que é muito concreto… [...]. É, um certo estudante, inclusive do

> sexo masculino, mas…é homossexual, com uma orientação não heterossexual…, ele se queixava numa das minhas turmas me dizendo o seguinte, que ele entrou no banheiro masculino e ele foi quase que rechaçado do banheiro masculino…[...]. Depois ele resolveu entrar no banheiro feminino e as garotas ficaram de "risinho" também, então ele ficou sem saber, qual o banheiro que eu vou usar? E aí eu dizia pra ele, se nós tivéssemos maturidade, é… em termos de convivência social, nossos banheiros tinham que ser unissex. E aí quer dizer, ainda que fosse gabinetes…[...]. Nós não teríamos mictório em todos os gabinetes, mas todo mundo frequentaria alguns banheiros independente do sexo. Então esse é um ponto que nos chama atenção. (MARX, PROFESSOR PEDAGOGIA, I-B).

O professor Marx traz uma discussão que precisa ser feita urgentemente na universidade, nas escolas, ela é inadiável, pois as pessoas, as masculinidades, feminilidades, as diversidades existem, é a humanidade, há diversas situações de convivências não resolvidas porque a sociedade é heteronormativa, nela predomina o binarismo quando há, na realidade muitas formas de viver a sexualidade, há inúmeros tipos de masculinidades e feminilidades, é necessário estruturar os prédios escolares para a inclusão das pessoas com deficiência e também para as pessoas com diferentes orientações sexuais, se é mais democrático que os banheiros sejam unissex deve-se fazer essa adequação estrutural.

É emblemática a situação do jovem estudante quando não pode ter liberdade nos espaços acadêmicos. É necessário discutir a privacidade, mas ela está intimamente relacionada com a liberdade. Para Nolasco (1993), o fortalecimento das democracias no mundo tem funcionado como pano de fundo para a consolidação das conquistas femininas e para os homens repensarem sua forma de inserção social. Isso tem coincidido com a consolidação de grupos de homens no mundo que começam a criticar suas identidades.

O depoimento de Daniel denuncia o preconceito existente em relação aos homens de orientação homossexual. As pessoas determinam a orientação sexual, determinam as relações homoafetivas, mesmo quando isso não é revelado pelos homens cria-se uma suspeita e depois uma verdade sobre a sexualidade. A suspeita transforma-se em uma verdade que, na realidade, é uma representação construída a partir de preconceitos, estereótipos – é o gênero ou a construção social pautadas nas diferenças sexuais, é uma aparência do que a pessoa julga que seja.

Daniel também faz uma comparação entre as restrições sociais sofridas pelos homens e as restrições sofridas pelas mulheres, mas entende-se que não há como comparar o incomparável, a condição da mulher estar milenarmente e estruturalmente em desvantagem em relação a dos homens, é um modelo patriarcal e androcêntrico, ou seja, a exploração, submissão, violação dos direitos da mulher é mais que estrutural porque, embora considerando-a histórico e social, ou seja, tendo havido mudanças, a dominação masculina permeia toda a história da humanidade.

> Já, já teve um professor na sala que eu faltei no dia, foi até agora, não tem um mês, aí o professor fez perguntas e a turma não soube responder né?! Porque a turma tem mais mulher, só tem dois homens! [...]. Aí na sala ninguém soube responder, aí o professor disse assim: "Ah! Cadê o Daniel, se o Daniel tivesse aqui ele saberia responder, será que só o Daniel sabe?" aí quando eu cheguei no outro dia ficaram jogando piada por exemplo: 'Ah o Daniel tá tendo aulas particular com o professor." Porque esse professor parece ser gay, então o Daniel tá tendo aula particular com o professor. [...]. Disse: "O professor tá apaixonado pelo Daniel, eita Daniel o que to tá fazendo para o professor, entendeu?!" Fazendo intrigas que acabaram arando e você não fica a vontade! [...]. É! Olha as mulheres lutam tanto por igualdade e elas são tão preconceituosas, elas mesmas na sala falam: a mulher não consegue espaço, a mulher não consegue isso, a mulher não conseguiu aquilo, a mulher pra ser igual ela tem que tratar igual, se o homem fala que vai dar aula nos anos iniciais elas falam assim: "Mais não pode! Como é que não pode se tem que ter igualdade nessa questão também, então se elas têm que ter direitos iguais aos homens porque que os homens não podem ter essa igualdade também?! (DANIEL, BLOCO III PEDAGOGIA, I-A).

Há situações das relações interpessoais, inclusive na academia e na escola em que não se pode construir amizades entre pessoas do mesmo sexo ou de sexos diferentes. A amizade entre as pessoas ou qualquer tipo de proximidade pode ser interpretada como intimidade, homoafetividade, etc.

Embora o questionário perfil e o roteiro de entrevistas elaborados por este pesquisador não contivesse perguntas sobre a orientação sexual, houve entre os alunos entrevistados, a revelação espontânea da orientação sexual. O estudante **Jesus**, por exemplo, ao revelar a sua identidade sexual, sem perceber, denunciou a existência de preconceitos em relação à sua pessoa. Quando perguntado se era casado ou solteiro, o estudante, um homem de 56 anos, fez a seguinte afirmação: "sou homossexual meu filho". Nasceu em 1960 na cidade de União – PI. É solteiro e mora sozinho. Antes morava só com a mãe, mas ela faleceu. Trabalha na Escola ..... – SEDUC para onde foi contratado como Técnico de Apoio Administrativo na função de datilógrafo – regime trabalho estatutário. No período da entrevista (2016), exercia a função de digitador. Seu pai era lavrador e estudou somente o primário, sua mãe era dona de casa e costureira, estudou até o ginasial, tem apenas um irmão que estudou o ginasial e trabalha de pedreiro ou mestre de obra. Jesus é quem faz o trabalho doméstico em sua casa, gosta muito de cozinhar e o faz muito bem. Além dessas habilidades, sabe fazer bolos, tortas, doces, etc.

Homossexual assumido, o que Jesus diz ser uma condição e não orientação. Toda a sua vida escolar foi em escola pública e no período da entrevista (2016) estudando o VI Bloco do Curso de Pedagogia da Instituição A, turno manhã, reside no Bairro Acarape, Zona Norte de Teresina-PI. Ingressou na Instituição A pelo vestibular específico sem opção por cotas. Mesmo residindo muito próximo da universidade faz seu deslocamento, entre sua residência e a Instituição A em ônibus coletivo, por medida de segurança. Antes de ingressar no ensino

superior, fez Curso Técnico em Contabilidade e exerceu esta atividade durante 11 anos na Empresa ..... e no Hotel ..... Desenvolveu várias outras funções. Segue um pequeno trecho da entrevista de Jesus no qual ele expõe um pouco sobre sua família e sua orientação homossexual:

> Experiências ruins eu nunca tive, até porque assim, a nossa família é uma família de certa forma conservadora, né, assim, então, todos os cuidados, todas as atenções sempre foram voltadas pra gente... no seio familiar, com avós, tios e tal... Então a gente não podia se expor muito, mas assim, não havia... nunca sofri repressões, preconceitos, não! Eu cresci como um garoto normal e sem... eu hoje não tenho frustrações nenhuma, ah!, eu sofri preconceitos e tal, não!!! Preconceitos e tal, **alguém te olhar atravessado... mas eu também não fui uma pessoa de me expor! Nunca fui! Assim, quem me olha me ver me percebe, mas eu não ando com bandeira na mão, dizer ah! eu sou! Aquela história que a gente sempre ver de alguns rapazinhos e tal gritando ah, se expondo demais e tal, eu nunca gostei disso!** (JESUS, VI BLOCO PEDAGOGIA, UESPI – grifo meu).

Na concepção desse estudante ele não teria sofrido preconceitos, mas no seu depoimento é possível perceber que, especialmente o trecho em destaque, mesmo omitindo ou disfarçando sua orientação e a sua identidade sexual as pessoas o olhavam com restrições. O fato do estudante Jesus expor que pertence a uma família conservadora, talvez por isso não revelar a sua orientação sexual em família, preferir não expor, não assumir a sua vida, não assumir a sua identidade homoafetiva, mostra que ele foi vítima de preconceitos.

Alguns professores também, logo no primeiro contato feito para realização deste trabalho, mostraram-se preconceituosos em relação ao ingresso de homens no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Ao abordar uma professora de uma das instituições particulares sobre o trabalho com os homens ela imediatamente afirmou: “Jânio, você perdeu, acabou de se formar uma turma que tinha vários homens porque nestas turmas agora só tem aqueles...”.

Em uma das instituições públicas, ao abordar um professor e dirigente da universidade, ele fez a seguinte afirmação: “você está atrás de homens? Tem uns aí, mas... (risos)”. Nas duas situações este pesquisador retornou e valorizou o encontro, inclusive convidando-os para colaborarem com a pesquisa. Embora eles tenham mostrado preocupação com o que haviam relatado naquele momento, aceitaram participar da pesquisa.

O comportamento da/as professora/as acima e o relato a seguir mostram que os preconceitos não são sentimentos exclusivos das pessoas pouco informadas ou sem escolarização, professores/as mestres e doutores em educação também adotam posturas semelhantes, a exemplo da Professora Olga ao responder sobre as orientações sexuais das masculinidades e feminilidades discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

> Tem hétero, tem homossexuais. Nós temos no Curso de Pedagogia. Nós temos alunos, tem toda uma aparência, não sei se são, mas, aparentemente, seus trejeitos, tudo. Não vou perguntar: “Você é homossexual?” Mas a maneira como eles se

> comportam, maneira como eles transitam no curso, como eles falam. Nós temos homens homossexuais, mas temos também mulheres com essas opções também, né. Mas isso não interfere no curso...se trabalha claramente...não interfere em nada no curso. (OLGA, PROFESSORA COORDENADORA, PEDAGOGIA, I-A).

A aparência física, a fala etc. enfatizadas pela professora denuncia a existência de um modelo de masculinidade na cultura acadêmica, a exemplo das representações da Professora Olga. Nolasco (1993, p.47) ao analisar o papel social dos homens na sociedade contemporânea destaca um modelo masculino patriarcal opressivo e estereotipado pelo qual os homens tradicionalmente vêm sendo socializados. Sobre este processo o autor afirma: "Quando um menino nasce, o modelo de comportamento do macho é sua referência. Este processo começa com mecanismos de negação e desvalorização de toda e qualquer demanda afetiva que porventura um menino tenha".

Quer-se com isso mostrar o seguinte: as pessoas com orientações homossexuais masculinos ou com orientações heterossexuais masculinos em geral ainda vão encontrar muitas barreiras no exercício da docência de crianças ou de atividades estereotipadas sexualmente, aquelas atividades socialmente e culturalmente consideradas mais apropriadas para as mulheres ou para os homens.

Os acontecimentos recentes, especialmente relacionados aos preconceitos de sexo, de gênero, de intolerância às diferenças, de desrespeito à diversidade e de todos os tipos de violência entre seres humanos, mostram que o processo de humanização das pessoas nas sociedades contemporâneas não é proporcional à evolução social da humanidade. Ter a orientação homossexual é ser humano como todas as outras pessoas, sejam aquelas pessoas com orientações sexuais diferentes ou sem orientações sexuais.

No entanto, mesmo com as mudanças esperadas e confirmadas na sociedade, há a continuidade dos desafios, dos ápices para homens ingressarem no Curso de Licenciatura em Pedagogia e trabalharem com crianças. Continuam as barreiras culturais, as quais podem ser justificadas pelos seguintes aspectos: o conservadorismo persistente em parte da sociedade; as dificuldades de educação para as relações de gênero e superação do patriarcalismo, androcentrismo; as dificuldades de implementação de uma educação escolar mais crítica, libertadora, conscientizadora dos valores progressistas; a falta de uma educação laica que contribua de fato para superação da doutrinação por parte de seguimentos religiosos e alienação da política partidária; a falta de uma educação escolar intercultural pelo respeito e valorização das diversidades e outras aspectos.

5 O QUE SIGNIFICA SER HOMEM ESTUDANTE NA PRÁTICA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Neste trabalho, foi investigado sobre o que representaria um Curso de Graduação e/ou um Curso de Formação Profissional na área de educação para o público masculino, analisando, especialmente, o significado de ser homem estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Foi uma forma de perceber o sentimento de homens vivendo em uma realidade social e escolar ocupada predominantemente por mulheres e marcada por estereótipos, preconceitos de sexo e de gênero e muitas outras representações da sociedade.

Foi constatado que as respostas ou o sentimento expressado pelos estudantes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, participantes do estudo, contradiz a desvalorização percebida, em muitas situações, nas representações da comunidade ou da sociedade, ou seja, o que se ouve sobre o magistério no senso comum não corresponde à realidade dos homens no cotidiano acadêmico. Os homens, independentemente do que os motivaram à decisão pelo Curso, a despeito da reação das pessoas no meio em que vivem com o ingresso deles em um curso de magistério, agora em suas experiências acadêmicas, mostram-se convictos de suas escolhas, carregam um sentimento de orgulho, envaidecimento e pertencimento ou identificação com o curso e com as atividades que ele possibilita desempenhar. Cursar Licenciatura em Pedagogia para os homens é ter uma formação docente por excelência. Esta concepção foi constatada no depoimento de Carlito e de outros estudantes:

> Ser estudante de pedagogia, de uma certa forma, me envaidece, é uma coisa que eu vou... eu sei que eu vou tá tirando, fechando alguma brecha que tem na minha formação porque você, apesar de fazer um curso de História, e aí é uma Licenciatura voltada pra questão... mas você tem áreas muito reduzidas pra a área da educação propriamente dita, você tem psicologia da educação, didática, fundamentos, coisa desse tipo, mas você vai mesclando com o conhecimento de história. Eu quero tá voltado pra o ensino propriamente dito, eu quero tá voltado pra questão da escola, de como organizá-la, estruturá-la, alterar junto com os colegas currículo, dá alguma orientação, um norte, seria muito interessante pra mim, nisso! (CARLITO, III BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

Carlito, embora seja quase iniciante no curso de Pedagogia já é graduado em História e possui curso de Especialização na área, é um senhor de 47 anos, casado, funcionário público lotado na Câmara Municipal de ..... (Estado do Maranhão) com a função de Taquígrafo e também atua como funcionário público no Estado do Piauí, no cargo de professor de História do 6º ao 9º ano na Unidade Escolar ....., localizada na Vila ----------, em Teresina. Seu curso é integralmente financiado pelo PROUNI. Nenhum dos homens entrevistados, seja ele da instituição pública ou privada, concebe o desprestígio social do Curso de Licenciatura em Pedagogia ou se deixa desestimular por ele. Além disso,

identificaram, reconheceram e proclamaram a importância da formação inicial e de qualificações outras que o curso pode oferecer. É o que se pode constatar no depoimento de Nero:

> Professor! O sentimento que eu tenho como aluno de Pedagogia é liderança! Porque é justamente isso que vem sendo enraizado, que eu venho enraizando dentro de mim! É saber que eu posso controlar a situação! Que se a situação está difícil eu posso ajudar. E se a situação está boa eu posso conservar ela daquela forma. (NERO, VI BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

Como tantos outros, este estudante mostrou-se muito entusiasmado com a formação que hora recebe. Eles possuem boa desenvoltura, maturidade e segurança no discurso. Em meio à entrevista instigou-se um pouco mais sobre o sentimento que Nero tem sobre o curso: "Você está querendo dizer que ser um estudante de Pedagogia é ser um líder?". A resposta foi a seguinte:

> Ser um líder! Porque ele tem que saber é... se posicionar! Ele tem que saber se posicionar, porque um líder ele não vai ser só um líder que vai distribuir é... atividades, é... funções, um líder não é só pra dá... é... se ter numa forma de autoridade. Um líder, ele tem que saber ouvir, saber mediar, ele tem que saber controlar a situação. E eu vejo que a Pedagogia ela tem que ser isso. Ela tem que ser isso! Se ele tá dentro de uma penitenciária ali num trabalho de Pedagogia ele tem que saber mediar a situação naquele lugar. Se ele tá na sala de aula, se ele tá dentro de uma escola ele tem que saber mediar a situação. Então, em qualquer ambiente, em que um pedagogo ele esteja inserido ele tem que estar mediando a situação. (NERO, VI BLOCO PEDAGOGIA, UESPI).

Esta é uma posição ou visão de quem conhece os objetivos do curso, está consciente do perfil que a instituição almeja construir no formando, pois o Projeto Curricular do Curso de Pedagogia da Instituição "A" busca formar o docente para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, simultaneamente, a formação em gestão do trabalho pedagógico, considerando-se aqui a nova perspectiva do termo que inclui, além da gestão educacional, atividades de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de planos, projetos pedagógicos e políticas públicas na área educacional, conforme definido no Parecer CNE/CP nº 05/2005 e Resolução CNE/CP nº 01/2006.

> Em ser estudante do Curso de Pedagogia, o que vem na minha mente, primeiramente... orgulho, né! Porque assim, eu vejo assim que tem muitos que querem fazer esse curso, mas não têm condições... [...]. Eu me orgulho muito de ter passado no vestibular, de ser um estudante de escola pública e hoje está estudando em uma universidade que também é pública, né! É um orgulho demais pra mim. O curso de pedagogia pra mim é tudo!!! (MARTIM, VII BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

Aqui os sentimentos variam entre o orgulho de estar estudante na universidade pública, o orgulho de ser estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, o reconhecimento da importância de ter tido a oportunidade de estudar enquanto outras pessoas não conseguem uma vaga no ensino superior. Por outro lado, a exemplo de Samuel, há

sempre nos depoimentos a revelação dos preconceitos sofridos pelos homens, especialmente, pela escolha ter sido feita pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia.

> As pessoas assim falam: homem, Pedagogia? Assim tipo, tem tipo um preconceito por que... Lá na escola em que eu estava tem um aluno lá que, ele faz Pedagogia só que ele faz na I-B, aí tava apresentando um seminário, aí ele faltou nesse dia, a professora cadê fulano, aí as amigas de lá: está pra I-B fazendo Curso de Licenciatura em Pedagogia! Aí a professora falou: homem na Pedagogia? Sinceramente!!! Aí dá pra gente entender que tipo as pessoas não botam muita fé em homens na Pedagogia, acho que preferem mais as mulheres (SAMUEL, II BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

Concepções ou representações como essas das pessoas na sociedade podem estar relacionadas a um desprestígio social dos cursos de magistério, mas também uma forma de fazer gênero, uma forma de direcionar as pessoas para as profissões com base nas diferenças sexuais. É a compreensão ou juízo de valor que as pessoas têm sobre as outras, significa fazer uma interpretação a partir de uma cultura de valores. Quais as consequências disso nos diversos contextos da vida social: na família, na escola, no trabalho, dentre outros espaços de socialização dos indivíduos? Desde preconceitos, a restrição à participação das pessoas em determinadas atividades, a negação de direitos, práticas de violências contra pessoas por intolerância, etc. Um exemplo é a não aceitação de homens no trabalho docente com crianças, como aconteceu com o estudante Vanderlei.

> No início causou... desconforto, até porque o curso tem esse estigma, sempre voltado para a questão feminina, no caso o cuidar [...] no estágio também, é.. eu, eu não sei, eu senti que a professora... ela, ela afirmou não com as próprias palavras, mas assim uma indireta como se eu ia encontrar dificuldades... por eu ser homem. **[**Uma professora sua? Daqui?**]** É... eu senti isso! É... mas aí foi uma questão totalmente diferente porque as crianças elas ficavam é, é... por ver... como é que eu posso dizer, uma coisa diferente! [...]. (VANDERLEI, IV BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

Quando se trata do sentimento de ser estudante ou do comportamento das pessoas diante do homem que está cursando Licenciatura em Pedagogia, sempre identifica-se uma palavra, uma frase ou até um discurso denunciando restrições da comunidade ou incômodo dos próprios graduandos. No entanto, a experiência dos homens no dia a dia acadêmico é iniciada não somente com o entusiasmo que todos mostram ter ou foram por ele movidos antes de ingressar, mas com uma constatação deles de que estão no curso mais importante, no curso que oferece a formação mais completa e, por isso, entre os mais exigentes da academia. Embora possa haver a representação de que o Curso de Licenciatura seja fácil de conduzir academicamente, fácil de cursá-lo, há quem mostre ser um curso com componentes curriculares desafiadores, como mostra o estudante Alexandro.

> Olha! Estudar Pedagogia, as pessoas pensam que é fácil, mas não é! Pensam que é um curso fácil! E aí é só um mito porque o curso, ele é muito complexo, tem várias disciplinas. Tão tal que ele aborda todas as disciplinas: português, matemática, ciências, geografia, história... e aí a gente tem que dominar todas essas habilidades.

> Também da gestão e também público diferente que é a educação infantil, então, tem que se virar pra poder... (ALEXANDRO, IX BLOCO PEDAGOGIA, UESPI).

Os estudantes ressaltam as dificuldades vividas no Curso de Licenciatura em Pedagogia, mas isso não chega a ser empecilho para nenhum deles que participaram do estudo, todos, inclusive as mulheres que também participaram do estudo, mostram entusiasmo para seguir em frente. Vivenciar a formação profissional em Pedagogia e fazer carreira no magistério, muito embora a sala de aula não seja a pretensão de todas as pessoas participantes do estudo, mas é uma pretensão ou um projeto de vida de todos e todas as pessoas participantes. Uma motivação compartilhada entre muitos participantes do estudo é o mesmo propósito que constitui o significado maior da Pedagogia, portanto, da educação, qual seja, transformação – mudar a situação de existência. É o que mostra os estudantes Vanderlei e Baltazar, ambos da Instituição D.

> Bom, eu apesar de achar que estou no caminho certo, de vez em quando bate aquela dúvida até por causa das adversidades, mas é normal, meu foco é seguir adiante, porque essas coisas acontecem mesmo, a gente não pode fraquejar [...] pra que a gente mude o curso. (VANDERLEI, IV BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

Os depoimentos apresentados aqui e outros mostram que o Curso de Licenciatura em Pedagogia é uma formação profissional para uma carreira ou campo de trabalho com os quais o/a profissional, em atividade, não encerra o dia através do expediente ou carga horária formalmente proposta pelo sistema. É uma formação e um trabalho que exige um aprendizado próprio e uma aprendizagem para alguém, para além do aprendizado que se deve ter e da aprendizagem que deve ser proporcionada, é necessário alcançar objetivos, mudanças nas pessoas e na sociedade, o que só será possível se o profissional estiver ininterruptamente operando mudanças em si próprio.

> Sim! Sim! Balancei por tempos de trabalho, às vezes, como eu trabalho com laboratório e a gente também tem que está estudando práticas laboratoriais de Química e, às vezes choca muito e eu perdi uma ou duas matérias, não vou dizer que não perdi, perdi, minha avó faleceu, tive alguns problemas, minha mãe ficou mal eu tive que ficar com ela e teve alguns outros problemas familiares, mas não a querer desistir do curso, jamais! (BALTAZAR, IV BLOCO PEDAGOGIA, FSA).

Embora o ingresso e a experiência em um curso de formação de professores possam revelar alguns infortúnios para a profissão docente e sendo a pedagogia uma formação em que isso também se evidencia, observa-se que as motivações e um dos maiores fascínios dos homens pelo Curso de Pedagogia são as inúmeras oportunidades que ele oferece no mercado de trabalho. Isto porque, quando a universidade ou faculdade gradua um estudante como Licenciado em Pedagogia faz não somente a simples apresentação de um profissional à sociedade, mas qualifica alguém que poderá atuar em um vasto campo de trabalho.

Desse modo, respeitadas os desafios de se conseguir uma boa formação, o/a pedagogo/a tem a possibilidade de trabalhar nos seguintes espaços: na escola onde poderá desempenhar diversas funções: gestão, coordenação, docência; nos mais diversos tipos de organizações, entre outros exemplos: nas empresas; nos hospitais; nos tribunais; nos bancos; nas organizações não governamentais, enfim, em todos os setores da sociedade onde houver seres humanos, pois sempre será necessário um trabalho educativo, pedagógico, etc., pode ser no meio urbano ou rural, na cidade ou no campo.

Além dos conteúdos dos componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia, apesar das suas lacunas, contemplarem a atuação em um campo de trabalho diverso, na perspectiva apresentada acima, as práticas formativas desenvolvidas nas universidades e nas faculdades procuram contemplar a formação para uma atuação pedagógica e educativa na escola e para além da escola, nos diversos setores da sociedade, como mostra o estudante Vanderlei.

> O motivo que as pessoas, os homens não ingressam no curso é esse estereótipo mesmo até porque acho que na semana em que a gente se encontrou eu tinha até lhe falado já do workshop que teve aqui na faculdade, das profissões e eu era o único representante masculino em sala e eles, as pessoas se assustavam quando me viam aí eu, além de representar eu tava até representando o pedagogo na empresa, aí através disso... **[**Era um workshop temático? Você representava o pedagogo na empresa? Essa decisão era porque tinha o pedagogo na sala de aula, no hospital, na empresa...?] Exatamente... as meninas ficavam... tinha o pedagogo na área hospitalar, na escola [...] e eu na área empresarial... e eu também explicava direitinho que o homem... a gente tinha que se interessar [...] a Judite adorou! [Judite é a Coordenadora do Curso]. (VANDERLEI, IV BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

O Currículo dos Cursos de Pedagogia, em linhas gerais, têm como objetivos: formar profissionais para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em instituições públicas e/ou privadas de ensino em todo território nacional; formar profissionais aptos ao desenvolvimento da pesquisa para a construção do conhecimento didático pedagógico necessário a atualização consciente do pedagogo e formar profissionais para atuarem nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico e administrativo, no planejamento escolar e não-escolar, na execução e avaliação de projetos educativos e da proposta pedagógica. É esta proposta, com esses objetivos, possibilitando uma formação profissional sólida e com habilitações diversas que vem contribuindo para a autoestima masculina no Curso de Pedagogia.

Observa-se que, embora os homens tenham relatado o surgimento de alguns empecilhos para a continuidade do curso, eles afirmam encará-los como algo comum em um projeto de vida do nível que é uma graduação, não há espaço para a ideia de desistência,

portanto, todos os estudantes estão firmes no propósito de conquistar o título de pedagogo, de continuarem e concluírem o curso, conforme mostram nos depoimentos.

> Não, não, não! Até hoje não teve nem esse momento, nem passou pela minha cabeça. Porque primeiro assim, do início [...]. No início eu entrei... o que é mesmo Pedagogia? Será que na hora que terminar o curso eu vou dá aula? E aí vem aquilo de quando a gente tá se formando, vem milhões de coisas na mente da gente. Mas assim, no mínimo, a gente vai ver o quanto foi prazeroso o curso. Coisas que a gente não tem nem ideia do que é a gente aprende, entendeu! Durante esses três anos e meio. Em nenhum momento veio em minha cabeça desistir. Eu quero é terminar, desistir terminando. A expectativa agora é pra terminar. Quer dizer terminar a primeira etapa porque vem a segunda... especialização... (MARTIM, VII BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

O propósito de continuar e concluir o Curso de Licenciatura em Pedagogia está relacionado ao exercício, às oportunidades no mercado de trabalho, ao retorno rápido, mas muito também à epistemologia da formação do/a Pedagogo/a, ao conhecimento adquirido no cotidiano acadêmico, aos fundamentos da educação contemplados no referido curso, à dimensão do valor educativo, profissional e intelectual do curso, como mostra o estudante Sócrates em um dos seus depoimentos.

> Eu continuo firme nesse propósito de concluir o curso de Pedagogia porque eu cheguei a uma conclusão, eu parei e pensei e quando eu tive analisando tanto a questão filosófica da coisa, os fundamentos epistemológicos que são as primeiras disciplinas que a gente ver no curso e quando você é inserido ali na matéria de Filosofia da Educação, é Fundamentos Epistemológicos da Pedagogia, quando você vai olhar pra isso você percebe algo interessante, que na verdade todos os filósofos foram pedagogos! Aí foi uma coisa que me despertou, ah! e quer dizer que todos os filósofos foram pedagogos? Eu me despertei pra isso porque quando você vai pro filósofo, quando o estudioso ele vai ler um teórico, a sua teoria, o seu pensamento, às vezes ele se retém no livro e não vai buscar no fundo, mas eu acho que por conta da ciência moderna ainda não ter nascido, não ter tido essa divisão [...] (SÓCRATES, III BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

Observando o depoimento de Sócrates e de outros estudantes percebe-se que os homens na Pedagogia assumem verdadeiramente uma condição de estudantes de nível superior, pois em meio a fatores que estimulam e outros que poderiam desestimulá-los, todos eles apresentam autoestima elevada. Até porque se sentem diante de conteúdos que podem torná-los verdadeiros educadores, pesquisadores, detentores de um saber científico, uma condição atrativa para os estudantes das classes populares.

Sócrates é um dos exemplos de estudante de Pedagogia muito entusiasmado com a intelectualidade que o curso pode oferecer, o qual representa o perfil discente do curso interessado pelo conhecimento, pelos fundamentos epistemológicos da Pedagogia. Além do perfil supracitado, ser muito estudioso, gostar muito de filosofia, é uma característica própria dele, motivo pelo qual recebeu o nome fictício “Sócrates” neste trabalho. O depoimento abaixo evidencia este perfil.

> [...] a gente sabe que antes do eclodir da ciência moderna, tudo é filosofia. A matemática antes de Descartes, antes dele tudo era filosofia. Após ele e o discurso do método, ele começa ali dividir tudo e dali vão surgir algumas ciências que vão se emancipar, a matemática sai dali como ciência própria, com vida própria, a Psicologia depois sai dali outros cursos. Saem dali com vida própria e se emancipam da Filosofia e a Pedagogia é um deles. E a Pedagogia não deixa de ter importância porque eu vejo que se as outras matérias, disciplinas, profissões estão enraizadas dentro da Filosofia, é muito mais está a Pedagogia porque se você vai pra Sócrates, ele começa a busca dele por sabedoria com o método maiêutica! [...] E o que era a maiêutica, o que era aquilo? Aquilo não era outra coisa senão o método pedagógico aplicado, aplicado em toda a Grécia. (SÓCRATES, III BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

O estudante Sócrates, embora tenha frequentado menos da metade do Curso de Pedagogia, já mostra um conhecimento substancial dos fundamentos teóricos e epistemológicos do referido curso. Entre as áreas de conhecimento que contribuem mais concretamente para o embasamento teórico e metodológico da formação do pedagogo, como exemplo: História, Sociologia, Psicologia e Filosofia, esta última matéria é, para o referido estudante, indispensável na profissionalização docente.

Como mostra Severino (1990, p. 19) “no contexto da história da cultura ocidental, é fácil observar que educação e filosofia sempre estiveram juntas e próximas. O autor acrescenta ainda: “Pode-se constatar, com efeito, que desde seu surgimento na Grécia clássica, a filosofia se constituiu unida a uma intenção pedagógica, formativa do humano. Conclui afirmando: “Ela já nasceu paidéia!" Na realidade, a contribuição e o papel dos componentes curriculares de fundamentos do curso é garantir uma formação geral, especialmente a formação interdisciplinar que contemple a cultura geral que o profissional necessita. Isso mostra que se a educação, a filosofia nasce paidéia, a Pedagogia também já nasce Paidéia. A afeição pelo conhecimento que pode ser traduzido com a vaidade de se tornar intelectual tem relação com a atividade que os homens desejam desempenhar na área de Pedagogia.

5.1 Homens construindo a identidade profissional nas atividades acadêmicas, nas possibilidades de atuação e na relação com os/as colegas do Curso de Pedagogia

Antes da pergunta sobre porquê fazer Pedagogia, pode haver outras questões, por exemplo: o que os homens querem fazer no campo da Pedagogia, no campo da educação? Diante das diversas possibilidades, há também muitos e diversos desafios para o exercício no campo pedagógico, educacional. Um primeiro aspecto a ser analisado é que os estudantes homens e mulheres chegam aos Cursos de Licenciatura por diversos fatores já discutidos em

seções anteriores, entre as quais vale ressaltar – trata-se de um público que chega à universidade, para as licenciaturas, mais por motivações circunstanciais e menos por vocação. No entanto, é um dos cursos de graduação que contribui muito para a construção da identidade no percurso de formação e no exercício da profissão, é uma área que tem o poder de construir o conhecimento e construir ou reconstruir a identidade profissional ou a identidade com a profissão. Não há, comumente, uma escolha pelo Curso de Pedagogia, especialmente por parte dos homens, os estudantes aterrissam nele, experimentam, se identificam e constroem no percurso formativo a sua discência, a formação e seguem na profissionalidade e na profissionalização.

No início do percurso de formação a atuação, para muitos, é dúvida, qual setor, área, entre diversas possibilidades, devo atuar? Esta dúvida surge no início e até no decorrer da formação em função da aproximação com os conhecimentos e práticas do campo da Pedagogia, pelos desafios, mas também pelas inúmeras possibilidades que o curso oferece. Embora, principalmente os homens, tenham uma tendência a fugir da Educação Infantil, da sala de aula em alguns níveis ou espaços, mas esse mesmo público tende a abraçar a profissão tendo em vista o envolvimento com a educação escolar e não escolar – os campos de atuação por excelência do referido curso de graduação. Esta realidade é mostrada pelo Estudante Nero.

> A minha formação é... até agora, eu ainda tenho... eu ainda estou em dúvida, mas já consegui delimitar. É... mas a pertinente até agora... porque eu queria a Pedagogia empresarial. Logo também porque, como surgiu também a empresa do meu tio eu poderia tá atuando lá também... como pedagogo lá na empresa. Porém é, quando eu cheguei aqui eu percebi que eu poderia e eu gostaria também de trabalhar dentro da educação superior, ser um profissional atuante dentro da educação superior. Então, não recusarei de forma alguma surgindo, se por alguma eventualidade, surgir oportunidade de eu trabalhar com educação infantil, é... não desvalorizarei, atuarei, porém não é algo que eu queira seguir. (NERO, VI BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

Como pode o discente ter sua identidade? As identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo em que reagem sobre ela, conservando-a ou transformando-a" (Silva, 1995, p. 34). A identidade do/a estudante de pedagogia brasileiro/a apresenta-se fragmentada, confusa e desagregada, sequestrada que foi pela expropriação crescente das suas condições de realização e afirmação nos cursos. Para Miguel G. Arroyo (2000, p. 10):

> No próprio sistema escolar há no imaginário sobre a educação uma despersonalização que não acontece em outros campos sociais (...) uma despersonalização do magistério em que o professor e a professora são vistos apenas como apêndices (...) toda relação educativa será uma relação de pessoas, de gerações, o encontro dos mestres do viver e do ser, com os iniciantes nas artes de

> viver e de ser gente. Os mestres no seu próprio ambiente de trabalho não são colocados no centro da pedagogia como deveria, são considerados apêndices.

A inserção no mundo do trabalho demarca as possibilidades de construção por parte dos indivíduos de uma identidade profissional. Nesse processo, não somente é possível aos outros identificarem sua competência, seu status, a carreira possível, mas também formularem para si o seu projeto, suas aspirações, sua identidade.

É do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas transformações e, consequentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade. Ezequiel Teodoro da Silva (1995, p. 34) assim caracteriza a identidade do/a professor/a fazendo referência ao então professor/a primário:

> Estática e dinâmica, imutabilidade e continuidade, igualdade e diversidade, permanência e mudança, constância e variabilidade – é difícil de enxergar pois o fenômeno da identidade situa-se em região lamacenta, nem água, nem terra. Para ver e enxergar a identidade de alguém é melhor dar golpes de foices variando os ângulos: esquerda, direita, centro, etc. O ser humano é sempre muito mais. Conforme a dimensão da vida de um sujeito em sociedade. No entanto, existe um limite, formas, sequências, contornos e relevos que se repetem embora estejam distribuídos irregularmente no tempo e no espaço. Cada caverna tem os seus mistérios.

Assim, identidade para este autor é "a fusão dinâmica de traços que caracterizam no tempo e no espaço, de maneira inconfundível, uma pessoa, um objeto ou qualquer outra entidade concreta". Desejos, ações, pensamentos, sentimentos, etc. são conjugados ou fundidos ao longo da existência da pessoa, permitindo que outras pessoas a diferenciem e reconheçam-na em sociedade. Assim, identidade, individualidade e singularidade apresentam significados muito próximos cujos matizes são difíceis de discernir.

Embora o processo de formação em Pedagogia e a profissionalização ou carreira do profissional pedagogo/a seja, indiscutivelmente, dinâmica, pela própria natureza do processo formativo e educativo, sendo, portanto, a sua identidade, instável em função das mudanças que a formação e a educação precisam implementar constantemente, há que se admitir a necessidade de uma base formativa e um campo de atuação que possa identificar para que a Pedagogia e para quem ou onde atuar o/a Pedagogo/a.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia já teve um formato que seria para o magistério da Escola Normal, esta foi extinta, agora forma para ser professor da Escola Básica e para atuação em diversos outros espaços. É necessário lembrar que muitos estudantes evadem ainda nos primeiros blocos do curso e muitos outros não desejam atuar no magistério, são questões que estão relacionadas com a construção ou com os desafios de construção da identidade do/a Pedagogo/a.

É necessário haver algo palpável na identidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia e na identidade do/a Pedagogo/a no sentido de identifica-los em meio a outras formações e a outros/as profissionais na sociedade. Acredita-se que as dúvidas ou representações depreciativas e as lacunas existentes no Curso de Licenciatura em Pedagogia estejam relacionadas às dificuldades de atender às demandas de uma sociedade que se apresenta a cada dia mais diversa, multicultural, da sociodiversidade na escola.

O estudante Jessé relata um pouco da sua relação com a Pedagogia no percurso da formação.

> Eu ficava com receio. Hoje não, hoje eu tenho o maior orgulho de dizer assim: "Eu faço Pedagogia". "Ah, é um curso ruim". Você fala que é um curso ruim hoje, mas amanhã quem vai educar seu filho, vai ser eu, vai ser um Pedagogo. Então, você pense no futuro do seu filho com o meu futuro, ou seja, você tem que me agradecer, ou então, me elogiar, me motivar para que eu seja um bom profissional, pra na frente a gente fazer do Brasil um futuro melhor. Por que do jeito que tá indo hoje, daqui há uns 10 anos a Educação vai voltar pra a base do tempo Colonial, a gente vai ter que educar nossos filhos em casa. Por que não tem mais condição de ter escola. (JESSÉ, VIII BLOCO PEDAGOGIA, I-E).

Para Antonio Ciampa (1992, p. 74) "identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro para que cheguemos a ser Um, numa infindável transformação". Assim como mostra Alexandro: "Por enquanto eu pretendo fazer concurso pra trabalhar mesmo na área, depois eu posso fazer outra especialização se gostar eu vou pra outra área do curso". (ESTUDANTE IX BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

Este conceito nos leva a compreender a identidade como uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto, una, ou seja, sou uno na multiplicidade e na mudança. No entanto identificável. É o que Paulo Freire (1996) define no ser humano com o sentido do verbo "vir-a-ser" em substituição ao sentido do substantivo "o que é". Assim, o processo de construção da identidade só tem sua razão de ser no horizonte da conquista da autodeterminação, autossuficiência, independência e autenticidade dos sujeitos e sociedade. Isso reflete na determinação de Vanderlei: "Eu quero ter experiência em sala de aula também, em escola pública, mas meu foco é na área superior, na universidade, pode ser até aqui mesmo, pode ser até aqui futuramente". (ESTUDANTE IV BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

Como foi relatado nos depoimentos, os homens não descartam a possibilidade de atuar na educação infantil, no ensino básico, muitos mencionaram a pedagogia empresarial, a gestão escolar, mas independente da atividade em que vão atuar preferem mais o ensino superior e citam o concurso público como uma meta. Percebe-se que, independentemente da atividade que poderão exercer no campo educacional, o concurso público deve ser o

passaporte para a carreira ou à estabilidade profissional, com vistas, especialmente ao ensino superior.

Alexandro, estudante do IX Bloco Pedagogia, Instituição A, mostra que, por falta de preparo preferiu deixar uma atividade fundamental para a sua formação: “Eu estagiei seis meses em uma escola lá na Zona Sul, Estágio Extracurricular. Só seis meses mesmo, foi no 5º ano. Foi boa, mas eu preferi ir para bolsa do PIBID, deixar a escola pelo PIBID”. Essas desistências ocorrem em função de um choque com a realidade, da falta de preparo para trabalhar assuntos contingenciais que surgem na escola. O PIBID é um Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, também é ensino, mas as exigências, principalmente em relação à carga horária são bem menores.

Há aqueles que por falta de maior dedicação aos estudos, seja por falta de tempo ou por dificuldades de trabalhar coletivamente, terminam dificultando as atividades acadêmicas dos outros, como mostra Bento em seu depoimento, ao reclamar de colegas: “Eu não vou mentir, se eu disser que não, eu não vou mentir! Por que? Porque às vezes eu passo por diversas situações em sala de aula, no tratamento de alguns que não querem fazer as atividades e atrapalha quem quer fazer. (BENTO, VI BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

Os cursos ainda prescindem de melhor formação técnica para a educação não escolar ou informal, melhor formação crítica, mas falta, principalmente, uma formação humana, a qual exige componentes curriculares que contemplem, entre outros saberes e conhecimentos: saberes para o cuidado infantil, cuidado de adolescentes, de adultos e de idosos, para todas essas etapas no processo de ensino e aprendizagem; mais saberes para modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA); mais saberes para as modalidades da educação escolar indígena, da educação escolar quilombola, considerando em todas essas modalidades as suas peculiaridades, as suas culturas; saberes para a educação intergeracional; saberes para a educação socioemocional; mais estudos culturais; mais saberes sobre a inclusão; mais estudos sobre as diversidades e sobre a diversidade cultural, incluindo saberes sobre educação e relações de gênero, educação sexual; saberes para a educação espiritual; saberes para a cultura de paz, enfim, mais saberes de humanidade.

Mediante as necessidades formativas propostas para o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, é importante ressaltar que, ao analisar as matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, inseridas nos documentos dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs), percebeu-se que, respeitadas as mudanças ocorridas nesses cursos em grande parte das instituições que o oferecem, há contradições entre o que orientam os PPCs e os componentes curriculares apresentados nas matrizes. Constatou-se que o Curso

de Licenciatura em Pedagogia, da forma como está proposto nas matrizes e consequentemente na prática curricular, ainda é um curso em que predomina a formação técnica, é recheado de técnicas, estão formando técnicos, não estão formando pedagogos/as para saírem da universidade com uma preocupação humanística, afetiva, inclusiva, solidária, baseado no ideal de liberdade, solidariedade humana tão defendido na legislação e nos Projetos Pedagógicos Curriculares – PPCs.

Ao analisar o elenco dos componentes curriculares, percebeu-se que são meramente técnicas. Como é que serão desenvolvidas as habilidades para sensibilidade se o currículo fundamenta uma formação técnica para pessoas que necessitam, mas ficarão distantes de sua realidade social?

De que forma esses e outros saberes necessários poderiam ser incluídos e aplicados nos currículos e nas práticas curriculares para desenvolver as habilidades e competências de professores e professoras? É necessário desenvolver essas competências para trabalharem nas escolas. Como os homens e as mulheres vão aprender a trabalhar com as crianças, com os adolescentes, com os jovens, com os adultos ou nos diversos setores que exigem conhecimento e compreensão de valores humanos supracitados, a exemplo da: afetividade, homoafetividade, culturas, integração social, inclusão em educação, etc.?

Os estudantes mostram-se otimistas em relação às suas experiências no curso, experiências estas que tem revelado a importância das mulheres no dia a dia acadêmico dos homens no curso de Pedagogia. Elas são citadas como colaboradoras, para alguns, até inseparáveis quando se trata de atividades com as quais eles têm menos afinidade ou menos habilidade para desenvolver. Isto é revelado no depoimento do estudante Vanderlei e de outros estudantes.

> As minhas experiências no curso ela têm até superado as minhas expectativas mesmo! Não só pelas notas, mas o estágio no período passado, eu mesmo me surpreendi! Porque teve habilidades que eu não tinha experiência com as crianças, eu executei mesmo na prática, mas com a ajuda também das minhas colegas de sala, graças a Deus, Deus sempre coloca as pessoas certas na minha vida, aí eu exerci com qualidade mesmo, então, tanto que eu deixei saudades na escola, nós todos... as crianças foram também, se não fosse também a atenção delas acho que também eu não seria nada. (VANDERLEI, IV BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

A relação entre os colegas do curso é apontada pelos homens como um diferencial para o bom andamento da vida acadêmica, falam muito de afinidade, de responsabilidade e compromisso, mas destacam a coletividade como um valor pedagógico, uma habilidade que não é do domínio de todos/as. Vanderlei mostra que, embora prevaleça a representação de que as mulheres têm mais facilidades com as atividades pedagógicas, pois chega a afirmar

que sem elas ele não seria nada no curso, afirma com convicção de que pode trabalhar com as crianças, tem boa expectativa em relação ao seu trabalho docente.

Indagados sobre como é a relação com os/as colegas, as respostas foram as seguintes:

> Uma relação boa, de amizade mesmo, nunca tive problema com ninguém [...] eu vou mais é porque... no começo, passei a ter afinidade com as mulheres mesmo, até porque quando eu entrei só tinha mais um homem comigo, eu e ele, a gente passou a ter mais afinidade com as mulheres mesmo. E agora como ele teve uma oportunidade de emprego e não pode mais continuar no curso... (TADEU, III BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

O depoimento do estudante Tadeu, entre outros aspectos relevantes, mostra a pouca participação masculina no Curso de Licenciatura em Pedagogia, havia dois estudantes, terminou ficando somente ele do sexo masculino na turma. A formação de grupos de trabalho é uma prática comum no meio acadêmico e os homens, como as mulheres, cultivam muito esse comportamento, pois trabalham muito em equipe e seus grupos são compostos sempre por mulheres. Além dos homens contribuírem para que eles trabalhem mais com as colegas, eles afirmam ter mais facilidade para desenvolver as atividades com as mulheres. O depoimento do estudante Vanderlei abaixo traz uma demonstração dessas relações.

> A minha relação com os colegas, digamos assim, é boooa! Eu tenho meu grupo, são as meninas, são as três meninas, a P..., a F.... e a S...., que é desde o início mesmo. Elas que... A F.... foi uma grande incentivadora e motivadora da parte para que eu não desistisse do curso, desde o primeiro período, até porque no primeiro eu passei por muitas dificuldades, eu trabalhava, chegava atrasado, tinha responsabilidades em casa também pra cumprir, eu sempre chegava atrasado e as pessoas sempre me excluíam também por questão de ser homem. [...] Exatamente, aí ela me apoiou, [...] até hoje, aí nós nos unimos, eu, a P... e a F... somos alunos de 5º período, houve a fusão dos períodos, aí a gente se uniu: eu e ela e a P... e a F.... [...] as duas duplas aí pronto, foi um abraço [...] Com elas é muito boa, aliás, [a relação com elas], é ótima, com os outros, eu não tenho nada a dizer, é boa! Até porque eu respeito todos. (VANDERLEI, IV BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

A composição das turmas dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, independentemente do sistema de ensino por bloco de componentes curriculares ou por componentes curriculares individuais, é sempre pautada na formação de grupos, sejam grupos formados em função de exigências acadêmicas, seja em função de afinidades entre eles/as. Na realidade, a formação de grupos é uma prática muito trabalhada pelos professores no cotidiano acadêmico, eles exigem muitas atividades a serem desenvolvidas em coletivos de quantidades diversas, com formação orientada ou espontânea, o que possibilita também muito a formação de grupos por afinidades entre as pessoas. Quaisquer que sejam os sistemas de curso de graduação nas instituições públicas e privadas, há um sentimento de grupo geral nos cursos de Pedagogia, especificamente, nas turmas desses cursos, nos quais as pessoas lutam sempre pelos interesses da turma.

Mesmo no sistema de curso por componente curricular no qual os/as alunos fazem as matrículas no bloco, podendo escolher os horários possíveis em turnos diferentes, há o sentimento de grupo em relação à turma que ingressou através do mesmo exame e para o mesmo período. No sistema por bloco alunas/os de cada turma ficam mais próximos, porém tende a surgir mais problemas nas relações interpessoais, chega-se a ter sérios conflitos, embora haja as exceções, turmas muito unidas durante o seu curso de graduação. Um aspecto a ser destacado nessa união ou integração grupal o qual foi observado no estudo é que a composição das turmas dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia é marcada pela solidariedade entre colegas. É uma característica mostrada pelos estudantes Alexandro e Vanderlei.

> As colegas sempre me ajudam, as professoras... [...] Trabalho especialmente com E..., J..., W..., Lorena, às vezes com a A... e com a D..., fizemos estágio juntos. [Homens] Era eu e mais dois, só que um desistiu e o outro foi lá para o outro Campus, inclusive o nome dele é I, o Sr. conhece? Ele teve que ir pra lá por causa do trabalho dele, mas agora só tá eu e o W.... Ele está no meu grupo. (ALEXANDRO, IX BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

É comum a migração de estudantes entre os *campi* da mesma instituição os quais ficam em bairros ou regiões diferentes da capital piauiense. Em algumas situações os estudantes migram também entre campi de cidades diferentes em função do deslocamento diário, pois no momento de ingressar na universidade optam por um campus onde acreditam ter mais oportunidades para conseguir a vaga.

Retornando à questão das relações entre colegas, algumas mulheres chegaram a reclamar de colegas que não assumiam a responsabilidade, elas são muito exigentes com a participação masculina nos trabalhos de grupos no Curso de Pedagogia os quais elas integram, mas defendem a inserção masculina na Pedagogia, não os desqualificam pelo fato de serem homens. Sobre essas atividades acadêmicas realizadas em grupos ou individualmente, o seminário é a mais citada. Apenas o estudante Alexandro citou a produção de textos e a prova como atividade preferida entre as atividades acadêmicas, alegando ser muito tímido e por isso ter dificuldades de expor as ideias para a turma. Estas concepções são compartilhadas com outros/as estudantes de outras instituições, como é o exemplo da estudante Malu da Instituição E.

> O Paulo, ele começou aqui no curso muito tímido, no início até eu brincava com ele, eu gostava de incentivar, porque ele era muito tímido, hoje ele fala: “Eita Malu, eu melhorei demais!”, até na semana passada ele tava aqui todo aperreado pra tirar a cópia do trabalho dele de TCC, e ele me chamou lá em baixo: “Malu, você vai fazer isso pra mim.” Eu digo: “Bora, é agora, traga lá seu trabalho.” ajudei ele a encadernar e ele é uma pessoa maravilhosa, ele trabalha no comércio, as vezes não tem muito tempo e assim de vez enquanto a gente gosta muito de trocar ideias, que

> eu também já trabalhei no comércio, aí a gente troca bastante ideias. (MALU, VIII BLOCO PEDAGOGIA, I-E).

O que a estudante Malu mostra aqui com o exemplo do seu colega de curso, Paulo, é que não existe adequação a um curso ou a um tipo de trabalho de acordo com o sexo, o gênero. É um aprendizado, é uma formação. Assim, os homens podem iniciar tímidos, como expressa no senso comum "sem jeito" para desenvolver as atividades que são atribuídas às mulheres, mas eles podem aprender a realiza-las. À medida que o tempo passa e o curso dos componentes curriculares os quais incluem os estudos e as práticas acadêmicas da graduação vão sendo desenvolvidos, mesmo concorrendo com a falta de tempo em função do trabalho, tendo em vista alguns desempenharem funções exigentes, a exemplo do comércio, as dificuldades vão sendo superadas e chega-se ao pleno exercício das atividades acadêmicas.

Sobre o que os estudantes mais gostam e o que menos gostam de fazer no Curso de Licenciatura em Pedagogia, percebeu-se dificuldades em algumas atividades, a realização de seminários é uma atividade que tem boa receptividade para alguns, mas também com resistência em função da timidez por parte de alguns homens. É o que mostra Alexandro: "Olha, eu gosto mais de produção de texto do que de seminário. Eu tenho dificuldade de ir assim pra frente apresentar! Mas é normal. É só timidez. Assim é preferência, eu prefiro prova" (ALEXANDRO, IX BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

Vanderlei é um dos estudantes que prefere o seminário como atividade acadêmica, pois o torna mais independente na exposição das ideias, embora seja uma atividade, como as demais de uma graduação, em que o/a professor/a sempre apresenta textos-base ou as referências para estudos e exposição das ideias.

> Sim. Eu prefiro seminários porque os seminários a gente pode expor nossas ideias, mesmo a gente estudando a gente expõe nossas ideias, nosso ponto de vista também, eu gosto muito de externar meus pontos de vista! Eu explico, mas eu... e o que eu não gosto são desses trabalhos, por exemplo... portfólio! Relatório! Trabalho de seminário! Já tenho as companheiras pra... (VANDERLEI, IV BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

As professoras também opinaram a respeito das atividades acadêmicas dos estudantes. A Professora Crisálida, por exemplo, afirmou em seu depoimento que tem constatado e fica incomodada com a postura de alguns estudantes que mostram não gostarem de atividades que exigem pesquisa sistemática. Ela relatou que a maioria dos seus/suas alunos/as preferem atividades ou estudos sem aprofundamento, atividades que apenas reproduzem o conhecimento. A professora supracitada afirma que os/as estudantes chegam a fazer plágio acadêmico facilitados pelo acesso cada vez maior à rede mundial de computadores, a internet.

> Eles não gostam de TCC, por exemplo, que eles têm que ler e botar a coisa da ideia deles. Na verdade, o aluno ele ainda quer, ainda, não produzir, quer reproduzir. E as vezes você os ver fazendo isso, você perceber o que tem de cola, né, de plágio. Agora com essa internet, eles colam artigos completos...trechos... (CRISÁLIDA, PROFESSORA COORDENADORA PEDAGOGIA, I-E).

Neste estudo procurou-se analisar também as expectativas dos estudantes em relação ao campo de atuação profissional, atividades que preferem desempenhar quando concluírem o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Entre as funções que os alunos e alunas pretendem desempenhar ao final do curso, a mais citada foi a Docência do Ensino Superior.

Há muitos relatos destacando a importância de o/a pedagogo/a atuar no Ensino Básico, homens que desejam trabalhar na Educação Infantil, no entanto, quando perguntados sobre os projetos pós-formatura, grande parte dos/as alunos/as e alunas mencionaram, especialmente o Ensino Superior. Além da atuação neste nível de ensino, foi muito citado a realização de concursos públicos para o magistério ou para outra área, a continuidade dos estudos na pós-graduação e outras atividades, tais como: gestão, pedagogia hospitalar e até a realização de outros cursos para seguir carreira em outras áreas.

Marivaldo é um desses estudantes, entre muitos, que prefere atuar no Ensino Superior, embora reconheça a importância da atuação no Ensino Básico como profissionalidade, como um exercício formativo permanente.

> Hoje o meu foco é só o ensino superior, mas mesmo assim eu não quero perder aquele contato com a educação básica, eu acho que pra mim ser um bom professor de ensino superior eu preciso conhecer realmente a realidade da escola, eu vejo professores falando da sala de aula, e eu sim, você trabalhou quantos anos na educação básica?! Pouco tempo e aí... (MARIVALDO, CONCLUDENTE PEDAGOGIA, I-B).

O desejo de atuar no Ensino Superior está relacionado a diversos fatores, mas pode-se apresentar, entre outros: a vaidade intelectual que é comum em um seguimento de estudantes que escolheu o Curso de Licenciatura em Pedagogia em função da relação com o conhecimento, com a formação, com a educação; o salário do/a professor/a que, no Brasil, ainda é mais atraente em nível superior, embora seja necessário valorizar mais o/a profissional na Educação Infantil, no Ensino Básico, nas modalidades EJA, Educação Escolar Indígena; Quilombola; Profissional, etc.; a carga horária de trabalho no Ensino Básico que, embora no Ensino Superior não seja menor, há, no imaginário e também na prática, facilidades de diminuição da carga horária de sala de aula em função da produção científica, ainda que esta diminuição esteja mais relacionada a uma facilidade de não cumprimento das atribuições do cargo e menos de uma menor carga horária real; também o real desejo e liberdade que todas as pessoas têm de gostar mais de atuar em um nível ou modalidade do

que em outros/as; enfim, o fascínio que muitos desenvolvem por considerarem ter maior status profissional.

Há aqueles estudantes, a exemplo de Isac, que de forma convicta, assumem o seu interesse pelo ensino superior e o seu total desinteresse pelo Ensino Básico.

> Tô seguro do curso que tô fazendo até porque tô gostando, é, os professores da instituição eles priorizam ao máximo o aprendizado do aluno e a prática em si até pelo fato de eu estar estagiando não me faz voltar atrás do pensamento que eu tinha. Pelo contrário, eu pretendo concluir o meu curso, penso em fazer docência no ensino superior, porque de forma alguma eu não tenho um pingo de interesse pela educação infantil, para eu dar aulas para alunos no ensino infantil não me interessa muito, o meu foco já é o ensino superior, pessoas do meu porte, do meu entendimento, entendeu… e é isso…(ISAC, V BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

Outro aspecto enfatizado no trabalho foi a relação teoria e prática, o que é muito discutido no Curso de Pedagogia e tem recebido críticas muito fortes. Os homens encontram dificuldades quando se deparam com as atividades relacionadas ao estágio alegando um engessamento, não compreendem os objetivos de alguns componentes da matriz curricular do curso. Os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, em suas matrizes curriculares, oferecem formação de docentes para atuar no Magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Gestão e Supervisão Educacional, e Gestão educativa nos espaços não escolares. Com este intento há muitas dificuldades para os currículos tornarem a teoria indissociável da prática como se deseja e é necessário na formação do/a pedagogo/a.

Essa discussão permeia todos os cursos de graduação, especialmente os cursos de Licenciatura, sendo que no campo da Pedagogia pode até aumentar os desafios tendo em vista ser uma área que vai formar para atuar no processo de ensino e aprendizagem, na educação. São atividades que exigem práticas que tendem a desafiar mais a aproximação com a realidade em função de muitos fatores, mas especialmente, por trabalhar com a construção do conhecimento e com um público de seres humanos, com diferentes formas de ensinar e diferentes formas de aprender, além das dificuldades, das necessidades específicas, aumentando ainda mais os ápices para atender às demandas de aprendizagem e educativas.

Vanderlei aborda sobre o assunto em consonância com a realidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia, mostra as inseguranças, mas também o otimismo e boa expectativa para o exercício profissional.

> Existem dificuldades, a teoria ela fica muito, como é que se diz, engessada. Na prática é diferente, a gente encontra muitas dificuldades. [...] Bom, a expectativa... eu tenho certeza que vou encontrar dificuldades, (risos), mas dá pra conciliar, dá pra gente superar, de qualquer forma.. mas são as melhores possíveis, sempre a gente tem que pensar positivo, mas são as melhores possíveis. (VANDERLEI, IV BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

Os estudantes, tanto da faculdade privada como da universidade pública, questionam a existência de algumas disciplinas do curso, especialmente as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's. Consideram a carga-horária das disciplinas de metodologias pequena em relação às ementas ou ao que propõe como aprendizado para os/as alunos/as, especialmente a distribuição feita para trabalhar a teoria e a prática. Aqui apresento como exemplo as disciplinas de Geografia: Conteúdo e Metodologia 75h; História: Conteúdo e Metodologia75h; Língua Portuguesa: Conteúdo e Metodologia75h Matemática: Conteúdo e Metodologia. 75h, as quais compõem o currículo da Instituição A.

Neste estudo os estudantes não recuam na discussão das questões curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia, muito embora as lacunas apontadas possam carecer de mais experiência para as sugestões, os alunos, por vivenciarem a prática curricular do referido curso, também contribuem com reflexões coerentes. O estudante Nero é um dos estudantes que opina sobre os componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

> Professor, assim como a P... [colega de curso do Nero], a gente, eu tive dificuldade de entender com qual propósito era a disciplina de TIC's porque a gente pensava que a gente ia conhecer as tecnologias, aprender como funciona, como se trabalhar com ela dentro de sala de aula e, consequentemente, fora da sala de aula também, e... quando chegou a gente criou muita expectativa e acabou não sendo da forma que a gente esperava por conta de que o professor desviou os caminhos e acredito também que as disciplinas de conteúdo e metodologia que a gente tem: história, geografia, matemática, ciências, artes... é todas elas, a gente tem uma dificuldade, a gente não teve ainda ciências, se eu não me engano parece que é a última que a gente vai ter, mas a gente já teve é história, geografia, artes, a gente tá tendo matemática e português agora, mas uma coisa que eu percebi é que a gente tem pouco tempo pra gente ver quais são os conteúdos, quais são as metodologias e o professor fica em dúvida também disso, até mesmo o professor que tá trabalhando com a gente ele fica em dúvida se ele dá conteúdo, se ele dá metodologia porque a carga-horária das disciplinas elas são ínfimas, elas são pequena demais para a gente poder entender a forma de se trabalhar os conteúdos. [...] (NERO, VI BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

Aliada à formação de Pedagogos/as para a função docente, o currículo objetiva ainda o estudo de conhecimentos básicos que deem ao profissional a condição efetiva de desenvolver, de forma competente, tarefas pedagógicas, seja na escola, seja em outros ambientes onde haja necessidade de ações educativas. Com esta inovação, evidencia-se no Curso o entendimento de que o trabalho do Pedagogo tem a docência como a base de sua formação, mas não se limita à ação docente, nem ao ambiente escolar, pois mostra-se relevante e necessário, em qualquer contexto, onde haja espaço para o desenvolvimento de ações educativas.

Os novos currículos trazem mudanças substanciais na formação do/a Pedagogo/a, ampliando o campo de atuação e garantindo conhecimentos mais sólidos no âmbito da ciência pedagógica. Entretanto, a atuação do pedagogo para além dos muros da escola ou do

magistério, mesmo com as boas perspectivas, ainda é ilusão dos estudantes. Muitos acreditam que terão um campo de trabalho diversificado, mas a formação, a proposta curricular, os Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos, ainda são frágeis para garantir a dimensão que as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam para o Curso de Licenciatura em Pedagogia hoje.

No entanto, o entusiasmo de muitos estudantes, mesmo encontrando desilusões, pode ser mantido por cada um que cair no campo educacional como um professor pesquisador, pensador e prático da educação, cada espaço de atuação pode ter um projeto que atinja seus objetivos. O estudante Alcebíades é um desses entusiastas com o Curso de Licenciatura em Pedagogia.

> Eles falam mais: "Tu vai ser professor?" Eu digo: Não. A área da pedagogia ela não se abrange só a professor" Aí eu disse pra ele: "São três áreas: educacional, hospitalar e empresarial. Posso atuar dentro dessas três áreas. Eu não tô só. Eu tenho três acompanhamentos comigo. Posso trabalhar de manhã na escola, de tarde como gestor e posso trabalhar a noite numa empresa. (ALCEBÍADES, IV BLOCO PEDAGOGIA, I-F).

A realidade profissional é diferente da realidade da formação do/a Pedagogo/a, mas cada desafio pode ser superado com um projeto de educação, cada campo proposto para a atuação do/a Pedagogo/a precisa, além de um projeto educativo do/a profissional, precisa de um programa de educação do campo ou instituição, empresa, organização, etc. É essa confluência de ações, de forma pensadas, planejadas, estudadas..., no sentido de conhecer as demandas, as necessidades educativas, que vai possibilitar a atuação com vistas às transformações almejadas.

Em educação não há caminhos construídos para a conquista das mudanças, por melhor que seja a formação, ela será sempre apenas uma base para o começo e recomeço do desenvolvimento de um projeto educativo. Há uma formação inicial, há a legislação que assegura, mas não há nada pronto e feito no processo educativo, pedagógico, há que começar e percorrer todo um percurso – essa é a pedagogia, a condutora dos processos educativos – pela transformação. A professora Cecília mostra um pouco dessa realidade de desafios de atuação do/a Pedagogo/a.

> Hoje a lei, ela favorece, ela estabelece, ela cria esse espaço para o pedagogo na empresa, mas o que está ocorrendo?! O próprio pedagogo ele tá em busca do espaço que ele conhece, porque às vezes ele não ta em condição de ocupar um espaço que ele não conhece, porque não se sente preparado. Então é por falta dessa preparação que nós estamos presenciando às vezes... As empresas estão aptas a ajudar, lançam vagas e às vezes não tem candidatos ou então a própria empresa ela não abre espaço para pedagogo porque não tem quem convoque. (CECÍLIA, PROFESSORA E DIRIGENTE PEDAGOGIA, I-B).

O professor Orfeu da Instituição A defende que os alunos aprofundem mais nos estudos das disciplinas do curso, mas reconhece a necessidade de que as disciplinas criticadas sejam revistas e que isso ocorra através de debates envolvendo a comunidade acadêmica do curso, especialmente professores e alunos.

Há uma tendência entre os/as alunos/as e alunas em considerar o tempo pouco para as disciplinas de práticas ou para as metodologias, consideram o tempo muito pouco para o estágio em espaços não escolares. No entanto, o mais importante é qualificar as práticas, as metodologias e trabalhar mais o currículo no sentido de definir com mais objetividade o profissional que se deseja formar.

O professor Orfeu mostra como está a realidade em relação à discussão sobre a prática curricular no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição A.

> Já foi muito debatido isso aqui, já teve debate, já foi colocado [...]. Eu acredito que tinha que ter uma discussão maior, que o próprio curso tinha que fomentar ... vamos ver... reformulação do projeto do curso, do currículo. Nesse caso deveria ter um envolvimento maior, deveria ter um estudo, da realidade daqui, não é? Não é da realidade de fora, tem muito já de fora. E ouvir mais essas pessoas porque aí íamos ouvir os anseios deles. Trazer pra cá as necessidades! Por que essas disciplinas são assim, qual o perfil delas mesmo, qual a natureza... o que ela vai formar, aí eles iam entender mais qual a importância delas dentro da formação deles. Porque que eles têm que aprender como trabalhar aquele conteúdo. Se realmente só aprender como trabalhar o conteúdo, por exemplo, de matemática, ou se você tem que aprender, ou seja aprender como conduzir uma aula de matemática ou aprender o conteúdo de matemática? Ou não? Ou tentar integrar isso? Eles só jogam mais pela aversão, aversão à matemática, aversão ao português [...] O que eu percebo é que falta um aprofundamento, falta eles entenderem a natureza dessa disciplina! O que ela é, qual a função dela, porque são importantes, porque eu não acredito que umas disciplinas que já atravessam décadas e décadas e persistem no currículo, eu não acredito que elas não sejam pertinentes e importantes. Agora também, eu não acredito que o pedagogo saindo aqui do curso esteja assim apto realmente a conduzir uma boa aula de matemática, de fundamentos da matemática na educação infantil. Porque a gente sabe também, e eu acredito nisso, que uma boa base de matemática, de ciências, essas coisas... vai levar o professor a contribuir na formação humana dos alunos... (ORFEU, PROFESSOR E DIRIGENTE, PEDAGOGIA/I-A).

As reflexões do Professor Orfeu mostram, por um lado, que o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição A precisa de uma reformulação em sua matriz curricular, por outro lado, mostra que a matriz em prática curricular condiz, em linhas gerais, com as necessidades formativas do referido curso.

A crítica feita pelos estudantes, na visão do professor, embora devam ser consideradas, carecem de maior aprofundamento para conhecimento da natureza dos componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Considerando o depoimento do estudante Alexandro em diálogo com o depoimento do Professor Orfeu, percebe-se a necessidade de mais orientações aos estudantes acerca da matriz curricular do

curso, é um trabalho que deve ser feito no início do Curso nos Seminários de Introdução ao Curso de Pedagogia, mas também no início, mesmo de forma breve, do curso de cada componente curricular. Os estudantes mostram análises coerentes, mas precisam aprofundar mais no conhecimento da ementa e nos objetivos das disciplinas que cursam.

> Pois é, tem essas disciplinas que a gente trabalha especificamente lá na sala de aula que é português, matemática, metodologia e conteúdo. Eu acho que a parte de conteúdo fica muito ainda a desejar até porque a carga-horária das disciplinas são poucas, só é 75h pra geografia, pra história, em um semestre, aí eu acho que ou aumentando essa carga-horária ou ampliando mesmo essas disciplinas, eu acho que ficaria melhor a parte de conteúdo pra gente absorver pra trabalhar lá na sala de aula. Porque eu acho pouco, insuficiente o conteúdo dessas disciplinas específicas, eu acho que fica... ou pouco a desejar, a gente vai lá e fica um pouco a mercê. Aí tem que estudar, sentar, estudar o livro didático, estudar os conteúdos. [Quando você chegou lá você percebeu que o conteúdo ou as atividades aqui]: "eram insuficientes pra eu trabalhar lá" (ALEXANDRO, IX BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

A vinculação teoria-prática é um princípio fundamental na nova concepção do Curso de Pedagogia da I-A. Significa compreender a teoria e a prática pedagógica como um todo indissociável na vivência de formação do aluno. Para tanto, a prática pedagógica deve estar presente como componente curricular desde o início do curso permitindo ao aluno analisar a realidade educacional simultaneamente às discussões teóricas possibilitando assim, a construção de novos saberes teórico-metodológicos que garantam a efetividade do trabalho docente. A Coordenadora do Curso de Licenciatura da I-A, afirma o seguinte:

> Acho nosso curso muito teórico. Nosso curso é muito feito em sala de aula na universidade, que não deveria ser. Inclusive, tem até uma proposta no Ministério da Educação, não sei se eles vão levar a diante, essa questão do internato no curso de formação de professor. O aluno precisa ficar mais tempo na sala de aula da escola, nessa experiência pratica do que na universidade. Então nesse aspecto eu também concordo com eles. Acho que tem muita teoria e pouca pratica. (OLGA, PROFESSORA COORDENADORA PEDAGOGIA, I-A).

É necessário analisar com maior aprofundamento a dimensão teórica e a dimensão prática que um Curso de Licenciatura em Pedagogia precisa ter para atender às necessidades formativas do/a aluno/a em formação para assumir o cargo de professor/a, de educador, gestor/a, coordenador/a e/ou outras atividades. Há críticas de alunos/as e professores/as às matrizes curriculares em relação às dificuldades de possibilitar a indissociabilidade entre a teoria e a prática, mas há também críticas em relação à falta de aprofundamento teórico dos alunos e alunas em suas atividades acadêmicas, o que pode ser motivado iniciativa própria de alunos/as, mas também pela falta de equilíbrio ou adequação das matrizes curriculares no sentido de evitar o fosso existente entre a formação na universidade e a prática profissional.

Os referenciais para formação de professores publicados em 1999, e outros publicados em anos posteriores, distribuídos pela Secretaria de Educação Fundamental do

Ministério da Educação no Brasil orientaram que o conhecimento profissional do/da professor/a deveria se constituir no curso de formação inicial, ampliando-se depois, nas ações de formação continuada. Respeitados alguns avanços e adequações à realidade, continua sendo a perspectiva dos referenciais e diretrizes curriculares atuais, carecendo sempre que a prática seja efetivada. O professor se desenvolve à medida que vai estudando, refletindo sobre a prática e construindo conhecimentos, experiências por meio da observação e das situações didáticas reais ou de simulação de que participa. Entretanto, o início dessa construção não se dá apenas no momento em que ele ingressa num curso de formação inicial.

A condição de aluno/a, pela qual todo/a professor/a passa durante muitos anos de sua vida antes da formação profissional, faz com que ele aprenda muito sobre a profissão no convívio diário com seus/suas professores/as e colegas. Essa intensa experiência como aluno/a não pode ser desconsiderada, pois marca consideravelmente suas representações e concepções sobre o papel de professor/r e de aluno/na, e sobre as formas de atuação profissional. Além disso, também desempenham um papel importante na formação do professor, outras experiências de vida, conhecimento de mundo e formas de se relacionar como os outros, uma vez que a educação é uma relação entre pessoas.

Considerando as reflexões acima, vale ressaltar aqui a realidade de alunos e alunas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da modalidade de ensino à distância (EAD) os quais reclamam a ausência da figura do/a professor/a. Para eles não há professor/a, pois existe a função do/a professor/a formador/a e do/a tutor/a, nem este e nem aquele assume integralmente o papel de docente.

É em função desse distanciamento ou inexistência da figura do/a professor/a em sala de aula que os/as alunos/as opinam sobre as atividades que mais gostam e que menos gostam de fazer no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Entre as atividades que os/as alunos/as dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Educação à Distância mais gostam de desenvolver estão respectivamente: os seminários, os fóruns e os encontros presenciais com os/as tutores/as.

Esses encontros mencionados pelos/as alunos/as, segundo eles/as, são importantes para tirar dúvidas, receberem orientações para estudos e possibilitar a troca de experiências. Entretanto, para os/as discentes esses encontros presenciais ainda são insuficientes. Sobre a importância do fórum[26] (que tem duração de uma semana na plataforma) na EaD os alunos caracterizam como um grande grupo de discussão virtual, pois além de complementar a nota

[26] Onde pessoas que dominam um determinado assunto debatem sobre o mesmo, de forma assíncrona, através de discussões abertas, iniciadas a partir de uma pergunta ou assertiva disparadora das discussões.

final, possibilitam a troca de conhecimento e o posicionamento crítico acerca do tema em questão.

Portanto, trata-se de uma modalidade de ensino que oferece muitos desafios para atingir a qualidade na formação do/a Pedagogo/a em função da ausência do/a professor/a, o que dificulta ainda mais a indissociabilidade entre a teoria e a prática.

5.2 O currículo do Curso de Pedagogia, nas concepções e práticas dos homens, das/dos professoras/res e coordenadoras

Há uma série de problemas sociais que não são apresentados no currículo e nem tratados, discutidos pelos/as professores/as. Surgem diversas questões, entre outras, as questões de gênero. O/a professor/a, o/a coordenador/a, o/a gestor/a, na sala de aula, no corredor, no pátio, nos demais espaços acadêmicos da universidade ou da faculdade, passam ou convivem com as mais diversas situações que precisam ser consideradas no sentido de serem discutidas, trabalhadas na formação, mas, em muitas situações, não são percebidas ou não são discutidas, trabalhadas como necessidades formativas.

Os/as professores/as, em muitas experiências com o trabalho docente e pedagógico nos cursos de formação, vivenciam no dia a dia acadêmico situações de preconceitos, de desvalorização e desrespeito às diversidades, mas ao tomar conhecimento silenciam ou não valorizam como práticas que precisam ser trabalhadas, precisam de projetos e ações educativas por impactarem na prática dos futuros profissionais de magistério.

São questões que dizem respeito à vida social, à vida individual, à vida grupal, ao trabalho, à cultura, enfim à vida em sociedade os quais precisam ser considerados e discutidos. Pode-se citar alguns exemplos: a aluna ou aluno excluídos do grupo de trabalho em função de sua orientação sexual; o aluno excluído do trabalho no estágio da educação infantil por ser homem; o/a aluno/a excluído/a do estágio por ser gay ou lésbica. Também devem ser trabalhadas outras situações, como exemplos: alunas/os que não assumem as responsabilidades nos trabalhos em grupo e outros/as fazem por ele/a; o/a aluno/a que não consegue entregar o trabalho na data solicitada pelo/a professor/a, em muitas situações, em função do seu tempo ou do seu ritmo de estudo, o que precisa haver compreensão por parte de professores/as e dirigentes; o/a aluno/a que não conseguiu realizar o trabalho porque não compreendeu a explicação do/a professor/a ou por outro motivo, mas ficou sem atividade avaliativa ou sem avaliação de suas atividades; a aluna com depressão em função do

preconceito por sua orientação sexual, seja por parte da família ou de pessoas da própria comunidade acadêmica, dentre outros.

Tem-se outros tipos de situações vivenciadas pelo/a professor/a, pelo/a coordenador/a: tem dois rapazes sentados, eles se abraçam, eles se beijam; as reações dos/as colegas e/ou de professores/as às relações entre pessoas do mesmo sexo; tem duas meninas, que se abraçam, que se beijam, as reações de colegas e docentes se dá de forma repressora; tem o casal formado por uma aluna e um aluno que se beijam nos corredores ou na sala e as pessoas apresentam reações diferentes. Não tem havido um tratamento sobre essas questões, é necessário discutir o assunto no sentido de orientar e também evitar preconceitos, intolerâncias, trabalhando as relações interpessoais.

Tem-se assistido, na universidade e na escola a interferência de grupos religiosos, grupos políticos com ideologias conservadoras, doutrinárias na tentativa de desconstruir ou negar toda uma história de conquistas pela liberdade de escolha, de orientação sexual, de crenças, etc. e não há uma preparação ou uma prática educativa, argumentação com propriedade para uma discussão sobre os referidos temas.

A posição coerente em relação a tais comportamentos e práticas deve ser no sentido de conviver com essas práticas e orienta-las como práticas humanas, de compreende-las, de entender que essas pessoas devem ser livres para fazer suas escolhas, as escolhas que dizem respeito às suas próprias vidas, mas isso precisa ser melhor trabalhado no sentido de as liberdades, as afetividades, as relações sejam respeitosas e respeitadas. Tudo que acontece na universidade, na escola, é expressão da sociedade, portanto, pode é reflexo e reflete na vida da sociedade, sejam práticas da cultura, práticas ideológicas, práticas educativas, seja fazendo parte da cultura acadêmica e/ou cultura escolar, de outro campo, precisa ser objeto de discussão, precisa ser contemplado no currículo.

Como mostra Moreira e Silva (2013, p. 34), “se ideologia e currículo não podem ser vistos separados na teorização educacional crítica, cultura e currículo constituem um par inseparável já na teoria educacional tradicional. Nessa visão, que é a educação e, em particular, o currículo, senão uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade?”

Assim também são as questões de gênero, estas precisam ser contempladas no currículo, na prática curricular, do contrário, tende-se a separar a realidade social e cultural da formação, da universidade, da escola. Não é mais possível colocar as pessoas em compartimentos e nem a formação ou a escola separada da realidade social. Não é mais

possível formar ou educar com a universidade ou a escola em um campo e a comunidade em outro campo.

Deve-se pensar também acerca da composição da sociedade, sobre a situação das pessoas em seus espaços sociais, não é mais possível formar na universidade e educar na escola com conduções desvinculadas das pessoas, de suas identidades, como exemplo: neste espaço ficam as pessoas com orientação heterossexual, em outro ficam as pessoas com orientação homossexual, em outro ficam as pessoas lésbicas, em outro ficam os/as intersexuais, em outro ficam as pessoas com orientação bissexual, etc.

Estar-se deparando com uma realidade a cada dia mais diversa, sociodiversa. A todo momento observam-se situações diferenciadas, por exemplo, casais com uma relação sólida, de muito tempo e essa relação se desfaz constituindo-se outro tipo de relação, a qual pode ser o companheiro construiu relações com um companheiro, ou a companheira com uma companheira, três pessoas resolvem firmar uma relação conjugal, etc. Então essa é uma realidade que não é nova em sentimentos, mas é nova na reconfiguração das relações. É necessário considerar tais mudanças ou tais questões no currículo de pedagogia, da escola, pois essas mudanças repercutem na vida social, na cultura, portanto, implicam no processo educativo.

A universidade e a escola não têm discutido os novos arranjos familiares e os novos arranjos e configurações das relações afetivas, a homocultura que têm se constituído, não há uma análise e discussão sobre o impacto dessas mudanças na vida do/a aluno/a. É necessário, antes de qualquer formação de ideia, perceber que muitos comportamentos, práticas, relações, orientações, não são e não estão compartimentadas, engavetadas ou fechadas, elas estão expostas, são dinâmicas e se constroem e reconstroem constantemente.

Precisa-se pensar essa realidade que está muito próxima, no cotidiano acadêmico e escolar, na formação, entre outras questões: a presença e predominância de homens em determinados espaços; a presença e predominância da mulher em outros espaços; o que significa as diferenças entre as presenças de homens e mulheres, as diferenças individuais nas práticas de estudos, etc. É o que mostra Judite e Olga, ambas professoras e coordenadoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia das Instituições D e A, respectivamente.

> A gente trabalha, Jânio, muito, é ... o objetivo é muito claro né: formar pedagogo generalista que vai atuar nesses ambientes escolares, não escolares. A gente segue as atividades do planejamento. Então não há muito, é... Claro que a gente observa muito as particularidades de cada um, a gente tem um apoio psicopedagógico, os professores, eles participam muito levando à coordenação demandas particulares em que eu chamo individualmente o aluno, eu converso, eu escuto, eu tento apoiá-los. Mas não tem assim um direcionamento: “ah, que talvez essa turma tenha tantos homens”, a gente não faz essa distinção, a gente parte da ideia de que eles todos

> têm um potencial a ser desenvolvido né. Claro que quando tem essa particularidade, a gente atende até individualmente ou em sala também. Já houve situações que eu tive que ir em sala conversar com a turma. (JUDITE, PROFESSORA COORDENADORA PEDAGOGIA, I-D).

A professora Judite, a qual, no período do estudo, exerce a função de Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição D, uma instituição particular, relatou casos de forma cuidadosa, sem detalhar, mas lembrou situações que precisou da mediação dela, casos, inclusive, relacionados a preconceitos de sexo e de gênero envolvendo uma professora.

Há um esforço por parte da coordenação para evitar preconceitos em relação à presença masculina no Curso de Licenciatura em Pedagogia, mas não há um trabalho sistemático ou mesmo circunstancial para educação das relações de gênero, educação sexual, não há um projeto, uma ação extensionista que contemple as questões de gênero ou as diversidades de maneira geral.

Pode-se afirmar que o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) ainda não contempla as questões relacionadas às diversidades, pois não há uma prática curricular contemplando, na problemática da educação, a valorização e respeito das diversidades, sequer há uma proposta, não é abordado no PPC e não há componentes curriculares com ementas ou conteúdo programático. Esta questão curricular é lembrada pela Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Professora Olga.

Reforçando a necessidade de o referido curso trabalhar a educação e relações de gênero nos seus componentes curriculares, a Professora Olga lembra que os profissionais licenciados/as em Pedagogia, embora tenham possibilidades em outros níveis e espaços da educação escolar e não escolar, atuarão predominantemente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, portanto, isso justifica ainda mais a formação para trabalhar as diversidades.

> Eu acho que o curso deveria ter... inclusive, novas diretrizes que foram aprovadas agora e nós temos até o próximo ano para redefinir essas diretrizes. Eu acho que, particularmente, a Pedagogia hoje tem que ser reformulada. Como te falei anteriormente, nós formamos professor para dar aula ensino infantil e até o quinto ano do ensino fundamental, isso não quer dizer que ele não vá para outros espaços educacionais. Mas ir para outros espaços educacionais é uma exceção. 70% vai para sala de aula. (OLGA, PROFESSORA COORDENADORA PEDAGOGIA, I-A).

Essa discussão traz a necessidade de expor sobre o início da experiência deste pesquisador com o campo da pedagogia a qual teve início ao ingressar no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI no ano de 1996. Vivia-se um período efervescente no campo educacional brasileiro provocado por amplos

debates, propostas e até a concretização de algumas reformas no sistema escolar do país. A referida data coincide com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96.

Apesar do descrédito da comunidade acadêmica e profissional do magistério, o sistema escolar experimentava consideráveis mudanças na legislação e nas políticas educacionais do Brasil. Na realidade, vivenciava-se uma realidade no sistema escolar de muitos desafios, mas com muitas conquistas para o público da educação escolar.

Se, por um lado, negavam-se ou minguavam-se direitos fundamentais dos professores e professoras - salários justos, condições materiais de trabalho e programas eficientes e eficazes para qualificação docente e outros - responsabilizando-os por problemas contingenciais e até infraestruturais que atingiam o desempenho escolar dos alunos e alunas no cotidiano escolar; por outro lado, o professorado, os dirigentes e os estudantes de magistério em geral poderiam comemorar conquistas importantes: além da nova LDB supramencionada, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF[27] que mais tarde, em 2006, foi transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB[28], dentre outras conquistas para o sistema escolar brasileiro.

Perspectivando a aplicabilidade da nova lei, ecoavam as discussões em torno das reformas curriculares dos cursos de formação de professores nos Centros de Ciências da Educação ou Faculdades de Educação das universidades públicas e nas diversas instituições de ensino superior privadas do Brasil. Nesse contexto de mudanças na educação do país, alcançava destaque o campo da Formação de Professores para a Educação Infantil, pois este campo de conhecimento, dentre as políticas governamentais daquele período, foi uma das grandes novidades da legislação educacional passando a ser reconhecida como etapa importante do Ensino Básico.

Entre os pontos mais discutidos da nova lei relacionados à educação infantil, pode-se identificar, no seu artigo 62, a criação dos Institutos Superiores de Educação para oferecerem, juntamente com as universidades, a formação de docentes para atuarem na

[27] Programa instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 96, regulamentado pela Lei 9.424 de dezembro de 96 e Decreto 2.264 de julho de 97. Foi implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 98, quando a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental passou a vigorar.

[28] Aprovado pela Emenda Constitucional Nº 53, em 06 de dezembro de 2006, o FUNDEB tem como objetivo proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação atendendo além do Ensino Fundamental como fazia o FUNDEF, a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Especificando ainda mais: esta dimensão transformou-se em uma das polêmicas da legislação suscitando no meio acadêmico uma desconfiança de que os responsáveis pela condução das mudanças planejavam a extinção gradativa dos Cursos de Pedagogia no Brasil. O que motivou esse debate?

> O artigo 63 que, em seu inciso I, institui, dentre os cursos a serem mantidos por esses novos institutos, o Curso Normal Superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; por fim, o artigo 64 que fixa duas instâncias alternativas à formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, quais sejam, os cursos de graduação em pedagogia ou o nível de pós-graduação. (Silva, 2002, p. 75).

Diante disso, previa-se que fosse extinta a função do curso de preparação pedagógica do magistério em nível médio – o Pedagógico, pois, mesmo esse nível de ensino, na modalidade normal, ainda sendo assegurado pelo artigo 62 da LDB, tenderia a desaparecer pelo fato da nova lei em seu parágrafo 4º do artigo 87 das disposições transitórias, determinar que, ao final da década da educação, com início um ano após a publicação da lei, somente os professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço poderiam ser admitidos no exercício docente.

A menção feita ao ingresso deste autor na universidade em 1996 se justifica por dois motivos. Em primeiro lugar, pelo fato de o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, oferecido pela Universidade Federal do Piauí, ser uma instância de formação de professores/as com a qual os alunos e alunas ingressantes, em sua maioria, aspiravam ao trabalho docente, uma atividade que, independentemente das conquistas e perspectivas trazidas pela legislação vigente, historicamente trouxe e continuaria trazendo grandes desafios para o exercício profissional dos egressos dos cursos de Pedagogia.

Em segundo lugar, por se tratar de um curso de formação de professores em que as alunas e alunos, em sua maioria, mesmo entre aqueles e aquelas bem orientados em sua escolha profissional, que estariam bem informados ou conscientes de sua vocação, existiam pessoas que esperavam obter formação para trabalhar com crianças, o que denunciava desconhecimento do currículo do curso de formação que ora adquiriam, pois o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI, diferentemente de outros cursos oferecidos em instituições públicas e privadas nas proximidades, não continha os principais componentes curriculares que prepariam os egressos para o trabalho docente com crianças. Quais os elementos fundantes dessas justificativas?

Na realidade, existiam, no Piauí e em todo o Brasil, cursos de Pedagogia com uma composição curricular muito diversificada chegando a ter aqueles que não contemplavam a docência. Entre eles, o curso oferecido pela Universidade Federal do Piauí foi um exemplo, pois em um leque de componentes que compunham a matriz curricular do mesmo, nenhum deles preparava o/a aluno/a para a docência na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (conforme matriz curricular em anexo neste trabalho), não atendendo plenamente, portanto, às exigências da atualidade para o sistema de ensino do Estado do Piauí (para as Redes Municipais, para as Redes Privadas e Rede Estadual de Ensino em geral.[29].

Embora o Projeto Pedagógico Curricular do referido curso atualmente assegure a formação dos egressos para a educação infantil e anos iniciais, possibilitada pela última reformulação instituída no ano de 2009, há estudos que mostram dificuldades para os mesmos atuarem neste nível de ensino e em outras atividades para as quais a matriz curricular teoricamente formaria. (PIAUÍ/UESPI, PPC CURSO DE PEDAGOGIA, 2013, p. 20). Isso reflete na crítica que os/as professores/as Orfeu e Olga fazem à matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da I-A.

> [Como você analisa a nossa matriz curricular?] É... eu acredito que hipertrofiada demais, hipertrofiada, muito hipertrofiada! Porque o seguinte... Oh! Muitas disciplinas que poderiam ser..., muitas não, algumas eu acho que deveriam sair, aproveitando alguns aspectos de sua natureza e ampliando outras. Por exemplo, tem uma disciplina aí sobre gestão, que é, por exemplo, a... tem 1 e 2, gestão dos processos escolares, não é que ela não deveria existir, mas ela deveria ser é... gestão dos processos escolares... deveria ser uma só, juntar numa de 75 horas e não duas de 60 horas. Os estágios, por exemplo? Eu acredito que esses estágios de gestão ele tem que ser revisto! Porque é um faz de conta! Então ele deveria ser revisto, como iríamos trabalhar ele [...]. (ORFEU, PROFESSOR E DIRIGENTE, PEDAGOGIA/I-A).

O Professor Orfeu e a Professora Olga consideram a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia superficial na carga-horária e em alguns componentes curriculares, uma superficialidade e fragilidade na formação do/a Pedagogo/a, ressaltam a necessidade de especificar, mesmo mantendo o curso grande, abrangente, mas ter as especificações de forma que o/a aluno/a ao chegar em uma certa altura ou nível do curso possa optar por aprofundamento em um campo mais específico. Para isso recomenda-se a

[29] Entre outras experiências de alunos e alunas que cursaram licenciatura plena em pedagogia na UFPI e não puderam exercer a docência, pode-se relatar a própria experiência deste autor, quando, no ano de 2000, logo que concluiu o curso, foi aprovado em um concurso público para Professor Classe A da Rede Pública Estadual de Ensino e só assumiu o cargo porque havia cursado o Pedagógico Personalizado de nível médio, pois a Secretaria Estadual de Educação do Piauí não aceitou o diploma de graduação como licenciado em Pedagogia pela UFPI em função da matriz curricular não contemplar a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

junção de componentes curriculares considerados repetitivos ou superficiais, o aumento da carga-horária de alguns componentes, substituição ou retirada de outras.

É importante lembrar que o Currículo que estar sendo implementado é resultado de reformulações, é um trabalho que está em realização constante no sentido de atender às demandas ou necessidades formativas do/a Pedagogo/a. Isto mostra que, por se tratar de um curso de formação de professores/as, de uma formação para o magistério, de um curso na área de educação ou uma ciência da educação, sempre haverá uma crítica construtiva no sentido de qualificar o curso tendo em vista a dinamicidade das demandas da sociedade por educação, das mudanças ocorridas no público que anseia por educação escolar e não escolar.

As reformas educacionais, as quais exigem mudanças em diversos níveis, inclusive reformulações curriculares, exige um trabalho constante, mas que precisa ter uma periodicidade no sentido de viabilizar uma equipe, uma estrutura, um quadro docente, uma identidade do Curso e do profissional formado por ele.

> O curso não forma o aluno, apesar desse leque de oportunidades que tem. Mas o curso não tem uma identidade certa, não tem. Ele tem lacuna em relação a educação infantil, tem lacunas em relação aos anos iniciais, e tem lacunas para as outras profissões. [...]. Não, não é reduzir as possibilidades de atuação... [...]. É, deixar mais claro e ter um currículo formador. Dentro da própria universidade, ter currículo formador. Se criaria...por exemplo, se você quer ir para a docência, se você se descobre sendo professor de educação infantil e dos anos iniciais, ter um currículo formador para compensar isso. Mas, eu não quero ir para a docência, nem para a educação infantil, quero ser técnico em ações educacionais. Vai ter um currículo formador para isso. Quando mistura demais termina não formando. (OLGA, PROFESSORA COORDENADORA PEDAGOGIA, I-A).

Quando se discute a formação do/a professor/a, especialmente a formação do/a Pedagogo/a que postula a posição de professor/a pesquisador/a ou cientista da educação, área que deve não somente exercer o magistério, mas também pensar, investigar e praticar a educação por excelência, percebe-se muitas fragilidades na formação, muitas dúvidas, crises de identidade que resultam em constantes indagações sobre o que o/a professor/a precisa saber na prática curricular, educativa e o que o/a Pedagogo/a precisa fazer na projetação da educação, na criação dos processos educativos. Surgem as questões de gênero, sexuais, étnicas, ambientais, tecnológicas, enfim, os conteúdos curriculares para o curso e o/a professor/a e/ou pedagogo/a precisa saber.

Outro aspecto a ser analisado é que os professores das Licenciaturas na Universidade, incluindo os/as Pedagogos/as, trabalham formando docentes para o Ensino Básico, um exercício do magistério que os mantem distantes da escola, uma atuação e uma formação que, em muitas experiências, está distante da realidade do alunado, o que dificulta ainda mais pensar o que e para quem ensinar.

Quando se analisa a trajetória dos cursos de formação, especialmente do campo pedagógico, percebe-se que as mudanças trazem alguns desafios, a exemplo da formação do/a professor/a na Escola Normal e a Formação do/a Professor/a na universidade. Indaga-se: o professor/a formado na universidade, graduado, sai com formação para desenvolver funções de cuidado infantil, passar, lavar, dar banho em crianças? Os estudantes desenvolvem trabalhos domésticas em suas residências? Os estudantes estão sendo preparados para práticas educativas em espaços não escolares, espaços estes desejados por muitos entre eles?

As crises identitárias, curriculares relatadas e problematizada acima, a exemplo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição "A", também é apresentada em outras instituições públicas e nas instituições particulares, as quais se ressentem dessa realidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Aqui apresenta-se estudo realizado no Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma das instituições referências em formação de professores/as e/ou formação de Pedagogos/as do Estado do Piauí – a UFPI. Farias (2013), em seu estudo intitulado "A avaliação curricular do Curso de Pedagogia da UFPI e suas implicações na formação do pedagogo" identifica os diversos fatores que motivaram os alunos e alunas pela escolha do mesmo, os quais serão destacados a seguir:

> [...] o desejo de realizar o sonho do ensino superior, pelo vasto campo de atuação profissional proporcionado pelo curso, por gostar de ensinar, pela importância atribuída ao ato educativo, pela facilidade de adentrar o mercado de trabalho, pelo status da profissão, pelo interesse em contribuir para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, dentre outros. (Farias, 2013, p. 24).

Entre as conclusões da autora supracitada, das falas dos partícipes ela abstraiu que os conteúdos disciplinares trabalhados no decorrer do curso são incoerentes com a realidade vivenciada. Isso pode ser somado às necessidades cada vez mais diversas e adversas da escola, a exemplo das exigências de formação para atuar em berçários, creches, pré-escolas, educação infantil como um todo, anos iniciais, espaços com práticas que vêm extrapolando as composições curriculares e a prática formativa dos cursos.

Considerando os relatos e reflexões dos/as professores, dirigentes e autores/as supracitados sobre o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, faz-se necessário a análise do Curso da Instituição B, a qual foi uma das instituições que mais contribuiu para esta pesquisa.

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da I-B – Campus de Teresina, foi criado em 1973, como um curso de curta duração. No ano de 1994 passou por algumas transformações, no ano seguinte, através do Ato da Reitoria Nº. 237/75 foi autorizado a funcionar como licenciatura plena. Segundo Farias (2013, p. 13):

> A proposta do curso era formar pedagogos para atuar como docentes ou como técnicos em assuntos pedagógicos, nas áreas de Supervisão, Administração e Orientação Educacional. Em 1983, quando da avaliação do curso, foi detectada a necessidade de mudanças no sentido de superar as defasagens e limitações do currículo vigente, com vistas a propor uma formação que garantisse ao pedagogo trabalhar e conviver com as transformações sociais provocadas pelas inovações tecnológicas, na sociedade do conhecimento e da aprendizagem.

Partindo dessa compreensão, o curso de Pedagogia da I-B, através da Resolução Nº 190/02 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) passou por ampla reformulação nos seus elementos estruturantes, no ano de 2009, visando atender as determinações fixadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, expressas na Resolução Nº 01/ 2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução Nº 201/09 – CEPEX, o seu Projeto Pedagógico Curricular sofre nova alteração (Farias, 2013). Uma das Professoras entrevistadas neste trabalho observa o seguinte:

> No caso aqui da universidade, o trabalho fica mais complicado ainda quando você dilui essa abordagem do contexto escolar em quatro períodos, que são os quatro estágios que nós temos no curso de pedagogia, que fica diluída essa abordagem sem ter um tempo para preparação tá entendendo?! E o enfoque apropriado para essa abordagem, o que ocorre?! O professor acaba priorizando o contexto escolar e deixa o contexto fora da escola, encaminhando os alunos para uma pesquisa, às vezes terminando em uma pesquisa sem direcionamento, sem objetividade, e sem resultados. [...]. Então fica muito... Eu penso que há uma necessidade de repensar o currículo e ver realmente, delimitar os campos de atuação, porque não dá pra gente fantasiar; dizer que se tornou um pedagogo com um leque de atuações, possibilidades de atuações [...]. Por mais básica que seja para atuar é preciso, porque se você for analisar tudo é voltado para atuação no magistério. (CECÍLIA, PROFESSOR E DIRIGENTE PEDAGOGIA, I-B).

Melo (2010) investigou o olhar dos discentes sobre o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI e defendeu a necessidade de revisão da Proposta Curricular do mesmo, com o intuito de atender as exigências da atualidade do sistema de ensino do Estado do Piauí, tanto para a rede estadual quanto para a municipal, bem como as orientações oficiais dirigidas para o curso de Pedagogia em âmbito nacional. A proposta da citada autora reforça a afirmação de Libâneo (2005, p. 29) quando enfatiza que a Pedagogia se ocupa, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante.

Com um olhar atual, apresenta-se o exemplo da aluna concludente Antônia, ao reclamar da falta de condições de funcionamento do curso:

> Eu vejo aqui também dentro da universidade do Piauí, eu vejo a necessidade de existir um laboratório para pedagogia, então isso é uma coisa de ser pensada muito bem pela coordenação, pelos departamentos e se unirem nesse sentido de pensarem nesse laboratório de pedagogia eu acho que enriquecia muito o curso de pedagogia. (ANTONIA, CONCLUDENTE PEDAGOGIA, I-B).

A amplidão do campo de atuação do/a Pedagogo/a, as diversas possibilidades de atuação tornaram os currículos com matrizes multidisciplinares e sem o devido aprofundamento. Além disso, há uma dificuldade de viabilizar o estatuto de cientificidade da pedagogia em função da dimensão do campo dificultando a especificidade e aprofundamento dos estudos para a formação, mas também da falta de condições materiais e apropriadas para o funcionamento dos cursos, consequentemente a falta de condições de estudos e pesquisas para alunos/as.

A Pedagogia é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. Esta dimensão da constituição do campo de conhecimento da Pedagogia possibilitou e possibilita grande abrangência no campo de atuação do/a pedagogo/a, uma excessiva variação na composição de currículos do curso em todo o Brasil contribuindo para um sério problema de identidade no mesmo.

É importante ressaltar, portanto, que qualquer concepção ou conceito de Pedagogia deve estar em consonância com o conceito de educação do sistema escolar e da sociedade na qual estar inserida, definições essas que podem explicitar e justificar o campo de atuação do/a pedagogo/a e uma composição curricular para o referido curso já que a educação constitui o objeto de estudo da pedagogia.

Com base em tal afirmação, a Pedagogia é concebida como um: "[...] campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana", sendo a "[...] educação o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais" (Libâneo, 2005) ou, mais especificamente:

> [...] uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de "ser humano", numa sociedade em que as relações sociais se baseiam em relações de antagonismo, em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ter cunho emancipatório, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações. (p. 30).

Seria, assim, necessário, dado o objeto de estudo da Pedagogia, estabelecer um estatuto cientifico da mesma, pois, como é consenso entre muitos pesquisadores (Brzezinski, 2006; Libâneo, 2005; Pimenta, 2001; Saviani, 2012 e outros), sempre foi incômoda a sua relação com as outras ciências da educação, tendo em vista a incapacidade das mesmas em dar conta da especificidade do objeto educacional, o que, em muitas experiências acontece,

em função da finalidade social e política a que ela se propõe ou pelos componentes ideológicos aos quais ela se submete.

Considerando isso, é forçoso lembrar que a Pedagogia no Brasil, em sua origem, em meados da década de 1920 do século XX, ainda seguia predominantemente os interesses e influências da Igreja Católica. A partir desse momento são preconizadas no país concepções do movimento da Escola Nova, que caracterizava a formação pedagógica como sendo uma formação docente (Libâneo, 2008, p. 121). Assim, depreende-se que o surgimento do curso de Pedagogia no Brasil e a finalidade de sua criação revela um campo de conhecimento mais ideológico que acadêmico, estabelecendo-se oficialmente no Brasil no Governo de Getúlio Vargas através do Decreto-Lei nº 1.190/39, que formava bacharéis denominados "técnicos em educação", instituindo a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras que tinha uma preocupação com a formação superior de técnicos em educação e com a formação de docentes para o curso normal, nível médio (Libâneo, 2005, p. 122).

Em 1961 foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a 4.024/61, que "[...] imprimiu tecnicamente um caráter orgânico e integrado ao sistema nacional de ensino [...]" (Brzezinski, 2006, p. 52). Especificamente sobre o curso, ora em discussão, é registrado que:

> E em 1962 é lançado o Parecer CFE n. 251/62 que propõe um currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, passando a formar o bacharel. As grandes alterações no curso de Pedagogia são compreendidas pelo final dos anos 60 [do século XX], com o parecer CFE n. 252 de 1969, de autoria de Valmir Chagas, que propõe a formação de especialistas. Ainda nesse período 1968, com a Lei n. 5.540/68, são fixadas as normas de organização e funcionamento do ensino superior, o que caracteriza a Reforma Universitária, e desencadeando o surgimento das Faculdades de Educação (Melo, 2010, p. 12).

Em 1964, no Brasil tem início o regime ditatorial no qual a educação escolar e consequentemente as políticas, programas e projetos educacionais possuíam características tecnicistas influenciando fortemente o trabalho pedagógico do sistema escolar nos vários níveis de ensino, mas nos anos de 1970 com a instituição dos cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, ao proporcionarem a realização de pesquisas em educação de forma mais efetiva, gerando a composição, estabelecimento de associações, centro de estudos e outros meios de pesquisa em educação (Melo, 2010, p. 13), contribuíram para um conhecimento mais aprofundado do campo da Pedagogia e das demandas de uma formação para educação básica, especialmente, a educação infantil.

Em1984, decorrendo da luta da sociedade brasileira principalmente dos movimentos sociais, de segmentos intelectuais progressistas – pesquisadores, artistas e políticos, empresários, dentre outros, a ditadura militar chega ao fim e a sociedade brasileira passa pela

reabertura democrática possibilitando uma maior movimentação de entidades e organizações que eram a favor do amplo debate educacional (Libâneo, 2005). Entre esses diversos debates se manifestam vários educadores que compartilham dos mesmos ideais, vindo a surgir comitês e comissões dando origem a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). Para Melo e Cabral (2010) a trajetória desse movimento se destaca pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores, mas o resultado prático foi modesto, não se tendo chegado até hoje a uma solução razoável para os problemas da formação dos educadores, nem no âmbito oficial nem no âmbito das instituições universitárias.

Os debates, os fóruns temáticos acerca da educação escolar continuaram a existir, seja através dos movimentos sociais ou no âmbito governamental, mas essas discussões se intensificaram somente no início dos anos de 1990 do século XX, período este em que foi colocada em pauta a epistemologia pedagógica. Para Melo e Cabral (2010), em meio a muitas controvérsias, mesmo conseguindo adquirir o status de formação superior, o Curso de Licenciatura em Pedagogia não é reconhecido de uma única forma e nem se propõe a uma única formação. Para Pimenta (2001):

> Para além da dificuldade fundamental característica das Ciências Humanas, a educação apresenta uma suplementar – as dificuldades na delimitação de seu objeto/método – também porque sua natureza de prática social tem possibilitado o seu entendimento como um campo de aplicação de outras ciências. (p. 43/44).

A autora supracitada menciona a LDB nº 9.394/96 como uma dessas medidas oficiais, em que estabelece no seu artigo 64 a formação que compete ao curso de Pedagogia, destacando a amplitude da educação. Embora essas mudanças históricas se expressem como promissoras, o curso de Pedagogia se ressente de um problema de identidade em relação à educação infantil e outros campus de atuação aos quais ela se propõe. Esta é uma realidade que contempla muitos cursos de pedagogia no Brasil e com isso um ecletismo de propostas que, em algumas experiências curriculares até fogem do objeto de estudo da Pedagogia. Como mostra a Professora Salete:

> É, eu participei do Endipe, dois anos atrás, e a Selma Garrido fez essa, esse levantamento e foi uma das propostas apresentadas no Endipe foi a, o currículo do curso de Pedagogia, eu fiquei, sai de lá estarrecida, porque eu vi verdadeiros absurdos, até disciplina de Primeiros Socorros tinha no curso de Pedagogia. (SALETE, PROFESSORA PEDAGOGIA, I-D).

Diante desse problema de identidade e respeitadas algumas tentativas de reformulação do curso as quais colaboraram ou que, em muitas realidades, nem funcionaram, como exemplo, a tentativa de institucionalização do Curso de Licenciatura Plena em Normal

Superior, como fica a educação infantil? Pergunta-se: quem pode educar as crianças? Há incertezas e muitos preconceitos sobre o/a profissional ideal para a Educação Infantil.

Mas as incertezas, muito embora estejam relacionadas ao currículo e possam ser coerentes em relação à uma ou outra matriz curricular, quando se trata de Educação Infantil, considerando que os cursos, regra geral, ainda contemplam melhor a docência e a Educação Infantil. Este, comumente é um nível bem contemplado, como pode ser observado no depoimento da Professora Olga.

> Aqui, no caso, nós devemos levar os casos de preconceito, né, trabalhar a identidade profissional em relação ao mercado de trabalho. Então, para você trabalhar com Educação infantil, que a Pedagogia te dar amplos espaços profissionais. Eu até falo em sala de aula para os meus alunos: hoje em Pedagogia, dentre as licenciaturas, é o melhor curso, porque te dá diversos leques profissionais. Não só docência, mas você pode trabalhar na Petrobrás, tem concurso. Ministério Público da União abre para pedagogo, Bancos abrem para pedagogo, Policia Federal abre para pedagogo. Então, te dá vários espaços profissionais que as outras áreas não te dão. Mas se eu pegar apenas a Educação Infantil, deixar bem claro, o pedagogo lá na Educação Infantil, esquecendo todos os profissionais. Então, você tem que repensar um pouco esse perfil profissional (OLGA, PROFESSORA COORDENADORA PEDAGOGIA, I-A).

Com um currículo tão amplo não é emblemático dizer qual é a educação, qual é o educador ou qual a formação ideal para a infância, é necessário pensar a identidade e a objetividade na formação para determinadas áreas. Isto porque, pode-se constatar que o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças foi assegurado na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado, mas, muito embora, desde então, o campo da Educação Infantil viva sob um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, ainda não foram efetivadas políticas educacionais sólidas para a infância.

Um currículo, uma matriz curricular, um projeto pedagógico curricular e qualquer intenção por uma educação humanitária não pode prescindir da promoção de uma "educação sem etarismo, não sexista"[30] voltada para a "equidade de gênero" [31] Quando a educação será prioridade se quando se vive uma crise econômica ela é a primeira área a ser atingida? Porque, por exemplo, as contenções de gastos oficiais começam na área das licenciaturas, especialmente humanas? Se os governos querem cortar bolsas, porque vai cortar na área da educação? Se quer diminuir padrão salarial, começa na área da educação?

---

[30] Educação não-sexista, é aquela que promove a igualdade entre homens e mulheres. (Carvalho, M. & Sousa, 2003).

[31] Equidade de gênero, é o sistema de relações interpessoais e sociais baseado na igualdade entre os sexos e na valorização equilibrada das qualidades consideradas femininas ou masculinas. (id., ibid.).

5.3 Os homens e o estágio curricular na Educação Infantil[32] e anos iniciais: "o que será que os pais irão pensar de mim?"

Um olhar para a História da educação escolar das crianças mostra que a Educação Infantil na faixa etária de 0 a 5 anos inicia em escolas filantrópicas e particulares, o sistema escolar no Brasil vem garantir o acesso público e gratuito da criança à escola já no final do século XX através da LDB 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996 que, em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988, reconhece, em seus artigos 29 e 30, a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica oferecida em creches para atender a criança de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos (Abreu, 2003).

Fazendo uma retrospectiva da educação escolar das crianças no Brasil, percebe que o acesso da criança à escola pública oficial brasileira inicia no século XIX quando foi criada a primeira instituição denominada Jardim de Infância no ano de 1875, sendo que o Piauí só teve o seu primeiro Jardim de Infância no ano de 1933. Depois foi denominada de creches, pré-escolas e cada nomenclatura trouxe uma grande discussão e uma cultura escolar em torno dos termos, conteúdos, práticas, currículos, políticas, no sentido de definir um modelo de educação para as crianças (Abreu, 2003). Trata-se de um nível de educação no qual as crianças chegam cada vez mais cedo e onde vem sendo ampliada o tempo de permanência desse público, ou seja, a criança estar sendo entregue cada vez mais precocemente. A perspectiva é de oferecer, ou até universalizar, uma educação escolar de tempo integral, especialmente no Ensino Básico.

A discussão da educação infantil e anos iniciais neste trabalho se justifica por dois aspectos. Em primeiro lugar pela relação que a grande maioria dos/as docentes e discentes fazem do Curso de Licenciatura em Pedagogia com os referidos níveis de ensino, especialmente com a Educação Infantil e anos iniciais, notadamente, com o trabalho docente com crianças, relação essa em função da própria identidade do Curso com a docência, já

[32] O estágio curricular é do Curso de formação de professores/as para a educação infantil e anos iniciais e a infância que considero neste estudo, no Brasil, refere-se à formação para os níveis escolares definidos tanto no Artigo 17º, parágrafo 2º do Artigo 19º e Artigo 30º da Lei 5.692/1971 no período de sua vigência (Saviani, 2006), quanto no item I do Artigo 21º e no artigo 62º da LDB vigente, Lei nº 9.394/1996 (Brzizinski, 2008). Isto porque, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, citadas neste estudo, embora a criança seja contemplada, há diferenças no direito à escola em relação à faixa-etária, pois a Lei 5.692/71 não reconhecia a Educação Infantil, nível de educação que foi criado e assegurado somente com a Lei 9.394/96 em vigor no país.

abordada por muitos/as pesquisadores/as da área, e também de representações criadas na sociedade as quais restringem a formação do/a Pedagogo/a e sua atuação à Educação Infantil. Nenhuma das atividades, para as quais o referido curso forma, seja como fator de rebaixamento ou enaltecimento do curso, seja por preconceito ou desconhecimento, pois chegam a dizer que é somente isso que o/a pedagogo/a faz, é tão apontada como área de atuação do/a pedagogo/a como é a Educação Infantil.

Em segundo lugar é porque, embora as matrizes curriculares de muitos cursos de Licenciatura em Pedagogia, em seus componentes e na prática curricular, realmente contemplem à docência como a principal atividade para a qual o curso forma, todos/as professores/as e dirigentes que atuam no campo pedagógico, estão ou deveriam estar conscientes de que a Educação Infantil é apenas uma das áreas de atuação do/a Pedagogo/a como docente e/ou dirigente. Isso instigou a este pesquisador a buscar compreender mais o campo da Educação Infantil como campo de atuação contemplado no Curso de Licenciatura em Pedagogia e os fatores pelos quais a Educação Infantil tem sido considerada, por grande parte da comunidade acadêmica e escolar, no principal campo de atuação do/a pedagogo/a e um campo de trabalho predominantemente feminino.

Prosseguindo, optou-se inicialmente por apresentar dados e reflexões sobre a presença masculina e feminina nos estágios em Educação Infantil, anos iniciais com as constatações sobre essa realidade em Teresina – PI, Brasil. Constatou-se que na grande maioria das instituições que oferecem a Educação Infantil não existem homens trabalhando neste nível de ensino como professores efetivos ou contratados, sendo mais comum haver homens desenvolvendo estágios curriculares ou extracurriculares. Pode-se afirmar que, na realidade, as masculinidades não são aceitas ou facilmente aceitas no trabalho docente efetivo com crianças, principalmente na Educação Infantil. Há homens estagiários e com baixo índice de participação e, entre as poucas experiências com a presença masculina, os homens têm sido figuras solitárias e vistas com desconfiança pela comunidade escolar, mesmo como estagiários.

Considerando um recorte temporal representativo das últimas décadas analisou-se os percentuais de inserção masculina nos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Teresina – PI objetivando perceber como é a participação de homens e mulheres nesse nível de ensino na capital piauiense. A tabela 08, a seguir, mostra uma grande presença feminina em relação à uma reduzida presença masculina nas referidas instituições.

Tabela 8 – Quantidade de professores dos Centros Municipais de Educ. Infantil – CMEIs de Teresina – PI, por sexo / de 2008 à 2015

ANO	Nº DE CMEIs	HOMENS	MULHERES	TOTAL AMBOS SEXOS	PERCEN-TUAL DE HOMENS
2008	47	01	78	79	**1,3 %**
2009	89	03	294	297	**1,0%**
2010	94	03	334	337	**0,9%**
2011	149	06	552	558	**1,1%**
2012	150	06	562	568	**1,1%**
2013	153	05	703	708	0,7%
2014	149	04	613	617	**0,6%**
2015	153	07	672	679	**1,0%**

FONTES: PESQUISA DIRETA NO DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO

Além dos percentuais, observou-se que nesse período de 08 (oito) anos, acima apresentado, compreendido entre os anos de 2008 à 2015, não houve evolução no que se refere à participação masculina nas instituições de educação infantil de Teresina. O que impede os homens de ingressarem e/ou atuarem mais no trabalho docente com crianças? Entre as representações sobre o perfil dos homens as quais dificultariam a aceitação ou a inserção de homens na Educação Infantil pode-se apresentar as motivações sem fundamentos ou estudos como reflexões.

Entre outras representações, as quais, permeiam o senso comum, a cultura escolar, as representações sociais, as quais, mesmo não correspondendo à realidade interferem na pouca presença ou na ausência de homens no trabalho docente com crianças: a pouca procura por parte dos homens; a falta de preparo técnico ou formação para desenvolver a prática na educação infantil; dificuldades de condução do processo nas relações com as crianças, especialmente dificuldades de desenvolver o cuidado infantil; o preconceito das famílias, especialmente em função da relação com a pedofilia, com o abuso ou violência sexual; o medo da homossexualidade; os gestos contundentes; a restrição por parte de dirigentes e/ou das instituições; as representações sociais ou o discurso circulante, a cultura escolar de que o homem não sabe, não tem habilidades para atividades lúdicas, educativas ou para ensinar as crianças; enfim, os estereótipos construídos pela sociedade atribuindo aos homens a falta de meiguice, de afetividade, de jeito, etc.

Observa-se que todas essas características ou aspectos atribuídos aos homens dificultando ou impossibilitando-os de atuar no trabalho docente com crianças ou na educação infantil, constituem competências, aprendizados, saberes ou até condutas, valores

que os homens ou seres humanos podem obter com a formação e com a experiência, com orientação, com oportunidades, etc. As mulheres ou todas as mulheres apresentam ou dispõem de todas essas competências ou saberes, experiências somente pelo fato de serem mulheres? As experiências mostram que há homens que contrariam esses estereótipos que atribuem determinadas características aos homens e outras às mulheres, quando na realidade, todas as pessoas podem ter as características apresentadas ou podem alcançar essas competências e aprendizados, independentemente do sexo.

Mediante o exposto, apresenta-se aqui entrevistas onde há depoimentos revelando as dificuldades de aceitação dos homens nos estágios em Educação Infantil em Teresina, analisa-se o relato de Mariano.

> Não. Porque assim, a dificuldade... não... sinto e ao mesmo tempo não sinto, é um prazer estar trabalhando com crianças, a dificuldade que a gente sente, não sei se é só eu mesmo ou tem outros... sendo homem mesmo em sala de aula, é a questão da visão da família isso na educação infantil, primeiro tem aquele pensamento "o que que a família vai dizer quando me ver dando aula para essas crianças, esses bebês. [Jânio: você acha que há um incômodo para o homem com tudo isso?]. Com certeza. E outra coisa, acho que 99,9% que vai nas escolas da educação infantil: Mulheres, mulheres, mulheres, primeiro porque tem aquele órgão, a SEMEC no caso, encaminha "não, você não vai para a educação infantil". No dia que eu fui para estagiar era assim: CEMEI e escola fundamental. O que eles fizeram: como eu era homem, na de ensino fundamental tinha 2 escolas e uma já estava sendo lotada e era mulher e ela... trocaram a mulher do ensino fundamental por educação infantil e me colocaram no ensino fundamental. Eu também não questionei, disseram: "você vai ficar aqui porque você é do sexo masculino", deixaram claro isso, e disseram: "sexo masculino não dá certo em educação infantil" expressaram isso de cara, aí onde é que vem o erro. (MARIANO, VII BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

O estudante Mariano expôs uma ação de gestão que não condiz com uma gestão educativa, com a gestão da educação escolar por excelência, especialmente no ensino básico onde deveria haver mais exemplos de uma educação para a diversidade, onde é fundamental que as crianças tenham experiências educativas com homens, mulheres, todos os gêneros, tanto como aprendizado para a vida em sociedade como também como desconstrução de estereótipos para um processo educativo pautado no respeito e valorização de homens e mulheres.

A prática relatada pelo estudante Mariano, embora possa ser considerada de uma instituição, de um ou outro gestor que não respeita o princípio constitucional (Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil) o qual assegura direitos iguais entre homens e mulheres para desempenharem quaisquer funções, representa a prática de uma rede de ensino, de um sistema público, é necessário repensar tais práticas na educação escolar.

A professora Crisálida mostra um exemplo de que o jeito de ser da pessoa, os gestos físicos, não determinam ou restringem, impedem ou diminuem a competência, as habilidades, o conhecimento e o compromisso para o trabalho educativo.

> [...]. Eu mesma acompanhei uns alunos de estágio na I-B, fui professora substituta lá dois anos, na I-B. 2013, 2014, 2015, saí o ano passado. Saí de lá, vim pra cá. Eu tinha um aluno, o T... O jeito dele assim, o jeito militar. "Esse aluno aí vai dar trabalho no estágio", pensavam, né, pelo jeito grosseiro dele. Quando eu fui visitar ele na escola que eu vi o jeito dele tratar as crianças, a paciência que ele tinha, que ele sentava...os meninos...a confiança dele era tão grande no estágio que ele não faltava. A Diretora, a professora elogiavam o trabalho dele. "Que, ave maria! Nunca pensou uma pessoa daquela ali, tão empenhada em fazer um bom trabalho". E as vezes assim a pessoa subestima a capacidade do homem em trabalhar com criança... (CRISÁLIDA, PROFESSORA COORDENADORA, I-E).

As competências ou habilidades, os conhecimentos e saberes técnicos e culturais, sociais, tudo que é exigido para um/a professor/a para trabalhar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfim, no trabalho docente com crianças devem ser contemplados na formação inicial e prosseguindo na formação continuada. Assim, todas as pessoas, quaisquer que seja o gênero, o sexo, a orientação sexual, a idade, a etnia, etc. pode desempenhar a função docente, a prática educativa na educação de crianças.

Não apenas faz parte do discurso como faz parte de competências necessárias para essa área: saber os conteúdos, trabalhar com o lúdico, saber brincar, saber cantar. É necessário saber envolver os/as alunos/nas em situações lúdicas porque esse é um universo que preenche não somente as crianças, mas também os adultos. Se para o universo do alunado a música tiver um grande impacto pedagógico, então precisa-se desenvolver essa atividade, precisa-se dominar habilidades, competências que forem necessárias para aquele alunado com o qual o/a docente vai trabalhar.

Uma das representações que mais distorce da realidade, na visão deste pesquisador, foi a concepção de uma dirigente de que os homens ou mulheres de mais idade, pela posição de pai, mãe e, especialmente avô e avó, não teriam mais facilidades em se relacionarem ou em cuidarem das crianças. Trata-se de uma representação que, além de não ter fundamento científico, contraria o que pode ser observado no cotidiano das famílias nas relações intergeracionais, a interação entre crianças e idosos pode ser fundamental para a educação das crianças e para a saúde e autoestima das pessoas da terceira idade.

O preconceito em relação às relações ou educação intergeracional pode ser considerado etarismo, preconceito de idade. Quando está relacionado à idade de um homem pode ser preconceito de sexo e de gênero relacionados à idade de homens. Sobre este aspecto, analisa-se o depoimento da Professora e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Olga.

> Ministrei aula no semestre passado em uma turma que tem um senhor em seus 55 anos de idade. Como é que ele vai trabalhar com criança? Um senhor de 55 anos de idade? Sentar no chão, brincar, com criança de 3 anos de idade, de 4 anos de idade. Ele tem esse perfil? Ele tem essa habilidade? Ele pode até ter a competência técnica, mas a habilidade de lidar...[...]. (OLGA, PROFESSORA COORDENADORA, I-A).

O currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia não pode prescindir de saberes da cultura, da diversidade, de uma formação que contribua para o respeito e valorização dos saberes das pessoas de todas as idades, especialmente daquelas com mais idade, das experiências de vida, estes não somente no Currículo do curso em desenvolvimento, mas na formação que tiveram e podem ter continuamente os seus professores/as formadores/as, pois não é necessário entrar em uma escola ou em uma universidade para saber a importância de um/a professor/a com idade e experiências de avô ou de avó para atuar no magistério.

Para além de uma formação técnica, as pessoas com mais idade trazem a experiência das relações interpessoais e afetivas, do saber socioemocional, da empatia com as pessoas em função de toda uma trajetória de vida, de uma educação intergeracional. Aliar isso aos conhecimentos técnico-pedagógicos, didáticos, filosóficos, sociológicos, históricos, psicológicos e dos métodos e técnicas da educação que contém o currículo, pode constituir uma educação por excelência.

A professora e coordenadora Olga, em outro momento faz referência a outro aluno confirmando o seu preconceito de idade ou etarismo, volta a questionar o perfil e a atuação de uma pessoa em função da idade.

> Então, vejo assim né, o sexo masculino nessa idade de um senhor de 50 anos trabalhar com criança de 0 a 6 anos de idade, eu acho não muito...perfil profissional. Em termos de habilidade para lidar. Ele pode até saber as teorias, ele pode até saber toda essa parte que exige em termo de conteúdo, mas saber lidar com a criança?! A criança ela requer o que? Que a pessoa brinque, esteja com ela para todas as atividades lúdicas. Não sei se esse profissional poderia ter esse perfil. Pode até ser que esteja equivocada, mas, aparentemente, acho que não teria. (OLGA, PROFESSORA COORDENADORA, I-A).

É necessário reflexões sobre que educação e que tipo de ser humano se constrói nessa concepção de educação apresentada pela Professora e Coordenadora Olga. Os estudos de Carvalho (1999) e outras autoras trazem algumas questões a serem analisadas, entre outras: é necessário conhecer como as habilidades atribuídas ao sexo feminino são percebidas ou não e valorizadas ou não, pelas próprias professoras e pelas escolas. Neste estudo, este pesquisador indaga: é necessário saber, especialmente, como os poucos alunos de pedagogia e os raros professores de crianças do sexo masculino desempenham as mesmas tarefas, como lidam com a concepção de que a tarefa de educar crianças pode ser naturalizada ou correspondente ao biótipo feminino.

Nessa perspectiva, compartilha-se a problemática levantada por Carvalho (1999), de que o homem estudante de Pedagogia não é uma categoria da qual se parte, mas se transforma numa indagação: quem é, como se constrói a discência nos caminhos da docência masculina? Não basta descrever as atividades, experiências e necessidades diferenciadas do homem professor, é preciso indagar se, quando, como e por que mulheres professoras são ou se tornam diferentes de homens professores.

As indagações feitas, em síntese, refletem o problema de pesquisa proposto neste trabalho, o qual apresenta-se aqui novamente: como as masculinidades discentes são construídas e reconstruídas na cultura escolar e acadêmica dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Teresina – PI, Brasil**?** A estudante Malu, da Instituição E, mostra um exemplo de como as masculinidades são construídas e reconstruídas no Curso de Pedagogia, no estágio ou na escola e pela sociedade através das famílias.

> Sim eles têm, assim não por eles mesmos, mas pela visão do outro, até o R... falou pra mim depois do estágio dele, que uma mãe chegou e falou assim: "Mas quem é o teu professor é aquele alí?", tipo assim as mães muitas vezes elas ficam assim e no dia da culminância do projeto, assim eu fazia o estágio pela manhã e ele fazia o estágio à tarde e aí no dia da culminância do projeto uma aluna queria abraçar ele e a mãe não deixou. Uma menina queria abraçar ele e a mãe não deixou, ela ficou: "Olha o professor, o professor!" e a mãe ficou segurando-a, e outros casos existem, e também tem o caso do Jessé que faz também o trabalho de acompanhante terapêutico com crianças autistas e existe, cunha fala em um livro dele que pra uma criança autista um acompanhante homem em termos de comportamentos é melhor que a mulher e assim eu tenho isso até na minha defesa do TCC. (MALU, VIII BLOCO PEDAGOGIA, I-E).

Compreende-se que, em muitas situações sociais, incluindo o caso específico da educação escolar, as famílias se comportam em conservas, um comportamento que expressa a concepção de infância da sociedade e o modelo de educação que constroem para as crianças. Primeiramente, como mostra Cordeiro (1996), às crianças são ensinados "os códigos sociais fundamentais ao convívio social em seu meio. Aprendem a maneira considerada 'certa' de viver ou aprendem a aspirar a ela. Aprendem o desejo de 'dar certo'". As pessoas adultas fazem projeções para as crianças, criam modelos de conduta moral, de educação e avaliam em que medida foram superados modelos mais antigos" (Cordeiro, 1996, p. 15).

Como mostra Teive (2008), a Pedagogia moderna instaurou um modo mais suave de governar as crianças, de modelar a infância. Ao que pode ser acrescentado, a modernidade na educação escolar e familiar, não permitiu ou trabalhou uma educação para a liberdade e para a existência de infâncias, entre as imposições, estão os valores patriarcais, androcêntricos, os quais não dão segurança à criança porque não trabalha uma educação ou pedagogia que eduque independente do sexo, com todos os sexos, todas as orientações

sexuais sem que a sociedade possa interferir na escola restringindo ou segregando e reproduzindo uma educação sexista.

Vive-se em uma sociedade e em um período em que, considerados os avanços, não há garantia plena dos direitos subjetivos, assim torna-se mais passiva a autoridade da família, da educação almejada por ela, uma educação em que, na maioria das experiências familiares, pesa os valores morais, as questões de saúde, as condições socioeconômicas, culturais, notadamente as relações de gênero, um modelo de educação que transfere mais as responsabilidades da mãe quase sempre sobrecarregada com a responsabilização da família e do pai, quando presente, como reprodutor de valores patriarcais. Uma educação mais com a reprodução de relações de poder, da moralidade, do controle e menos de uma educação que reconheça as mudanças, as necessidades, as diversidades humanas das crianças.

A educação familiar ou escolar e a vida social são pensadas de acordo com a classe, a posição social, a religião, a etnia, a cor da pele, gerando assim: preconceitos, injustiças, a desigualdade de gênero e social.

Não existe estudos que relacionem maior desempenho ou qualidade do trabalho pedagógico, educativo, docente, ao sexo ou gênero, ou seja, comprovações de que uma pessoa do sexo feminino possui mais saberes, conhecimentos, habilidades em comparação com uma pessoa do sexo masculino ou em relação a uma pessoa com orientação homossexual em relação a outra de orientação heterossexual ou ainda relacionadas com outras orientações sexuais, os estudos mostram diferenciações com base na formação, na experiência profissional, técnica. Vale apresentar aqui o estudo de Marília Pinto de Carvalho (1999) que comprova diferenças entre homens e mulheres mostrando o cuidado infantil, a maternagem, etc. como fundamentais no trabalho docente com crianças.

Qualquer representação estabelecendo capacidades e competências ligados ao sexo ou ao gênero não é fundamentada ou conclusão deste estudo e pode constituir preconceito, julgamento das pessoas, ideias pré-concebidas sem fundamento científico que, além de discriminar, nega oportunidades às pessoas. O que garante o bom trabalho de ensino ou educativo é uma boa formação e dedicação, pesquisa, estudos, compromisso com a atividade educativa, reconhecimento de que o trabalho pedagógico, em quaisquer atividades, níveis, seja no contexto escolar ou social em geral, é um trabalho desafiador, mas possível de bons resultados mediante conhecimento técnico, comprometimento, formação continuada e muito trabalho.

Vale ressaltar que, quando se pensa a prática educativa e, mais especificamente, quando ela é executada, surgem mais que desafios, revelam-se limitações. Analisando todos

esses depoimentos, especialmente o de Malu, percebe-se que é necessário haver orientação para as famílias. Para quaisquer outros níveis ou modalidades de ensino o trabalho docente exige uma formação pautada no conhecimento técnico e específico ou conteúdo das diversas áreas de conhecimento e que ultrapasse o âmbito escolar ou acadêmico.

Quando se exige cuidados básicos essenciais, ou seja, práticas que não só educam, mas também cuidam, extrapola a dimensão cognitiva e/ou educativa porque o exercício de cuidar de uma criança exige habilidades que ainda não são incluídas nos currículos dos cursos de formação de professores para atuação docente na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Daniel, um estudante muito jovem, relatou diversos casos de preconceitos, em relação aos homens no Curso de Licenciatura em Pedagogia, vivenciados por ele no meio acadêmico e também das famílias:

> As próprias mulheres, elas ficam com piadas, então forçam a barra, e o cara não se sente à vontade para estudar no Curso de Pedagogia, tem gente que tem preconceito, pra você conseguir um trabalho formal, pra conseguir um trabalho na Educação Infantil, no primário, por exemplo, em um berçário, você não vai conseguir porque existe a igualdade sexual e tudo mais na teoria, mas não tem essa igualdade lá, porque, por exemplo: O homem é descriminado nessa questão, você não vai ser contratado para um berçário porque a mãe ou o pai não vai deixar você dar banho em uma criança porque vai pensar que você vai estuprar essa criança, se você for gay não vão deixar porque vai influenciar o filho, então tem todo um preconceito; os gays até podem se distanciar do curso por esse preconceito, porque uma professora nossa contou um caso de um rapaz que foi expulso do estágio, expulso não convidado a sair do estágio porque uma mãe não aceitou ele lá e disse que ele ia influenciar o filho dela. Uma coisa que não tem nada a ver, e esse preconceito ele existe não só na sala de aula com um quadro de professores ou quem lá que seja do homem tá cursando pedagogia, essas piadas e tudo mais. Mas o curso é um curso bom, um curso fácil que todo mundo vai se identificar porque todo mundo vai gostar do curso porque é um curso que inclui tudo de certa forma. (DANIEL, BLOCO III PEDAGOGIA, I-A).

Nas escolas particulares, independentemente de serem aquelas ligadas às religiões, os homens sofrem mais restrições do que nas instituições públicas, mas há o caso de uma grande escola de Teresina que apresentou uma proposta, e já está concretizando, de colocar homens para estagiarem com o objetivo de contribuir para desconstruir esses estereótipos de sexo e de gênero. O estudante Vanderlei, um dos entrevistados deste trabalho, foi convidado, mas a iniciativa é considerada uma novidade, uma experiência piloto.

A Professora Salete aborda sobre a iniciativa de inserção planejada de homens na Educação Infantil, no entanto chama atenção para a desconfiança que existe nas escolas em relação ao trabalho dos homens, uma restrição dos homens especialmente em relação ao trabalho com crianças do sexo feminino, a própria depoente termina mostrando seu preconceito, apresenta dúvidas em relação ao comportamento ético e profissional dos homens no trabalho educativo com crianças pequenas do sexo feminino.

> Esse tema tá sendo, como eu trabalho também em outra instituição né, da rede jesuíta, esse fenômeno né da inclusão masculina na pré-escola, é um ... está em debate né, está na agenda das escolas jesuítas hoje, como uma conquista, inclusive na Colômbia já existe muitos professores na Educação Infantil, ainda há assim né, no próprio grupo de discussão, ainda há: "Mas será, né, porque a gente fica imaginando a hora de ir levar ao banheiro". Mas a escola tem meninos e tem meninas, não é? Então, professora leva meninas, professor leva meninos, né? Quer dizer, ah, mas a gente sempre tem aquela desconfiança de que o homem não dá certo com criança, que não tem sensibilidade". (SALETE, PROFESSORA PEDAGOGIA, I-D).

Considerando os valores construídos em uma sociedade patriarcal, androcêntrica, com homens que formaram a sua personalidade em uma cultura machista, falocêntrica, pessoas que ainda têm dificuldades de discernimento entre a vida íntima e social, sem exercitar a ética profissional, com a falta de educação dos componentes motivacionais da sexualidade, com uma escola que não consegue aceitar a necessidade de educação sexual, sem um trabalho planejado com as relações de gênero, ainda há muitos desafios para haver a confiança por parte da sociedade, sobretudo uma sociedade muito preconceituosa e muito contaminada pelos valores supracitados, os quais dominam o público masculino, contaminando também, em muitas situações, o público feminino.

Pereira (2016), em pesquisa com homens de Guarulhos no Estado de São Paulo, apresenta o professor homem como um estranho na Educação Infantil. A autora citada conclui que a entrada dos professores homens na Educação Infantil está relacionada à opção de trabalho, o que leva à concepção de que tal escolha, em muitas situações, surge das circunstancias sociais, culturais, políticas e econômicas. Assim, em muitas realidades do sistema escolar brasileiro, as escolhas pelo trabalho docente com crianças são feitas pelos homens mais pela necessidade de inserção no mercado de trabalho ou quando feitas por vocação ou desejo pela atuação no magistério com crianças, vêm acompanhada de inseguranças. Comporta aqui a indagação, por que a dificuldade de aceitação dos homens na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, no trabalho docente com crianças?

Ao fazer um recuo na história da educação identifica-se diversos fatores que desencadearam as concepções de trabalho docente com crianças relacionado às mulheres, às professoras, entre outros, já apresentados sem seções de texto anteriores neste trabalho, pode-se reforçar: fatores econômicos, culturais, ideológicos construídos em uma sociedade androcêntrica. Com a contribuição de Eliane Marta Santos T. Lopes (1998) constatou-se que foi no século XVIII, no interior de congregações religiosas, sendo exemplo a congregação das filhas da Caridade de São Vicente de Paula, que começava a se construir uma concepção

de que o trabalho docente com crianças seria uma função para mulheres, na representação social do que pudesse ser uma professora.

Com o pensamento de Bourdieu (1994) pode-se compreender como foi sendo construída essa relação das mulheres com o magistério, especialmente o trabalho com crianças, além de outros fatores notadamente políticos, ideológicos. O autor supracitado mostra que os indivíduos vestem o *habitus* como hábitos, tal qual o hábito, isto é, "faz a pessoa social", contribuindo para produzir práticas individuais e coletivas em conformidade com os esquemas previamente engendrados. Teive (2008, p. 43) contribui para a compreensão de como se constrói as concepções de professora e como elas constroem um jeito peculiar de ser professora o qual vai alimentando as representações sociais e os próprios concepções de ser na profissão. Ao fazer essa reflexão com a teoria de Bourdieu, afirma o seguinte:

> No caso específico das professoras, poder-se-ia dizer que elas vestem o *habitus* pedagógico tal como hábitos e estes os/as "fazem" um tipo muito particular de professor/a. "Ser que se reduz a um ter, um ter sido, ter feito ser, o *habitus* é o produto do trabalho de inculcação e de apropriação necessária para que as estruturas objetivas consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duráveis, em todos os indivíduos submetidos aos mesmos condicionamentos, colocados, portanto, nas mesmas condições de existência".

Destaca-se, entre outras abordagens das autoras supracitadas e de outras em estudos, os quais contribuem para compreender a representação da mulher como professora de crianças por excelência, razões como: estima à função; afeição pelas crianças; grande paciência; amar seus alunos e ser amada; instruí-los com prazer, com doçura. Uma concepção pautada em estereótipos, a qual foi criada na educação religiosa e reproduzida para a educação pública e leiga permanecendo impregnada nos valores da escola, nos conceitos de professor/a ideal da educação escolar contemporânea. Como foi construída esta relação do magistério com as mulheres e com os homens? Tem raízes históricas, uma construção cultural.

Retomando ao estudo de Sampaio (1996), o qual mostra uma história da educação escolar no Piauí onde há mais de um século os mestres de varanda, não obstante uma pedagogia extremamente autoritária gozavam de muita confiança e credibilidade junto às famílias para receber e ensinar meninos, não havia estranhamento ou dificuldades das famílias para aceitação dos homens professores no trabalho docente com crianças.

No Brasil, colocando como exemplo o Piauí, o ensino escolar inicia com a experiência dos padres da Companhia de Jesus, foram os primeiros professores, depois, sem os padres e com as dificuldades de criação de escolas, surgiram os professores de varanda,

um processo escolar que durante o Brasil colônia e o império era tarefa dos homens, pois as mulheres sequer tinham o direito de estudar.

Quando as mulheres começam a ter acesso aos estudos escolares, seja em escolas domiciliares ou depois nas primeiras instituições escolares, havia a separação entre meninos e meninas. Com a criação do ensino público, permanece o ensino escolar em residências, construindo-se um vínculo da escola com a mulher, reproduzindo a relação e restrição da mulher ao espaço privado, doméstico. A junção dos meninos e meninas na educação escolar ocorreu em função de economia dos gastos públicos por parte do Estado. Com a criação das Escolas Normais, a função docente vai se profissionalizando, criação de instituições escolares, mas mantendo-se escolas instaladas em residências e a defesa da docência feminina na ligação da mulher com o espaço privado, defesa de economia nos gastos com a educação escolar.

Com a coeducação dos sexos, começam a surgir diversas questões, principalmente questões pedagógicas, morais. Qual é o modelo de professor/a ideal? Qual a razão da hegemonia das mulheres no trabalho docente com crianças? Há um mal estar profundo dos pais e mães para entregar as crianças nas escolas com os homens na docência.

A relação com a educação escolar, da escola com a criança e com a infância, como a escola foi construindo a concepção de infância como fase específica da vida e como isso foi casando com a ideia de feminizar o magistério primário, depois a educação infantil e anos iniciais. Neste mundo contemporâneo, as diferenças vão se evidenciando e cobrando legitimidade e essa é uma marca do nosso tempo, há um cuidado dos homens se relacionarem com crianças no trabalho e em outros espaços além dos espaços familiares, há pais mostrando não aceitarem deixar os filhos com professores homens. Tem as pessoas homoafetivas cobrando espaços.

Muitos homens estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia de Teresina – PI, mostram tais circunstâncias quando justificam as motivações para a escolha do curso. Vale reforçar, entre as escolhas deles: poucos tiveram o referido curso como primeira opção, a aprovação no vestibular ou no ENEM surgiu após mais de uma tentativa e não desejam trabalhar com Educação Infantil. Essas justificativas são consequências do modelo de sociedade, já caracterizado acima, modelo este que a torna uma sociedade insegura em relação aos homens, um sentimento que precisa ser trabalhado na escola, nos cursos de formação, na escola básica e na educação não formal.

Os estudantes que não sofreram restrições no seu estágio ou em alguma outra experiência docente, também mostram o sentimento de insegurança ou desconfiança da

sociedade, especialmente das famílias de alunos/as ou famílias das crianças, a exemplo do estudante Nero da Instituição A.

> [...] até hoje eu não percebi nenhuma indiferença, de pai tirar aluno ou de pai questionar com a direção porque um homem está dentro da sala de aula, está ali naquele campo de atuação. Agora é uma qualidade que eu vejo da mulher para ela trabalhar, o que facilita o trabalho dela na educação infantil, [...] Eu como professor, se eu entrar na sala de aula e a criança vier, às vezes a professora tá ali, na Educação Infantil, às vezes a professora tá na porta da sala e a criança vem tia, tia, tia, professora e abraça!!! E aí! O professor? Até que ponto um professor ele deve se aproximar de um aluno de forma que o pai, a mãe e a direção, os outros profissionais daquela instituição irão pensar? Irão proceder? Então, esse é um cuidado! (NERO, VI BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

Nero é um dos estudantes entrevistados nesta pesquisa e que contribuiu muito para a realização deste trabalho, motivo pelo qual apresenta-se aqui um pouco de sua história. Ele cursa (2016) o VI Bloco do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição A no turno manhã, nasceu em 1995 no Bairro Anita Ferraz – Zona Leste de Teresina – PI onde reside até hoje e divide sua residência com mais cinco (5) pessoas, é estudante profissional, participa do Projeto PIBID como Bolsista na função de professor auxiliar (função criada na escola para alguns bolsistas, não é criação do Programa), não recebe ajuda financeira para o curso e a renda de sua casa está orçada entre 01 e 02 salários mínimos.

Nero tem 20 anos de idade, é solteiro, se autoproclama de cor preta. Seu pai é Agente de Portaria de uma escola, sua mãe é Merendeira de uma outra escola, tem dois (2) irmãos, muito jovens. Seu pai é quem se ocupa do trabalho doméstico em sua casa por ter mais tempo disponível. Nero estudou parte do Ensino Básico em escola pública e parte em escola particular, ingressou na Instituição A através de vestibular, sem optar por cotas. Para o deslocamento entre sua residência e a universidade usa o ônibus coletivo como transporte.

Este é um perfil que, em muitos aspectos, é compartilhado entre muitos homens entrevistados no estudo. Nero é um estudante com uma boa formação crítica, mas mostra reproduzir alguns estereótipos em relação à presença do homem no trabalho docente com crianças, é o que pode ser observado em mais um dos seus depoimentos.

> [...] é a questão do cuidado, não que o homem não tenha esse cuidado, mas é que, às vezes, numa certa situação o homem ele não agiria da mesma forma que uma mulher ela agiria, então a questão assim de ser mais zeloso, eu, por exemplo, vejo em mim, às vezes eu me vejo perguntando isso e se eu atuar na educação infantil de que forma eu irei atuar? (NERO, VI BLOCO PEDAGOGIA, UESPI).

É um jovem humilde que apresenta uma história de vida muito significativa, através da qual, é possível enxergar a sua concepção de infância que ele tem como homem ou masculino. Além disso, embora reproduzindo algumas situações, ele mostra estar superando ou desconstruindo estereótipos nas relações de gênero construídas na família e na escola.

Antes de realizar seu estágio, Nero apresentava algumas dúvidas ou dilemas em relação à escolha que fez pelo curso, mas sempre convicto de sua permanência como estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia e da importância dele como formação universitária.

> Se a infância antigamente, ela era problemática, hoje, pelo que a gente tem na sociedade, pelos problemas, pelos preconceitos, pelos racismos, pelas doenças, é... por todos os problemas, problemas em casa, problemas na sociedade, é... então, por tudo que você tem hoje você acaba ficando perdido. (NERO, VI BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

Nero considera a infância ou a faixa etária da infância complexa para trabalhar como professor/a no magistério, destacando especialmente os problemas sociais da contemporaneidade ou do presente e os problemas contingenciais da escola, mas é um estudante muito inteligente e muito determinado a conquistar sua formação e seu espaço profissional.

Vanderlei, apesar de considerar um desafio o trabalho docente com este nível de escolaridade, define-a da seguinte forma "A infância é um doce sonho!" (IV BLOCO PEDAGOGIA, I-D), não deseja trabalhar com educação infantil, mas está iniciando suas experiências e está entusiasmado com o Curso de Pedagogia. Já Alexandro relaciona a infância com o "brincar", uma vez que, para ele, "tem que ter as brincadeiras [...] o lúdico". (ALEXANDRO, IX BLOCO PEDAGOGIA, I-A), também não deseja ficar na educação infantil, mas é convicto de sua continuidade na formação em Pedagogia, de sua atuação e carreira na área de educação.

Muitos motivos pelos quais os homens fogem do trabalho docente ou educativo com crianças já foram apresentados, em razão dos quais, é importante ressaltar a necessidade de formação para homens e mulheres desenvolverem o trabalho educativo com as crianças contemplando saberes além da escola, pois a falta desse aprendizado dificulta o alcance dos objetivos propostos para a educação infantil.

Além disso, é importante também um trabalho educativo de conscientização acerca dos direitos e da relevância dos homens assim como das mulheres trabalharem com crianças, pois a sociedade com os preconceitos, a universidade, em muitas experiências, com a falta de condições para o funcionamento dos cursos, somando-se às questões econômicas e formativas já mencionadas, contribuem para o afastamento ou para a não escolha dos homens pela Educação Infantil.

Clodovil, assim como muitos outros estudantes, mostra a reprodução de estereótipos de gênero e sexuais em relação ao trabalho docente com crianças, mas reconhece que os

homens também podem trabalhar se desenvolverem as competências ou aprendizados para o magistério com o público infantil.

> Eu acho, não sei se é preconceituoso na minha visão, né, mas eu acho que eles acabam relacionando, eles gostam mais da professora mulher para trabalhar no Ensino Infantil, porque eles acabam relacionando com a mãe. Mas eu acho que é erroneamente, por que ela está desenvolvendo um papel profissional e não afetivo, embora nós tenhamos de exercer essa afetividade. Eu acho que pela experiência materna elas conseguem desenvolver um papel mais eficaz. Mas não que elas são melhores. Mas acho que por cuidar dos filhos, eu acho que elas acabam tendo essa facilidade. (CLODOVIL, VI BLOCO PEDAGOGIA, I-F).

Clodovil é outro exemplo e são muitos os casos de estudantes com dificuldades de trabalhar com crianças, mas com o mesmo potencial de outros estudantes para atuar no magistério, com abertura para o aprendizado. Isso não é unanimidade entre eles, há desistências diante das situações de limitações e desafios pelas quais passam, sobretudo por falta de formação adequada para atuar como estagiários na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, mas a maioria deles segue firme, mesmo que aspirando outros níveis ou modalidades de ensino.

Neste trabalho buscou-se a participação de estuantes do sexo feminino, como já justificado no capítulo da metodologia do estudo, em função, dentre outros fatores, da convivência acadêmica com os homens e para saber as representações delas acerca da presença dos homens no Curso. Monaliza, estudante da Instituição D, testemunhou e relatou casos de desistências de colegas estudantes do sexo masculino:

> Teve três que desistiu, na verdade foram quatro... Foi o J..., o F..., o V... e o L..., o L... desistiu no terceiro período, porque não tava ... ele desistiu depois que ele começou a estagiar, aí ele viu que não era aquilo. Então eu acho que na verdade o homem não se identifica muito com criança, porque quando a gente fala em Pedagogia, a primeira visão que a gente tem é criança de creche, é criancinha pequena, a gente não imagina que vai chegar num curso superior que vai dar aula pra adulto, né. [...] O Baltazar, ele, segundo ele, ele tá cursando Pedagogia, porque ele não pode cursar um curso relacionado com a área dele, que ele trabalha na instituição e eles não permitem, não sei por que. [...]. E segundo eles, o curso superior, eles não pretendem dar aula, eles querem um curso superior pra fazer concurso, porque eles podem prestar qualquer concurso e tendo um curso superior. (MONALIZA, IV BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

Pode-se atribuir maior afetividade, sensibilidade para as mulheres? Todas as mulheres apresentam ou desenvolvem essas características? Se ou quando as mulheres desenvolvem essas práticas afetivas ou de sensibilidade, cuidado, é em função da ligação com os/as filhos/as, da maternagem, no contexto familiar, por conta das relações sociais ou por questões genéticas? As relações afetivas no trabalho educativo não são genéticas, são históricas, são sociais e são culturais, são resultados de um aprendizado. Isto certamente foi aprendido e de acordo com o contexto. Tudo isso é aprendizagem, aprende-se a ser sensível,

a trabalhar a ludicidade, aprende-se o cuidado, só precisa querer, ter oportunidade, ser estimulado para isso, tendo um ambiente que valorize esses valores e práticas no gênero masculino haverá o aprendizado.

Para melhor captar as dificuldades dos homens e mulheres, as quais provocam inclusive a evasão dos homens e também de mulheres dos cursos de Pedagogia, buscou-se, com a dinâmica das entrevistas evidenciar que os homens e mulheres estudantes de Pedagogia, com o estágio curricular do âmbito da educação infantil já cumprido, mostrar como os/as participantes analisam as respectivas experiências educativas com crianças à medida que constroem as suas concepções sobre a infância e outras questões a ela relacionadas no curso. Assim, eles/as se expressam:

> Os homens eu acho que eles têm problemas se eles escolherem a atuação no Ensino Infantil. Porque ainda tem esse preconceito, não muito aceitável o homem lecionando pra criança no ensino infantil, mas fora do ensino infantil eu particularmente não vejo nenhum problema. Eles poderiam desempenhar super bem o trabalho no Ensino Infantil, o negócio é a questão do preconceito, mesmo da cultura que está muito enraizada as mulheres, as tias lecionando no Ensino Infantil. (DULCE, VII BLOCO PEDAGOGIA, I-B).

A estudante Dulce reforça a reprodução social de que o homem terá dificuldades na Educação Infantil, embora relacionando ao preconceito e ressaltando que o homem poderá atuar bem na Educação Infantil, deixa claro que o homem deve ir para fora do ensino infantil para que ele possa atuar no magistério. A forma como Dulce identifica as mulheres na Educação Infantil quando mostra que as dificuldades dos homens estão relacionadas às concepções construídas de um trabalho para tias ou a relação à "tias lecionando no ensino infantil", mostra depreciação pelo trabalho das mulheres, uma concepção também de muitas pessoas, uma representação do imaginário social que ao confundir uma prática profissional com laços familiares e afetivos termina por desprofissionalizar o trabalho docente desprestigiando as atividades das mulheres na Educação Infantil.

Jessé, a despeito de tudo que sofreu em sua infância, adolescência e já na vida adulta, segue firme, mostra os desafios que enfrenta no trabalho e como vai superando as dificuldades encontradas no seu estágio, no seu trabalho de reforço e de acompanhante terapêutico com crianças com Transtorno do Espectro Autista.

> Aí eu digo; não façam isso porque o tio ama vocês, não faça isso com o tio entendeu? Aí ele continua, mais eles ó!!! Eles ó!!! O tio ama vocês, por mais que naquela hora ali a gente fica um pouco agitado mais a gente procura o máximo ficar tranquilo e digo olha o tio ama vocês, ou seja; se eu não..., se eu não fizer meu trabalho com amor, meu Deus do Céu, meu trabalho vai todo de água abaixo, porque falta a paciência Jânio. (JESSÉ, VIII BLOCO PEDAGOGIA, I-E).

Assim, a formação de professores/as para a docência de crianças não pode restringir-se só ao técnico. Prescinde do humano e do político também. Essas habilidades não poderiam estarem ou serem incluídas na própria formação? Assim não interessa se sou homem, se sou mulher, se sou heterossexual masculino, se sou heterossexual feminina, se sou homossexual masculino, se sou homossexual feminino para desempenhar uma função, mas sim, se sou técnico-profissional e humanamente preparado para exerce-la. A estudante Paloma foi enfática ao expor as suas concepções acerca do homem no Curso de Pedagogia e as perspectivas de atuação no campo de trabalho.

> Assim, professor, o que eu vejo é que é algo social. Eu vejo mesmo um pouco como discriminação tanto por parte de alguns homens como por parte da sociedade em si, porque os poucos homens que estão inseridos na Pedagogia, eles até têm vontade de dar aula na Educação Infantil, mas a sociedade não aceita que eles deem aula na Educação Infantil. Os pais não querem ver um homem dando aula pra crianças de creche, se sentem incomodados, já vão pensando coisas erradas. Então o homem na Pedagogia, ele só tem algumas poucas escolhas, ou vai pra gestão, ou vai dar aula no superior. Se ele for apaixonado, se ele chegar e se apaixonar pela Educação Infantil, ele fica impedido porque a sociedade não o aceita ali. (PALOMA, VI BLOCO PEDAGOGIA, UESPI).

O que faz com que uma mulher maior preparo do que um homem para o trabalho docente com crianças? Quais as qualidades, que características profissionais devem ser preconizadas nesse nível de formação inicial que podem ser, fundamentalmente, atribuídas à mulher? Masculinidades e Feminilidades são expressões que mulheres e homens constroem no cotidiano da vida em todos os espaços de socialização (na família, na escola, no lazer, no trabalho, na política, na religião, no poder etc.) nas mais diversas formas.

As emoções, as cognições (os pensamentos), os desejos, as ações e os conflitos nas relações entre homens e mulheres tornam-se desafiadores trabalhadas política e pedagogicamente, muitas vezes, culminando com atos violentos. Compreender e encontrar caminhos para superar conflitos dessa relação, eis um grande desafio para estudantes, docentes, pesquisadores e dirigentes institucionais. Não estaria por traz disso toda uma desvalorização da própria profissionalização e uma ligação dessa ação docente com um vocacionismo, com uma extensão da maternidade na escola, com a identidade afetividade = feminilidade? Não estaria havendo um equívoco entre o que é técnico-profissional e o que é vocacional, materno e afetivo? O sexo pode definir a qualidade profissional? A realidade nas instituições é comumente apresentada nos relatos dos estudantes, a exemplo de Jessé, o que permite analisa-las.

> No ensino infantil as vezes tem que levar, tem que banhar a criança, porque são bebezinhos, tem que levar, aí os pais, é você que vai levar as criancinhas para o banheiro? Sou eu sim. Não sou eu que tô aqui com eles? Pois sou sim. Ou seja; nunca chegaram com nem um comentário, mas por essas perguntas eu cheguei para

> mim, meu Deus será que eles estão pensando que vai acontecer alguma coisa com o filho deles, entendeu? (JESSÉ, VIII BLOCO PEDAGOGIA, I-E).

Associar o magistério com a maternidade é, na verdade legitimar mais ainda a mulher como profissional em um campo profissional. Teria o mesmo sentido associar a paternidade com o magistério? Sim. São associações que aproximam especificidades humanas, particularidades humanas e até poder-se-ia constatar nada mais além de identidades patrilineares e matrilineares fazendo perceber apenas que mulheres, em determinadas situações, podem ter melhores condições para o exercício da docência, assim como também homens pais as terão em relação a homens e mulheres que não o são.

Sônia Kramer (2007) investigando as crianças e a cultura infantil procurando entender a infância e, especialmente, as crianças na sociedade contemporânea, destaca esta etapa da vida humana como delicada e complexa. Considerando a concepção da autora supracitada, a Professora Cecília faz reflexões muito apropriadas acerca do tempo do estágio na educação infantil:

> E o estágio nesse caso aí, o aluno perde porque aquele tempo que o aluno teria para: conhecer, para aproveitar para ter orientação, ele termina escapando da mão do professor porque não é possível ele fazer isso. Então o estágio, eles são conforme a lei de quatrocentas horas. Aqui nós temos o estágio em docência com a carga horária maior do estágio três, que é a educação infantil e o quatro que é inicial no ensino fundamental, eles têm cento e vinte horas, mas a situação da gestão é pior ainda, nós temos um estágio em gestão um e dois de sessenta horas que dá cento e vinte horas, então cento e vinte horas com mais duzentos e cinco se você ver, não atinge as quatrocentas horas. E o estágio em gestão é pior porque você tem cinquenta alunos, e no sistema o estágio um é na escola, o estágio dois é no sistema, você forma grupo e é a mesma coisa, o professor tem que se deslocar para centros diferentes, campos diferentes e orientar todas os alunos porque termina e aí fica difícil para o professor. Aí eu acho que principalmente em todas as áreas o estágio o tempo é muito curto principalmente em gestão. (CECÍLIA, PROFESSORA E DIRIGENTE PEDAGOGIA, I-B).

Trazendo para os cursos de formação, especialmente para o estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde se educa sistematicamente, estuda-se a educação infantil, a educação de crianças de séries iniciais, percebe-se a importância da ludicidade, do jogo, da brincadeira, a importância da motivação as quais devem ser estimuladas, que precisa-se ter alegria para passar estes saberes, então o profissional que vai entrar nessa área ele precisa ter aprendido a desenvolver essa linguagem: a linguagem do sorriso, a linguagem da brincadeira, a linguagem do canto, a linguagem do jogo etc. Isso tem que fazer parte não só do discurso, mas da prática docente do/a professor/a formador/a e da prática do/da aluno/a em formação e do ser professor/a na escola.

Kramer (2007, p. 16/17) pesquisou a dimensão criadora das ações infantis encontrando na obra de Walter Benjamin grandes contribuições que oferecem importantes

eixos orientadores de outras maneiras de ver as crianças, entre os quais, apresenta-se os seguintes: “a) A criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade; b) A criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história; c) A criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição; d) A criança pertence a uma classe social”. A identificação de tais princípios pode trazer embasamento tanto para a formação de professores/as de educação infantil quanto para o papel a ser assumido por profissionais que se ocupam dessa atividade.

São aspectos que podem ser estudados trazendo uma contribuição para organizar o currículo que ainda não foi construído ou proposto, além de possibilitar a prática educativa para a qual ainda não foram preparados/as os/as professores/as desde o surgimento da educação infantil no Brasil. Qual é o papel do/a professor/a na Educação Infantil? Que tipo de profissional deve atuar neste nível de ensino? Homens? Mulheres? Pode trabalhar ambos os sexos, não-binários, outros gêneros. São múltiplas as concepções, mas deve haver a garantia do direito assegurado de quem desejar e receber formação para a educação infantil pode ou poderá atuar neste nível de ensino.

Os homens entrevistados nesta pesquisa reforçam a necessidade do cuidado infantil, há, entre eles, quem reconheça maiores habilidades nas mulheres para trabalhar com as crianças, mas defendem a adequação da educação infantil a ambos os sexos e acreditam no aprendizado para esta atividade no Curso de Licenciatura em Pedagogia, é o que pode ser observado nos depoimentos a seguir.

> Não! De forma nenhuma [...] [a ambos os sexos?] A ambos os sexos... inclusive eu acho que até o... o sexo mesmo, no caso, o Isac, o Isac ele, o Isac... você sabe, o Isac eu acho ele competentíssimo! [...] Eu acho que é a competência, não adianta ser uma mulher, ter reconhecimento, mas não ter a competência, as habilidades para aplicar em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da educação. (VANDERLEI, IV BLOCO PEDAGOGIA, I-A).

Isac, citado por Vanderlei, é estudante do curso de Pedagogia e um dos entrevistados nesta pesquisa, desenvolveu um bom estágio tendo o seu trabalho reconhecido pela escola e pelos colegas de curso. Em algumas situações que envolvem o trabalho dos homens na educação infantil, a exemplo dos estágios curriculares e extracurriculares, observou-se um preconceito recíproco, pois há alunos incomodados com o olhar das famílias das crianças para o trabalho que realizam, especialmente, para a forma como eles constroem as relações professor-aluna/o, a afetividade na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. É o que mostra Nero em seu depoimento sobre o estágio que realiza na Educação Infantil.

> [...]. A questão é que a gente tá tendo um problema grave, quanto a pedofilia! Então, é... isso pesa bastante pra a atuação do homem na educação infantil [...]. Então, eu vejo e é uma preocupação minha! Às vezes, uma aluna minha ela chega

> lá, eu trabalho com vinte e as vezes uma aluna minha chega de repente com a mãe dela e me apresenta pra mãe, pro pai e diz olha mãe aqui é meu professor e me abraça e eu abraço, mas sempre aquela questão! Porque surge também na mente do profissional: será que o pai e a mãe vão me aceitar como professor dela? Isso porque eu estou trabalhando no terceiro e no quinto ano? Mas na creche? Então, é, é com a questão do cuidar? Com a questão da limpeza da criança? Então, surge essa preocupação nos pais e surge também em mim essa preocupação como professor, como profissional. **O que será que os pais irão pensar de mim se eu atuar nessa área?** Então, não é que tenha um problema, mas surge um distanciamento justamente por essa questão. (NERO, VI BLOCO PEDAGOGIA, I-A – grifo meu).

Além dos desafios profissionais em relação ao conhecimento, à metodologia, ao trabalho pedagógico, às questões cognitivas e de desenvolvimento da criança, uma das maiores dificuldades é a insegurança em relação ao olhar da sociedade, o olhar das famílias, o julgamento de uma relação afetiva profissional que faz parte e é importante para o êxito do trabalho educativo.

Há uma preocupação com os problemas contingenciais e sociais do dia a dia da escola, mas, em especial com o cuidado infantil, uma habilidade muito lembrada pelos homens estudantes. Entretanto, a fala dos entrevistados revelou uma atenção especial e até um engrandecimento profissional o trabalho com a educação de crianças: “acho que é um orgulho, é uma honra trabalhar com educação infantil”. (VANDERLEI, IV BLOCO PEDAGOGIA, I-D). Para eles um nível de ensino em que todos os profissionais devem assumir compromissos e responsabilidades maiores em relação às outras faixas-etárias.

Há professores/as já profissionais, especialmente os homens, que compartilharam as dificuldades dos estudantes para trabalhar com educação infantil. Até mesmo professores do ensino superior, onde os alunos e alunas são adultos/as, eles optam mais pelas componentes curriculares de fundamentos do curso e discriminam os componentes de práticas e até os conteúdos de disciplinas da área de educação infantil, como é o caso do Professor Orfeu.

> Eu particularmente, não posso afirmar categoricamente porque eu não tenho trabalhado ultimamente com isso aí. O olhar que eu dou pra a educação infantil é mais um olhar através da gestão, a gestão como um todo, mas esses aspectos bem peculiares, por exemplo, cuidar, realmente eu não tenho formação adequada para isso e nem sei se os outros professores realmente estão trabalhando com isso, que são as pessoas que trabalham realmente com educação infantil, mas é, é desafiante! (ORFEU, PROFESSOR COORDENADOR, PEDAGOGIA/I-A).

Há também insegurança mediante a responsabilidade, os desafios e, sobretudo, o enfrentamento de uma realidade na qual as condições de trabalho, a qualificação docente e outros aspectos são apenas parte dos ápices que homens e mulheres docentes encontram para o trabalho docente com crianças. Somando-se a estes fatores que interferem na formação de professores/as para atuarem na Educação Infantil, incluindo homens e mulheres, há as

condições de funcionamento dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. O professor Orfeu expôs a falta de funcionamento da Brinquedoteca da Instituição A que é um laboratório importante para a formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia contribuindo fundamentalmente para o trabalho docente com crianças.

A concepção do professor Orfeu, com sua experiência de ex-Coordenador e Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia e ainda de dirigente da Instituição A, tendo sido, inclusive, Diretor de Centro, é de que os poucos recursos dos quais a instituição e o curso disponibilizam para os homens e mulheres aprenderem a trabalhar com crianças são desperdiçados.

> Uma das queixas da Coordenação atual é que a brinquedoteca tá aí e é subutilizada! Os professores não usam a brinquedoteca! Aí os professores da educação infantil têm necessariamente que usar a brinquedoteca. Aí tem um projeto, mas é um projeto mais dos professores que trabalham na área de arte, quer dizer já usando a arte educação, é não especificamente sobre educação infantil. (ORFEU, PROFESSOR COORDENADOR, PEDAGOGIA/I-A).

A Instituição B é uma universidade pública com muitas dificuldades de funcionamento, pois não tem autonomia financeira, representa muitas outras no Brasil na mesma situação, os cursos, principalmente de Pedagogia funciona em condições precárias. Essa realidade repercute na qualidade da formação que, além dos problemas curriculares que são consequências das dificuldades de atender às demandas formativas para o trabalho escolar e não escolar, tem os problemas de funcionamento faltando laboratórios, escolas de aplicação, boas bibliotecas, falta de melhores condições de trabalho para os/as professores e de melhores condições de estudo para alunos/as.

Consequência de todo esse contexto, de todos esses condicionantes, situações e valores, ampliam-se os desafios para a formação e prática educativa para a infância. O trabalho educativo com esse público exige boa formação e condições de exercício profissional para que se inicie o trabalho por compreender a infância, pensar e planejar uma educação para a infância, para executar uma prática educativa ideal com as crianças a qual possa ser articulada com os demais níveis do ensino básico e possa atingir os objetivos pretendidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

As instituições que oferecem os Cursos de Formação de Professores que contemplam a Educação Infantil precisam dar as condições de funcionamento desses cursos para que haja qualidade no trabalho docente e atenda os direitos das crianças à educação, pois como mostra Kramer (2007, p. 17):

> As crianças não formam uma comunidade isolada; elas são parte de um grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento. Elas não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os

> costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações.

Isso mostra que as crianças têm direito a uma educação plena, deve haver uma formação que ofereça os conhecimentos técnicos e os saberes sociais e culturais os quais incluem a compreensão da sociedade, as diversidades, a educação de homens e mulheres, de pessoas das diferentes etnias, das diferentes orientações sexuais, de identidades de gênero, sem preconceito em relação quem ensina, quem aprende, quem educa e quem é educado.

Deve-se atentar para os direitos de homens e mulheres ao trabalho docente pelo direito da Criança e do Adolescente a uma educação sem preconceitos. Deve-se atender às demandas da infância de acordo com a sociedade, com a sua comunidade, com o seu grupo, com a sua cultura, com as concepções diversas de infância, com as individualidades e especificidades. Para Trova e Pineda (2013, p. 13) a Educação Infantil ou as práticas escolares correspondentes à faixa-etária das crianças não é recente pelo mundo. As autoras enfatizam que:

> Toda a história da educação de crianças pequenas traz como marca a busca pelos seus direitos, incluindo o da sua educação. Vemos direitos inexistentes da criança desde o período de colonização, com a catequização dos pequenos indígenas na proposta de intervenção na família, como estratégia de dominação do povo. Sem contar a quantidade de pequenos indígenas mortos em disputas de poder, separados de suas famílias neste período, e os trabalhos por eles executados os quais podemos classificar como exploração de mão de obra infantil.

Na história social da criança a proteção desse público deveria ter ocorrido ou deve ocorrer fazendo valer os direitos conquistados e buscando assegurar outros pelos quais as famílias, a escola, as instâncias educadoras ainda precisam lutar, a educação sexual é um desses direitos que ainda precisa ser assegurado no sentido de superar o conservadorismo que tira a possibilidade de mais orientações, mais educação e menos preconceito em relação a educadores em função de estereótipos que não correspondem à realidade. Quem ameaça as crianças, quem violenta, abusa sexualmente ou profissionalmente precisa responder, ser punido, o que não pode haver é julgamento em função do conservadorismo, de representações sem fundamento, de patriarcalismo violento, etc.

Para Rizzini e Pilotti (2009, p. 15) "há muito tem sido a infância alvo de interesse social, acadêmico e técnico; de discussões abalizadas e leigas, de preocupação sincera e de jogo das elites; e, certamente alvo de ação, com viés filantrópico e fundamentação política". Desse modo, as

> Instituições foram erguidas para ampará-la; leis foram formuladas para protegê-la; diagnósticos alarmantes demandaram novos métodos para a sua educação ou reeducação; experiências de atendimento foram implementadas, visando debelar o

> abandono e a criminalidade. O problema, no entanto, persiste e hoje atinge milhões de crianças. (RIZZINI & PILOTTI, 2009, p. 15).

É necessário distinguir a educação infantil que reconhece a infância e a criança como sujeito de direitos com as práticas de instituições protetoras que se utilizam de ideologias, doutrinações, conservadorismo defensor que ao invés de proteger aliena, coloca em risco a educação e constrói uma vulnerabilidade. São, em muitas experiências, as instituições que, composta por pessoas religiosas radicais, condenam a presença do homem, da pessoa com orientação homossexual em nome de princípios bíblicos e de valores patriarcais e culturais que cerceiam o desenvolvimento da criança comprometendo a formação e emancipação dela como ser humano.

A Educação Infantil vem ocorrendo, consideradas as reformas, mas sem a devida preocupação com uma educação geral, que analise os valores e saberes culturais, a diversidade cultural, as infâncias dos diferentes grupos, das diferentes condições de vida, as questões de gênero, a educação sexual, etc. Para Arce e Jacomeli (2012, p. 1-2):

> a educação infantil não pode ser vista em oposição ao processo de escolarização, muito pelo contrário, ela constitui-se em uma forma de início da escolarização da criança pequena. Entretanto, gostaríamos de mais uma vez esclarecer que quando falamos em escolarização para as crianças pequenas o fazemos a partir do respeito às características que seu desenvolvimento traz. Também não pensamos ou propomos uma educação infantil preparatória para o ensino fundamental, nem poderíamos, porque a psicologia histórico-cultural, que tem pautado nossas investigações, nos chama a atenção para a riqueza que essa faixa etária possui e para as infinitas possibilidades de ensino para ela.

No entanto, essa riqueza que a faixa etária possui inclui vida em uma sociedade que muda, sociedade de humanos, há especificidade de cada geração, mas há a intergeracionalidade, a educação intergeracional, há os aprendizados que as crianças precisam ter na convivência com as pessoas, aprendendo a valorizar e respeitar as diversidades, aprender a reconhecer a existência das diferentes identidades humanas como preparação para o desenvolvimento, para a vida adulta.

Para Saviani (2012), o problema da educação das crianças pequenas no Brasil somente agora começa a ser equacionado na medida em que o poder público vem sendo forçado pelas pressões populares a responder a essa demanda incluindo a educação infantil como um item dos programas de governo especialmente na instância municipal. Assim, a educação infantil é tratada na Seção II, do capítulo II (Da Educação Básica), nos seguintes termos:

> Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou

> entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Como pode haver educação integral com segregação sexual, com falta de educação sexual, sem educação para as relações de gênero? De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) esta é a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 05 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. O referido documento apresenta a criança como sendo:

> Um Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Neste sentido a Proposta Pedagógica ou projeto político pedagógico para a Educação Infantil deve ser um "plano orientador das ações da instituição e [deve definir] as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados". Este plano deve "ser elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar" (Brasil, 2010, p. 13).

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

> **Éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. **Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16, grifo meu).

É necessário refletir sobre tais princípios com especial atenção à relação entre os aspectos cognitivos e extracognitivos que as diretrizes curriculares nacionais procuram contemplar, pois são eles que oferecem maiores desafios aos professores. Há nesses princípios desde os conteúdos curriculares que contemplam a base comum aos conteúdos extracurriculares que contemplam a base diversificada os quais acentuam os problemas contingenciais na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Isso faz com que a cultura masculina termine relegando os homens a níveis mais adiantados da escolaridade porque quanto mais os indivíduos vão avançando nessa escolaridade eles vão abandonando esse estágio da infância, então eles vão precisando menos ou eles vão dependendo menos da brincadeira, do lúdico para aprender e vão se aproximando de saberes que são mais abstratos, que são mais reflexivos, que são mais lógicos.

Há uma concepção de parte da sociedade e da comunidade escolar de que nesses níveis de ensino com faixas etárias de alunos maiores, a exemplo do Ensino Fundamental, o homem se enquadraria muito bem porque ele já não teria mais que cantar, que dançar pra ministrar sua aula, ele pode se restringir às aulas expositivas. Mas é um equívoco achar que em outros níveis além da Educação Infantil prescinde dessas habilidades no campo da ludicidade, dos jogos e brincadeiras, da música, etc.

Outro problema está em desconhecer a necessidade e a importância da afetividade, dos valores e práticas que envolvem as dimensões do cuidado infantil, da maternagem como ações que apenas complementam o trabalho docente e que devem caminhar juntos com o compromisso político e a competência técnica.

Os homens estudantes e até professores ressaltaram a importância da competência profissional, independente do sexo, para o exercício do magistério, sobretudo na educação de crianças o que recai sobre as matrizes curriculares dos cursos. Nesta pesquisa o Professor Orfeu faz uma análise e emite a sua concepção sobre os conteúdos curriculares e o trabalho dos colegas no curso de Pedagogia.

> Eu acredito que esses conteúdos da Educação Infantil, eles são... eles deveriam ter um cuidado maior assim, ter um olhar mais preocupado, inclusive assim na questão de os próprios professores desenvolverem os estudos, desenvolverem pesquisas sobre isso, certo? Porque olha, os professores querem trabalhar mais na questão da formação de professores aí joga num caldo todo, não é? A tendência maior é isso, história da educação? Bota mais institucional, formação de professores... poucos estudos tem sobre a história da educação infantil, sobre os métodos de ensino infantil, sobre a concepção infantil, sobre os conceitos, as perspectivas... e aí quando você fala nisso aí, conceito, perspectivas... entra essa questão do cuidar! Eu realmente, pessoalmente eu me coloco como assim, como um despreparado para trabalhar, por exemplo, em creche, cuidar! Então assim, se a gente tem isso aí é porque realmente foi uma carência muito grande! Então assim, eu acho que nos estágios deve ser dado um cuidado maior, é uma deficiência, eu acredito assim. (ORFEU, PROFESSOR COORDENADOR, PEDAGOGIA/I-A).

Carvalho (l999), ao final do percurso empírico e teórico junto a quatro professores e um professor, concluiu que os professores/as na sala de aula combinavam referenciais domésticos e profissionais trazendo para a escola habilidades e saberes do trabalho doméstico

e da maternagem. Para esta autora o "cuidado infantil[33]" é um referencial de bom trabalho pedagógico e as práticas relacionadas ao cuidado com as crianças são habilidades atribuíveis a homens e mulheres com as quais as escolas de formação de professores, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, devem trabalhar.

Para a autora supracitada, a maior incidência de práticas de "cuidado" não se relacionava a um maior despreparo técnico para intervir em processos cognitivos, nem a um descompromisso com a aprendizagem. Pelo contrário, ensinavam muito as professoras que cuidavam muito e o inverso também tendia a ser verdadeiro. O compromisso e o envolvimento com os/as alunos/as, decorrentes das práticas de "cuidado", levavam aquelas professoras a uma preocupação com o desenvolvimento das crianças como um todo, um desenvolvimento que elas percebiam como também cognitivo.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Esta competência apresentada pelo referido documento não é suficiente para o trabalho docente com crianças pequenas, pois considerando a definição de criança e os significados atribuídos à infância pelo próprio sistema e por estudiosos da área - Arce e Jacomeli (2012); Andreza Trova e Pineda (2013) Kramer (2007) e outros - há que se pensar uma formação que possibilite uma prática que atenda aos anseios, ao potencial da criança e possa corresponder ao modelo de sociedade na qual elas vivem ou com a perspectiva de humanidade almejada.

Em função dessa dimensão ou do desafio para se produzir uma competência para a educação infantil, é necessário pensar uma competência além da formação profissional, mas que seja personalizada. Faz-se necessário saber, portanto, o que significa ser um professor polivalente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) já orientavam que:

> [...] ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (Brasil, PCNs, 1998, p. 41).

[33] Categoria de análise usada pela pesquisadora para a tese de doutorado que na prática de professores e professoras de crianças significa: atenção e ações concretas frente a aspectos não cognitivos do desenvolvimento das crianças (emocional, físico, ético etc.); envolvimento emocional e afetivo com os alunos e alunas, resultando num compromisso com seu desempenho e atitudes; trabalho extra-classe, a fim de resolver os problemas detectados, e uma postura aberta a questões extra-cognitivas dentro de sala de aula, resultando num conhecimento abrangente de cada aluno/na individualmente considerado (Carvalho, 1999).

Ao analisar esses princípios percebe-se a dimensão do trabalho educativo na educação infantil, especialmente em relação à realidade das escolas e dos cursos de formação de professores. Essa concepção se justifica pela identificação de um fosso existente entre as diretrizes do sistema escolar oficial no que se refere às propostas curriculares e a prática em educação infantil. Isto porque, considerando os depoimentos dos alunos entrevistados nesta pesquisa, o curso de Pedagogia vem negligenciando na formação técnico-profissional dos professores para educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo em relação aos conteúdos e às práticas didático-pedagógicas e de cuidado infantil.

Para Vanderlei, estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição D, "Um bom professor de criança tem que ter amor pelo que ele está fazendo, pela profissão, amor pela aquela responsabilidade, por aqueles, aquelas crianças todas em torno ali, se empenhar mesmo com afinco para conseguir o êxito de formá-las". (IV BLOCO PEDAGOGIA, I-D).

Carvalho (1999) constatou a existência de uma prática pedagógica própria para a infância ou para os anos iniciais, construída sobre pressupostos que subsidiam também as práticas de maternidade, uma matriz cultural comum tanto aos ideais de boa professora, quanto de boa mãe e que remete a uma concepção de infância, um conceito de cuidado infantil e a normas sobre adequação das mulheres a essas tarefas, todas elas ideias social e historicamente construídas. Este modelo ideal de professor/ra era produzido, transmitido e reproduzido também no interior da própria escola e fazia parte da cultura escolar partilhada pelos que ali trabalhavam.

Maurice Tardif (2002) mostra que "o conhecimento do/a professor/a advém de várias estâncias, como família, escola de formação, cultura pessoal, universidade, dos/as colegas, dos cursos de formação continuada, etc. O/a professor/a é um ser personalizado, se constrói ao longo da vida e da carreira". Mesmo assim, esta concepção, uma vez agregada à formação profissional dos professores, contemplaria o cuidado infantil. Este exige saberes e habilidades que extrapolam quaisquer projetos pedagógicos curriculares até então oferecidos no sistema escolar.

Na verdade, a cultura masculina com os machismos vem bloqueando ao longo da história da humanidade, determinadas linguagens, vem impondo que o gênero masculino não pode ter determinadas linguagens, por exemplo: ele não pode cantar como as professoras cantam, ele não pode dançar como as professoras dançam, assim como eles não podem afagar um aluno como as professoras fazem porque vai ter sempre uma outra conotação. Então vive-se uma história que vem bloqueando essas expressões afetivas por parte do homem. E isso

tem suas consequências pedagógicas e didáticas. Pode-se colocar essa dimensão como uma dimensão emblemática para o fazer docente, o que é mostrado por Nero em seu estágio trabalhando com crianças no Curso de Licenciatura em Pedagogia

> Às vezes eu penso na sala de aula, como a sala de aula ela seria se uma mulher estivesse dentro dessa sala em questão de organização, em questão de aproximação, a questão da atividade, da afetividade, é, então, eu enquanto homem, às vezes quando eu entro na sala de aula eu fico assim: como eu organizarei a sala de aula? Eu enquanto homem, como eu devo proceder pra que aquela criança, pra que aquela menina, pra que aquele menino se aproxime de mim sem que eu pareça exceder o limite de professor-aluno? [...] Justamente por conta do problema que a gente já citou aqui! (NERO, VI BLOCO PEDAGOGIA, UESPI).

O estudante Nero, neste depoimento sobre as suas experiências no estágio na educação de crianças, mostra que há uma sociedade que julga, que causa insegurança aos homens em formação docente. Os homens são seres humanos como as mulheres, eles desenvolvem o trabalho, eles mostram habilidades, criatividade, desenvolvem a afetividade profissional e criam laços com as crianças, aspectos que contribuem muito para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas os valores cultivados em relação ao homem no trabalho com crianças criam um ambiente de tensão, um autojulgamento, o medo do olhar da família, da sociedade.

No entanto, é uma experiência que possibilita superar obstáculos desconstruindo as normas ou a ordem de gênero que enquadra o homem como um ser incapaz de educar crianças sem que elas estejam ameaçadas. Martim mostra que os homens também se identificam com a Educação Infantil, que homens também desenvolvem um bom trabalho.

> Na educação infantil, o meu desempenho é perfeitamente é porque eu... faz parte de mim mesmo eu... adoro criança, ave maria, quando eu chego na escola, as criancinhas ficam tudo “ai meu Deus” mas é perfeitamente bem trabalhar com eles assim, o cuidado que a gente tem com eles, se fosse eu... Mas faz parte da gente. Eu gosto mesmo, sempre eu gostei de criança e idoso. (MARTIM, BLOCO VII PEDAGOGIA, I-A).

Para Carvalho (1999, p. 90) ao realizar um estudo com o objetivo de prescrever sobre as formas ideais de cuidar das crianças, aquelas que tenham influenciado as práticas escolares, afirma que: “pensar as relações de ‘cuidado’ infantil na sociedade brasileira implicaria em estudar um conjunto de dinâmicas ligadas à família, à infância, às relações de gênero, à escola e a outras instituições voltadas para a criança”.

Neste estudo em que se investiga as masculinidades nos cursos de formação de professores, é possível e desejoso que na história ou trajetória dos homens em seus percursos formativos, se possa identificar ou construir a história dessas prescrições e como elas se manifestaram, antes ou durante a formação deles ou no fazer cotidiano da escola referente à

iniciação profissional dos alunos em formação no exercício docente. Os homens, ainda em experiência de estudante, já mostram uma compreensão do fazer docente na educação infantil em que é importante aliar o conhecimento técnico com outras habilidades a exemplo do cuidado infantil.

> A educação infantil ela também, ela é diferente né, porque ela tem de aliar o educar com o cuidar e também muitas coisas estão envolvidas, tem os eixos, tem que trabalhar não só os conteúdos: matemática, linguagem, mas tem o movimento, tem a música, tem a autonomia da criança, todos esses eixos têm que ser trabalhado na educação infantil, então, talvez ela seja diferente das séries iniciais por isso né, esse maior cuidado. (ALEXANDRO, IX BLOCO PEDAGOGIA, UESPI).

É necessário que a dimensão do cuidado infantil, da cultura, as demandas ou necessidades formativas ausentes nos cursos de formação de professores/as sejam contempladas, inclusive na legislação educacional. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 tenha suscitado esperança para uma qualificação efetiva da educação escolar brasileira, nesses anos que nos distanciam de sua implantação já ocorreram diversas mudanças na educação, tanto no que diz respeito à legislação quanto nos programas e projetos educacionais originados ou orientados por ela, o que gerou uma fragmentação na referida lei, bem como problemas para a continuidade das políticas educacionais.

Para Regina Vinhaes Gracindo (2008, p. 220) é importante perceber o seguinte: "na medida em que as políticas públicas de educação não conseguem se consolidar como políticas de Estado, suas ações acabam ficando condicionadas às posturas político-acadêmicas dos governos instalados no poder". Isso, em minha concepção, é consequência de uma legislação fragmentada porque criada mediante intensos conflitos de interesses, o que termina fragilizando o sistema educacional impossibilitando-o de consubstanciar suas ações, seus projetos, programas e políticas educacionais.

Diante disso, concorda-se com as ideias de Arce e Jacomeli (2012, p. 1-2) quando afirmam que a educação de crianças menores de 05 (cinco) anos não pode prescindir do papel do/a professor/a como aquele que ensina, transmite às crianças o conhecimento que vem sendo acumulado pela humanidade. Esse papel vital do docente é imprescindível para o processo de formação integral da criança pequena e sua constituição como membro do gênero humano. Defender os homens, defender as mulheres, masculinos e femininos de todas as idades, de todas as cores, etnias e de todas as orientações sexuais que desejam cursar Licenciatura em Pedagogia é cuidar do Curso e fazer isso é cuidar de um estrato representativo e significativo das classes populares as quais ele abriga e promove mudando as suas condições de existência.

CONCLUSÕES REFLEXIVAS

O objetivo do estudo foi investigar os homens e as masculinidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições públicas e privadas de ensino superior de Teresina – PI, Brasil buscando compreender como elas são construídas e reconstruídas na cultura acadêmica e escolar, nas trajetórias formativas dos homens nesses cursos, entre a escolha e o estágio.

Verifica-se que a tese foi defendida, pois o fazer-se professor ou o modelo ideal para a docência, na cultura acadêmica e escolar dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Teresina – PI, Brasil, neste percurso formativo, interfere no quantitativo dos homens, na construção e reconstrução das masculinidades discentes nos espaços acadêmicos dos referidos cursos das instituições pesquisadas e na prática escolar, especialmente, entre as escolhas dos homens pelo curso e o estágio na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando o trabalho empírico em diálogo com os/as autores/as que compõem a base teórica, o mapeamento e levantamento realizado nas instituições, a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas, chegou-se a conclusões reflexivas. São estudantes com idade entre 18 e 59 anos, cor da pele considerada por eles como, predominantemente parda e negra; são oriundos de famílias de classes populares com renda baixa e pouca escolaridade, estudaram em escolas públicas e particulares (com bolsas ou apoiados por programas de financiamento público); são masculinos de orientação hetero e homossexual, entre os quais há poucos homens que exercem atividades domésticas havendo um distanciamento do cuidado infantil e das atividades no âmbito privado.

Quanto ao quantitativo dos homens nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, a pesquisa revela uma pequena evolução no tempo quando se compara o ingresso de homens nos cursos de formação nas primeiras décadas do século XX com as primeiras décadas do século XXI. No entanto, considerando o longo período analisado, portanto, um século de formação de professores/as no Brasil, percebe-se mudanças ainda muito tímidas para esse campo educativo quanto às possibilidades de igualdade de gênero no Curso de Pedagogia e em todo o sistema escolar brasileiro.

Em linhas gerais, os fatores que desencadearam o processo de feminização do magistério no Brasil que repercutiu no Piauí, ao longo de toda a sua história de escolarização, pode-se destacar: um processo de escolarização que se inicia com os homens protagonizando o exercício do magistério nas primeiras escolas públicas e particulares, um exercício

inicialmente marcado pela ausência das mulheres não somente no magistério, mas também na inclusão escolar como estudantes.

Entre outros fatores que contribuíram para a feminização do magistério, estão: as experiências de escolarização nas residências com a vinculação da mulher ao espaço privado, negação do espaço público às mulheres; bons resultados obtidos com o trabalho das mulheres; o afastamento dos homens em decorrência dos baixos salários em função do estereótipo de provedor, do patriarcalismo e androcentrismo; a ampliação do mercado de trabalho para os homens; aumento da carga-horária de trabalho no magistério e outros. Em síntese, todos esses fatores podem ser atribuídos à transformação de valores de uma sociedade patriarcal e androcêntrica possibilitando mais espaço para as mulheres na sociedade, em contradição, a desvalorização das mulheres e do magistério com base na concepção e reprodução do homem como provedor.

Assim, diversos fatores têm possibilitado a presença masculina, ainda que em baixos índices em relação às mulheres, nos referidos cursos e instituições, dentre eles: a necessidade de inserção no campo de trabalho; a necessidade de ingresso na universidade e/ou na/a busca pelo conhecimento; a influência da família e; a vocação para o magistério. No entanto, considerando o trabalho docente com crianças e sem distinção de nomenclatura do nível ou modalidade, ocorreu tanto a feminização quanto a desmasculinização na educação de crianças cujos fatores têm sido amplamente discutidos.

A cultura escolar manifestada no depoimento das mulheres e homens dirigentes, das mulheres e homens professores, de mulheres e homens estudantes, familiares etc., mostra que os homens sofrem os mais diversos tipos de restrições para o ingresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia incluindo os estágios na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental onde as masculinidades, em muitas situações, são observadas e rejeitadas em função da heteronormatividade e da homoafetividade.

Outro aspecto constatado é que os homens e muitas mulheres estudantes não escolheram o curso como suas primeiras opções, mas os homens encontram mais barreiras em relação às mulheres. No entanto, embora alguns homens internalizem as concepções restritivas e até mostrem dificuldades em algumas atividades, os poucos que ingressaram no curso passaram a se identificar com ele, sentiram-se realizados, estão convictos de sua permanência e de seguir carreira no campo educacional, seja no magistério, para além do trabalho docente com crianças, especialmente em espaços não escolares.

É importante ressaltar os desafios para ambos os sexos na trajetória formativa como estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Primeiramente, parte dos homens e

mulheres estudantes do curso passam a se identificar com ele em função de uma atividade para a qual eles e elas não estão sendo bem preparados: a empresa, o hospital, o banco, enfim, as instituições não-escolares e a gestão na própria escola, pois a formação ainda tem como foco a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a coordenação pedagógica e outras funções no âmbito escolar.

Os currículos dos Cursos de Pedagogia foram ampliados, mas além da dissociabilidade entre a teoria e a prática ainda não estar superada na formação do/a Pedagogo/a, ela contempla mais à docência ou atuação pedagógica na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental onde as comunidades acadêmica e escolar restringem ou rejeitam a atuação dos homens. Assim, um aspecto a ser considerado é que a formação para atuação fora da escola, um espaço muito defendido e almejado por eles, ainda não está sendo plenamente contemplado na prática curricular dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, fazendo com que o público masculino que abraça o campo de atuação da Pedagogia, além das necessidades formativas, das limitações curriculares, precise superar as restrições impostas pela sociedade para mostrar o seu trabalho encontrando mais e maiores desafios que as mulheres para construir uma carreira profissional na educação.

Ao constatar, com base no depoimento dos/as entrevistados/as, que as famílias dos/as participantes do estudo rejeitam o ingresso deles e delas como estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, identificou-se que tal restrição ocorre mais pela desvalorização da profissão de pedagogo/a, do desprestígio do curso em relação a outras graduações e profissões que alcançaram mais valorização e mais prestígio social na constituição de seus campos de conhecimento. Nessa constatação, vale ressaltar, com base nas pesquisas analisadas, que o prestígio que o profissional professor do sexo masculino já alcançou na história da educação escolar, a negação aos direitos da mulher de estudar e de outros direitos, depois, a defesa do sexo feminino no magistério, como professora por excelência e a desmasculinização do magistério estão relacionados ao modelo patriarcal mentor da cultura machista, às relações de poder que favorecem os homens, em função, principalmente, do sistema de produção capitalista.

Mediante o exposto, é importante destacar também que, em muitas realidades sociais e períodos da história do magistério, a pouca presença ou a inserção dos homens esteve relacionada mais às questões salariais das atividades ligadas ao magistério e menos a outros fatores, tais como, a sexualidade, à rejeição das famílias, à questão formativa ou pedagógica do trabalho masculino. As gerações das famílias das/os professoras/es

entrevistadas/os valorizam mais o Curso de Licenciatura em Pedagogia em relação às gerações das famílias dos/as alunos/as participantes do estudo.

Outro dado importante é que, entre os alunos e alunas do Curso de Licenciatura em Pedagogia foi manifestado muito o desejo de ser pedagogo/a sem necessariamente o desejo de ser professor/a, especialmente em função da relação que o curso tem com a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e as possibilidades de atuação em espaços não escolares. Possibilidades estas, a despeito das limitações curriculares que o curso apresenta para atuação além da escola.

Como alunos/as oriundos de classes populares em condições econômica e socialmente desfavoráveis, antes do ingresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia, foi mais importante para alunos/as e familiares, o ingresso na universidade, o ingresso em um curso de graduação. Quando se coloca em pauta o magistério como escolha, muitos homens e mulheres estudantes de Pedagogia, ao concluírem o curso que ora realizam, preferem atuar no ensino superior. Isso ocorre, em função de diversos fatores, entre os aspectos citados: as condições de trabalho; o comportamento das crianças e adolescentes no dia a dia da escola e as interferências de familiares no trabalho docente na escola; os baixos salários do ensino básico em comparação com os salários no ensino superior; a carga-horária de trabalho, para eles, menor no ensino superior; as exigências do sistema e outros problemas contingenciais relacionados à conjuntura social brasileira os quais, na concepção dos/as estudantes, atingem mais incisivamente o ensino básico.

Outra constatação é que, a presença dos homens, em índices de participação, no magistério em nível de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental é muito inferior e, em algumas realidades, até inexistente em relação a outros níveis ou outras modalidades de ensino. Há semelhanças nos números de participação (diga-se pouca presença ou ausência) no trabalho docente com crianças, nas diferentes esferas públicas e privadas e diferentes períodos levantados, mas há diferenças nas motivações para o ingresso e permanência dos poucos homens que têm se aventurado no campo de trabalho culturalmente feminino.

É importante lembrar que a história dos homens e mulheres vem revelando novos paradigmas do ser masculino e do ser feminino no campo escolar. São permanências e rupturas que encenam uma dinâmica de gênero, ou seja, uma fórmula constantemente reformulada de ser humano que, embora mantendo o baixo índice de participação em alguns espaços, elevou-se, por outro lado, a qualidade dessa participação.

As histórias das masculinidades e feminilidades discentes vêm mostrar que os cursos de formação para o Magistério da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de jovens e Adultos, nas atividades de Gestão e Supervisão Educacional e nas práticas educativas nos espaços não escolares, embora predominando em corpos físicos e em ações ou práticas o olhar para um gênero, está revelando em ideias, concepções e valores o outro gênero, constituindo-os em categorias fundamentalmente relacionais em todos os sentidos da vida e da cultura humana. As masculinidades e feminilidades são permanentemente construídas e reconstruídas pela cultura formativa e educativa ou pelos valores e referenciais de homem e de mulher construídos na sociedade.

Analisando os cursos de Licenciatura em Pedagogia enquanto cursos de formação de professores/as que formam profissionais para o trabalho docente na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e outras funções educativas, pedagógicas em espaços escolares e não escolares em Teresina (PI), Brasil, no período estudado, embora em tempos mais remotos, como nos anos anteriores à virada do milênio, a experiência masculina tenha sido rápida e passageira (desistência do curso ou formação sem atuação), constatou-se que, para a categoria masculina que ingressou em anos mais recentes como na última década, a experiência tem sido mais duradoura. Isso pode ser considerado tanto em relação à inserção nos cursos de Licenciatura Plena em Normal Superior oferecidos anteriormente, Licenciatura em Pedagogia e outros, quanto em relação ao trabalho docente com crianças em qualquer nível ou modalidade para a infância.

Quando a análise contempla o estágio curricular ou extracurricular dos estudantes ou a prática efetiva de alguns já concursados nos Centros ou escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apesar das restrições, do preconceito e até intolerância à presença masculina, o estudo revelou também, através dos depoimentos, boa receptividade por parte das crianças e reconhecimento ao trabalho masculino por parte de escolas.

Outro aspecto a ser considerado é que, em relação às experiências profissionais de homens Pedagogos ou homens estagiários na educação não escolar onde há novas oportunidades de atuação para estudantes de Pedagogia, a investigação identificou mulheres, mas não identificou nenhuma experiência masculina institucionalizada em Teresina até a conclusão do estudo. As motivações para tais constatações apontam para a fragilidade curricular e a falta de programas ou projetos de educação, o desprestígio em relação a outras graduações e profissões atividades pedagógicas ou educativas nos espaços não escolares contemplando o campo da Pedagogia. Foi constatado a experiência de mulheres e homens, estudantes e graduadas, em atividades, tais como: instrução para a Língua Brasileira de Sinais

– LIBRAS; mulheres concursadas como Pedagogas em hospitais, Pedagogas em Bancos, Pedagogas no INSS, estudantes mulheres em recepções de organizações; auxiliares de serviços burocráticos em setores das universidades e das faculdades etc; mulheres estudantes como acompanhantes de crianças em hospitais; cuidadoras; acompanhamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista e/ou neurodivergentes; crianças atípicas; dentre outras atividades, as quais não contemplam todas as possibilidades de contribuição da pedagogia, mas significam um começo para ampliação do campo de atuação do/a Pedagogo/a na sociedade.

Em síntese, diversos fatores contribuíram para a presença ou pouca presença dos homens nos referidos cursos e que repercutem no magistério: primeiramente, o modelo de sociedade patriarcal e androcêntrico persiste como gênese de uma cultura escolar subsistente e que, mais que um processo de feminização, desencadeou um processo de desmasculinização da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental de Teresina (PI), Brasil. Isto, porque, a relação entre os homens e o magistério no último século foi marcada não somente pela ausência ou presença deles em determinados níveis de ensino ou de educação, mas por concepções de educação que ora os estimulava à inserção e ora os forçava à evasão, portanto, em muitas situações, a feminização do magistério, apresentada neste estudo, especialmente através das tabelas, simbolicamente significa uma desmasculinização do magistério.

A formação profissional de professores/as deve assegurar, portanto, a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como cada cultura caracteriza as diferentes faixas etárias. É necessário que os/as professores/as conheçam e compreendam as características culturais dos/as alunos/as – suas diferenças em função do sexo, da idade e do grupo social a que pertencem, e as diferentes representações sociais e culturais que cada comunidade constrói das identidades de gênero dos diferentes períodos ou etapas: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Isso demanda não só aquisição de conhecimentos já produzidos sobre crianças, jovens e adultos, mas também uma reflexão sobre suas próprias representações e crenças, implicando muitas vezes uma revisão dos próprios valores.

Com relação à formação dos homens, mais que desafios, revelam-se limitações. Para quaisquer outros níveis ou modalidades de ensino o trabalho docente exige uma formação pautada no conhecimento técnico e específico ou conteúdo das diversas áreas de conhecimento, mas não ultrapassam o âmbito escolar ou acadêmico. Quando se exige cuidados básicos essenciais, ou seja, práticas que educam cuidando, extrapola a dimensão cognitiva da racionalidade técnica, porque cuidar de uma pessoa, seja criança, ou nas

diferentes idades, exige habilidades que ainda não são incluídas nos currículos dos cursos de formação de professores, especialmente no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Assim, defender os homens e mulheres não é necessariamente defende-los/as no Curso ou a cursar Licenciatura em Pedagogia, mas sim defende-los/as no curso que eles/as escolheram e desejam estudar. Em um sistema escolar de nível básico e superior em que se observa diariamente a divisão sexual do trabalho, não seria necessário trabalhar uma educação para a igualdade de gênero? É importante observar porque em determinados espaços ou cursos há mais homens e menos mulheres, ou porque há mais mulheres do que homens. Qual seria a gênese da composição sexista em um curso de formação acadêmica e/ou em determinado campo de trabalho do magistério?

Concluindo, constata-se que, as masculinidades discentes no cotidiano acadêmico dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, a despeito dos estereótipos, da heteronormatividade na educação de crianças, das restrições e preconceitos sofridos e até da intolerância que parte da sociedade tem ao curso que realizam, criam identidades, revelam sentimentos, adquirem habilidades e competências, constroem conhecimentos. É assim que os homens vêm resistindo e determinados, convictos, se não na escolha, mas na autodescoberta profissional e construindo as suas credibilidades como estudantes e no exercício do magistério. Assim, os homens ingressam nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e iniciam na profissão sem autorização social, em muitas experiências desacreditados, mas resistem no percurso e, perseverantes nas ações, prosseguem, se fortalecem nos estudos e no trabalho e constroem as suas identidades pedagógicas.

Aos poucos, a cultura acadêmica e escolar, mais que constroem e reconstroem diferentes masculinidades e necessita reconhecer que educar não pode ser uma prática que enquadrada ou sofre enquadramento, deve ser libertadora, é onde as pessoas que estudam e trabalham devem praticar ações diversas, onde as pessoas devem fazer escolhas livres, compreender o/a outro/a, respeitar e respeitar-se, valorizar e valorizar-se, reconhecer a posição em uma sociedade cada vez mais diversa, sociodiversa, multicultural e que necessita de uma educação intercultural, inclusiva e transformadora.

Através destas e de outras ações de pesquisa, espera-se contribuir para uma formação docente e uma prática educativa capaz de promover a equidade de gênero, aquela capaz de reinventar os espaços, desfazer as dicotomias e recriá-las como espaços para todas as feminilidades e masculinidades sem preconceitos de gênero, sexuais, de cor, de etnia e de classe social.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **Homens no magistério primário de Teresina (PI):** 1960 a 2000. Teresina, 2003, 201 f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí.

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico.** Teresina: FUESPI, 2015. v. 1. 198p.

ALMEIDA, Miguel Vale de. **Senhores de si:** uma interpretação antropológica da masculinidade. Lisboa: Fim de Século, 1995. 264 p.

_____. **Gênero, masculinidade e poder:** revendo um caso do sul de Portugal. Anuário antropológico/95. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 161 – 189.

ANDRADE, Antonio Carlos de. Titulo artigo. **Revista Interação:** educação à distância com qualidade. Ano I nº 1/2007. Teresina: Gráfica do Povo, p.8-9.

APPLE, Michel W. **Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, nº 64, fev. 1988.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000. 251p.

ARCE, Alessandra & JACOMELI, Mara Regina Martins (Orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?**: entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 – (Coleção Educação contemporânea).

ARAÚJO, Lucélia Costa. **O Essencial é invisível aos olhos: significações que medeiam a constituição da identidade do professor homem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2015, 179 f.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** 2ª Edição, Revista e atualizada, São Paulo: Editora Moderna, 1996.

AREND, Sílvia Maria Fávero e MACEDO, Fábio. **Sobre a história do tempo presente**: entrevista com o historiador Henri Rousso. Tempo e Argumento – Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério escolar e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996, 97 p.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História**: especialidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARROSO, João. **Os Liceus**: organização pedagógica e administração (1836 - 1960). Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Culbenkian, 1995. (2 volumes).

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Trad. Sério Milliet. Volume 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOAKARI, Francis Musa. **A Sociologia de Educação: contextualizando a discussão**. In ARAÚJO, Antônia Dilamar & BOAKARI Mª Salete Linhares. (Orgs.). Linguagem: escolar e comunidade. Teresina: EDUFPI, 1998. (p. 558-572).

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**. São Paulo: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kahner. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999. 160p.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994, p. 78-79.

BRANNON, R. **The male sex role**: Our culture's blueprint of manhood, and what it's done for us lately. In The forty-nine percent majority: The male sex role, edited by D. S. David and R. Brannon. Reading, MA: Addington-Wesley. 1976.

BRANDÃO, Tanya Maria Pires. **A elite colonial piauiense**: família e poder. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Resolução, n 466 de 12 de dezembro de 2012: **diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.** Brasília (DF): MS; 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL, MEC. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM/PR, 2009, 226 p.

BRASIL, MEC. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM/PR, 2009, 266 p.

BRASIL, MEC. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília – DF: 1988, 292 pp.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 6ª Ed. São Paulo: Papirus Editora, 2006, 247 p.

BRITZMAN, Deborah P. **O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. In: Educação e realidade**. São Paulo, nº 21(1) jan/jun de 1996, pp. 71-96.

BROD, H. **The making of masculinities**: The new men's studies. Boston: Allen and Unwin. 1987.

BURKE, Peter. **O que é História cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BURKE, Peter (org.). **A Escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

BURD, Miriam. **Novas configurações familiares**: desafios e soluções para a terapia familiar com pacientes crônicos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 288p.

BUENO, Belmira Oliveira (et all). **Os homens e o magistério. In: vida e ofício dos professores**. São Paulo, Escritura 1998.

CAETANO, Marcio. **Performatividades regulares**: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Editora Appris, 2016, 315p.

CAMILO, Christiana de Holanda. **As possibilidades de atuação da educação física na educação de jovens e adultos para a relação intergeracional na educação em direitos humanos**. Revista Motrivivência, 2014, v. 26, nº 43, p. 245–261.

CARDOSO, Elisângela Barbosa. **Múltiplas e Singulares**: história e memória de estudantes universitárias em Teresina (1930-1970). Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999, 247 pp.

CARVALHO, Maria Eulina de. **Modos de educação, gênero e relações escola-família**. IN: Cadernos de pesquisa, V. 34, nº 121, p. 41-58, jan./abr. de 2004. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf.

CARVALHO. Edinalva Maria Leal de. **A arte de ser mulher e artista em Teresina (1950 – 1990).** Dissertação (Mestrado em História do Brasil), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009, 150 f.

CARVALHO, Veruska Lauriana da Silva de. **A cidade e a masculinidade**: tornar-se homem em Parnaíba (PI) de 1900 à 1950. Dissertação (Mestrado em História do Brasil), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011, 133 f.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **Mulheres plurais**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

CAVALCANTI, Rosália Andrade. **Corpos reinventados:** a questão dos gêneros em Freud. Recife, 2009, 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica), Universidade Católica de Pernambuco.

CATANI, Denice Bárbara. ett. alii. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, 110 p.

CIAMPA, Antonio. "**Identidade**". In: LANE, Sílvia & CODO, Wanderley. (org.). São Paulo: Brasiliense, 1992.

COSTA, Mara Lígia Fagundes. **A escrita e o Desejo**: as relações de gênero na produção literária de Clodoaldo Freitas. Dissertação (Mestrado em História do Brasil), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010, 162 f.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995. 280 p.

CONNELL, R. W. and MESSERSCHMIDT, James W. **Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. In:** Gender & Society. December 2005. Disponível em: http://gas.sagepub.com/cgi/content/abstract/19/6/829.

CONNELL, Robert W. **Políticas da masculinidade. In: Educação e realidade**. São Paulo: 1995, pág- 183 a 206.

CORDEIRO, Celeste. **Brinquedos da memória**: a infância em Fortaleza no início do século XX. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1996.

COSTA, Rosely Gomes. **Mediando oposições: sobre as críticas aos estudos de masculinidades**. In: ALMEIDA, Heloísa Buarque de. ett alli (org.). **Gênero em matizes**. Bragança Paulista: Universidade do São Francisco, 2002, (Coleção Estudos CDAPH, série História & Ciências Sociais), pp. 213-241.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Editora: Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1990, 245p.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri & ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, Maria Cristina Siqueira de Sousa & SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Coord.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 69-93.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DUARTE, Aparecida Rodrigues Silva. **Cultura acadêmica e cultura escolar**: relações entre matemáticos e professores de matemática. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 25, p. 647-662, set./dez. 2008

DEMARTINI, Zeila & ANTUNES, Fátima F. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 86, ago./1993, p. 5-14.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Volume 1. Uma História dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. 2v.

FALCI, Miridan Brito Knox. **A criança na Província do Piauí**. Teresina: Academia Piauiense de Letras CEDHAL, 1991.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta & PASSOS, Mauro. **A escola e seus atores** – educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 53-87.

FARIAS, Josélia Maria da Silva. **A Avaliação curricular do curso de pedagogia da UFPI e suas implicações na formação do pedagogo**. 2013. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí - UFPI.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4ª Ed, Curitiba: Positivo, 2009, 2120 p.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e Sociedade no Piauí Republicano**. Teresina: EDUFPI, 1996. 138 p.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações.** (Conferência proferida no Congresso Internacional Co-Educação de Gerações, SESC Vila Mariana, São Paulo, em 22 de outubro 2003).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: **saberes necessários à prática educativa** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRY, Peter & MACRAE, Edward. **O que é homossexualismo.** São Paulo: editora brasiliense, 1986, coleção primeiros passos, nº 81, 125 p.

FREUD, Sigmund. **História de uma neurose infantil** – o homem dos lobos. In: Obras completas. Volume 14 (1917-1920). Tradução e notas: Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 13-160.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 16ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemológicas. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Tradutora: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Record, 1998.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 220-245.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação pedagógica:** Educação à Distância Alternativa. Trad.de Edilberto M. Sena e Carlos Eduardo Cortés. Campinas, SP: Papirus, 1994.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010, 120p.

JANUÁRIO, Soraya Barreto. **Masculinidades em (Re)construção**: gênero, corpo e publicidade. Covilhã: Labcom.ifp, 2016, 408 p.

JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. 309 p.

JÚLIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto historiográfico**. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo, nº 1, 2001, p. 9-44.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007, p. 13-23.

LAQUEUR, Thomas Walter. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **Imagens do masculino e do feminino: co-educação e profissão docente no Piauí 1894 – 1910**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Pesquisa em História da Educação: perspectiva de análises, objetivos e fontes. Belo Horizonte. Ed. Horta Grande, 1999. P. 95 – 110.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **Beneméritas da instrução**: a feminização do magistério primário piauiense. Fortaleza, 1996, 242 p. (Dissertação) Mestrado em Sociologia, Universidade Federal do Ceará.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

_____. Da sagrada missão pedagógica. IN: FARIA FILHO, Luciano Mendes e Veiga, Cynthia Greive (orgs.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 35-70.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 179 p.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.) & BASSANEZE (coord.). **História das mulheres no Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-479.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTO, Zélia Maria Neves. Antropologia: uma introdução. São Paulo: Atlas, 2015.

MAGALHÃES, Justino Pereira de (2004). **Tecendo Nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP. Editora Universitária São Francisco. 178p.

MANNHEIM, K. **El problema de las generaciones**, Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), 1993 n. 62, pp. 193-242.

MAIA, Carmem; MATTAR, João**. ABC da EaD**. São Paul: Person Prendice Hall, 2007.

MARTINO, W. **Boys and literacy**: Exploring the construction of hegemonic masculinities and the formation of literate capacities for boys in the English classroom. English in Australia 112, 1995, p. 11-24.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; RODRIGUES, Disnah Barroso. Formação de Professores no Brasil: aspectos históricos. IN: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de (orgs). **Formação de Professores e Práticas Docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p 87-108.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MELO, Patrícia Sara Lopes. **O olhar dos discentes sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI**: Narrativas de formação. Teresina: UFPI, 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí.

MONTEIRO, Marko. Masculinidades em revista: 1960-1990. In: PRIORE, Mary del; AMANTINO, Marcia (Orgs.). **História dos homens no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 335-358.

MORIYA, Renato Mikio e FERNANDES, Nelcy Tellechea. Entraves e Perspectivas no enfrentamento das violências e maus-tratos contra crianças e adolescentes. IN: MATTIOLI, Olga Ceciliato; ARAÚJO, Maria de Fátima; RESENDE, Vera da Rocha (Orgs.). **Violência e relações de gênero**: o desafio das práticas institucionais. Curitiba, PR: Editora CRV, 2013, p. 57-80.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária***:* o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Tradução: Sandra Trabucco Velenzuela; Revisão Técnica da Tradução: Edgard de Assis Carvalho; 3ª Edição, São Paulo: Cortez Editora, Brasília, DF: UNESCO, 2009.

MORIN, S. F., and E. M. Garfinkle. **Male homophobia**. 1978, Journal of Social Issues 34 (1): 29-47.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Maria de Fátima das Neves. A infância no passado brasileiro. In: PRIORE, Mary del *et al.* **500 anos de Brasil**: histórias e reflexões. São Paulo: Scipione, 1999.

MURANO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. **Feminino e Masculino**: uma nova consciência para o encontro das diferenças. Rio de Janeiro: Record, 2010.

NOLASCO, Sócrates Álvares. **O Mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: ROCCO, 1993, 187 p.

NUNES, Lisa Nogueira Veiga. **Promoção do bem-estar subjetivo do idoso através da intergeracionalidade.** 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra: Coimbra, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Os professores**: quem são? Donde vêm? Para onde vão? IN: STOER, Stephen (org.) Ed. 384, Porto: Edições Afrontamento, 1991.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

PACHECO, José Augusto & FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, 221 p.

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. **Professor homem**: o estrangeiro na Educação Infantil. Curitiba: Editora Appris, 2016.

PEREIRA, Antonio Sampaio. **Velhas escolas, grandes mestres**. Teresina-PI: Comepi, 1996. 79p.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2008.

PIAUÍ, UESPI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI:** Campus "Poeta Torquato Neto". Teresina, 2013.

PIAUÍ, Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Normal Superior do Instituto Superior de Educação Antonino Freire**. 2006.

PIAUÍ, **Lei Complementar nº 61 de 20 de Dezembro de 2005**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Superior da Universidade Estadual do Piauí – UESPI e dá outras providências.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2001. p. 39-70.

PINCINATO, Daiane Antunes Vieira. **Homens e masculinidades na cultura do magistério**: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar (São Paulo, 1950 – 1989). São Paulo, 2007, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

QUEIROZ, Elaine de Oliveira Carvalho Moral; VILHENA, Sylvia Paula de Almeida Torres; PINEDA, Thatiana Francelino Guedes (Orgs.). **Educação infantil na formação do pedagogo** (pedagogia de A a Z; vol. 4). Jundiaí: Paco Editorial, 2013, 149 p.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record. 1978.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira.** Campinas: Autores Associados, 2001.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. rev. amp. São Paulo: Atlas, 2012.

RIZZINI, Irene & PILOTTI, Francisco, (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª Ed. Rev. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo; CUNHA, Rogério Sanches. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei nº 8.069/1990 – comentado artigo por artigo. 9ª edição, São Paulo: Saraiva Educação, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 1ºed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, 151p.

SALES, Celecina de Maria Veras. **Família e relações de gênero em mudança: que desejo e sonhos povoam o imaginário das jovens mulheres?** VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. De 25 a 28 de junho de 2008.

SANT'ANA, R. (2012). **A experiência geracional na fala de adolescentes de escolas públicas**: relações intergeracionais. Revista Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 2, maio/ago de 2012, p. 253–267.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica. IN: Mulher e realidade: mulher e educação**. Porto Alegre, Vozes, V. 16, nº 2, jul/dez de 1990.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **A contribuição da Filosofia para a educação**. Em Aberto. Brasilia, ano 9. n 45. jan mar. 1990, p. 19-25.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente**.** 6ª Ed. Brasília: Plano Eitora, 2002, p. 75-93.

SILVA, Diana de Cássia. As Reformas Pombalinas e seus reflexos na constituição dos mestres de primeiras letras no Termo de Mariana. In: VAGO, Tarcísio Moura & OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de (orgs.). **Histórias de práticas educativas.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 20-40.

SILVA, Vivian Batista da Silva & CATANI, Denice Bárbara. Cultura profissional dos professores: construções da excelência docente (Brasil, 1870-1970). In: SIMÕES, Regina Helena Silva et al (orgs.). **História da profissão docente no Brasil. Vitória: EDUFES, 2011, p. 197-228.**

SILVA, Sérgio Gomes da. **Masculinidade na história:** a construção cultural da diferença entre os sexos. In: Revista Psicologia, ciência e profissão. 2000, ano 20, nº 3, p. 8-15.

SKELTON, A. **On becoming a male physical education teacher**: The informal culture of students and the construction of hegemonic masculinity. Gender and Education 5 (3), 1993. p. 289-303.

SOARES, Norma Patrycia Lopes. **Escola Normal de Teresina (1864 – 2003)**: reconstruindo uma memória da formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4.ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. 123 p.

SOUSA, Valquíria Alencar de & CARVALHO, Maria Eulina de. **Por uma educação escolar não-sexista**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. 27 p.

SOUSA, Nalva Maria Rodrigues De. **A política de salto**: a participação feminina na política piauiense - 1970 a 1998. Dissertação (Mestrado em História do Brasil), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008, 117 f.

SOUZA, Paulo Gutemberg de Carvalho. **História e identidade**: as narrativas da piauiensidade. Teresina: EDUFPI, 2010.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizadores: João Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

SOUSA, Maria Cecília Cortez Cristiano de. **A escola e a memória.** Bragança Paulista: INFANCDAPH. Editora da Universidade São Francisco: EDUSF, 2000, 196 p.

STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero**; Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2007, 250 p.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: CANDAU.V.M (org). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A..2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. "**Uma vez normalista, sempre normalista**": cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

VILLAS BOAS, Suzana et al**. A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida e do envelhecimento ativo.** Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 2017, Vol. Extr., nº. 05.

WILLIAMS, Suzanne et. al. **Manual de Formação em Gênero da Oxfam** – S. O. S. CORPO: gênero e cidadania. 1999, 502 p.

APÊNDICES: MODELOS DE QUESTIONÁRIOS PERFIS E ROTEIROS DE ENTREVISTAS APLICADOS NO ESTUDO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

Caro graduando,

Sou **Jânio Jorge Vieira de Abreu**, Professor do quadro efetivo da UESPI e aluno do Curso de Doutorado em Educação - PPGEd-UFPI, matrícula nº 2013105872. Estou realizando um trabalho de pesquisa sobre "**Homens e masculinidades na cultura acadêmica e escolar dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Teresina – PI, Brasil: entre a escolha e o estágio**", orientado pela Profª Dra. Maria do Carmo Alves do Bonfim e necessito de sua valiosa contribuição respondendo as perguntas que compõem o seguinte questionário perfil, seguido do roteiro de entrevista (história de vida):

PARTE 1 - QUESTIONÁRIO PERFIL / ALUNOS

Nomenclatura do curso_____

Instituição: _____ Turno:_____

Nome do aluno: _____ Bloco _____

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Não deseja especificar

Endereço atual (zona, bairro):_____

Município/cidade que reside?_____Estado_____

Telefones:_____ Email: _____

Há quanto tempo reside neste endereço? _____

Quantas pessoas residem onde você mora, incluindo você? _____

Você trabalha ou é estudante profissional? _____

Instituição em que trabalha (se trabalha)?_____

Cargo para o qual foi contratado? _____

Função que exerce _____ Qual é o vínculo? _____

Você recebe algum tipo de ajuda financeira para o curso que ora realiza?

a) ( ) Sim. Valor R$_____ Tipo de ajuda? _____ b) ( ) Não.

Renda familiar onde você reside? ( ) entre 1 e 2 salários mínimos ( ) entre 2 e 4 salários mínimos ( ) entre 4 e 6 salários mínimos ( ) acima de 6 salários mínimos

Endereço anterior (bairro, zona, município): _____

Data de Nascimento: _____/_____/_____ Local: _____

Você se autodenomina de Cor:

( )Branca ( )Parda ( )Preta ( )Amarela ( )Indígena ( )Outra ( )Não deseja declarar

Estado Civil: _____ Quantos filhos (se tiver): _____

Escolaridade do cônjuge (se houver):_____ Profissão _____

Escolaridade do Pai?_____ Profissão? _____

Escolaridade da Mãe?_____ Profissão? _____

Você tem irmãos e/ou irmãs? ____ Quantos? ___ Escolaridade _____

Profissão dos irmãos _____

Quem se ocupa do trabalho doméstico em sua casa?

Você ( ); Cônjuge ( ); filho homem ( ); filha mulher ( ); empregada(o) ( ); irmã(o)s ( ); Mãe ( ); Pai ( ) outro(a)s ( ). Justifique sua resposta_____

_____

Em que tipo de escola você cursou o ensino básico antes de ingressar na universidade?

( ) Escola Pública; ( ) Escola Particular com Bolsa; ( ) Escola Particular sem Bolsa;

( ) Parte em Escola Pública e parte em escola particular; Justifique_____

Forma de ingresso na universidade ou faculdade em que estuda:

a) ( ) optantes por cotas; qual _____ b) ( ) não optantes por cotas

c) ( ) Portador de Curso? d) ( ) Transferência, de onde? _____

e) ( ) outra forma de ingresso, qual? _____

Qual o principal meio de transporte que utiliza para ir à Universidade? _____

O Curso é Financiado? _____ Tipo de Financiamento? _____

Antes de ingressar neste Curso, você fez algum outro Curso de formação ou profissionalizante na área de magistério ou em outra área? Qual foi?

Quando?_____

OBS.: Os dados pessoais informados neste questionário servirão para construir o perfil dos entrevistados, mas o pesquisador garante o anonimato dos participantes da pesquisa utilizando, inclusive, nomes fictícios.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PARTE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA / ALUNOS

Nomenclatura do curso: _____

Instituição _____

Nome do aluno: _____

1 Onde você nasceu? Poderia falar um pouco sobre sua infância e sua adolescência?
2 Com que idade você ingressou na escola e como foi sua experiência nos primeiros anos escolares?
3 Como foi o acompanhamento de sua mãe e de seu pai à sua vida escolar desde a infância e como foi a relação com a família?
4 Como foi a sua vida escolar no Ensino Médio?
5 Você tem ou teve irmãos e irmãs? Como foi ou como é a sua relação com eles?
6 Qual o principal ou os principais motivos para escolha do curso que está realizando?
7 No momento em que você optou pelo Curso de Pedagogia, o fato de ser homem lhe trouxe algum dilema, algum obstáculo? Foi encarado com naturalidade por seus amigos e familiares?
8 Hoje, você gostaria de ter escolhido outro curso e/ou outra profissão? Por quê?
9 Para você, o que significa ser um estudante de Pedagogia?
10 Na sua opinião, porquê os homens ingressam ou não no curso de pedagogia?
11 Para você, o curso de pedagogia é: Mais adequado aos homens? Mais adequado às mulheres? Adequado a ambos os sexos? Por quê?.
12 O Curso de Pedagogia possibilita atuar em diversas funções em espaços escolares e não escolares. Quando você concluir o Curso, pretende assumir a sala de aula ou atuar em outras funções?
13 Você sabe quais as oportunidades que o curso oferece no mercado de trabalho?
14 Dentre as oportunidades que o curso oferece, em que área você pretende atuar ou que atividade você pretende desenvolver após a conclusão do curso?
15 Para você, o que significa um Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia?
16 Como tem sido a sua experiência acadêmica no Curso?
17 Gostaria que você falasse um pouco sobre a sua relação com as colegas mulheres e com os colegas homens do Curso?
18 Como é sua relação com os professores e dirigentes do curso (coordenação, direção, etc.) ?
19 Como você analisa os conteúdos teóricos da grade curricular do Curso?
20 Considerando os fundamentos teóricos ou a aprendizagem dos conteúdos do curso, que expectativa você tem em relação à prática na escola?
21 Entre as atividades do Curso, o que você mais gosta e o que menos gosta de fazer?
22 Você encontra ou encontrou dificuldades ou facilidades para cursar determinada(s) disciplina(s) do curso? Qual ou quais? Por quê?

23 Tem algum(a) professor(a) em quem você se espelhou ou se espelharia na profissão? Por quê?
24 Você já desenvolveu ou está desenvolvendo o estágio curricular? Como você analisa a relação entre os conteúdos ministrados e estudados no curso e o desenvolvimento do estágio curricular do mesmo?
25 Independente do estágio, você já desenvolveu ou estar desenvolvendo alguma atividade no magistério? Em qual instituição? Série/ano ou outra atividade? Como você analisa a experiência?
26 Como foi a receptividade dos alunos e alunas em sua primeira experiência como estagiário ou no trabalho docente?
27 Para você, o trabalho docente com crianças no magistério é: Mais adequado aos homens? Mais adequado às mulheres? Adequado a ambos os sexos? Por quê?.
28 Além da formação docente na universidade, você concebe alguma característica pessoal que qualifique mais um bom professor de crianças?
29 Para você, as mulheres possuem habilidades especiais ou são mais habilidosas que os homens para trabalhar com educação infantil? Justifique sua resposta.
30 O que significa docência, para você?
31 Para você, o que significa Educação Infantil?
32 Qual é a sua concepção de infância?
33 Para você o que significa ser homem e ser professor(a) de crianças?
34 Para você o que significa ser masculino?
35 Para você o que significa ser feminino?
36 Como você caracterizaria um bom professor de crianças?
37 Quais as suas expectativas para atuar no trabalho docente com crianças, como graduado?

OBS.: O pesquisador garante o anonimato dos participantes da pesquisa utilizando nomes fictícios na análise e publicação dos dados.

Jânio Jorge Vieira de Abreu
Pesquisador Responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PARTE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES/RAS COORDENADORES/RAS DO CURSO DE LIC. EM PEDAGOGIA

Caro/a Professor(a) / Coordenador/a

Sou **Jânio Jorge Vieira de Abreu**, Professor do quadro efetivo da UESPI e aluno do Curso de Doutorado em Educação - PPGEd-UFPI, matrícula nº 2013105872. Estou realizando um trabalho de pesquisa sobre "**Homens e masculinidades na cultura acadêmica e escolar dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Teresina – PI, Brasil: entre a escolha e o estágio**", orientado pela Profª Dra. Maria do Carmo Alves do Bonfim e necessito de sua valiosa contribuição respondendo as perguntas que compõem o seguinte roteiro de entrevista (história de vida):

1 O(A) Sr(a). trabalha ou trabalhou com o ensino básico? _____. Série/ano/nível e faixa-etária com a qual trabalha ou trabalhou? _____

2 Instituição? _____

3 Tempo de Serviço? _____

4 Como foi a receptividade ao seu trabalho? _____

5 Como o(a) Sr(a). analisa a experiência? _____

6 Como era a sua relação com a(o)s colegas professoras/res e com os dirigentes?

7 Para o(a) Sr(a). o trabalho docente com crianças no magistério é:

Mais adequado aos homens? ( ) Mais adequado às mulheres? ( ) Adequado a ambos os sexos? ( ). Justifique sua resposta.

8 Como o(a) Sr(a). analisa a qualificação docente no curso de formação de professores para atuar na educação infantil?

9 Para o(a) Sr(a). o que significa ser homem, ser mulher e ser professor(a) de crianças?

10 Considerando sua experiência no magistério, o(a) Sr(a). reconhece, e poderia enumerar, habilidades e/ou limitações nos homens e nas mulheres para trabalhar com Educação Infantil? Justifique sua resposta.

11 Se trabalha ou trabalhou com crianças, como é ou como era sua relação com elas?

12 Como é ou como era sua relação de trabalho com os pais e mães ou famílias das crianças com as quais trabalha ou trabalhou?

13 Para o/a Sr(a)., o que significa docência ?

14 Para o(a) Sr(a). o que significa educação infantil?

15 Qual é a sua concepção de infância?

16 Para o(a) Sr(a). o que significa ser masculino e ser feminino?

17 Como o/a Sr(a). caracterizaria um bom professor ou uma boa professora de crianças?

18 Como o/a Sr(a). analisa ou analisaria seu trabalho como professor de crianças?

19 O que o/a Sr(a). mais gosta e o que menos gosta de fazer entre as suas atividades no magistério? Justifique sua resposta.

20 Na função de professor(a) universitário(a) de um curso de formação de professores/ras, como o(a) Sr(a). analisa a relação entre os componentes curriculares do curso e a prática em educação infantil?

21 O currículo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia habilita o aluno para a educação infantil?

22 O(a) Sr(a). percebe diferenças entre o desempenho acadêmico dos homens e das mulheres no curso de formação em que a o(a) Sr(a). trabalha?

23 Como o(a) Sr(a). analisa o trabalho de um homem na educação infantil?

24 Na sua concepção, o Currículo do Curso de Formação de Professores com o qual o/a Sr(a). trabalha atende às demandas de conhecimento técnico e pedagógico para atuar na Educação Infantil? Justifique sua resposta.

OBS.: O pesquisador garante o anonimato dos sujeitos pesquisados utilizando nomes fictícios na análise e publicação dos dados.

Jânio Jorge Vieira de Abreu
Pesquisador Responsável

ANEXOS: MODELOS DE TCLEs E OFÍCIOS UTILIZADOS NO ESTUDO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS

Prezado participante, o Sr. está sendo convidado para participar da Pesquisa "**Homens e masculinidades na cultura acadêmica e escolar dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Teresina – PI, Brasil: entre a escolha e o estágio**" por JÂNIO JORGE VIEIRA DE ABREU, aluno regularmente matriculado no **Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí,** com matrícula nº **2013105872**, responsável pela pesquisa, sob a orientação da Profª Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim, com o objetivo de **investigar os homens e as masculinidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições públicas e privadas de ensino superior de Teresina – PI, Brasil buscando compreender como elas são construídas e reconstruídas na cultura acadêmica e escolar, nas trajetórias formativas dos homens nesses cursos, entre a escolha e o estágio.** O convite para sua participação se deve ao fato de o Sr. ser do sexo masculino, ser aluno de um Curso de Formação de Professores destinado à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, realizado em Teresina – PI, cursando entre o primeiro e o último bloco.

Sua participação é voluntária, não receberá nenhum tipo de pagamento por ela, mas garantimos que o Sr. não terá nenhuma despesa com a sua participação e o Sr. tem autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Sua participação se dará por meio de entrevistas concedidas a este estudante pesquisador / responsável pela pesquisa e acontecerá entre 2 a 4 sessões de aproximadamente 30 minutos cada através das quais relatará aspectos de sua história de vida e de sua trajetória formativa. Garantimos que o Sr. não será penalizado de nenhuma maneira se decidir não participar da pesquisa ou se desistir da mesma em andamento. Contudo, sua participação é muito importante, pois contribuirá para o aprofundamento dos estudos sobre educação e gênero e, especificamente, a construção e reconstrução das masculinidades docentes nos

cursos de formação de professores contribuindo para desconstrução de estereótipos de sexo e de gênero, o que promoverá a equidade de gênero em prol de uma escola não sexista. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são os seguintes: risco de constrangimento durante a entrevista, risco de danos emocionais; mas o Sr. terá seus direitos assegurados, pois responderemos por quaisquer danos causados à sua pessoa ressarcindo ou reparando convenientemente tais danos (Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS e resoluções complementares às mesmas: 240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Os dados coletados ficarão em um banco de dados pelo período de cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Para qualquer outra informação, o Sr. poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Quadra I-1, Casa 16, Conjunto Porto Alegre – Teresina (PI); telefone (86) 32192044, ou através de e-mail: profjanioabreu@gmail.com. Para solucionar dúvidas éticas da pesquisa o(a) Sr(a). poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFPI pelo telefone: (86) 3237 2332, por **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.br e/ou pelo endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portela / CEP: 64049-550, Bairro Ininga / Pro-Reitoria de Pesquisa – PROSPEQ, Teresina – PI.

Teresina - PI, _____de _____ de 2016.

_____

JÂNIO JORGE VIEIRA DE ABREU, Mat. UFPI nº 2013105872
Curso de Doutorado em Educação - Universidade Federal do Piauí
PESQUISADOR RESPONSÁVEL

_____

PARTICIPANTE DA PESQUISA
Aluno do Curso _____
Instituição _____

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

Ofício nº 01/16 Teresina (PI), 24 de abril de 2016.

À/o Sr/a. Diretor/a / Reitora da Faculdade / Universidade _____
_____ Profª/º _____

Senhor/a Diretor/a ou Reitor/a

Apresentamos a V. Sa. o Estudante / Pesquisador JÂNIO JORGE VIEIRA DE ABREU, regularmente matriculada(o) no **Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí,** com matrícula nº **2013105872** o qual necessita de autorização / acesso às dependências desta Instituição de Ensino Superior para realizar uma pesquisa sobre "**Homens e masculinidades na cultura acadêmica e escolar dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Teresina – PI, Brasil: entre a escolha e o estágio**.

O estudo tem como objetivo **investigar os homens e as masculinidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições públicas e privadas de ensino superior de Teresina – PI, Brasil buscando compreender como elas são construídas e reconstruídas na cultura acadêmica e escolar, nas trajetórias formativas dos homens nesses cursos, entre a escolha e o estágio.**

Para isso o referido pesquisador necessita produzir os seguintes dados e/ou realizar as seguintes atividades:

- Analisar ou produzir o Histórico / perfil do Curso de Pedagogia e da instituição formadora,
- Mapear o número de aluna(o)s, por sexo e por turma, matriculados e egressos (por ano) de todo o período em que a instituição ofereceu o curso de Licenciatura Plena em Normal Superior e/ou Pedagogia;

- Mapear o número de professoras/res do Curso de Pedagogia, por sexo, no citado período do curso;
- Aplicar questionários e/ou realizar entrevistas com professoras/res aluna(o)s, e dirigentes mediante o consentimento dos mesmos;
- Analisar documentos relacionados à realidade socioeconômica dos discentes;
- Realizar outros expedientes que sejam pertinentes e coerentes com o objeto de estudo e que estejam de acordo com as normas da instituição, com o consentimento das pessoas envolvidas e com os critérios de ética na pesquisa.

Informamos que todas as ações de pesquisa realizadas e os dados produzidos na instituição contribuirão para a produção da tese de doutoramento do referido aluno, mas garantimos o anonimato dos colaboradores do estudo e todo o processo de investigação será respaldado pelo Comitê de Ética na Pesquisa – CEP – UFPI e Comissão Nacional de Ética na Pesquisa - CONEP, conforme Resoluções nº 466 de 12/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde do Brasil.

Agradecemos antecipadamente o apoio e atenção dispensada e para o bom desempenho deste trabalho contamos com a colaboração de V. Sa. encaminhando satisfatoriamente a nossa solicitação.

Atenciosamente,

Profª Dra. Maria Vilaní Cosme de Carvalho
Coordenadora do Programa de Pós-
UFPI Graduação em Educação – PPGEd-CCE – UFPI

Profª Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim
Professora do PPGEd – DEFE – CCE -
ORIENTADORA

Ilmo(a). Sr(a).

Diretor(a) / Reitor (a) da Faculdade / Universidade _____

Profº(a) _____

Teresina – Piauí