



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

**“... E EU PENSEI: O QUE ESTOU FAZENDO AQUI?!”
HOMENS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA:
ESTABELECIMENTO E DESLOCAMENTO NA PROFISSÃO.**

DÉBORA SILVA STRAIOTTO



UFV

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

DÉBORA SILVA STRAIOTTO

“...E EU PENSEI: O QUE ESTOU FAZENDO AQUI?!”

**HOMENS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: ESTABELECIMENTO E
DESLOCAMENTO NA PROFISSÃO.**

Universidade Federal de Goiás
Regional Catalão
Programa de Pós- Graduação em Educação 2017

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: DÉBORA SILVA STRAIOTTO.

Título do trabalho: "... E EU PENSEI: O QUE ESTOU FAZENDO AQUI?!" HOMENS EGRESSES DO CURSO DE PEDAGOGIA: ESTABELECIMENTO E DESLOCAMENTO NA PROFISSÃO.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do (a) autor (a) ²

Data: 05 / 06 / 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

²A assinatura deve ser escaneada.

DÉBORA SILVA STRAIOTTO

“...E EU PENSEI: O QUE ESTOU FAZENDO AQUI?!”

**HOMENS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: ESTABELECIMENTO E
DESLOCAMENTO NA PROFISSÃO.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Altina Abadia da Silva

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão Falta (.)

CATALÃO/2017

Straiotto, Débora Silva

"...E eu pensei: o que estou fazendo aqui?!" [manuscrito] :
Homens egressos do curso de Pedagogia: Estabelecimento e
Deslocamento na Profissão. / Débora Silva Straiotto. - 2017.
144 f.: il.

Orientador: Prof. Altina Abadia da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Catalão, 2017.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, gráfico, lista de figuras.

1. Estabelecimento. 2. Deslocamento. 3. Gênero. 4.
Masculinidade. 5. Pedagogo. I. Silva, Altina Abadia da, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.

Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

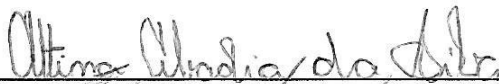
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

ATA DA 63ª SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE DÉBORA SILVA STRAIOTTO

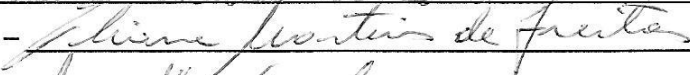
ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PELA MESTRANDA DÉBORA SILVA STRAIOTTO

Aos cinco dias do mês de maio do ano de dois mil e dezessete (05/05/17), às 9h (nove horas), no Lab. Multimeios - U.A.E. Educação (Sala 4, Bloco H), da UFG/Regional Catalão, teve lugar a 63ª Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, da estudante **Débora Silva Straiotto**, intitulada: “**...E EU PENSEI: O QUE ESTOU FAZENDO AQUI?! Homens egressos do curso de Pedagogia: estabelecimento e deslocamento na profissão.**”. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: Profa. Dra. Altina Abadia da Silva (PPGEDUC/UFG – Orientadora e Presidente da Banca), Profa. Dra. Eliane Martins de Freitas (UFG – Membro Externo) e Profa. Dra. Ana Maria Gonçalves (UFG – Membro Interno). Os examinadores, na ordem citada, arguiram a mestranda sobre a dissertação apresentada, tendo a mesma explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foram anunciados os resultados: Altina Abadia da Silva, Aprovada; Eliane Martins de Freitas, Aprovada; Ana Maria Gonçalves, Aprovada. Média Final: **APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, aos cinco dias do mês de maio do ano de dois mil e dezessete (05/05/17).

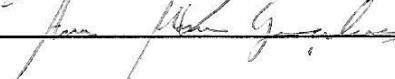
Profa. Dra. Altina Abadia da Silva –



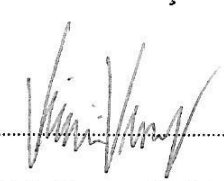
Profa. Dra. Eliane Martins de Freitas –



Profa. Dra. Ana Maria Gonçalves –



Secretário


Vinícius Veronice dos Reis Costa
Técnico Administrativo em Educação
Universidade Federal de Goiás
CEP 75.704-020 - Núm. 13431

Agradecimentos

Aprendizagem. A expressão define melhor a conclusão de um processo, quando apresento os resultados de um trabalho que versou sobre o aprender de outros e de mim mesma. Por isso, agradeço a oportunidade do *aprendizado* à todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que este momento fosse possível. Muito obrigada!

É inegável que o feminismo veio abalar a ideia de uma masculinidade admitida como natural e, assim, abriu caminho para o seu questionamento histórico.

Pedro Paulo de Oliveira.

RESUMO

Tomando como objeto de análise os homens egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Regional de Catalão (UFG/RC), formados entre 1991 e 2014, esta pesquisa teve como objetivo compreender as razões que levaram esses egressos a se estabelecerem ou a se deslocarem da área de atuação permitida pela profissão de pedagogo. Os desdobramentos do objetivo geral permitiram ampliar a discussão sobre a trajetória histórica do curso de Pedagogia, na qual se incluem a mudança nas habilitações, no Brasil e em Catalão, articulando esta última com a própria história de implantação do Campus avançado da UFG naquela cidade. Este trabalho também discutiu “gênero” e “masculinidade”, procurando compreender o ponto de vista dos egressos sobre as relações entre os gêneros e como estas se dão no campo de suas escolhas profissionais. A pesquisa permitiu empreender um mapeamento quantitativo e qualitativo dos homens egressos do curso de Pedagogia da UFG/RC ao longo das últimas décadas, bem como a promoção de uma análise bibliográfica acerca do sexo masculino na educação de crianças pequenas e a feminização do magistério. Para análise documental foram utilizados documentos institucionais, como os Projetos político pedagógico do curso de Pedagogia e a produção de entrevistas com os egressos participantes da investigação. Do ponto de vista metodológico optou-se por estudos de caso, através de entrevistas e, ainda, quantificação e análises dos dados. Ao final da pesquisa descobrimos que um número significativo de egressos permaneceu na área de atuação do pedagogo.

Palavras-chave: Estabelecimento. Deslocamento. Gênero. Masculinidade. Pedagogo. Egresso.

ABSTRACT

The objective of this research was to understand the reasons that led these graduates to establish themselves or to become part of the Pedagogy course of the Federal University of Goiás - Regional de Catalão (UFG / RC), formed between 1991 and 2014. To move from the area of practice allowed by the profession of pedagogue. The unfolding of the general objective allowed to broaden the discussion about the historical trajectory of the Pedagogy course, which includes the change in the qualifications, in Brazil and in Catalão, articulating the latter with the own history of implantation of the advanced Campus of the UFG in that city. This work also discussed "gender" and "masculinity", trying to understand the point of view of the egresses about the relations between the genders and how these are in the field of their professional choices. The research made it possible to undertake a quantitative and qualitative mapping of the men graduating from the Pedagogy course of the UFG / RC in the last decades, as well as the promotion of a bibliographical analysis about the male sex in the education of young children and the feminization of the teaching profession. For documentary analysis, institutional documents were used, such as the Political pedagogical projects of the Pedagogy course and the production of interviews with the graduates participating in the research. From a methodological point of view, we chose case studies, through interviews and also quantification and analysis of the data. At the end of the research, we found that despite the difficulties encountered, a significant number of graduates remained in the area of activity of the pedagogue.

Keywords: Establishment. Displacement. Genre. Masculinity. Pedagogue. Egress.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
ASCOM	Assessoria de comunicação
CAC	Campus Avançado de Catalão
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CERCOMP	Centro de Recursos Computacionais
CIDARQ	Centro de Informação, Documentação e Arquivo
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
CGA	Centro de Gestão Acadêmica
CGU	Controladoria-Geral da União
FNFI	Faculdade Nacional de Filosofia
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROGRAD	Pró-reitora de Graduação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIC	Serviço de Informação ao Cidadão
UFG/RC	Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Fluxo Curricular do curso de Pedagogia – CAC/UFG, 2003	73
QUADRO 2	Egressos do curso de Pedagogia (ambos os sexos) - Período:1991-2014	77
QUADRO 3	Habilitação curso de pedagogia UFG/RC.....	79
QUADRO 4	Universo quantitativo da pesquisa.....	80
QUADRO 5	Idade média dos sujeitos pesquisados	82
QUADRO 6	Renda mensal.....	85
QUADRO 7	Experiência na área de atuação do pedagogo.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Amostragem de ambos os sexos (1991-2014)	78
GRÁFICO 2	Amostragem sexo masculino (1991-2014)	79
GRÁFICO 3	Naturalidade	81
GRÁFICO 4	Religião.....	82
GRÁFICO 5	Raça/cor.....	83
GRÁFICO 6	Estado civil.....	83
GRÁFICO 7	Filhos.....	83
GRÁFICO 8	Egressos – habilitação antiga e nova	84
GRÁFICO 9	Nível de escolaridade.....	84
GRÁFICO 10	Renda mensal dos egressos que se estabeleceram na área	86
GRÁFICO 11	Renda mensal dos egressos que se deslocaram da área.....	87
GRÁFICO 12	Experiência no estágio.....	88
GRÁFICO 13	Estabelecimento na área de atuação do pedagogo – Egressos habilitação antiga.....	91
GRÁFICO 14	Estabelecimento na área de atuação do pedagogo – Egressos habilitação nova.....	91
GRÁFICO 15	Atuação na Docência	92
GRÁFICO 16	Atuação na Gestão.....	93

LISTA DE FIGURAS

MAPA 1:	Localização de Catalão no Estado de Goiás.....	65
---------	--	----

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	Termo de Anuência CGA.....	131
APÊNDICE B	Termo de Anuência UFG.....	132
APÊNDICE C	Carta de Cessão	133
APÊNDICE D	Termo de Compromisso	134
APÊNDICE E	Folha de Rosto.....	135
APÊNDICE F	Parecer Consubstanciado.....	136
APÊNDICE G	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	140
APÊNDICE H	Roteiro de Entrevistas.....	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1. PERCURSO TEÓRICO - METODOLÓGICO.....	21
1.1. Abordagem metodológica.....	21
1.2. Abordagem teórica: gênero, masculinidade e educação.....	24
1.2.1. <i>Gênero e Masculinidade</i>	25
1.2.2. <i>Gênero e Educação</i>	35
CAPÍTULO 2. O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE CATALÃO : IMPLEMENTAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO E CONTEXTO	46
2.1. A trajetória do curso de Pedagogia no Brasil: 1939 – 2006.....	46
2.2. O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão	62
CAPÍTULO 3. O PERFIL DOS EGRESSOS DO SEXO MASCULINO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA REGIONAL CATALÃO DA UFG: 1991 – 2014	75
3.1. Sujeitos Participantes da Pesquisa.....	79
3.1.1. <i>Naturalidade</i>	80
3.1.2. <i>Idade</i>	81
3.1.3. <i>Religião</i>	81
3.1.4. <i>Raça/Cor</i>	81
3.1.5. <i>Estado civil e filhos</i>	82
3.1.6. <i>Habilitação e nível de escolaridade</i>	82
3.1.7. <i>Renda mensal</i>	84
3.1.8. <i>Experiência de estágio</i>	86
3.1.9. <i>Experiência na área de atuação do pedagogo</i>	87
3.1.10. <i>Estabelecimento e deslocamento</i>	89
CAPÍTULO 4. ESTABELECIMENTO E DESLOCAMENTO DA PROFESSÃO : A VOZ DOS EGRESSOS	93
4.1. Estabelecimento na área de atuação do pedagogo.....	93
4.2. Deslocamento da área de atuação do pedagogo.....	104

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICES.....	129

INTRODUÇÃO

Tomando como objeto de análise os homens egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Regional de Catalão (UFG/RC), formados entre 1991 e 2014, esta pesquisa teve como objetivo compreender as razões que levaram esses egressos a se estabelecerem ou a se deslocarem da área de atuação permitida pela profissão de pedagogo.

Nosso interesse pela temática nasceu, por certo, de nossa própria trajetória, tanto profissional quanto pessoal, dentro da qual o objeto tomaria seu sentido.

Como se sabe, os processos de pesquisa nascem, primeiramente, da relação do pesquisador com o tema. Em nosso caso particular, chegamos à experiência masculina no campo educacional, partindo de uma formação na área das Ciências Sociais, mas, também, de uma experiência muito pessoal com *a linguagem de sinais*.

Nossa formação em um curso intensivo de Libras, nos permitiu trabalhar com alunos do PRONATEC, nos níveis básico e intermediário, na cidade de Pirenópolis, em Goiás. Neste nosso primeiro contato com a educação, encontramos, dentre os alunos trabalhadores que frequentavam as aulas, um aluno surdo a quem creditamos, sem dúvida, o fascínio que passamos a sentir pelo ato de *ensinar*. Assim, nos foi possível adentrar o universo da educação e, através dele, pensar a questão da *inclusão social*.

Foi desta forma que chegamos ao Programa de Pós Graduação em Educação da Regional Catalão, da Universidade Federal de Goiás. Nossa pretensão inicial, de lidar com a inclusão social, sofreu “ajustes” no processo de discussões e leituras pertinentes ao curso de Mestrado. Ao longo deste trajeto, nos interessamos em compreender outro tipo de “silêncio”: o dos sujeitos do gênero masculino que ingressam no curso de Pedagogia e nele se formam.

Diante da perspectiva aberta, decidimos por uma pesquisa que nos explicasse as razões que levavam ao estabelecimento dos pedagogos na sua área de atuação, ou o seu deslocamento dela. Os pedagogos que optaram por exercer a profissão para a qual se formaram, *estabeleceram-se* no seu campo de atuação. Já aqueles que optaram por outros caminhos, atuando em outros setores profissionais, *deslocaram-se* do campo de atuação permitido pela formação em Pedagogia.

Definido o objeto e a problematização, por se tratar de um trabalho que envolvia seres humanos, o presente trabalho só teve início após a submissão do projeto na Plataforma Brasil, quando houve a sua apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Uma vez aprovado, teve início a fase de coleta de dados.

O universo da pesquisa constituiu-se de vinte e cinco pedagogos, egressos do curso de licenciatura plena em Pedagogia, da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Registre-se, porém, que apenas vinte e um sujeitos participaram da investigação, uma vez que houve dois óbitos, um sujeito não foi localizado e um não se interessou em participar da pesquisa.

A identificação dos pedagogos foi realizada a partir de consulta nas atas de colação de grau, desde a primeira turma, graduada em 1991, até a turma que colou grau em 2014. A localização dos sujeitos foi realizada através de indicações dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/RC, que conheciam os egressos; e, ainda, por informações fornecidas pela secretaria acadêmica, pelos amigos “virtuais e reais”, contatados no Mestrado, em redes sociais como o *Facebook* ou através do aplicativo *WhatsApp*.

Todavia, como toda pesquisa, a nossa precisou de ajustes no decorrer de seu percurso. A começar, pelo recorte temporal.

Inicialmente, o recorte temporal eleito foi de 2006 a 2014. Este recorte se justificava pelo fato de que no ano de 2003 a UFG /RC havia inserido no currículo de Pedagogia a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96. Desta forma, os alunos ingressantes em 2003, tiveram a possibilidade de conclusão do mesmo em 2006. O recorte se estendia até o ano de 2014, porque nossa pesquisa tivera início no primeiro semestre de 2015. Contudo, quando iniciamos a coleta de dados, identificamos que foi apenas *a partir de 2007* que os egressos estavam inseridos na nova habilitação, ou seja, na Educação Infantil e Séries Iniciais.

Já diante de uma necessária correção de rumos, pensando na qualidade e na abrangência da pesquisa, entendemos que seria importante para nosso estudo e para a própria UFG/RC, a localização *de todos os egressos do sexo masculino do curso de Pedagogia*, formados na instituição. Por este motivo, ampliamos nosso recorte temporal, indo desde a primeira turma, em 1991, até 2014.

É claro que, se por um lado a extensão do recorte ampliava qualitativamente nossas perspectivas de estudo, por outro implicava em desafios. O fato de o curso de Pedagogia da UFG/RC ser antigo, pois começou no ano de 1988, nos colocou diante de *vinte e quatro turmas* que colaram grau entre 1991 e 2014. Desta forma, a identificação dos sujeitos adequados à pesquisa requereu um esforço à parte.

Em primeiro lugar, solicitamos a colaboração dos seguintes órgãos: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC); Centro de Gestão Acadêmica

(CGA); Assessoria de Comunicação (ASCOM); Pró - Reitoria de Graduação (PROGRAD); Centro de Informação, Documentação e Arquivo (CIDARQ); Centro de Recursos Computacionais (CERCOMP). Por último, o Serviço de Informação ao Cidadão (SIC), agora da Controladoria-Geral da União (CGU).

O contato com a Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/RC foi feito pessoalmente, por telefone e pela internet. Através da Secretaria obtivemos as seguintes informações, a respeito dos egressos do curso de Pedagogia, entre 2004 a 2014: histórico escolar, e-mail e telefone. Já as informações acerca de egressos anteriores a 2004, inexistiam no sistema. Esta ausência levou os funcionários da Secretaria a nos encaminharem para o CGA da Regional de Catalão.

No CGA, em contato com a coordenadora, tivemos acesso à mesma listagem que nos havia sido apresentada anteriormente, ou seja: os formandos em Pedagogia entre 2004 a 2014. A justificativa apresentada pelo CGA foi a mesma, embora um pouco mais completa: o sistema da UFG, desde a criação do curso de Pedagogia na Regional Catalão, sofrera várias alterações, de modo que os dados antigos não haviam sido armazenados. Para sanar o problema, fomos orientadas a entrar em contato com a PROGRAD, em Goiânia.

O percurso seguiu. Através de ligação telefônica na PROGRAD de Goiânia, tomamos conhecimento de que as informações iniciais, procediam. Entretanto, os dados relativos aos egressos do período anterior à 2004, seriam fornecidos pelo CERCOMP, o Centro de Recursos Computacionais. Assim, abrimos um chamado para o CERCOMP, solicitando os dados faltantes. A resposta nos chegaria em 20 de novembro de 2015, via e-mail. No entanto, para nossa surpresa, *também a resposta* do CERCOMP continha apenas a listagem de egressos a partir de 2004!

Esgotados os caminhos burocráticos dentro da UFG, ideamos outras possibilidades: convites de formatura, placas comemorativas, atas de colação de grau e acesso ao Serviço de Informação ao Cidadão (SIC). Além destes, uma colega, ex-coordenadora do CIDARQ, nos sugeriu que procurássemos neste órgão os diários dos alunos. Ela nos alertou, porém, de que teríamos dificuldades em encontrar as informações de nosso interesse, sem o acompanhamento de uma pessoa que nos pudesse orientar no processo de busca.

Procuramos o CIDARQ. Neste órgão, nos foi solicitada uma autorização do Reitor da UFG para a realização da pesquisa ou, em falta desta, a abertura de um chamado no Serviço de Informação ao Cidadão (SIC). Sem que houvesse um retorno no CERCOMP, entramos no portal eletrônico do SIC e abrimos o chamado para pesquisa.

Já preocupadas com o andamento de nosso trabalho de mestrado, mesmo tendo

aberto o chamado no SIC entramos novamente em contato com a CGA - Regional Catalão. Em conversa com a coordenadora, perguntamos sobre a existência de atas de Colação de Grau do curso de Pedagogia, da primeira turma até 2014. Finalmente, obtivemos uma resposta positiva. Porém, como nos encontrávamos em outra cidade, contamos com a ajuda prestimosa de nossa orientadora, a professora Altina Abadia da Silva. Ela foi pessoalmente ao CGA e entregou ao órgão um memorando, no qual solicitávamos cópias das atas de colação de grau do curso de Pedagogia, entre 1991 e 2014.

Localizados os sujeitos da pesquisa, o primeiro contato foi realizado pessoalmente, por telefone, correio eletrônico ou *WhatsApp*. Em todas as oportunidades, explicamos os objetivos da pesquisa e, através de e-mail, enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, com um pedido para agendamento de entrevista.

Após o primeiro contato, as entrevistas foram realizadas. Inicialmente, previu-se que estas teriam lugar na UFG/RC. Porém, alguns imprevistos impediram que os entrevistados se deslocassem até o local. Desta forma, quatorze entrevistados foram ouvidos em Catalão, na sala do Mestrado em Educação da UFG/RC e três, em suas próprias residências. Dois, na cidade de Ipameri-GO e dois, na cidade de Cumari-GO, totalizando vinte e um entrevistados. As entrevistas duraram entre vinte minutos e três horas, sendo que uma delas foi realizada com a presença da professora Dr^a Altina Abadia da Silva, nossa orientadora. As entrevistas foram gravadas por um minigravador de voz digital e posteriormente transcritas por nós, integralmente.

Para a produção e análise do material, foram adotados todos os procedimentos prescritos e aprovados pelo Comitê de Ética da UFG-RC, inclusive resguardando as identidades dos participantes.

Não obstante, acerca das experiências vivenciadas junto aos sujeitos entrevistados, observamos que, conforme lembra Szymanski (2013), “[...] a participação em uma pesquisa é, muitas vezes, uma rara ocasião para se falar a um interlocutor atento e interessado”. (SZYMANSKI, 2013, p. 207).

Os resultados do trabalho estão dispostos, a seguir, em quatro capítulos. Como nossa problematização nos obrigou a transitar por perspectivas teórico-metodológicas muito específicas, julgamos por bem apresentar no *primeiro capítulo* o percurso metodológico, bem como o referencial teórico que informou nosso trabalho. Assim, no capítulo que abre nossa dissertação, nos posicionamos quanto à metódica da pesquisa e apresentamos as correlações conceituais que foram fundamentais para a análise do estabelecimento/deslocamento dos pedagogos em seu campo de atuação profissional: gênero e masculinidade, gênero e

educação.

Percorridas e apresentadas nossas referências teórico-metodológicas, fomos em busca do nosso objeto. Para tanto, partimos do “macro para o micro”, buscando entender nossos sujeitos dentro do curso de Pedagogia. Desta feita, em nosso *segundo capítulo*, apresentamos a trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil, da sua implantação em 1939 até a aprovação de suas Diretrizes Curriculares, em 2006, incluindo as mudanças de habilitação, tendo em vista identificar a área de atuação do pedagogo. No mesmo capítulo, em uma segunda parte, localizamos o processo que deu origem ao curso de Pedagogia da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás, pensando-o dentro de sua ligação com a própria história de implantação do então “Campus Avançado de Catalão”.

Do curso de Pedagogia da UFG/RC, destacamos nossos sujeitos de pesquisa: os egressos formandos entre 1991 e 2014. A partir da pesquisa empreendida, em nosso *terceiro capítulo* apresentamos de forma “quantitativa” o perfil dos vinte e um egressos pesquisados, desvelando, dentre outros aspectos: naturalidade, idade, formação continuada, nível salarial e percentuais de estabelecimento/deslocamento no campo de atuação do pedagogo.

A reflexão relativa aos aspectos que influenciaram o estabelecimento/deslocamento dos egressos em seu campo de atuação, foram apresentadas no *quarto capítulo*, construído de forma “qualitativa”, a partir da análise das entrevistas realizadas com os participantes. Neste capítulo discutimos, especialmente, as questões relativas ao gênero e à masculinidade, as quais foram importantes para definir o estabelecimento ou o deslocamento dos egressos em seu campo de atuação.

Encerramos esta Dissertação com nossas *considerações finais* nas quais nos dispomos a tecer, de forma objetiva e sem pretender esgotar o tema, algumas de nossas conclusões.

CAPÍTULO 1.

PERCURSO TEÓRICO - METODOLÓGICO

1.1. . Abordagem metodológica

Toda pesquisa é exigente de um método. Com esta, não seria diferente.

Para compreender as razões que contribuíram para o estabelecimento dos pedagogos homens na sua área de atuação, ou o seu deslocamento dela, optamos por observar a questão a partir de um recorte específico: os egressos do sexo masculino, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, formados entre 1991 e 2014. Pensada desta forma, a problemática eleita para a pesquisa transformou-se, é claro, num estudo de caso.

Conforme lembram Ludke e André (2009), uma das vantagens do estudo de caso é o de possibilitar uma visão profunda, e ao mesmo tempo ampla e integrada, de uma unidade social composta de múltiplas variáveis. Em estudos de caso, as técnicas de coleta permitem a observação, produção de entrevistas, análise de documentos escritos e áudio visuais, e anotações de campo, as quais permitem a produção de um conhecimento tão rico e complexo quanto a realidade da qual derivam.

Nos estudos de caso, o pesquisador é também um “agente” pois se torna o principal instrumento para coleta e análise dos dados. Esta característica possibilita um esquema aberto e flexível de trabalho, permitindo à ele rever pontos críticos, localizar novos sujeitos, incluir novos instrumentos e técnicas, aprofundando questões no desenrolar mesmo da pesquisa. (Cf. LUDKE; ANDRÉ, 2009).

Por todos estes motivos, o estudo de caso se revelou o caminho mais adequado para alcançarmos os objetivos propostos em nosso trabalho. Pelo mesmo motivo, optamos por uma pesquisa *qualitativa*, uma vez que esta abordagem permite visualizar o objeto investigado na plenitude dos seus significados, produzidos pelos sujeitos em suas ações, numa constante integração entre o objeto e o pesquisador. (BAPTISTA, 1999).

A este respeito Bogdan (1994) salienta que a pesquisa qualitativa se ampara numa coleta de dados em seu “ambiente natural”, através “do contato direto do pesquisador com a situação estudada”, permitindo a este apresentá-la de maneira descritiva e, ainda, desvendando a “perspectiva dos participantes”. (BOGDAN, 1994, p. 47). Para o autor, por meio de interpretações individuais, a pesquisa qualitativa permite analisar narrativas ricas,

observando um mesmo objeto sob diferentes perspectivas, posto que os envolvidos possuem características e pontos de vista diferentes.

A adoção da pesquisa qualitativa no presente trabalho, possibilitou retratar de forma contextualizada o cotidiano do pedagogo do sexo masculino, conforme demonstrou Trivínos (1994): rico em dados significativos, resultante das “interações, ações, percepções, sensações e também do comportamento das pessoas na situação específica onde ocorrem”. (TRIVÍNOS, 1997, p. 144). Desta forma, como Souza e Zioni (2003), partilhamos do pressuposto de Minayo (1992) de que:

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, este tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (SOUZA; ZIONI, 2003, p. 77).

De outro lado, a pesquisa qualitativa permite de maneira eficaz e diferenciada, abordar os fenômenos humanos que tradicionalmente se caracterizam por uma conexão com aspectos empíricos, tais como medição e controle. Assim, a pesquisa pode apresentar um processo imprevisível e contínuo, dentro do qual são abertos novos problemas e desafios, permitindo ao pesquisador se orientar pelas próprias ideias, intuições e opções, tecidas no interior da complexa trama da investigação.

Não por acaso, Bardin (2007) observa que na pesquisa qualitativa a interação entre o pesquisador e seu objeto, é indissociável do fenômeno humano, sendo a relação sujeito-pesquisador um dos principais cenários da investigação.

Outra justificativa para utilização da abordagem qualitativa em nossa pesquisa, foi o fato de que nessa abordagem abrem-se mais possibilidades de criação e utilização de variadas técnicas e instrumentos de coleta, análise e interpretação de dados. O pesquisador tem mais condição de inventar e reinventar estratégias metodológicas de apreensão da realidade pesquisada, adequando-se ao contexto investigativo e aos sujeitos envolvidos. Além disso, há uma definição mais clara do objeto de estudo para o qual se submetem as condições do contexto, visando alcançar os objetivos previamente definidos.

No que diz respeito à *documentação* utilizada em nossa pesquisa, cabe lembrar que a história social ampliou consideravelmente a noção de “documento”, indo muito além do registro escrito, produzido institucionalmente. Conforme observa Cellard (2005), “[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer atualmente”. (CELLARD, 2005, p. 296).

Consoante com as possibilidades abertas pela abordagem qualitativa e pela história social, para o presente trabalho nos servimos de todos os recursos documentais disponíveis, nos quais se incluem documentação escrita – em especial os Projetos Político Pedagógicos do Curso de Pedagogia da UFG/RC e atas de colação de grau – e registros orais, produzidos através de entrevistas.

Em se tratando das *entrevistas*, é preciso destacar que as mesmas foram um procedimento fundamental em nossa pesquisa. Aliás, desde o início do processo, já tínhamos como certa a sua utilização.

Do ponto de vista metodológico, entendemos o procedimento em conformidade com Matos (2004), para quem “[...] a entrevista é uma das técnicas mais simples, conhecidas e utilizadas na pesquisa educacional. Assim como a observação, permite o contato direto do pesquisador com o entrevistado, para que um possa responder as perguntas feitas pelo outro”. (MATTOS, 2004, p. 61).

Instrumento bastante utilizado em diversas pesquisas de caráter qualitativo, o uso de entrevistas é em geral justificado a partir de três tipos de argumentos:

O primeiro é de ordem epistemológica: a entrevista de tipo qualitativo seria necessária uma vez que uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais. O segundo tipo de argumento é de ordem ética e política: a entrevista de tipo qualitativo parece necessária porque ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais. Destacam-se, por fim, os argumentos metodológicos: a entrevista de tipo qualitativo se imporia entre as “ferramentas de informação” capazes de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores. (POUPART, 2012, p. 216).

De acordo com Gil (2004), a entrevista pode ser definida como uma conversa na qual o pesquisador pode ficar “cara a cara” com o entrevistado, em busca de dados acerca do assunto trabalhado. Configura-se como uma forma de diálogo, em que o pesquisador busca coletar informações importantes sobre seu objeto de estudo, sendo o entrevistado a sua principal fonte de informação. Ainda segundo Poupert (2012):

As entrevistas, malgrado seus limites, continuam sendo um dos melhores meios para apreender o sentido que os autores dão às suas condutas (os comportamentos não falam por si mesmos), a maneira como eles representam o mundo e como eles vivem sua situação, com os atores sendo vistos como aqueles em melhor posição para falar disso (POUPART, 2012, p. 217).

Szymanski (2013) explicou que ao considerarmos a interação social permitida pela entrevista, podemos vê-la submetida às condições comuns da interação face a face. Por este motivo, a natureza da relação que se estabelece entre o entrevistador e o entrevistado influencia tanto o curso da entrevista, quanto o tipo de informação que aparece. Sua vantagem é a de aprofundar o assunto pesquisado, permitindo ao pesquisador o esclarecimento de questões que ainda não foram entendidas.

12 . Abordagem teórica: gênero, masculinidade e educação

A História da Educação demonstra que a partir do século XIX, o espaço escolar, antes masculino se abriu às mulheres, tornando a docência um campo de trabalho preponderantemente feminino. Todavia, diferentemente dos demais níveis escolares, a Educação Infantil, seguiria uma trajetória diferente dos demais níveis de ensino porque, desde o seu surgimento foi entendida como espaço da mulher. Reforça-se a figura feminina como cuidadora das crianças pequenas, mesmo com a transformação do ambiente escolar em espaço do cuidado e também da educação.

De acordo com Viana (2002), “[...] a associação quase que obrigatória entre o feminino e o materno acaba por embaralhar também a influência do feminino na docência, [por vezes] fazendo com que o discurso pedagógico seja um espelhamento do discurso materno.” (VIANA, 2002, p.2).

Desta forma, os cursos de Pedagogia, na medida em que formam profissionais destinados a atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental¹, tornaram-se espaço para uma esmagadora presença feminina, no qual são raros os homens que fizeram e fazem opção para cursá-lo.

Assim, quando nos propomos a refletir a respeito do percurso profissional dos egressos do curso de Pedagogia da UFG/RC, em busca de seu deslocamento ou permanência em seu campo de atuação, o objetivo nos impôs, também, refletir acerca das correlações entre gênero e masculinidade; gênero e educação. Começemos, pois pela primeira imposição.

¹ O curso de Pedagogia no Brasil possui uma trajetória histórica que, ao longo do tempo, vai se deslocando de uma formação técnica, destinada à suprir cargos do Ministério da Educação até se definir, do ponto de vista identitário, como Licenciatura destinada a formar professores para a Educação Infantil e as séries iniciais da Educação Básica. Este percurso será discutido no próximo capítulo, no qual abordaremos, também, a história do curso de Pedagogia da Regional Catalão da UFG.

1.2.1. *Gênero e Masculinidade*

Segundo Rabelo (2010), entre as décadas de 1960 e 1990, a categoria gênero passou a ser entendida como uma construção social, referindo-se a atributos diferentes de homens e mulheres, efetivados durante toda a vida. Essa diferenciação determinou as relações entre os sexos, em diversos aspectos na sociedade, sendo perpassadas por um sentido de dominação e de relações verticais de poder.

Joan Scott (1995) conceituou gênero tendo em vista duas preposições: o gênero como elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e gênero como uma forma primária de dar significado às relações de poder. Reportando-se ao nascimento da categoria, a autora afirma:

Na utilização mais recente, o termo “gênero” parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalista social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo “gênero” enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado. Assim, Natalie Davis afirmava, em 1975: “Penso que deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens como das mulheres, e que não deveríamos tratar somente do sexo sujeitado, assim como um historiador de classe não pode fixar seu olhar apenas sobre os camponeses. Nosso objetivo é compreender a importância dos sexos, isto é, dos grupos de gênero no passado histórico. Nosso objetivo é descobrir o leque de papéis e de simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos, é encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social ou para muda-la”. (SCOTT, 1995, p.72).

A partir desta primeira definição podemos pensar a categoria gênero como relacional, posto que construída e reconstruída constantemente por e através das relações sociais, entre homens e mulheres. (Cf. SCOTT, 1995).

Nesse sentido, a concepção de gênero aponta para o que Louro, Felipe e Goellner (2010, p.16) argumentam: “Ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas

sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo”. (LOURO, FELIPE E GOELLNER, 2010).

Segundo Louro (2014) a abordagem de gênero possibilitou a discussão das relações de poder entre homens e mulheres e explicitou a construção da desigualdade entre eles na história das sociedades ocidentais. Hoje, aparentemente com rompimento da dicotomia que destinava os homens ao domínio público e as mulheres ao domínio doméstico, não esgotou a necessidade de se discutir as relações de gênero, já que as relações de poder são inerentes à elas e todas as relações sociais sofrem transformações constantes e contínuas ao longo da história.

É interessante a perspectiva de Louro (2014) ao afirmar que as identidades de gênero se constroem quando os sujeitos se identificam social e historicamente como femininos e masculinos. Dessa maneira, as identidades sexuais são construídas através das formas como os sujeitos vivem sua sexualidade.

É preciso destacar, também, que o significado dado a gênero contrapõe-se ao de sexo. Se este último se refere às diferenças biológicas entre homem e mulher, o primeiro diz respeito à construção social e histórica do ser masculino e do ser feminino: às características e atitudes atribuídas a cada um deles em cada sociedade. Isto quer dizer que agir e sentir-se como homem e como mulher, depende de cada contexto sociocultural.

A partir do entendimento de que “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” [...] e de que o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”, Scott (1995, p.14), apresenta quatro elementos necessários para se entender a categoria gênero que, embora articulados, não agem ao mesmo tempo e nem são, apenas, reflexos um do outro:

1. os símbolos culturais que remetem a representações simbólicas;
2. os conceitos normativos encontrados na religião, na política, na ciência e na educação, oferecendo a conceituação do feminino e do masculino;
3. a educação e o sistema político;
4. a identidade subjetiva que deve ser compreendida na sua construção histórica e relacionada com as atividades, organizações e representações sociais.

Até o entendimento do gênero como uma categoria relacional, os estudos sobre o tema constituíram-se sobre análises de dominação entre masculino e feminino, os polos dominantes e dominados, restringindo-se às características biológicas. Desta forma, ao conceituarem

rigidamente as relações de gênero, aqueles estudos tratavam a temática de forma essencialista e fixa, desconsiderando as resistências às relações desiguais postas ao sexo feminino. (Cf. RABELO, 2010).

Grossi (2004) destaca que os estudos sobre gênero, principalmente para a Antropologia europeia e norte-americana, trataram o tema não apenas como um único objeto de investigação, mas como uma categoria de análise que ultrapassa o simples conceito do que seja homem e mulher para a sociedade. Assim, o gênero, como categoria histórica e analítica, provoca uma reflexão sobre as práticas culturais e sociais que condicionam as formações identitárias dos sujeitos. (Cf. GROSSI, 2004, p.5).

Pensando acerca das correntes teóricas que trataram o tema, Grossi (2004), indica que para a corrente estruturalista, o gênero pode se constituir pela *linguagem*. É este, por exemplo, o caso de Joan Scott, referenciada acima, para quem “[...] o discurso é um instrumento de orientação do mundo, mesmo se não é anterior à orientação da diferença sexual.” (SCOTT, 1995, *apud* GROSSI, 2004, p.5). De acordo com Grossi, o que a autora quis dizer é que tudo o que o homem vive é caracterizado pela linguagem. No entanto, essa linguagem não se faz apenas por palavras, mas também por atos que possuem significados concretos.

Nas teorias estruturalistas, o gênero se revela através da alteridade: para que exista o masculino é preciso o seu correspondente feminino. Contudo, para os estruturalistas, só podem haver dois gêneros, pois o gênero se constrói sobre o corpo biológico, que é sexuado. Porém, ao afirmarem que só podem haver dois gêneros, isso não exclui outras possibilidades:

As estruturalistas pensam que só pode haver dois gêneros, uma vez que eles se constituem cognitivamente sobre o corpo sexuado, que é dual (macho e fêmea). A existência de dois gêneros não exclui a possibilidade de que estes sejam constituídos em vários modelos de feminino e de masculino, modelos que variam histórica e culturalmente, mas também que têm diferentes matizes no interior de cada cultura. (GROSSI, 2004, p.5).

A partir das elaborações estruturalistas, o gênero começa a ser pensado como um dos elementos constitutivos das relações sociais, que se articula com outras categorias importantes como raça, etnia, classe, idade, configurando situações de gênero específicas.

Os estudos de Scott (1995) sugerem uma intersecção necessária entre classe, raça e gênero. Para esta autora, o termo classe teve seu fundamento nas obras de Karl Marx e estão relacionadas à determinação econômica e à mudança histórica. Já os termos raça e gênero não carregam associações que podem ser mensuradas, embora não haja unanimidade entre aqueles que utilizam o conceito de classe.

Sobretudo Joan Scott (1995) mostrou que, na sua maioria, as tentativas dos historiadores de teorizar o gênero permaneceram presas aos quadros de referência tradicionais das ciências sociais, utilizando formulações há muito estabelecidas e baseadas em explicações causais universais. Estas teorias tiveram, no melhor dos casos, um caráter limitado, porque têm a tendência de incluir generalizações redutivas ou demasiadamente simples sobre o assunto.

É por este motivo que Scott (1995) chama a atenção para o fato de que o entendimento do termo gênero foi, por muito tempo, sinônimo de “mulheres”. Muitos livros e artigos que tomaram como tema a história das mulheres, substituíram nos seus títulos, o termo *mulheres* por *gênero*. Por fim, com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, o termo gênero se tornou particularmente útil, pois passou também a oferecer um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens.

Algumas pesquisadoras e pesquisadores, principalmente antropólogos, têm restringido o uso do termo aos sistemas de parentesco, centrando seu uso principalmente no que se refere ao lar e à família, como base da organização social. Porém, para outros estudiosos, impõe-se a necessidade de uma visão mais ampla, que inclua não somente o parentesco mas, dentre outros, o mercado de trabalho, a educação e o sistema político no que se refere ao uso do termo gênero.

Por outro lado e ainda de acordo com Grossi (2004), as teorias pós-modernas diferem das estruturalistas quanto ao tratamento do gênero. Para estas o gênero é *mutável*. Dito de outra forma, querem dizer que há múltiplos gêneros e não apenas o masculino e o feminino. Esta percepção é particularmente importante para a compreensão dos sujeitos transgêneros, inclusive dentro da população LGBT:

Esta corrente tem estudado particularmente os indivíduos que mudaram de sexo, os transgêneros, e tem refletido de forma sistemática sobre a forma como indivíduos não heterossexuais se vêem no mundo. Para elas, o fato de haver machos e fêmeas biológicos é só uma questão de contingência, contingência que pode ser mudada graças às novas tecnologias médicas que permitem subverter a ordem “natural” deste corpo [sic]. (GROSSI, 2004, p.5).

É preciso considerar ainda que as teorias mais recentes sobre as questões de gênero são concebidas a partir de diversas matrizes filosóficas e psicológicas. Dentro desta perspectiva, a identidade de gênero não é, assim, um dado natural, mas o resultado de uma série de discursos que permeiam as relações de poder entre as pessoas. Estes discursos

hierarquizam grupos e validam o que é considerado normal a partir do que é estabelecido pela ordem dominante. (Cf. GROSSI, 2004).

Nesse sentido, é salutar lembrar da afirmação de Louro (2000), para quem “[...] a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. A sexualidade é aprendida, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos”. (LOURO, 2000, p.5).

A análise da bibliografia consultada nos mostrou, também, que desde os anos de 1960 houve um aumento dos estudos sobre gênero, inclusive *no que se refere aos homens*, pois até então os estudos eram voltados para as mulheres. Neste particular, é importante recordar que a temática foi bastante debatida entre pesquisadoras francesas e norte-americanas, ao passo que no Brasil as discussões sobre gênero se iniciaram, apenas, na década de 1980.

No que diz respeito aos homens e a questão da *masculinidade*, observamos que o tema é recente no campo dos estudos de gênero. Aqui, a questão do masculino surgiu com maior importância na sociedade ocidental da década de 1960, com um aumento também da preocupação do próprio homem com os estudos sobre gênero, os quais, até então, eram uma preocupação eminentemente feminina. (Cf. GIFFIN, 2005).

Já na década de 1970, há um aumento considerável de pesquisadores homens preocupados com a reflexão sobre sua própria experiência no patriarcado, reconhecendo que seus hábitos de dominação e desvalorização da mulher, não somente as prejudicaram, mas também a si mesmos.

Contudo, foi somente na década de 1990 que se verificou, de fato, um crescimento exponencial da produção científica que trata da construção e da vivência da masculinidade, não somente nos países europeus mais também em países da América Latina, inclusive o Brasil. Desta maneira, o termo masculinidade passou a ser compreendido como uma construção sociocultural e histórica, rejeitando-se que a biologia por si só explicasse as diferenças entre os sexos.

O campo de estudos que se constituiu em torno da análise da masculinidade, abrange várias temáticas. Algumas se focam nas múltiplas identidades masculinas, outras nas práticas dos homens nas relações de gênero e seus impactos, como, por exemplo, no que diz respeito à saúde reprodutiva e à violência doméstica e sexual. Além disso, existem vários estudos que propõem mudanças nos modelos tradicionais e em suas práticas, entendendo que estes provocam insatisfação e frustração também nos homens e não apenas nas mulheres.

O nascimento desses estudos se articula em maior ou menor grau com a ideia de que existe uma crise envolvendo os papéis sociais tradicionalmente conferido aos homens e que, de certo modo, decorre do questionamento do próprio modelo patriarcal.

Dentro desse amplo leque de estudos acerca da masculinidade, Valdéz e Olavarria (1997), identificam seis perspectivas principais:

1. perspectiva conservadora: considera natural que os homens sejam provedores e protetores de mulheres, social e politicamente dominantes, o que corresponderia a uma manifestação da natureza e de seu papel civilizador;
2. perspectiva pró-feminista: destaca que a masculinidade tem sido criada através do privilégio dos homens sobre as mulheres, concebendo de forma crítica a dominação masculina;
3. perspectiva dos *men's rights*: postula que os papéis masculinos são altamente daninhos e que os homens são vítimas deles;
4. perspectiva espiritual: através do movimento mito-poético entende que o masculino deriva de padrões inconscientes profundos revelados através de lendas, mitos e rituais, que devem ser atualizados;
5. perspectiva socialista: vê a masculinidade sempre associada aos tipos de trabalho e controle de trabalho de outros;
6. perspectiva de grupos específicos: discute a ideia do masculino universal, enfatizando a diversidade de experiências que abarca não só os homens brancos, mas também os negros e grupos étnicos específicos, heterossexuais e homossexuais. (Cf. VALDÉZ; OIAVARRIA, 1997, *Apud*, ALVES, 2005, n.p.).

É importante destacar que, para os autores, que se alinham numa perspectiva mais próxima do feminismo e dos estudos de gênero, cada uma das perspectivas apontadas acima, tem como objetivo descrever e explicar a realidade masculina, definindo uma postura frente ao feminismo e formulando uma agenda de transformações. (Cf. ALVES, 2005, n.p.).

Dentro deste quadro reflexivo, entende-se a masculinidade como uma construção social, que varia em diferentes culturas, através do tempo e entre os grupos que compõem uma sociedade. Isto quer dizer que o processo histórico substitui a evolução biológica como forma de transformação, de modo que o gênero existe na medida em que a biologia não determina o social. Nas palavras de Connel (1997), [...] “o gênero é uma prática social que constantemente refere-se a corpos e ao que eles fazem, não se reduzindo, contudo, ao corpo” (CONNEL, 1997, p.5).

Por outro lado, de acordo com Almeida (1995),

[...] para o senso comum ser homem é não ser mulher e ter um corpo que apresenta órgãos genitais masculinos. A complexidade encontra-se, para o autor, na

ingenuidade de remeter para caracteres físicos do corpo uma questão de identidade pessoal e social. Isso porque ser homem no dia a dia, na interação social, nas construções ideológicas, nunca se reduz aos caracteres sexuais, mas sim a um conjunto de atributos morais de comportamento socialmente sancionados e constantemente avaliados, negociados e lembrados (ALMEIDA, 1995, p.128).

A forma com que a masculinidade é construída, constitui-se um elemento comum na maior parte dos estudos sobre os quais nos ocupamos. Centra-se no processo de socialização, seja numa perspectiva psicanalítica ou numa perspectiva que dialogue mais prontamente com as Ciências Sociais. Sendo assim, a identidade masculina é percebida tanto como um processo de afirmação diante de outros homens, como de distanciamento da figura materna. De qualquer forma, em ambos os casos, a comprovação da masculinidade é um imperativo social.

Observando a questão mais de perto, em “O mito da masculinidade”, Nolasco (1993) entende que ao longo da vida um homem se envolverá em experiências que lhe *ensinarão* a desempenhar o papel social masculino. Desta forma, desde a infância “[...] ele é estimulado a se afastar de suas experiências interiores, ao mesmo tempo em que é pressionado a obter o melhor desempenho no que faz. (NOLASCO, 1993, p.22). Assim, os meninos crescem assimilando a ideia de que com o trabalho serão reconhecidos como homens. (Id. p.50).

Caminhando na mesma direção, Marqués (1997) afirma que o processo de socialização reprime a afetividade masculina e o interesse pelo íntimo e o doméstico, ao mesmo tempo em que se fomenta nos homens tudo o que serve para converter um sujeito em vitorioso na vida social. (MARQUÉS, 1997, p.18).

Pensando a questão de forma mais psicanalítica, Kimel (1997) destaca uma questão interessante: a *anti-feminilidade*. Para este autor, a construção e mesmo a vivência da masculinidade é uma espécie de fuga do feminino, de modo que a vida de um homem seria um processo permanente de tentar mostrar que não tem semelhança com a sua mãe. Este movimento de fuga, explicaria o desprezo pelo feminino bem como a dificuldade em expressar emoções e comportamentos que possam ser tidos como femininos.

Não por caso, autores como Arnaud Baubérot (2013), entendem que a sociedade ocidental chega ao século XXI vivenciando uma “crise da virilidade”. Retomando a crítica feminista da década de 1970, o autor lembra que:

Ao mostrar que a virilidade não era um atributo natural do homem, mas fruto de um conjunto de processos educativos e sociais visando perpetuar a dominação masculina, seus detratores desejavam não apenas abrir uma nova frente na luta pela igualdade entre os sexos, mas também “fornecer armas aos homens desejosos em abandonar a paródia viril clássica” e se libertar desse “mito terrorista”. (Baubérot, 2013, p. 207).

No entanto, Oliveira (2000) critica prontamente as abordagens que, segundo ele, se fundam numa “psicologização”. Para este autor estas abordagens vitimizam os homens, isentando-os da responsabilidade com a transformação das estruturas vigentes. A vitimização do masculino, parece querer desafogar os homens dos fardos da masculinidade sem que, ao mesmo tempo, eles abram mão dos seus próprios privilégios.

A ideia de crise da “masculinidade”, subjacente a muitos destes estudos também é alvo de crítica deste autor. Ele indaga se esta crise não diria muito mais respeito aos homens de classe média do que ao gênero masculino, em si. Neste caso, ao colocar em questão o componente da classe social, o autor entende que uma alegada crise da masculinidade ou da “virilidade”, resultaria do questionamento das fontes de prestígio e poder pelas mulheres, o que afetaria mais diretamente elementos da classe média do que de outras classes sociais.

Se a ideia de uma crise da masculinidade é alvo de críticas, o conceito, por outro lado, também o é. Conforme observam Connell e Messerschmidt (2013),

O conceito de masculinidade é criticado por ter sido enquadrado no seio de uma concepção heteronormativa de gênero que essencializa a diferença macho-fêmea e ignora a diferença e a exclusão dentro das categorias de gênero. Ao conceito de masculinidade é atribuído o fato de esse permanecer logicamente numa dicotomização do sexo (biológico) versus gênero (cultural), dessa forma marginalizando ou naturalizando o corpo. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p.250).

Importa notar que os estudos consultados diferenciam os termos gênero e masculinidade, pois, conforme dito acima, entendem que este último é resultado de construções socioculturais, sujeitas a contradições internas. Decorre desta perspectiva, a importância de se pensar em *múltiplas masculinidades*.

Apesar da amplitude das experiências do masculino, diferentes autores acreditam que isso não impede o reconhecimento de um modelo de “masculinidade hegemônica”, como apresentado por Silva (2006) e Connell e Messerschmidt (2013), legitimado pelas relações de poder. Para estes autores, a masculinidade hegemônica diz respeito a uma prática que legitima a posição dominante dos homens na sociedade e justifica a subordinação das mulheres e outras formas marginalizadas de ser um homem. Do ponto de vista conceitual, o termo procura explicar *como e por que os homens mantêm papéis sociais dominantes sobre as mulheres e outras identidades de gênero, que são percebidas como "femininas" em uma determinada sociedade*. (Cf. CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Conforme lembram os autores:

[...] o conceito de masculinidade hegemônica, formulado há duas décadas influenciou consideravelmente o pensamento atual sobre homens, gênero e hierarquia social. Esse conceito possibilitou uma ligação entre o campo em crescimento dos estudos sobre homens (também conhecidos como estudos de masculinidade e estudos críticos dos homens), ansiedades populares sobre homens e meninos, posição feminista sobre o patriarcado e modelos sociais de gênero. Encontrou uso em campos aplicados que variam desde a educação ao trabalho antiviolência até a saúde e o aconselhamento. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 241-242).

Connell e Messerschmidt (2013) destacam que o conceito surgiu nas escolas australianas, dentro de um processo de discussão acerca da construção das masculinidades e da experiência dos corpos de homens. Nesta discussão se propôs um modelo de masculinidade ligada às múltiplas relações de poder existentes na sociedade. Assim, enquanto definição, a *masculinidade hegemônica*,

[...] incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. Homens que receberam os benefícios do patriarcado sem adotar uma versão forte da dominação masculina podem ser vistos como aqueles que adotaram uma cumplicidade masculina. Foi em relação a esse grupo, e com a complacência dentre as mulheres heterossexuais, que o conceito de hegemonia foi mais eficaz. A hegemonia não significava violência, apesar de poder ser sustentada pela força; significava ascendência alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

Observe-se, portanto, que a masculinidade hegemônica é um conjunto de práticas exercidas tanto por homens quanto por mulheres. Estas práticas legitimam o patriarcado, ou seja, garantem tanto em nível local quanto global, a contínua subordinação das mulheres pelos homens.

Os autores também observaram que mesmo antes do movimento de liberação das mulheres, nos anos de 1960, tanto a psicologia social quanto a sociologia passaram a questionar o papel sexual do homem, explicando que a natureza social da masculinidade e as possibilidades de transformação da conduta dos homens, não estavam em nada ligadas ao papel comportamental opressivo. Desta forma, “[...] talvez fosse possível que uma maneira de ser homem mais humana, menos opressiva, pudesse se tornar hegemônica como parte de um processo que levaria à abolição das hierarquias de gênero.” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p.245).

De acordo com Botton (2007), desde os estudos evolucionistas do século XIX, o termo masculinidade vem sendo estudado a partir de modelos naturalistas que o interpretam enquanto uma consequência biológica da formação humana, ou seja: foi visto como sendo puramente sexual-biológica, delimitada pela posse ou não de um objeto físico. No entanto, Silva (2006) não aceita esta leitura, pois compreende que a masculinidade é uma construção cultural. Por este motivo, a autora defende que nos estudos sobre o gênero é importante o entendimento sobre o conceito de masculinidade hegemônica, uma vez que, de acordo com essa autora, a crise identitária masculina pós anos 80 está relacionada a dois fatores principais. Em primeiro lugar, a partir da tentativa de se manter um modelo de identidade de gênero hegemônico, e ao mesmo tempo pluralista, houve uma frustração dos próprios homens. Em segundo lugar, a partir da impossibilidade de sustentar essa hegemonia no que se refere à subjetividade da maioria dos homens, a configuração de gênero passou a incorporar a resposta atual aceita para o problema da legitimidade do patriarcado, garantindo a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres. (Cf. SILVA, 2006).

Sobretudo o conceito de *masculinidade hegemônica* encontrou guarida a partir dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, sendo utilizado em educação, criminologia, pesquisas sobre representações do homem na mídia e estudos organizacionais, bem como em vários outros campos como a arte, políticas de gênero e suas relações com o feminismo.

Connell e Messerschmidt (2013) também mostraram que o conceito de masculinidade hegemônica está em transformação. Como prova, lembram que nas últimas décadas o conceito passou de um modelo de base empírica e bastante restrita, para um quadro conceitual mais amplo, sendo aplicado em contextos culturais e sociais diversos.

Por outro lado, a despeito da aceitação e da aplicabilidade do conceito em diferentes áreas do conhecimento e, ainda, da sua importância no campo dos estudos de gênero, ele também atraiu diversos críticos. Para alguns autores, dentre os quais destacamos Costa, Silveira e Madeira (2012), o conceito de masculinidade hegemônica não equivale a um modelo de reprodução social, pois precisam ser reconhecidas as lutas sociais nas quais outras masculinidades subordinadas influenciam as formas dominantes do “masculino”.

Fazem parte desse elenco de masculinidades, aquelas que não são legitimadas pelo patriarcado e que, na maioria das vezes, caminham à “reboque” da masculinidade hegemônica. Diferente das “masculinidades cúmplices” – que embora não exerçam uma hegemonia, não a questionam –, as “masculinidades subalternas” são aquelas violadas e ou marginalizadas em função de forma hegemônica de masculinidade. São exemplo destas os

homens gays que confrontam a heteromartividade ou seja, a forma dominante de “ser homem”.

1.2.2. Gênero e Educação

Segundo levantamento realizado pela UNESCO em 2004, no perfil geral de docentes do Brasil, apenas 18,6% pertencem ao gênero masculino. (UNESCO, 2004). Em se tratando da presença masculina, especificamente na docência infantil, Eugênio (2010), nos aponta que este percentual cai para apenas 6%.

Os números acima refletem o processo de feminização do magistério, inicialmente uma profissão masculina². As consequências da chegada das mulheres à docência são tratadas por Martins e Rabelo (2006), em trabalho que enfoca diretamente o histórico sobre a feminização do magistério no Brasil:

Como consequência da abertura do magistério às mulheres, desqualifica-se e desvaloriza-se a mulher através do discurso da falsa igualdade dos gêneros, limitando suas qualidades profissionais, invocando um papel feminino, um suposto “dom” de um comportamento emocional e moral. Esse dom era considerado inadequado para outras funções do âmbito público. A mulher, assim, fica restrita à esfera privada, pelo simples fato de ter nascido mulher e poder gerar a vida (ARCE, 2001). A associação da atividade de magistério a um “dom” ou a uma “vocação” feminina baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a “conseqüente função materna” de cuidar de crianças; função esta que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu “dom” ou “vocação” para a docência [sic]. (MARTINS; RABELO, 2006, p.6168).

Antes de Martins e Rabelo (2006), em 1988 Bruschini e Amado (1988) já lembravam o conceito de “vocação” foi um elemento fundamental para o processo de feminização do magistério:

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos

² Dentre os vários estudos a respeito do tema, consultar: Bruschini e Amado (1988); Demartini e Antunes (1993) e Louro (2000, 2010, 2011, 2014).

mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente[sic]. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 7).

Por conferir às mulheres o espaço privado do lar e do cuidado com os filhos, a sociedade ocidental, assentada sobre o patriarcado, negou a elas a educação formal e, ainda, nos espaços públicos. Esta situação se estenderia por séculos e se reverteria mediante um intenso processo de lutas. No caso do Brasil, conforme observam Zeila de Brito Fabri Demartini e Fátima Ferreira Antunes (1993),

Durante o período colonial, a mulher brasileira esteve afastada da escola. Os colégios e escolas elementares mantidos e administrados por jesuítas destinavam-se apenas aos homens. Às mulheres cabia aprender e dedicar-se a tarefas ditas “próprias do seu sexo”: costurar, bordar, lavar, fazer rendas e cuidar das crianças. Timidez e ignorância eram suas principais características [...] Somente após a Independência é que essa situação começou a mudar. (DERMARTINI; ANTUNES, 1993, p.6).

Caminhando na mesma direção, Louro (2014) indica que a educação surgiu como um espaço para o masculino, pois os primeiros educadores eram homens, com a função de educar os meninos sobre o conhecimento construído por outros homens. Constata-se, portanto, que essa condição deu origem à visão da docência como um caminho vocacional que, combinado ao papel da paternidade, poderia ser exercido pelos religiosos. Em nosso país, em particular pelos jesuítas, os primeiros professores da terra.

A passagem da preponderância masculina para a feminina na docência, relaciona-se com aspectos econômicos, culturais e sociais. No Brasil, o processo seria aberto logo após a Independência, pela Lei de 15 de Outubro de 1827. Por este dispositivo legal, as mulheres adquiriram o direito à educação através da criação de escolas de primeiras letras para meninas, o que exigiu a contratação de *professoras*. Todavia, havia diferenças nos currículos para meninos e meninas, o que também implicava na diferença salarial dos professores e das professoras.

[...] de acordo com o Artigo 6º da Lei de 1827 [...] “os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações e arithmetica, pratica de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria pratica, a gramatica de língua nacional, e os princípios da moral christã e da doutrina da religião catholica e apostólica romana, proporcionados á compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brazil.” Quanto ao trabalho das professoras, o Artigo 12º previa o seguinte: “As mestras, alem do declarado no art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução de arithmetica só

as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos [sic] [...] (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p.6).

Demartini e Antunes (1993) também observam que já nos últimos anos do Império, ainda que devagar, as mulheres foram sendo admitidas nas Escolas Normais, destinadas à formação de docentes e estas, com o tempo, se tornaram um espaço predominantemente feminino. (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p.6).

Seguindo a discussão apresentada por Marília Pinto de Carvalho (1998), se considerarmos as séries iniciais do Ensino Fundamental, o antigo “curso primário”, veremos que o processo de feminização do magistério é, frequentemente associado com a chegada maciça das mulheres na profissão:

No Brasil, a própria constituição do ensino primário leigo e estatal, nas primeiras décadas do século XX, com a criação de uma rede pública de ensino, já se fez através do emprego de mão-de-obra do sexo feminino, levando a que, já nos anos 20 desse século, houvesse uma maioria de mulheres entre os docentes das séries iniciais, pelo menos em cidades como o Rio de Janeiro e São Paulo [...] (CARVALHO, 1998, p. 407).

Embora reconheça que a mudança na composição sexual do corpo docente seja um dado importante de pesquisa e amplamente documentado, Carvalho (1998) destaca que “[...] tomar a feminização apenas como mudança na composição sexual do corpo docente significa deixar de lado todo um processo de profundas transformações nos significados sociais atribuídos à docência nas séries iniciais[...]”. (CARVALHO, 1998, p.407). Este processo se daria, paralelamente, à mudança da composição numérica do corpo docente, deslocando-se da preponderância masculina para a feminina.

No Brasil, no início do século XX, já se encontra consolidado um discurso que associava o ensino primário com o aspectos considerados “próprios do feminino”: amor às crianças, abnegação, delicadeza. Estes elementos, conforme destaca Guaciara Lopes Louro (2014), relacionariam, cada vez mais enfaticamente, a docência com a maternidade. Compreende-se, portanto, a representação das professoras, em diferentes momentos, como solteironas, “tias”, gentis normalistas e habilidosas alfabetizadoras e os professores homens como orientadores espirituais, servos educadores, sábios mestres e exemplo de cidadãos. (Cf. LOURO, 2014).

Em se tratando das jornadas de trabalho, como se sabe o exercício do magistério não desincumbiu as mulheres do trabalho doméstico. Por este motivo, Bruschini e Amado (1988), com muita propriedade lembraram que uma das razões que levava à escolha feminina pelo magistério, era justamente o fato de poder concilia-lo com o trabalho da casa, devido à curta jornada e às férias escolares. (BRUSCHINI; AMADO, 1988. p. 7).

Por outro lado, ao continuarem presas ao “lar” e ao mundo doméstico, as mulheres professoras igualmente seriam consideradas “apêndices” masculinos, ou “parte assessoria dos homens”, também no ambiente escolar. Assim, se justificaria, uma vez mais, as diferenças salariais entre os gêneros, além da já citada diferença curricular. Conforme demonstram Demartini e Antunes (1993), em 1914 o Professor Oscar Thompson apresentou à Escola Normal de São Paulo, as seguintes justificativas para se conceder aumento salarial aos professores *homens* e não às professoras:

É sabido que o professor tem maiores responsabilidades civis que a professora. O professor é sempre o chefe da família. Pesam exclusivamente sobre seus ombros as obrigações do lar. A professora é em regra casada e com o esposo divide o peso dos encargos de família. Raras vezes a professora é, entre nós, a responsável pelas despesas domésticas. Não é justo, pois, que ambos, em posições diversas, percebam os mesmos vencimentos. Não pretendemos com isto a discriminação dos honorários das professoras, mas desejamos que se algum aumento for possível ele seja em benefício dos professores. (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p.7).

Para Louro (2014) a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna, começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes, ricos de pobres. Assim, os novos grupos foram exigindo transformações da instituição, as quais passaram pela organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliação. Estas, ao mesmo tempo, iriam explicita ou implicitamente garantir e também produzir as diferenças entre os sujeitos.

Ainda para Louro (2014), os mais antigos manuais de educação já ensinavam aos professores os cuidados que deveriam ter com corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar, as formas de colocar os cadernos e canetas, pés e mãos, acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que passaria pelos bancos escolares. No caso particular das escolas femininas, estas “[...] dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo ‘jovens prendadas’, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura. As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos. (LOURO, 2014, p. 62).

É claro que o processo de representação do magistério como algo “feminino”, não ocorreu de forma linear. Conforme destaca Carvalho (1998), esse processo foi marcado por conflitos e discussões:

Sabemos que esse processo não se fez de forma linear, sendo sempre acompanhado de intensas discussões e controvérsias, que envolveram os significados sociais de masculinidade e feminilidade, as prescrições quanto à maternidade e as expectativas sociais sobre homens e mulheres, assim como as idéias de criança e infância, escola e escolarização. Elementos associados de maneira bipolar à masculinidade ou à feminilidade foram invocados às vezes de forma simultânea, às vezes alternadamente, no debate sobre o ensino primário (racionalidade e emotividade; cientificismo e intuição; instrução e formação integral; disciplina e motivação; impessoalidade e afetividade; etc.) [sic]. (CARVALHO, 1998, p. 409).

Ao se debruçarem sobre as relações de gênero no espaço escolar, Hentges e Jaeger (2016) observam que essas relações são centrais na construção das identidades das crianças. Além disso, o/a pedagogo/a possui um papel fundamental na construção das significações do que é ser homem e do que é ser mulher. Por este motivo, os autores destacam que a feminização da docência emerge, *também*, nos cursos de formação profissional em Licenciaturas. Essa realidade marca a caminhada acadêmica de muitos/as no curso de Pedagogia.

Por outro lado, a conformação do curso de Pedagogia à educação destinada às crianças e à gestão do espaço escolar, se amalgamaria ao discurso que relacionava mulher e docência, terminando por “naturalizar” o curso como uma opção profissional eminentemente feminina. Desta forma seriam raros os homens que se disporem a ingressar em cursos superiores de Pedagogia e mais raros ainda aqueles que, formados, se dedicariam à educação infantil.

A tendência, ainda atual, é ter-se um número reduzido de docentes do sexo masculino, principalmente no que se refere à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como se vê, a escola, enquanto espaço do social, replica seus modelos e preconceitos. Numa sociedade na qual as profissões são divididas entre masculinas e femininas, parece natural o lugar que a mulher ocupa na docência, principalmente àquela ligada às crianças pequenas. Conforme destaca Rosemberg (1999):

A educação infantil – tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola – é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção

da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim-da-infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período [sic]. (ROSEMBERG, 1999, p. 11).

Referindo-se à uma literatura estrangeira, mais especificamente a inglesa, que abordou a presença masculina na docência, Marília Pinto de Carvalho (1998), observa que em sua maioria esta produção intelectual aborda a questão do ponto de vista do homem professor, especialmente suas perspectivas de carreira e razões de escolha ocupacional (Seifert, 1983; Skelton, 1991; Galbraith, 1992; Williams, 1995, apud CARVALHO, 1998, p.7). As principais conclusões a que chegam os autores, são de que os homens optam tardiamente pela carreira do magistério, não raro percorrendo outras trajetórias profissionais.

Os autores também perceberam que o professor homem sofre mais pressões do que as professoras, tanto no que diz respeito ao comparativo com outras profissões quanto no que tange à ascensão na própria carreira do magistério. É sobre eles que recaem a maior parte das cobranças para que deixem a sala de aula e passem a ocupar cargos administrativos.

A literatura brasileira dedicada ao tema, chega à conclusões semelhantes. É este o caso de Denice Catani e colaboradoras (1998, apud CARVALHO, 1998, p. 10), as quais, através de entrevistas com homens e mulheres professores (as) perceberam que enquanto estas parecem fazer uma escolha pelo magistério articulada à uma “lógica de destinação” – a “vocação”, que vimos acima –, os homens se reportam a um processo tardio, tortuoso e cheio de conflitos dentre os quais se destaca a “vergonha” pela opção.

Um elemento presente em quase todas as entrevistas foi a pressão sobre esses professores de classe no sentido de que eles ascendessem em suas carreiras, seja lecionando para séries mais avançadas, seja assumindo cargos administrativos, de forma semelhante ao encontrado na literatura em língua inglesa. Quase todos incorporavam em seus planos futuros deixar o ensino primário, mesmo aqueles que apresentavam justificativas ideológicas ou religiosas para um compromisso com as crianças. Esses planos eram, nos casos que envolviam deixar o ensino escolar: a abertura de consultório de psicologia (o trabalho docente aparecendo como estratégia de sobrevivência enquanto estudante); e o trabalho em curso de computação. Nos casos de ascensão na carreira, os professores pretendiam assumir cargo burocrático na administração do ensino ou trabalhar em cursos de formação de professores. A justificativa mais freqüente era a necessidade econômica, embora também aparecessem a vontade de deixar a sala de aula e a atração pela nova atividade [sic]. (CARVALHO, 1998, p.14).

Em se tratando da formação nas Licenciaturas e, mais particularmente no *curso de Pedagogia*, responsável por formar profissionais que atuam diretamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a escassez e, muitas vezes, a ausência masculina no curso, são objeto de estudo de várias pesquisas, a começar por Eliana Saporlli, em trabalho de 1997.

Esta autora entende que dentre os obstáculos à presença de homens nesse campo pedagógico encontram-se os mitos e as ideias arraigadas acerca da *masculinidade*. Tanto a educação de crianças se enraizou no imaginário ocidental como atividade *feminina*, quanto a construção do masculino como gênero agressivo e violento, tendem a alimentar suspeições sobre profissionais homens na educação infantil. De acordo com Saporlli, esta questão seria abordada, principalmente, por estudos constituídos fora do Brasil:

[...] estudos estrangeiros [...] mostraram que a presença desses profissionais no interior das creches e pré-escolas gera preocupações e ansiedades quanto à hipótese de abuso contra criança (onde as políticas de atendimento à criança são regidas por visões que podem associar homens e violência contra crianças). (SAPAROLLI, 1997, p.33).

Em estudo realizado sobre docentes homens em *creches*, Déborah Thomé Sayão (2005), observou que ao optarem por uma profissão tida por “feminina”, seus pesquisados desenvolveram uma série de estratégias com vistas à sua aceitação no espaço institucional da creche. Estas estratégias foram elaboradas e desenvolvidas com vistas ao enfrentamento das concepções de gênero na Educação Infantil, além dos elementos, tanto objetivos quanto subjetivo, que compõem a identidade dos profissionais, objeto de seu estudo. (Cf. SAYÃO, 2005, p. 64-65).

A partir de entrevistas que enfocaram a trajetória profissional de sete profissionais, dentre os quais dois desistiram, Sayão notou que:

Os primeiros momentos dos professores e sua chegada na Educação Infantil conformam uma espécie de *Ritual de Passagem* que demarca, muitas vezes, sua continuidade na profissão ou a busca por alternativas por meio da mudança do projeto profissional inicial. A chegada de um homem num espaço dominado por mulheres e supostamente feminino produz uma sensação de desconforto, desconfiança e incômodo. (SAYÃO, 2005, p.65).

Referindo-se à já citada Christine Williams (1995), Sayão afirmava que essa pesquisadora constatou que ao ocuparem profissões categorizadas como “femininas”, os

homens são geralmente vistos como “anomalias” e, não raro tratados de forma estereotipada. Isto quer dizer, considerando-se o espaço de atuação profissional de que “[...] o local de trabalho não é neutro em relação ao gênero”. (SAYÃO, 2005, p. 66).

A questão do preconceito com relação à presença masculina na educação infantil, seria observada, mais recentemente, também por Rabelo (2013) e Monteiro & Altmann (2017).

Analisando as representações de gênero no espaço escolar das séries iniciais do ensino fundamental, no Brasil e em Portugal, Amanda Oliveira Rabelo observou que:

[...] os preconceitos que mais apareceram foram aqueles relacionados com: a homossexualidade (homofobia); a concepção de que o homem é incapaz de lidar com crianças (por exemplo, por ser diferente, jovem, indelicado, autoritário); o pressuposto de que todos/as os/as professores/as do segmento são mulheres ou de que se trata de um trabalho feminino; o medo da pedofilia e do assédio sexual; a consideração de que a docência é um ofício pouco rentável e não adequado para homens. (RABELO, 2013, p. 912).

Mariana Kubilus Monteiro e Helena Altmann (2017) chegaram a resultados semelhantes. Pesquisando a trajetória de docentes homens, atuantes na educação infantil, no município de Campinas, em São Paulo, ao entrevistarem sujeitos que foram deslocados para a Educação infantil, as autoras observaram que: “[...] a maioria dos professores entrevistados relatou a existência de algum tipo de “estranhamento” nesse (re) começo, seja por parte de cada um deles em relação ao trabalho a ser desenvolvido, seja pelo “olhar do outro” acerca de sua presença em uma profissão exercida predominantemente por mulheres”. (MONTEIRO; ALTMANN, 2017, p. 728).

As análises de Monteiro e Altmann (2014) tomaram por referência o conceito de “masculinidade hegemônica”, discutido anteriormente ainda neste capítulo. A partir deste referencial, as autoras puderam perceber que:

Diante de noções de masculinidade hegemônica e de concepções de infância que permeiam o imaginário social, a presença, em um mesmo espaço social, do homem e da criança, como ocorre na educação infantil, levou a questionamentos e tentativas de segregação entre esses dois sujeitos históricos. O estranhamento refere-se não só à presença do homem na função de professor, à sua escolha profissional, mas também aos procedimentos adotados em momentos de cuidados corporais e à orientação sexual das crianças. As tentativas de segregação que surgiram a partir do olhar inquiridor foram operadas na forma de direcionamento na escolha de turmas mais velhas, em momentos de atribuição de sala, mudança de crianças de turma e

abaixo-assinados para retirada dos professores da sala. (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 730).

Em outro sentido, os estudos de Viana (2002) atestaram que a mudança da predominância masculina para a feminina na docência, ocorreu em quase todos os níveis da educação a partir do século XIX, devido às condições de trabalho precárias, baixos salários e a estratificação sexual da carreira docente. Outro aspecto que favoreceria esta mudança é o fato dos homens serem vistos como *moralmente inadequados para educar as meninas*, discurso que se perpetua até a atualidade, alimentando a segregação e a desconfiança observados por Monteiro e Altmann (2014).

O professor homem se tornou um corpo estranho na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, pois a chegada de um homem no espaço dominado pelas mulheres e supostamente feminino produz uma sensação de desconforto. Nesse contexto, quando o masculino se dispõe a exercer uma profissão considerada feminina, personifica o conflito da expectativa social, além de indicar exceções aos padrões de gênero ou tentativas de reafirmação de sua masculinidade. Dessa maneira,

[...] quando escolhe a docência, o masculino passa a ser questionado pelo social, principalmente em dois aspectos: sua capacidade profissional e sua orientação sexual. Ao contrário das professoras, o docente masculino é atravessado pelas polarizações (feminino/masculino; heterossexual/homossexual) e, ocupando um dos polos, tende a ser julgado como incapaz para atuar na docência. (VIANA, 2002, p.39).

Além disso, também paira sobre o masculino o receio de sua sexualidade, a qual não pode ser exposta no ambiente público que é a escola. Essa crença faz com que se evite o homem nos espaços escolares destinados às crianças, justamente por ele ser entendido como *sexualizado*, ao passo que a mulher, assim como as crianças, são entendidas como assexuadas. (Cf. RABELO, 2010).

Mesmo assim, é importante ter claro que ao contrário das mulheres que exercem profissões tidas por “masculinas”, os homens em chamadas “profissões femininas” mantêm seus privilégios de gênero, ocupando os cargos mais elevados e as posições de maior prestígio e salário. (Cf. CARVALHO, 1998, p. 15). As razões para tanto, são de ordem cultural e ancoradas no patriarcado. A este respeito, Christine L. Williams, em trabalho de 1995, chegou a cunhar uma expressão para descrever este movimento. Trata-se de *glass escalator*, ou “escada rolante de vidro” que “empurra” os homens para *cima*, em oposição ao “teto de

vidro” encontrado pelas mulheres em sua trajetória de ascensão profissional. (WILLIAMS, 1995, apud CARVALHO, 1998, p.15).

Em 1998, Marília Pinto de Carvalho observou que o movimento era rigorosamente o mesmo, também no Brasil:

Uma breve vista d’olhos nas estatísticas sobre o professorado brasileiro confirma facilmente esse quadro: segundo pesquisa divulgada pela Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação já citada anteriormente, enquanto os homens representavam, em 1997, apenas 2,6% dos professores de pré-escola até quarta série do Ensino Fundamental, eles constituíam 19,4% dos professores de 5ª a 8ª séries e 39,2% dos professores de Ensino Médio, ambas posições melhor remuneradas; e ocupavam 19,3% dos cargos de diretores de escola[...] (CARVALHO, 1998, p. 15).

Finalmente, a título de conclusão das reflexões teórico-metodológicas que nortearam nossa própria pesquisa, lembramos que a despeito dos preconceitos e dos desníveis salariais que ainda separaram homens e mulheres há que ressaltar as lutas dos sujeitos no enfrentamento e desconstrução dessas questões. Isso é fundamental para o rompimento das fronteiras que, cultural e socialmente delimitam a prática de profissões “próprias” de mulheres e homens, contribuindo para a busca da igualdade entre os gêneros.

CAPÍTULO 2.

O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE CATALÃO: IMPLEMENTAÇÃO, TRANSFORMAÇÕES E CONTEXTOS.

Para que possamos compreender os fatores que contribuíram para o estabelecimento e o deslocamento profissional, dos homens, egressos do curso de Pedagogia na Regional Catalão, da Universidade Federal de Goiás, é preciso, antes de mais, que se compreenda o processo de constituição do curso de Pedagogia. Desta forma, o objetivo do presente capítulo é auxiliar na resposta ao objetivo desse trabalho que é compreender as configurações que contribuíram para o estabelecimento ou deslocamento dos Pedagogos egressos da UFG/RC na área de atuação do Pedagogo.

Desta forma, entender a implementação do curso de Pedagogia, suas transformações e ressaltando as mudanças nas habilitações para entender quais são as áreas de atuação do pedagogo, bem como o contexto de inserção da habilitação docência na educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, nos exige um olhar histórico: em âmbito nacional e, mais especificamente, em Catalão.

2.1. . A trajetória do curso de Pedagogia no Brasil: 1939 - 2006

Scheibe e Aguiar (1999) explicam que a análise histórica e política do curso de Pedagogia no Brasil, deve ser empreendida a partir de uma reconfiguração geral da educação superior. Por sua vez, a própria educação superior se construiu de modo bastante fragmentado e por meio de múltiplos instrumentos legais, como leis ordinárias, decretos, emendas constitucionais e medidas provisórias.

Não obstante, a história da educação brasileira mostra que a instituição do curso de Pedagogia em nosso país, igualmente se articula às transformações sócio econômicas que se desenharam no mundo em fins da década de 1920.

Na qualidade de país agroexportador, com a economia totalmente ancorada na produção cafeeira, o Brasil foi fortemente impactado pela crise econômica desencadeada pela quebra da bolsa de Nova York, em 1929. Como a política de valorização do café era estimulada por empréstimos no exterior, com o *crash* da bolsa estes ficariam inviabilizados. Desta forma, para responder às exigências do novo cenário econômico, o governo do

presidente Vargas, levado ao poder pelo movimento de 1930, optou pela intervenção do Estado na economia, inclusive comprando a produção cafeeira com o intuito de valorizar o produto. A curto prazo, porém, a política intervencionista mostraria seus limites, exigindo do país novos rumos. A este respeito, Martins e Krilow observam:

Todo o processo desencadeado pela Grande Depressão, além de acentuar a intervenção do Estado na economia e gerar uma mudança considerável na dinâmica econômica, serviu fundamentalmente para demonstrar a fragilidade econômica do Brasil, ou seja, um país muito exposto a qualquer alteração internacional. A partir desse momento, começa-se a repensar as diretrizes econômicas que o país deveria seguir. Principalmente com Vargas e o projeto de tornar o Brasil uma “Nação Forte”. Será que isso seria possível, sendo o país altamente dependente do mercado exterior – agroexportador? Se a resposta for negativa, qual alternativa seguir? Uma opção seria a industrialização, mas como o fazer? Uma saída: atrair capital estrangeiro. Outro problema: como fazer isso? É com todas essas questões a serem resolvidas que o Brasil segue após a crise de 1929. (MARTINS; KRILOW, n.p.).

De acordo com Wilson Cano (2015), entre 1930 e 1945 a mudança na orientação econômica do Brasil abriria ao país uma etapa importante de industrialização, conduzida por uma política nacional de desenvolvimento. Esta política estimulou o processo de industrialização, forçando a integração do mercado nacional. Ao mesmo tempo, “[...] o restante do Brasil recebeu fortes impactos positivos desse processo, pois, se entre 1928 e 1939 a indústria de transformação cresceu em São Paulo, à taxa média anual de 7,3%, a do restante do Brasil foi de 6,4% e, entre 1939 e 1949, elas foram, respectivamente, 9,8% e 7,8%”. (CANO, 2015, p. 448).

É neste contexto de industrialização que o mercado de trabalho se torna mais exigente, pois a *escolarização* passa a ser condição de acesso aos postos de trabalho. Assim, decorreram das novas exigências do mercado, as reivindicações da população trabalhadora por mais escolas no Brasil.

Por outro lado, é também no início da década de 1930 que um grupo de intelectuais, inspirados pela ideia de renovação da educação, encampou as reivindicações populares por mais escolas e pela universalização do ensino. As ideias seriam expressas através do Manifesto dos Pioneiros da Educação, documento publicado em 1932.

Desprendendo-se dos interesses de classe, a quem ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a

coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume [...] a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (AZEVEDO, 1932, n.p.).

Para os pioneiros da educação nova, o processo de industrialização pelo qual passava o país, exigia políticas educacionais que modernizassem o ensino, respondendo às exigências de ampliação do número de escolas e da universalização do ensino. O caminho para tanto, implicava na formação e profissionalização dos professores e técnicos da educação.

O governo Vargas responderia às pressões sociais dos educadores, com a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, e da Universidade do Distrito Federal, em 1935. Foi a partir da criação destas universidades que se organizaram e se implantaram no Brasil os cursos de Licenciatura e o de Pedagogia. Através do Decreto n. 1.190 de 4 de abril de 1939, que dava organização à “Faculdade Nacional de Filosofia”, estes cursos foram estendidos para todo o país.

Para Gisele Barreto da Cruz (2011) quatro marcos fundamentais norteiam a criação dos cursos Pedagogia no Brasil. O primeiro iniciou-se em 1939, quando o governo federal promulgou o Decreto nº 1.190, criando o curso de Pedagogia, que deveria ser ministrado pela Faculdade Nacional de Filosofia. Esta autora destaca que os anos de 1930 foram caracterizados por importantes iniciativas no campo educacional brasileiro, dentre as quais destacou-se o trabalho desenvolvido pelos Institutos de Educação, tendo como base as experiências escolanovistas.

Por outro lado, conforme esclarece Maria Teresa Sokolowski, a Faculdade Nacional de Filosofia “[...] tinha por finalidades, dentre outras, a de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades técnicas”. Além disso, em seu artigo 51, o Decreto n. 1190/1939 estipulava que o curso de Pedagogia tinha por objetivo o “[...] preenchimento dos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação”. (SOKOLOWSKI, 2013, p.84).

Definido como bacharelado através do artigo 19 do Decreto n. 1190/1939, o curso de Pedagogia foi instituído na modalidade “3+1”³, e se tornou exigência para o preenchimento

³O modelo “3+1” era um esquema de matriz curricular que oferecia três anos de estudos de disciplinas específicas e um ano de disciplinas didáticas. Este modelo curricular se tornaria um paradigma, inclusive para as

dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, conforme o artigo 51 do referido Decreto. Todavia, o curso de Didática, oferecido em um ano, ampliava as perspectivas profissionais, de modo que:

Esse segundo certificado habilitava o pedagogo a preencher qualquer cargo ou função do magistério normal das disciplinas de pedagogia, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou entidades particulares, ou o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da pedagogia [...]. (SOKOLOWSKI, 2013, p.84).

Sokolowski também observa que o formato do curso de Pedagogia, expresso pelo Decreto n. 1190/1939, demonstra que seus legisladores distinguiam entre o trabalho do “técnico do Ministério da Educação” do trabalho do professor. (Cf. SOKOLOWSKI, 2013, p.84).

Seguindo na mesma direção, Carmem Sílvia Bissoli da Silva (2003), salienta que não se tinha clareza quanto ao campo de trabalho do profissional formado em “técnico em educação”. Da mesma forma, as disciplinas ofertadas pareciam descontextualizadas da finalidade dos demais cursos de formação de professores, o que provocou questionamentos sobre essa habilitação e sua importância.

Dito de outra forma, a dicotomia licenciado *versus* bacharel abria uma indefinição acerca do próprio profissional: o primeiro estava habilitado para lecionar nas Escolas Normais, e o segundo não possuía uma definição precisa de suas funções, sendo amplamente definido como “técnico em educação”.

No que diz respeito às disciplinas oferecidas na primeira matriz curricular para o curso de bacharelado em Pedagogia, o artigo 19 do Decreto n. 1119/1939, informava que o curso teria três anos, com a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série. 1. Complementos de matemática.2. História da filosofia.3. Sociologia.4. Fundamentos biológicos da educação. 5. Psicologia educacional. [...]
Segunda série. 1. Estatística educacional.2. História da educação. 3. Fundamentos sociológicos da educação. 4. Psicologia educacional. 5. Administração escolar. [...]
Terceira série. 1. História da educação. 2. Psicologia educacional. 3. Administração escolar. 4. Educação comparada. 5. Filosofia da educação. (BRASIL, 1939, n.p.).

Já a organização do Curso de Didática, previsto para um ano, era definida pelo artigo 20, com as seguintes disciplinas: “[...] 1. Didática geral.2. Didática especial.3. Psicologia

educacional.4. Administração escolar.5. Fundamentos biológicos da educação.6. Fundamentos sociológicos da educação”. (BRASIL, 1939, n.p.).

Ao analisar as disciplinas dessa primeira matriz do curso de Pedagogia, Patrícia Mendonça de Sousa Oliveira (2009), destaca a falta de identidade do curso, pois não se precisava qual seria a função do pedagogo. Lembra, ainda, que para o bacharel se tornar um licenciado, deveria estudar apenas Didática Geral e Didática Especial, visto que as demais disciplinas constituidora do curso de Didática, que habilitava para a Licenciatura, já eram contempladas no currículo do Bacharelado.

Oliveira (2009) também observa que os bacharéis praticamente não procuravam os cursos de Didática, de modo que os pedagogos não chegavam a ser professores como os demais pois, na prática, deveriam planejar uma educação para a qual não possuíam experiência. Além disso, deveriam administrar uma escola que desconheciam ou coordenar o trabalho de professores sem ter conhecimento em didática, pois dominavam apenas os conteúdos de suas respectivas áreas.

Ainda de acordo com Carmem Sílvia Bissoli da Silva (2003), já nesse primeiro momento de criação dos cursos de Pedagogia, houve uma série de questionamentos que o acompanhariam ao longo do tempo, como por exemplo, a criação de um curso de bacharelado em Pedagogia sem a apresentação de elementos que pudessem auxiliar na caracterização do profissional egresso. O decreto-Lei nº 1.1190/39 explicou que o bacharel em Pedagogia deveria assumir os cargos técnicos de educação do Ministério da Educação, mas não especificou claramente quais seriam suas funções. (SILVA, 2003, p.46).

Outro questionamento levantado foi relativo à criação do bacharelado e da licenciatura. Ainda de acordo com Silva (2003) a não explicitação de conteúdo e métodos que deveriam caracterizar o curso de Pedagogia, pois na formação do bacharel em Pedagogia a Didática estava excluída, deixavam ainda mais obscura a identidade do curso.

Nesse contexto, especialistas em educação colocaram em pauta questões importantes sobre o curso de Pedagogia, dentre as quais se destacam: se ele possuía ou não um conteúdo próprio e, ainda, a especificidade da Pedagogia enquanto um campo de conhecimento que justificasse ou não sua existência.

Por outro lado, Scheibe e Aguiar (1999, p.221) lembram que os “cursos de Pedagogia foram criados no Brasil como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária”. Articulam-se de forma íntima com as prerrogativas postas pela Reforma Francisco Campos que, em 1931, dispôs sobre a organização do ensino secundário e regulamentou questões relacionadas ao registro de professores para atuar na educação

secundária. Desta forma, no período que vai de 1931 a 1939— ano de promulgação do Decreto nº. 1190 –, foram criadas pelo país algumas Faculdades de Educação, Ciências e Letras isoladas, muitas delas sem uma infraestrutura mínima para funcionamento ou com educadores especializados na formação de professores.

As questões relativas aos cursos de Pedagogia, entrariam na pauta dos legisladores apenas em 1948. Neste ano, em atendimento à Constituição de 1946, que conferia à União a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, foi enviada à Câmara Federal o anteprojeto de L.D.B. Contudo, os acirrados debates travados em torno da Lei se estenderam por mais de uma década, fazendo com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional só fosse promulgada em 1961. Apesar das críticas acerca da identidade dos profissionais formados e do curso de Pedagogia em si, a LDB n. 4024/1961 manteve o esquema “3+1” e, conseqüentemente, a dicotomia entre bacharelado e licenciatura. (Cf. SOKOLOWSKI, 2013, p.86).

A partir de 1962, com a aprovação do Parecer CFE 251/62, estabeleceu-se um novo currículo mínimo e nova duração para o curso de Licenciatura em Pedagogia. No entanto, segundo Cruz (2011), apesar da reformulação dos cursos de Pedagogia, estes mantiveram a dualidade caracterizada pelo bacharelado versus licenciatura, pois estabelecia que o curso de Pedagogia se destinava à formação do técnico em educação e do professor de disciplinas do curso Normal, por meio do bacharelado e da licenciatura, respectivamente.

O Parecer CFE 251/62 aprovou um currículo mínimo, propondo um núcleo de disciplinas obrigatórias: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar, as quais “[...] já faziam parte do currículo anterior de Pedagogia” (CRUZ, 2011, p.4).

Além de permanecer com as disciplinas de Fundamentos da Educação, o Parecer CFE 251/62 integrou a licenciatura e o bacharelado, que passaram a funcionar concomitantemente no currículo de quatro anos letivos, passando a Didática a fazer parte deste currículo como conteúdo mínimo, prevendo também um núcleo diversificado de disciplinas, dentre as quais se poderia escolher duas disciplinas para compor o núcleo das disciplinas obrigatórias.

O Parecer afirmava que o novo currículo deixaria de gerar controvérsias para o curso de Pedagogia, por aliar o trabalho docente e não docente num único currículo. Com estas características, o currículo abriria perspectivas para a futura formação do professor primário em nível superior.

Cruz (2011) destaca, também, que o currículo de Pedagogia previa a disciplina Teoria e Prática da Escola Média, na qual se estudavam conceitos teóricos e pedagógicos da própria

Escola Normal, tendo em vista que o pedagogo se formava para lecionar na Escola Normal.

Percebe-se que o campo de trabalho do bacharel não estava bem definido nessa época, assim como o campo específico de atuação do licenciado em Pedagogia, uma vez que muitos profissionais não formados especificamente na área foram assumindo o trabalho reservado aos licenciados.

O parecer 251/62 não fez nenhuma referência ao campo de trabalho do profissional que, indistintamente, chama de técnico de educação ou especialista de educação e é de maneira muito vaga que, num ou noutro momento, se reporta a ele com as expressões administradores e demais especialistas de educação ou profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional (CRUZ, 2011, p. 29).

O Golpe civil militar que instaurou a Ditadura no Brasil, em 1964, colocaria à educação novas orientações, que viriam a se refletir intimamente nas competências definidas para o curso de Pedagogia.

Durante o regime militar, o Ministério da Educação firmaria convênios com agências internacionais, em especial a *United States Agency for International Development* (USAID). Os propalados convênios “MEC-USAID”, que garantiam assistência técnica e cooperação financeira à educação do Brasil, inseriam-se no contexto da Guerra Fria e expressavam os interesses econômicos e político-ideológicos dos Estados Unidos no Brasil e na América Latina. Nesse sentido, de acordo com Minto (2012),

Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. (MINTO, 2012, n.p.).

Os acordos firmados entre o Brasil e os Estados Unidos levariam à mudanças no sistema educacional do nosso país, a começar pelo ensino superior, através da Lei n. 5540 de 1968⁴. A chamada “Reforma Universitária”, foi norteada por dois princípios: o controle político das universidades públicas brasileiras e a formação de mão de obra para economia. No que diz respeito, especificamente, ao curso de Pedagogia, em seu artigo 30 a Reforma

⁴ O ensino primário e médio foram modificados através da Lei 5692/1971. Segundo Santos, Bispo e Omena (2005) todas as disciplinas ministradas nas escolas de nível médio do Brasil passaram a ter um caráter profissionalizante, descaracterizando sua função no currículo. Dessa maneira, a nova legislação imposta pelo governo militar reajustou o currículo, também direcionando as disciplinas a uma formação preparatória para o mercado de trabalho.

estabeleceu como competência para a habilitação em Pedagogia, em nível de graduação, “[...] o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares [...]”. (BRASIL, 1968, n.p.).

No entanto, seria através do Parecer n. 252 de 1969 que o Conselho Federal de Educação (CFE) aboliria a distinção entre Bacharelado e Licenciatura no curso de Pedagogia:

Como decorrência da reforma universitária, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer CFE nº 252/69 fixando mínimos de conteúdo e duração dos cursos de Pedagogia. O Parecer do CFE aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, determinando que além da formação dos especialistas em administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão pedagógica, o curso de pedagogia habilitaria para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Ou seja, em qualquer uma das habilitações, os especialistas também seriam licenciados. (SOKOLOWSKI, 2013, p.87).

Para Mesquita e Soares (2011), tendo em vista o crescimento da demanda por educação básica no Brasil, foi somente a partir da aprovação da Lei nº 4.024/1961 que houve uma tentativa de alteração do modelo de formação dos professores. Depois, com a Reforma Universitária, expressa pela Lei 5.540/1968 e imposta pela ditadura militar, configurou-se um novo papel para os cursos de licenciatura, estabelecendo como prioridade a formação do trabalhador pelas escolas brasileiras.

Nesse sentido, foi com a Reforma Universitária de 1968 que se implantou o sistema de créditos, a departamentalização das universidades e se introduziu o vestibular único e classificatório.

No que diz respeito às Licenciaturas, a formação para o trabalho também exigiu nelas um reajuste. A Lei n. 5.540/1968 definiu que a formação de professores e especialistas em educação, em nível superior, poderia concentrar-se em um só estabelecimento isolado, ou resultar da cooperação de vários outros estabelecimentos. (SANTOS, BISPO, OMENA, 2005).

Posteriormente, a Lei nº 5.692/1971 que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, estabeleceu as habilitações mínimas para o exercício da docência nos diferentes níveis de ensino, regulamentando as Licenciaturas “Curta e Plena”.

Com o objetivo de oferecer às escolas um profissional devidamente habilitado, mas em menos tempo, criou-se no Brasil as Licenciaturas de curta duração, de caráter emergencial. As Licenciaturas curtas foram normatizados pelo Conselho Federal de Educação e exigiam, para atuação em sala de aula, que os professores realizassem uma complementação

de seus estudos⁵.

O currículo dos cursos de grau superior para a formação de professores de disciplinas especializadas do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, dividir-se-á em dois esquemas: a) Esquema I, para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica, com a duração de 600 (seiscentas) horas; b) Esquema II, para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (um mil duzentos e oitenta) ou 1.480 (um mil quatrocentos e oitenta) horas. (MESQUITA e SOARES, 2011, p.12).

Conforme explicam Mesquita e Soares (2011) o formato da Licenciatura curta foi uma exigência emergencial para a formação de professores, devido à alta demanda destes profissionais para se atender à expansão do número de alunos matriculados nas escolas brasileiras. Esse modelo de formação teve amplo alcance, espalhando-se em todo território nacional, principalmente nas regiões em que não havia cursos de Licenciatura que atendessem às necessidades locais, conforme exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971. No entanto, de acordo com Nascimento (2012) as Licenciaturas curtas também surgiram em caráter *experimental*, formando professores a curto prazo. Nesse sentido, o autor argumenta:

A licenciatura curta surgiu, neste momento, em “caráter experimental” e emergencial. A prioridade deveria ser a política de valorização e reformulação das Faculdades de Filosofia e suas licenciaturas e a “aplicação sistemática do exame de suficiência tendo em vista o maior número de professores a curto prazo”. A perspectiva era a do mínimo por menos, isto é, o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis. Nesta perspectiva mais valeria uma formação aligeirada do que formação alguma. (NASCIMENTO, 2012, p. 341).

Vale lembrar que as Licenciaturas curtas formavam professores polivalentes, com habilitação para atuarem em disciplinas diversas, tanto no primeiro quanto no segundo grau, atualmente ensinos fundamental e médio. Ainda de acordo com Mesquita e Soares (2011, p.17) “a polivalência é, pois, uma categoria a um tempo quantitativa e qualitativa, referindo-se tanto à formação quanto ao exercício do magistério, e através dela, vislumbrava-se uma abertura para a figura de um professor mais generalista”.

Mesmo de “caráter emergencial”, as Licenciaturas curtas se estenderiam por mais de

⁵ Portaria nº 432, de 1971, que regulamentou os pareceres 111 e 151 de 1970, do Conselho Federal de Educação, sobre a complementação da Licenciatura Curta de professores para atuarem em sala de aula.

uma década, extinguindo-se apenas em meados dos anos de 1990. Desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96, as instituições deixaram de oferecer os cursos de Licenciatura curta, fazendo a adequação da carga horária e passando a ofertar cursos de Ciências, com habilitação específicas (Biologia, Física, Matemática e Química) e cursos de Ciências Sociais, com habilitação também específicas (Antropologia, Política e Sociologia), uma vez que não havia, naquele momento, diretrizes curriculares específicas para cada área de formação de professores (Cf. AYRES, 2012).

Em se tratando, especificamente, do curso de Pedagogia, em 1969 com a aprovação do Parecer CFE 252/69, que veio acompanhando a Resolução CFE 02/1969, novamente instituiu-se um currículo mínimo e outra duração para o curso. A partir deste Parecer, o curso de Pedagogia foi fracionado em habilitações técnicas, formando especialistas voltados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional, sendo abolido a diferenciação entre bacharelado e licenciatura.

De acordo com Carmem Sílvia Bissoli da Silva (2003), o que provocou essas novas mudanças foi que “[...] diante da indefinição da qual padecia o curso de Pedagogia e da insegurança e conseqüente insatisfação dos estudantes e profissionais ligados a esse campo, ganhava corpo a ideia de se reformular não apenas o rol de disciplinas do curso, mas também sua estrutura curricular”. (Silva, 2003, p.23).

Estas habilitações técnicas passaram a definir o novo perfil profissional do pedagogo. Dessa maneira, a disciplina Didática tornou-se obrigatória, sendo antes um curso realizado à parte para se obter a licença para o magistério. Assim, a Lei 5.540/68 que instituiu a Reforma Universitária, trouxe mudanças significativas para o curso de Pedagogia, que deixou de fazer parte da Faculdade de Filosofia para integrar a Faculdade de Educação, instituída pela Lei 5.540/68.

O curso de Pedagogia passou a ser composto por uma base comum constituída por matérias básicas para formação de qualquer profissional na área, e outra base com as habilitações específicas. A base comum era constituída pelas seguintes disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática (Cf. CRUZ, 2011).

Segundo Veiga (2007), três argumentos principais justificaram a inclusão da disciplina Didática na base comum de formação do curso de Pedagogia: a didática se identifica como ato de ensinar para o qual as outras matérias convergem; todos os pedagogos poderão lecionar nos cursos normais as disciplinas e suas habilitações específicas, e, ainda, porque as

universidades e escolas isoladas de formação de professores já vinham incluindo em seus currículos essa disciplina.

A outra base, com as habilitações específicas, era constituída pelo Magistério dos cursos normais e atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção. Para essas áreas, foram previstas as habilitações em Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar (CRUZ, 2011).

As três últimas disciplinas poderiam ser oferecidas tanto nos cursos de curta duração como nos de duração plena, formando, no primeiro caso, profissionais que poderiam atuar em escolas de primeiro grau. No segundo, formaria profissionais que poderiam atuar em escolas de primeiro e segundo graus.

No que concerne à estrutura curricular para o curso de Pedagogia, apesar do Parecer 252/69 ter abolido a distinção entre bacharelado e licenciatura, ainda se manteve a formação dos especialistas nas várias habilitações específicas. No entanto, segundo Cruz (2011) essa fragmentação do trabalho pedagógico gerou inúmeras críticas desde os anos de 1970. Como se percebe:

O parecer 252/69 não conseguiu resolver a antiga questão curricular do curso de Pedagogia, na verdade, conjugada com outros fatores, a nova organização muito contribuiu para sua deterioração. Nesse sentido, não se pode deixar de considerar que se pagou um preço alto em favor de um campo de trabalho que se definiu a partir de 1969. (VEIGA, 2007, p.124).

Aquela fragmentação foi o elemento desencadeador do movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia nos anos de 1980. Com o aval do Conselho Federal de Educação, muitas instituições, progressivamente, foram incorporando novas habilitações ao curso de Pedagogia, voltadas essencialmente para o exercício da docência, o que se constituiu num progresso para os cursos de formação de professores, em especial, o pedagogo.

Goiás foi o primeiro estado do Brasil a habilitar os profissionais de Pedagogia apenas para a docência. Em 1984, com a implementação da reformulação do curso e com mudanças na Universidade Federal de Goiás – UFG, principalmente com a mudança do regime de disciplinas para o seriado, as habilitações Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar foram eliminadas do currículo, e a Faculdade de Educação optou somente pela formação do pedagogo para as séries iniciais de escolarização e para as disciplinas pedagógicas da habilitação magistério em nível de Ensino Médio (MOURA, 1988).

Seria, assim, na década de 1980 que se envidariam esforços no sentido de se buscar uma identidade para os cursos de Pedagogia.

O processo coincide com o momento da abertura política e das pressões dos movimentos sociais pelo fim da ditadura. Conforme Marques (1992), “[...] os anos de 1980, geralmente considerados como a década perdida, não o foram, certamente, para a educação, se levarmos em conta o surgimento dos movimentos de educadores, que desde então se reestruturaram no país e, em especial, a atenção a esta questão relevante, que é a da formação do profissional da educação”. (MARQUES, 1992, p.71).

Ainda no que diz respeito a esse momento histórico, referindo-se ao Movimento Nacional de Educadores que tomaria vulto justamente na década de 1980, Iria Brzezinski, afirma:

Com todas as dificuldades, pressões e incertezas, os educadores passaram a escrever a sua história. Essa história se construiu e se constrói na ação e no movimento, pelo diálogo e pelo conflito, no conjunto das relações entre esses atores sociais movidos, contraditoriamente, pela objetividade e subjetividade do homem como sujeito político e social (BRZEZINSKI, 1996, p. 83-84).

Inserem-se nos anos de 1980, o nascimento de várias entidades, criadas com o intuito de determinar o “estatuto epistemológico” do curso de Pedagogia, o que implicava pensar em: quem era o pedagogo, qual a sua área de atuação e quais as suas atribuições. Concorreu bastante para a promoção dessas reflexões, a CONARCFE—Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – criada em 1983 e que daria origem à ANFOPE –Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação–, de 1994.

Coube à ANFOPE, a promoção de estudos e discussões que, posteriormente, serviriam de base para pareceres do CFE – Conselho Federal de Educação acerca das diretrizes do curso de Pedagogia, as quais seriam instituídas em 2006. Contudo, os estudos de Libâneo (1996), acerca das formulações da ANFOPE, concluiriam que estes descaracterizaram a formação do pedagogo como pesquisador e especialista em educação, na medida em que entenderam o curso de Pedagogia apenas enquanto uma Licenciatura:

Esse movimento manteve, nos documentos que produziu, o espírito do Parecer CFE 252/69 de não diferenciar a formação do professor e do especialista, tendendo a esvaziar o prescrito nesse quanto às habilitações do curso. Também reafirmou a ideia de que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, contribuindo para descaracterizar a formação do pedagogo *stricto sensu*. [...] Em meados da década de 80, algumas faculdades de educação, por influência de pesquisas, debates em

encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador, suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional etc.), para investir num currículo centrado na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e curso de magistério. (...) A ideia era a de formar um novo professor, capacitado inclusive para exercer funções de direção, supervisão etc. (...) Pode-se deduzir, entretanto, com base em alguns poucos estudos sobre inovações nas instituições e cursos de pedagogia, que o saldo dessas iniciativas é modesto, enquanto persistem problemas crônicos, tais como o interminável questionamento da identidade da pedagogia e as ambiguidades quanto à natureza do curso, sempre refletidos nos documentos legais. São, de fato, mais de 50 anos de controvérsias em torno da manutenção ou extinção do curso, da pertinência ou não de um campo de estudo próprio à pedagogia, da formação do professor primário em nível superior, da formação de especialista ou técnico em educação etc.[...] (LIBÂNEO, 1996, p. 38-39).

As discussões em torno da educação e do estatuto da pedagogia e do seu profissional, entrariam a década de 1990 encontrando um novo contexto. O Brasil e o mundo inseriam-se no processo de globalização e do avanço neoliberal. Este novo movimento exigiria, mais uma vez, uma readequação da educação, face às exigências postas pelo mundo do trabalho. Respondendo, de novo, às agências internacionais de fomento, o Brasil empreendeu outro lote de reformas educacionais, agora deslocando o conceito de formação humana básica para o de *competências individuais para o mercado*. (Cf. SOKOLOWSKI, 2013, p. 88).

A expressão das políticas educacionais, voltadas para responder ao mercado, seria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996. No que diz respeito, especificamente, ao curso de Pedagogia e atuação de seu profissional, o texto da LDB n. 9394/96 diz o seguinte:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. [...] Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. [...] Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica

para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. [...] Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, n.p.).

Silva (2003) faz uma crítica à criação dos Institutos Superiores de Educação, pois ao optar por atribuir a esses Institutos a formação de professores para a educação básica, a LDB 9394/96 permitiu claramente uma alternativa ao curso de Pedagogia. Todavia, é preciso ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, considerou a formação de nível médio como titulação mínima e reforçou a formação dos professores da Educação Básica em nível superior.

É importante lembrar que a Lei n. 12014/2009, promulgada em 06 de agosto de 2009, alterou o artigo 61 da LDB n. 9394/96, redefinindo quais são os profissionais da educação aptos a trabalharem na educação básica. De acordo com a referida Lei o artigo 61 passa a ter a seguinte redação:

Art. 61 Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação [...] infantil e nos ensinos fundamental e médio; [...] II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; [...] III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 1996, n.p.).

Como se sabe, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, só seriam aprovadas em 2006, através de Resolução do Conselho Nacional de Educação, a CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006. Foi através desta resolução que se definiu, do ponto de vista legal, “[...] o papel do pedagogo como um profissional que tem a docência como base de sua formação, estando apto para atuar tanto na educação básica como na gestão dos processos educativos escolares e não escolares e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional”. (SOKOLOWSKI, 2013, p.91-92).

Todavia, segundo Brzezinski (2010), as mudanças curriculares para o curso de Pedagogia fazem parte de uma ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de

graduação e na formação dos profissionais da educação no Brasil. Assim, a definição legal do papel do pedagogo e, por consequência, da identidade do próprio curso de Pedagogia, insere-se num movimento histórico, marcado pelas lutas dos profissionais da educação.

Percorrendo a trajetória exposta pela autora, observamos que o Estado de Goiás, através da Universidade Católica de Goiás, sediaria, entre 1980 e 1983, o “Comitê Pró- Formação do Educador”, constituído em São Paulo por ocasião da I Conferência Brasileira de Educação, em 1980. As reivindicações e manifestações das universidades e entidades estaduais constitutivas do Comitê seriam registradas em um documento que viria a ser conhecido como o “Manifesto de Goiás”.

Assim, quando o Conselho Nacional de Educação fez circular uma minuta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, convidando os educadores a enviarem sugestões, Brzezinki (2007) esclarece que “[...] boa parte do Manifesto de Goiás foi incorporada ao documento conjunto da ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, enviado ao CNE (abr. 2005). Neste documento o Movimento Nacional de Educadores contrapunha-se às contradições e equívocos que atravessavam a minuta de DCN para o curso de Pedagogia”. (BRZEZINKI 2007, p. 241-242). Parte relevante do texto é citado pela autora:

a luta pela *formação do educador* de caráter socio-histórico e a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação – não se confunde com a redução do Curso de Pedagogia a uma licenciatura e têm outro caráter: indicam a necessidade de superação tanto da fragmentação na formação – não separando a formação do professor da formação dos especialistas – quanto para a superação da dicotomia entre formação do licenciado e do bacharel – construindo a concepção de formação do professor e do especialista *no educador* (grifos dos autores) (ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, abr. 2005, p. 2, apud BRZEZINKI 2007, p. 243).

Ainda segundo Brzezinki (2007), a indignação e a tomada de posição contrária à minuta foram tais, que o CNE foi obrigado a recuar. O desenlace da tensão se daria através de soluções negociadas, pois a presença de conselheiros afinados com as reivindicações do Movimento, na Comissão Bi-cameral do CNE, abriu a perspectiva de um diálogo respeitoso entre o Conselho Nacional de Educação e o Movimento Nacional de Educadores. Assim, dentro de um processo de “perdas e ganhos”, o diálogo desaguaria nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, materializadas através dos Pareceres CNE/CP n. 005/2005 e n. 003/2006 e na Resolução CNE/CP n. 001/2006.

Dentre outros elementos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de

Pedagogia indicam:

a) princípios e valores da educação brasileira; b) concepção de educação, pedagogia, formação, docência, gestão educacional, licenciatura e pedagogo; c) perfil do profissional apontando repertório de conhecimentos, saberes, práticas e habilidades; d) procedimentos de planejamento e avaliação do curso; e) organização curricular em núcleos de estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e e) carga horária de 3.200h de integralização do curso distribuídas em 2.800 h para atividades formativas, 300h para estágio supervisionado e 100h para atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas. (BRZEZINKI 2007, p. 243-244).

No que diz respeito, especificamente, às competências e habilidades, em seu artigo 5^a as Diretrizes definem que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a:

I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II – compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III – fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do ensino fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV – trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V – reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos alunos nas suas relações individuais e coletivas; VI – aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças; VII – relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; VIII – promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI – desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; XII – participar da gestão das

instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implantação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII – participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares; XIV – realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; XV – utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XVI – estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006b., n.p.).

De fato, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, promulgadas em 2006, não contemplem na totalidade as reivindicações do Movimento Nacional de Educadores.

Entretanto, conforme lembra Saviani (2009, p.39), a ampliação na formação dos pedagogos permite que o egresso da Pedagogia construa uma formação pautada na investigação, na reflexão crítica e na experiência. Além disso, espera-se que ele saiba planejar, executar e avaliar as atividades educativas, de forma a contribuir com os mais diferentes campos do conhecimento.

A despeito das críticas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia são um avanço para os licenciados em Pedagogia. Sobretudo, quando comparadas com a legislação que estabeleceu o curso de Pedagogia e as demais Licenciaturas em 1939 e as várias mudanças implementadas no curso de Pedagogia ao longo dos anos no Brasil.

É, assim, a partir deste pano de fundo, que devemos compreender a implantação do curso de Pedagogia no então Campus Avançado de Catalão, da Universidade Federal de Goiás. Sua trajetória, suas transformações e desdobramentos, anelam-se à própria história da Campus e da sua transformação em Regional da UFG.

22 . O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão

O curso de Pedagogia da UFG/RC foi implantado em 1987, no final de uma década extremamente profícua no campo da educação. É também neste período que se concretiza o

projeto de se levar à cidade de Catalão uma instituição de ensino superior.

O nascimento da UFG/RC pode ser entendido em conformidade com a leitura de Valentim (2003), ou seja, encimado por uma questão fundamental na luta de grande parte das universidades federais no Brasil: o desenvolvimento da região. Valentim (2003) entende que a base do desenvolvimento de uma região não está somente no contexto econômico, mas também no contexto sociocultural, no qual são importantes os valores e as instituições criadas pela sociedade.

Portanto, as instituições de ensino superior são atores relevantes para o desenvolvimento local e regional devido, principalmente ao oferecimento do ensino, da pesquisa e da extensão, considerados o tripé necessário para o desenvolvimento de uma sociedade.

As universidades devem fornecer uma formação crítica, criativa e emancipatória em que forme cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, seus deveres e seus direitos, que interfira no desenvolvimento socioeconômico de sua região almejando o progresso social, além de serem capazes de inovar e acompanhar as necessidades locais (VALENTIM, 2003, p.3).

Não obstante, a implantação do Campus Avançado, futuramente Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás, igualmente se insere em um processo histórico, marcado por conflitos e tensões entre os diferentes atores sociais que direta ou indiretamente participaram de sua construção.

Embora o CAC – Campus Avançado de Catalão – tenha sido implantado em 1983, data da década de 1970, uma primeira movimentação política, no sentido de dotar Catalão de uma instituição de ensino superior. Conforme a narrativa de Maria José da Silva (2009), a iniciativa coube ao deputado da Ênio Paschoal, ligado à ARENA, nos anos de 1971 e de 1975. Neste último ano, via ofício, o deputado teria solicitado à Associação Educativa Evangélica de Anápolis, a criação de uma Faculdade de Filosofia em Catalão.

A movimentação política que definiria a implantação de uma instituição de ensino superior em Catalão, viria na década de 1980, anelada tanto ao processo de redemocratização quanto à filiação dos atores políticos que lideraram o processo, com a ditadura militar.

Ora, a solicitação formal para a criação de um campi da UFG em Catalão, parte do Professor Dr. Arédio Teixeira Duarte, membro do Conselho Universitário da UFG, em 28 de fevereiro de 1980. Na oportunidade, a UFG discutia a expansão e a interiorização do ensino superior em Goiás, inserida no contexto de pressão dos movimentos sociais, nos quais se incluía o dos educadores, para o fim da ditadura.

Posto em pauta o Projeto de Resolução que provia sobre os Campi da UFG, o conselheiro Arédio Teixeira Duarte, em acordo com a Pró-reitora de Extensão, a Prof^a Maria do Rosário Cassimiro, ambos nascidos em Catalão, propõe a inclusão de mais um campi, acrescendo aos campi de Porto Nacional, Jataí e Firminópolis, o Campus de Catalão.

Como justificativa, Duarte destaca a importância econômica assumida pelo município, sobretudo no que diz respeito à indústria química e à exploração mineral, representados pelas empresas Fosfato de Goiás S.A., Mineração de Catalão S.S, Goiásfértil e Metago. (Cf. SILVA, 2009, p. 55):

Diante dessa realidade, assumi que a Universidade federal de Goiás, na sua política de interiorização, dinamizada pela atual Reitoria, não poderão passar despercebidas essas transformações que se operam na região de Catalão, considerando-a como prioritária para a implantação de um Campus, nos moldes de Jataí e Porto Nacional, para atender às necessidades educacionais que, através de um levantamento criterioso, foram detectadas na região. Tendo em vista os problemas inerentes à área da educação nas regiões de rápido crescimento, um programa nessa área poderia ser implantado a curto prazo. Outras áreas poderiam ser implantadas na medida das condições da UFG e das necessidades regionais, estando entre estas as ligadas à Engenharia de Minas e Geologia, etc. (ATA EGRÉGIO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UFG, 1980, p.5, *apud* SILVA, 2009, p.55).

A argumentação do conselheiro Teixeira para que o CONSUNI da UFG agraciasse Catalão com um campi, passa, como visto em Valentim (2003), pelo desenvolvimento da região na qual o município se insere. Por este motivo, Arédio Teixeira Duarte ressalta tanto o potencial da estrutura urbana quanto a localização geográfica de Catalão, pois trata-se de ponto de passagem, através da BR 050, ligando São Paulo à Brasília: “[...] cidade de trânsito, recebe influência dos grandes centros econômicos e políticos do país”.

Na oportunidade em que Duarte colocou o município de Catalão na rota de expansão da UFG, esta universidade acenava para uma política de descentralização, propondo ampliar as funções acadêmicas dos campi avançados. (SILVA, 2009, p.59). Por outro lado, em estreita articulação com o contexto histórico, a política de interiorização assumida pela UFG alinhava-se com os ideais da redemocratização, os quais “[...] estavam norteando os movimentos sociais, assim como as práticas sociais das Instituições de Ensino Superior e demais entidades educacionais”.

Mapa 1: Localização de Catalão no Estado de Goiás



Fonte: Google Maps, 2017 .

Desta feita, foi o Programa de Interiorização da UFG, regulamentado pela Resolução n. 156 de 1981 que deu origem ao Campus Avançado de Catalão. Conforme esclarece Silva (2009), este Programa propôs voltar-se:

[...] “para a realização de cursos de extensão, e outros de 3º grau” e dentre seus pressupostos destacou-se a preocupação em oferecer uma formação aos professores da Educação Básica (antigo ensino de 1º e 2º graus) [...] a ênfase dada à formação de professores indica que nos Campi da UFG, além das atividades de estágios e assistência social, seriam também oferecidos os cursos de licenciaturas a fim de atender uma demanda da Educação Básica. (SILVA, 2009, p.60-61).

O campus de Catalão foi criado oficialmente em 1983. De acordo com a narrativa histórica publicada na página oficial da Regional Catalão, produzida por Lucas Garcia em 2015 observamos que:

A Unidade Acadêmica de Catalão da Universidade Federal de Goiás se tornou um Câmpus Avançado em 07/12/1983, pela Portaria No. 189. Sua criação tinha como objetivo inicial, possibilitar à UFG uma participação efetiva no processo de desenvolvimento cultural e sócio econômico local, regional e nacional. Pretendia-se, também, oferecer bases físicas, administrativas e técnicas para a realização de programas de Extensão Universitária, vinculando as atividades a serem ofertadas às necessidades básicas da região sudeste do estado de Goiás. Objetivou-se ainda, mediante a criação do CAC/UFG, contribuir com recursos humanos qualificados nas diversas modalidades de trabalho de extensão, com ação participativa junto aos órgãos públicos locais, ofertando oportunidades de qualificação a professores e

trabalhadores de empresas privadas em níveis regional e local, visando atrair desenvolvimento à região melhorando a qualificação em Catalão, que se tornaria, muito em breve, pólo de desenvolvimento agrícola, industrial e de serviços especializados. Na resolução de criação do Câmpus Catalão fixou-se uma estrutura inicial constituída por diretor, administrador, auxiliares administrativos e serviços gerais [sic]. (GARCIA, Lucas, 2015, n.p.).

Embora o município de Catalão oferecesse vocação suficiente para a implantação de cursos de Licenciatura⁶, aliás em conformidade com as recomendações do Ministério da Educação e Cultura para a interiorização da UFG, fato é que a implantação do Campus ocorreu sem que fossem oferecidos cursos superiores. Foram oferecidos, tão somente, estágios e prestação de serviços à comunidade e à região. (Cf. SILVA, 2009, p. 74).

Os cursos superiores seriam viabilizados apenas em 1986, em conformidade com a Programa de interiorização da UFG, dentro do qual “[...] os recursos humanos, materiais e financeiros seriam viabilizados não somente pela UFG, mas também por órgãos públicos estaduais, municipais e órgãos privados que, por meio de convênios, firmassem acordo mútuo com a Universidade”. (SILVA, 2009, p.57-58).

Através daquele instrumento, a Reitoria da UFG, à época conduzida pela Prof^a Maria do Rosário Cassimiro, firmou convênios com a Prefeitura Municipal de Catalão, para se implementar cursos de Licenciatura no Campus Avançado de Catalão.

No ano de 1986, a UFG e a Prefeitura Municipal de Catalão, preocupadas em atender a demanda regional por ensino de graduação, que contribuísse para a melhoria da educação da região, firmaram um Convênio que estabeleceu a co- responsabilidade dos gastos (com a folha de pagamento), a fim de iniciar o oferecimento dos cursos de licenciatura plena em Geografia e Letras. Mesmo sem contar com as condições ideais (infra-estrutura física, funcionários, recursos materiais e financeiros), novos cursos foram sendo implantados no decorrer do período compreendido entre 1988 e 1991, tais como: licenciatura plena em Matemática e Pedagogia (1988), Educação Física (1990), Bacharelado e Licenciatura em História (1991) [sic]. (GARCIA, 2015, n.p.).

O processo e seus desdobramentos institucionais, seriam evitados de conflitos. No que diz respeito à assinatura dos convênios, importa salientar os enfrentamentos travados no

⁶ A pesquisa realizada por Silva (2009) revelou a existência, em Catalão, de um Centro de Formação de Professores que, entre 1965 e 1983, destinou-se a oferecer cursos de reciclagem à professores da rede estadual, em regime de internato, com carga horária de 720 horas. De acordo com a autora, o Centro atendia, em média, trinta cidades de todo o país. (Cf. Silva, 2009, p. 72).

interior da própria UFG com relação ao processo e à Reitora, a Prof.^a Maria do Rosário Cassimiro.

A assinatura do primeiro convênio, UFG n. 34/85, coincide com o momento no qual a comunidade acadêmica da Universidade Federal de Goiás discutia “[...] a possibilidade de reestruturação regimental e estatutária da universidade, bem como os cursos de graduação”, e questionava, especialmente através dos departamentos de Letras e de Geografia, “[...] as reais condições físicas e didático-pedagógicas para se implantar cursos nos Campi Avançados, [além] da não existência de um corpo docente que pudesse atender aos cursos no interior”. (SILVA, 2009, p.77).

O primeiro convênio seria assinado à revelia dos debates e, ainda, por uma Reitoria que não contava com a simpatia da comunidade acadêmica. A Professora Maria do Rosário Cassimiro, gestão 1982 – 1986, não apenas ocupara postos chave na UFG durante a ditadura militar como, também, integrava na *última posição*, numa lista de dez nomes preferenciais para assumirem a Reitoria. Todavia, em conformidade com o espírito da época e da complexidade das relações sócio-políticas que marcavam (e ainda marcam), a gerência das instituições, a professora, natural de Catalão, levou à termo a concretização de uma instituição de ensino superior no município. Coube à ela, concluir o projeto político iniciado em 1971 pelo então deputado Ênio Paschoal, ligado à ARENA. Em 1983, à respeito da indicação de Maria do Rosário à Reitoria da UFG, o deputado Sílvio Paschoal – irmão de Ênio...– diria em discurso, na Assembleia Legislativa de Goiás:

Com o surgimento de candidatos à Pró - Reitoria da UFG, já de mangas arregaçadas, todo o Sudoeste Goiano, em uníssono, apoiou o nome de nossa conterrânea, Dr.^a Maria do Rosário Cassimiro. Com a indicação desta nova Reitoria, saímos vitoriosos e passamos a caminhar a passos largos rumo à implantação de cursos superiores em Catalão. A ação coordenadora da nova Reitoria, juntamente com nossos fiéis companheiros, proporcionou a assinatura do convênio necessário. (ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA – ESTADO DE GOIÁS, 1983 apud SILVA, 2009, p.79).

Destarte, a história política do Campus Avançado de Catalão, é condensada de forma inteligente por Maria José Silva, ao afirmar que “[...] para além das políticas estruturais, a trajetória de uma instituição é construída na mediação entre os caminhos do institucionalizado e as práticas socioculturais e políticas que os atores sociais engendram nesse processo”. (SILVA, 2009, p.67).

O então CAC/UFG cresceria, ampliaria sua oferta de cursos, chegando à 2009 com vinte e um cursos de graduação, oferecidos numa área construída de aproximadamente 20.000

m², distribuídos entre “[...] salas de aula, salas para professores, secretarias, laboratórios, geoprocessamentos, informática, museu de geologia, prédios de laboratório, auditório e biblioteca”. (GARCIA, 2015, n.p.).

Não obstante, em 2005, o Campus Avançado de Catalão teve sua nomenclatura alterada, tornando-se, agora, a “Regional Catalão”, conforme deliberação do Conselho Universitário da UFG:

Em 11 de novembro de 2005, a Resolução do CONSUNI (Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás) Nº 19 mudou a denominação da Instituição para Câmpus Catalão, transformada em Unidade, saindo da condição de órgão complementar. Atualmente, segue-se o novo Regimento da UFG, cuja denominação é Regional Catalão, constituindo a organização *multi-campi* da UFG [sic]. (CURSO DE PEDAGOGIA, 2015, n.p.).

Em 2015, ano em que Lucas Garcia atualizou a página oficial da Regional Catalão, o corpo discente da RC era composto por mais de 3.200 alunos regularmente matriculados e um corpo docente “[...] com 295 professores, dos quais 140 possuem título de doutor e 72 técnicos administrativos, além de funcionários terceirizados e prestadores de serviço”. (GARCIA, 2015, n.p.).

Além dos cursos de Graduação regulares, a Regional Catalão também oferece cursos de pós graduação, nas modalidades *Latu e stricto sensu*.

O curso de Pedagogia seria implantado em 1988, no correr do processo histórico que deu origem ao Campus Avançado de Catalão. Vale lembrar que no ato de sua implantação, o curso manteve o seu alinhamento com a mesma Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG”, criada pelo Decreto n. 64617 de 02 de junho de 1969, ou seja: sob a égide da Lei da Reforma Universitária de 1968. O Curso de Pedagogia da UFG – Goiânia, “[...] iniciou suas atividades em 1969 com habilitações de Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, tradicionais na formação do pedagogo no referido período”. (CURSO DE PEDAGOGIA, 2015, n.p.).

Não obstante, dentro dos ventos da redemocratização que sopraram na década de 1980, houve, em 1984, uma reformulação curricular da Universidade Federal de Goiás. Consoante à ela,

No segundo semestre de 1983, a Faculdade de Educação/UFG optou pela docência como identidade do Curso de Pedagogia. Assim, em 1984, deu-se a implantação de um novo currículo que rompia com o ensino tecnicista e com a formação do pedagogo especialista, posicionando-se em defesa da dignidade e da autonomia do trabalho docente. A criação do Curso de Pedagogia em Catalão ocorreu neste

segundo momento da FE/UFG, como extensão do Curso de Pedagogia, dentro dessa nova perspectiva de formação do pedagogo. (CURSO DE PEDAGOGIA, 2015, n.p.).

Todavia, em 2003, o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás sofreria nova mudança curricular. Dentre os motivos elencados para uma mudança no currículo ministrado pela UFG estavam a desarticulação entre teoria e prática; ausência de disciplinas da formação do profissional; desarticulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão; separação entre disciplinas teóricas e práticas; carga horária insuficientes de algumas disciplinas e habilitação restrita de atuação do pedagogo, que não levava em consideração a atuação na educação infantil, especial e educação de jovens e adultos. (Cf. MARTINS, 2007).

Além disso, as mudanças propostas pelo sistema educacional brasileiro já não admitiam para o curso de Pedagogia, apenas a habilitação voltada para a Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão escolar, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 também orientava para uma habilitação em docência da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mesmo contrariando alguns professores, as mudanças sugeridas para o novo currículo do curso foram apresentadas, e em 2003 uma nova proposta de alteração do currículo passou a ser implementada inclusive na UFG/RC (CURSO DE PEDAGOGIA, 2003).

Porém, não foram as discussões realizadas acerca das mudanças no currículo de Pedagogia os motivadores da mudança no projeto-pedagógico, mas a mudança do regime anual para o semestral, nas aulas de licenciatura da UFG, aprovada pelo Regulamento Geral dos Curso de Graduação. Além disso, destaca-se a extinção do curso de Magistério em nível médio, que até então habilitava para a educação infantil e as séries iniciais da educação básica (anteriormente pré-escola e ensino primário):

A partir do ano de 2003, com a extinção das Escolas Normais e do Curso Técnico em Magistério (antigo segundo grau profissionalizante), ocorrida no final da década de 1990, o currículo do curso foi reorganizado, habilitando o profissional Licenciado em Pedagogia para docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. . (CURSO DE PEDAGOGIA, 2015, n.p.).

Antes da implantação do projeto político-pedagógico de 2003, as discussões foram intensas e não havia consenso em relação às mudanças propostas para um novo projeto político pedagógico que definisse o perfil e atuação do pedagogo formado por essa Instituição

de Ensino Superior. As comissões para se discutir um novo rumo para o curso de licenciatura em Pedagogia foram criadas e destituídas sem que houvesse uma tomada de decisão final pelos seus membros (ALVES, 2016, p.1).

A reestruturação proposta para a UFG, na qual os cursos de graduação deveriam passar a ser semestrais, acirrou ainda mais o debate, pois essa proposta exigia a mudança no currículo, adaptação de disciplinas e mudança na habilitação no curso de licenciatura em Pedagogia. Segundo Martins (2007, p.127) foi somente em 1993 que houve de fato uma mudança na grande curricular do curso de pedagogia da UFG. Mesmo assim, sem o consenso entre os educadores, o que dificultou sua efetiva implantação na UFG/RC.

Posteriormente, com as mudanças ocorridas no contexto das políticas educacionais brasileiras, em especial com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 e a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica em nível superior e graduação plena, algumas mudanças foram implementadas no projeto-pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia, mas mantendo a docência como base da formação do profissional da educação, contrariando o artigo 64 da LDB nº 9394/96. Desta forma, diante do novo contexto, a título de objetivo, o Projeto Político Pedagógico de 2003 nos diz que:

O presente projeto visa reformular o currículo do curso de Pedagogia implantado em 1984, na FE, em 1985, no CAJ e, em 1988, no CAC e o do curso de Pedagogia para formar professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, objeto de dois convênios entre a UFG/FE e a Prefeitura de Goiânia/SME (1999 e 2003). A partir do processo de avaliação dos currículos (FE/Campi e Prefeitura) em vigor, da reflexão sobre a trajetória percorrida e do que, sobretudo nas duas últimas décadas, foi construído pela Faculdade e pelos Campi Avançados, na graduação e na pós-graduação, esse projeto opta por formar o pedagogo docente para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e estabelece uma estrutura comum (base constitutiva) para os cursos de Pedagogia da UFG, nas diversas modalidades de oferta que, porventura, venham a ser implementadas: regular, modular, presencial, semipresencial ou outras. Portanto, o curso regular de Pedagogia, o curso de Pedagogia desenvolvido em convênio com a Prefeitura de Goiânia (Anexo II), os cursos especiais e outras modalidades de formação assumem como eixo a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e terão por base a atual proposta. (CURSO DE PEDAGOGIA, 2003, p.10).

Em conformidade com os objetivos expostos acima, a proposta curricular de 2003, centrava-se da docência da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental,

pretendendo formar “[...] o educador capaz de pensar a prática, a existência humana, a educação, a escola e o saber historicamente produzido”. (CURSO DE PEDAGOGIA, 2003).

Como se observa, o Curso de Pedagogia da UFG/RC passou a oferecer a habilitação em docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Com relação ao perfil do pedagogo, o Projeto indica um profissional capaz de compreender o processo educativo como um todo e nele intervir, inclusive na coordenação pedagógica e gestão de outros espaços educativos. (MARTINS, 2007). Desta forma:

O licenciado em Pedagogia da UFG será formado para atuar, sobretudo, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de um projeto de *formação básica*, teórica e prática, que o capacite para trabalhar nesses dois níveis de ensino, bem como em outras áreas existentes na escola, nos sistemas de ensino ou em outras instituições e contextos que envolvam a dimensão educativa da existência e da ação. O curso propõe-se a pensar e formar para o trabalho específico na educação infantil de 0 a 03 anos e de 04 a 06 anos, nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como em atividades educacionais mais amplas, já existentes ou que possam vir a ser criadas. (CURSO DE PEDAGOGIA, 2003, p.13).

Finalmente, a reformulação curricular proposta em 2003, buscava concretizar princípios norteadores que tanto diziam respeito à compreensão do processo educativo enquanto parte integrante da realidade sócio - histórica quanto à indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Expressos pontualmente, estes princípios foram assim definidos:

- a) O processo educativo como parte integrante da realidade sócio histórico-cultural;
- b) o trabalho docente como eixo da formação do pedagogo nos contextos escolares e não escolares;
- c) uma formação teórica sólida que permita compreender, de forma crítica e rigorosa, a sociedade, a educação e a cultura;
- d) a unidade entre a teoria e a prática;
- e) a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a articulação entre a graduação e a pós-graduação;
- f) a pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente, visando à inserção crítica dos licenciando na esfera da compreensão e produção do saber;
- g) a autonomia dos trabalhos docente e discente;
- h) a interdisciplinaridade na organização curricular (CURSO DE PEDAGOGIA, 2003, n.p.).

Em 2015, o curso de Pedagogia oferecido pela UFG/RC passou por nova reformulação. O novo Projeto Político Pedagógico, porém, foi refletido e pensado no interior da Unidade Acadêmica Especial de Educação de Catalão, resguardando a sua autonomia:

Este projeto de reformulação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão ofertado pela Unidade Acadêmica Especial de Educação.

Pertence a área de conhecimento da Educação e é resultado de inúmeras discussões, análises e reflexões realizadas no âmbito do referido curso por professores e alunos, num esforço contínuo de avaliação/superação dos problemas inerentes à formação do pedagogo e à formação pedagógica nos demais cursos de licenciatura da RC- UFG. (CURSO DE PEDAGOGIA, 2015, n.p.).

A nova reformulação decorreu da alteração das habilitações do curso e da atualização das Diretrizes para a Formação de Professores. Por este motivo, o foco da formação do pedagogo, pela Regional Catalão da UFG, manteve-se “[...] na docência, na identidade do professor e na compreensão da escola inserida na sociedade enquanto prerrogativas para a formação do licenciado”. (CURSO DE PEDAGOGIA, 2015, n.p.).

Alinhando-se com aquela prerrogativa, o Projeto Político Pedagógico aprovado em 2015, definiu por objetivo específico “[...] capacitar o Pedagogo para estar apto a intervir nos processos pedagógicos no âmbito do ensino, da organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais em escolas e outros espaços educativos, interagindo de forma crítica, eficiente e comprometida com as demandas da comunidade a que se vincula”. (CURSO DE PEDAGOGIA, 2015, n.p.). Desta forma, sua matriz curricular e seus componentes curriculares,

Centram-se na pesquisa, na teoria e na prática, presentes em todos os semestres, nas diferentes disciplinas. Nesse sentido, todas as disciplinas possuem sessenta (60) horas de aulas teóricas e quatro (4) horas de aulas práticas. As disciplinas *Estágio em Educação Infantil e Estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão* possuem cargas horárias específicas, cada uma distribuída em 78 (setenta e oito) teóricas, 50 (cinquenta) prática e 64 (sessenta e quatro) de estágio, perfazendo 192 horas. *Estágio em Educação Especial e Inclusão*, devido às suas particularidades, cada uma tem carga horária definida em 42 (quarenta e duas) teóricas, 44 (quarenta e quatro) práticas e 42 (quarenta e duas) de estágio, totalizando 128 horas. Ressalte-se ainda que, as disciplinas nomeadas anteriormente serão executadas ao longo do ano letivo e não de forma semestral. A dimensão interdisciplinar/transdisciplinar está presente em todas as disciplinas propostas neste projeto pedagógico e se dá a partir dos princípios essenciais da articulação entre os fundamentos cognitivos e a dimensão disciplinar. Os docentes ao escolherem esta metodologia, estão optando por aprimorar o planejamento de suas atividades de docência, de tal forma que diferentes disciplinas se adequem às mudanças e formas de condução da docência proposta pelo grupo [grifos nossos]. (CURSO DE PEDAGOGIA, 2015, n.p.).

A proposta se traduziu em um elenco de disciplinas, cujo fluxograma pode ser acompanhado no quadro a seguir:

QUADRO I - Fluxo Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia. CAC/UFG, 2003.

FLUXO CURRICULAR			
1º PERÍODO			
DISCIPLINAS	CHT	NATUREZA	NÚCLEO
História da Educação I	64	OB	NC
Arte e Educação	64	OB	NE
Leitura e Produção Textual	64	OB	NC
Psicologia da Educação I	64	OB	NC
Didática e Formação de Professores	64	OB	NC
Seminário de Integração: Educação, Cultura e Sociedade	64	OB	NC
2º PERÍODO			
História da Educação II	64	OB	NC
Arte e Educação	64	OB	NE
Alfabetização e Letramento I	64	OB	NE
Psicologia da Educação II	64	OB	NC
Sociologia da Educação I	64	OB	NC
3º PERÍODO			
Fundamentos e Metodologia de Matemática I	64	OB	NE
Sociologia da Educação II	64	OB	NC
Fundamentos e Metodologia de Ciências Naturais I	64	OB	NE
Alfabetização e Letramento II	64	OB	NE
Seminário de Integração: Formação de Professores.	64	OB	NC
4º PERÍODO			
Fundamentos e Metodologia de Matemática II	64	OB	NE
Políticas Educacionais e Educação Básica	64	OB	NC
Fundamentos e Metodologia de Ciências Naturais II	64	OB	NE
Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa I	64	OB	NE
5º PERÍODO			
Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa II	64	OB	NE

Educação Especial e Inclusão	64	OB	NC
Fundamentos e Metodologia de Geografia	64	OB	NE
Fundamentos e Metodologia de História	64	OB	NE
Seminário de Integração: Prática Docente, Gestão e Inclusão	64	OB	NC
Estágio em Educação Infantil*	192	OB	NE
Estágio em Educação Especial e Inclusão*	192	OB	NE
6º SEMESTRE			
Fundamentos Metodológicos de Pesquisa em Educação	64	OB	NE
Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	64	OB	NC
Filosofia da Educação I	64	OB	NC
Núcleo Livre	64	OP	NL
Estágio em Educação Infantil*		OB	NE
Estágio em Educação Especial e Inclusão*		OB	NE
7º SEMESTRE			
Filosofia da Educação II	64	OB	NC
Língua Brasileira de Sinais	64	OB	NC
TCC I	64	OB	NC
Núcleo Livre	64	OP	NL
Seminário de Integração: socialização de experiências de estágio e dos TCC	64	OB	NC
Estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão*	192	OB	NE
8º SEMESTRE			
Currículo, Cultura e Avaliação	64	OB	NC
Educação, Comum. e Mídias	64	OB	NC
TCC II	64	OB	NC
Núcleo Livre	64	OP	NL
Estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão*		OB	NE
*DISCIPLINA COM DURAÇÃO ANUAL.			

Fonte: CURSO DE PEDAGOGIA, 2003.

Por fim, importa registrar que do ponto de vista institucional, o Projeto Político Pedagógico de 2015, inseria-se num processo de expansão da própria Regional Catalão, de modo que também procurava responder às exigências do Projeto de Desenvolvimento Institucional da instituição, o PDI 2011 -2015.

CAPÍTULO 3.

O PERFIL DOS EGRESSOS DO SEXO MASCULINO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA REGIONAL CATALÃO DA UFG: 1991 – 2014

Ao retraçarmos a trajetória histórica do curso de Pedagogia, no Brasil e na Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás, observamos que o mesmo vai paulatinamente se deslocando de um orientação técnica até abarcar a formação de professores responsáveis pela educação das crianças.

Aquela trajetória encontrou expressão no processo que deu origem às diferentes matrizes curriculares do curso de Pedagogia da Regional, desde sua implantação em 1988: afinada, primeiro, com a matriz curricular da UFG-Goiânia que, criada em 1969, habilitava para Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, chega à 2015 como uma Licenciatura, focada na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diante da configuração histórica do curso de Pedagogia, para o presente capítulo tencionamos apresentar, de forma quantitativa, o perfil dos egressos homens do curso, considerando tanto aqueles que se estabeleceram quanto os que se deslocaram de sua profissão.

Conforme exposto anteriormente, centramos nossa pesquisa na população masculina que se formou entre 1991 e 2014, ou seja, *dentro das matrizes curriculares de 1984 (oriunda da UFG/Goiânia) e daquela alterada em 2003*, conforme demonstrado no capítulo anterior.

O universo total da pesquisa constituiu-se de vinte e cinco pedagogos, egressos do curso de licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Destes, uma amostra de vinte e um sujeitos participaram da investigação, uma vez que houve dois óbitos, um sujeito não foi localizado e outro não se interessou em participar da pesquisa. Foram realizadas entrevistas orais com os participantes da pesquisa, as quais foram integralmente transcritas por nós.

A identificação dos pedagogos egressos foi realizada a partir de consulta nas atas de colação de grau, desde a primeira turma de Pedagogia, graduada em 1991, até a turma que colou grau em 2014.

A localização dos sujeitos foi realizada através de indicações dos professores do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/RC, que conheciam os egressos; e, ainda, por informações fornecidas pela secretaria acadêmica e pelos amigos “virtuais e reais”, contatados no Mestrado, em redes sociais como o *Facebook* e através do aplicativo *WhatsApp*.

De posse da documentação arrolada e produzida, observamos que o curso de Pedagogia da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás, cujo início data de 1988, teve sua primeira colação de grau em 1991, perfazendo um total de vinte e quatro turmas concluintes até 2014. Para um total de setecentos e quarenta e seis egressos, 3% eram do sexo masculino, num universo de vinte e cinco homens e setecentas e vinte uma mulheres.

Os dados podem ser visualizadas no quadro a seguir:

QUADRO 2: Egressos do Curso de Pedagogia (ambos os sexos) Período: 1991- 2014

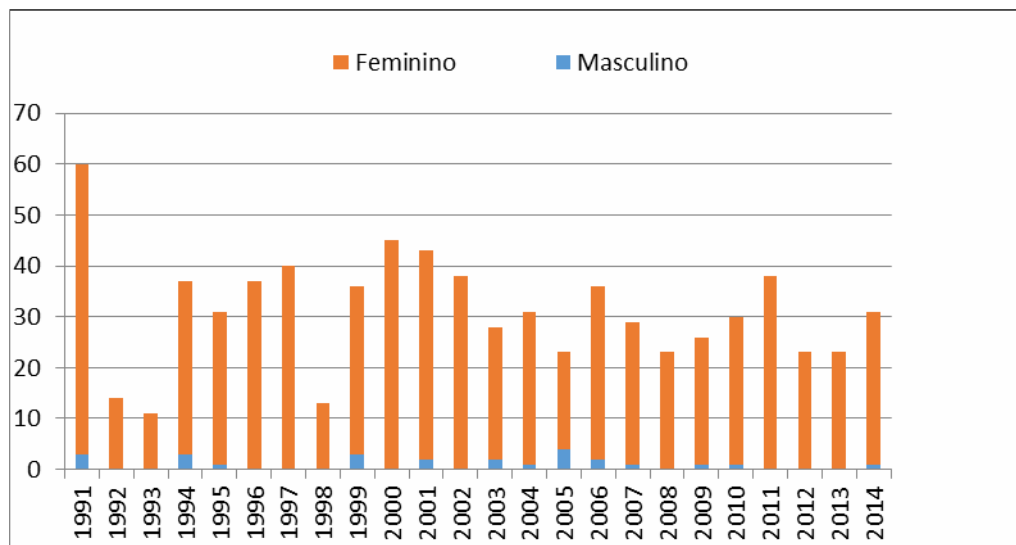
EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFG/RC			
Ano	Ambos os sexos	Feminino	Masculino
1988	Origem do Curso		
1989	Sem egressos		
1990	Sem egressos		
1991	60	57	3
1992	14	14	0
1993	11	11	0
1994	37	34	3
1995	31	30	1
1996	37	37	0
1997	40	40	0
1998	13	13	0
1999	36	33	3
2000	45	45	0
2001	43	41	2
2002	38	38	0
2003	28	26	2
2004	31	30	1
2005	23	19	4
2006	36	34	2
2007	29	28	1
2008	23	23	0

2009	26	25	1
2010	30	29	1
2011	38	38	0
2012	23	23	0
2013	23	23	0
2014	31	30	1
TOTAL DE EGRESSOS	746	721	25
REPRESENTATIVIDADE	100%	97%	3%

Fonte: Dados da pesquisa.

Para enfatizar a diferença de egressos por sexo, transformamos os dados obtidos em uma representação gráfica. No Gráfico 1, abaixo, a cor azul representa os egressos do sexo masculino e a cor laranja o feminino. Além das informações já dispostas na tabela anterior, observe-se que o ano de 1991 contou com o maior número de egressos, cerca de 60 alunos, sendo 1993 o ano que registrou o menor número, cerca de 11 alunos.

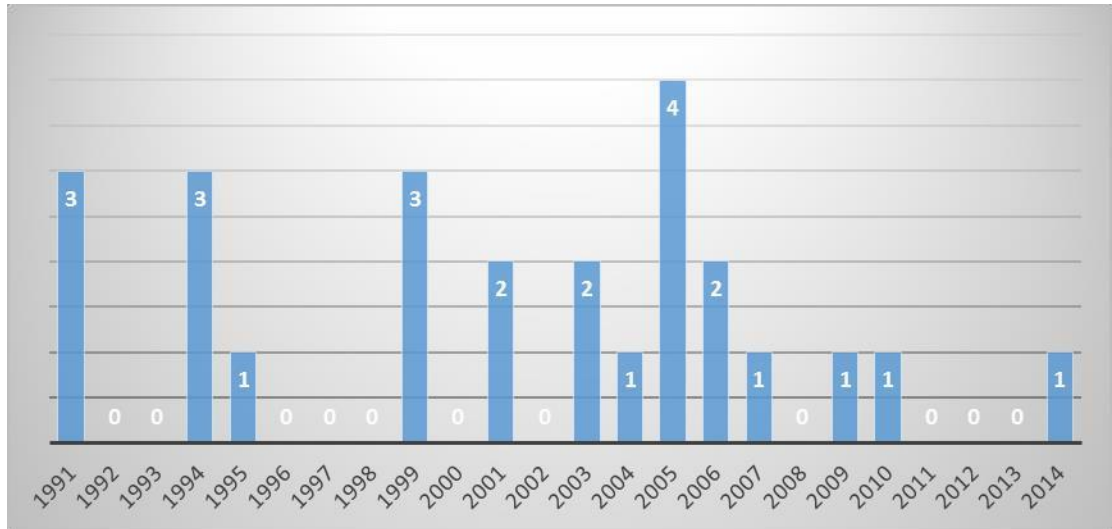
Gráfico 1 : Amostragem de ambos os sexos (1991 - 2014)



Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 2 contempla os egressos do sexo masculino, por ano. Observamos que o ano de 2005, contou com a maior quantidade de homens egressos. Por outro lado, os anos de 1992,1993, 1996, 1997, 1998, 2000, 2002, 2008, 2011,2012 e 2013 não tiveram egressos do sexo masculino.

Gráfico 2 : Amostragem sexo masculino (1991 - 2014)



Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir, o Quadro 3 contempla as duas Habilitações do curso de Pedagogia da UFG/RC, e a presença dos egressos homens.

QUADRO 3 : Habilitação curso Pedagogia UFG/ RC

Habilitação		
	Ano	Masculino
Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério para Séries Iniciais do Ensino do 1º Grau	1991	3
	1992	0
	1993	0
	1994	3
	1995	1
	1996	0
	1997	0
	1998	0
	1999	3
	2000	0
	2001	2
	2002	0
	2003	2
	2004	1
	2005	4
	2006	2
TOTAL DE 16 ANOS		21 EGRESSO

Licenciatura em Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental	2007	1
	2008	0
	2009	1
	2010	1
	2011	0
	2012	0
	2013	0
	2014	1
	TOTAL DE 8 ANOS	4 EGRESSOS

Fonte: Dados da pesquisa.

Notamos que num período de dezesseis anos, vinte e um egressos do sexo masculino se formaram na habilitação “Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério para Séries Iniciais do Ensino do 1º Grau”, perfazendo um percentual de 84%, dentro do universo pesquisado.

Num período de oito anos, quatro egressos do sexo masculino se formaram na habilitação “Licenciatura em Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental”, perfazendo um percentual de 16%, dentro do universo pesquisado.

3.1.1. Sujeitos Participantes da Pesquisa

Conforme dissemos anteriormente, o universo total da pesquisa se constituiu de vinte e cinco pedagogos, egressos do curso de licenciatura plena em Pedagogia da UFG/RC. No entanto, vinte e um sujeitos participaram efetivamente da investigação, uma vez que houve dois óbitos, um sujeito não foi localizado e um não demonstrou interesse pela pesquisa. Visualmente, a amostragem pode ser assim representada:

QUADRO 4 : Universo quantitativo da pesquisa

Universo	Qtd.	%
Sujeitos Participantes	21	84%
Falecidos	2	8%
Sem interesse	1	4%
Não localizado	1	4%
Total	25	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

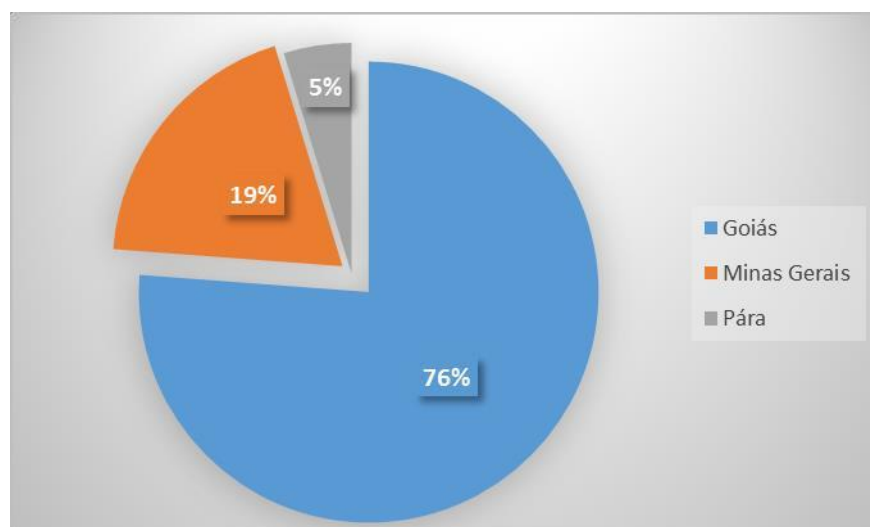
No que diz respeito às entrevistas realizadas, no início de cada uma procedeu-se à identificação dos sujeitos participantes, através de perguntas referentes à: naturalidade, idade, religião, raça/cor, estado civil, filhos, nível de escolaridade, habilitação e renda mensal. Conforme os procedimentos prescritos e aprovados pelo Comitê de Ética da UFG-RC, foram resguardadas as identidades de todos os participantes. Para identificação geral, utilizou-se a letra ‘P’ de Pedagogo. Vejamos a seguir os resultados encontrados.

3.1.1. Naturalidade

O curso de Pedagogia integra a política de descentralização do ensino superior promovida pela UFG, cujo objetivo é propiciar uma aproximação maior da universidade e seus cursos, com as características e necessidades da região onde atuam, no caso particular, o sudeste goiano.

Dos sujeitos participantes da pesquisa, dezesseis nasceram no estado de Goiás, quatro no Estado de Minas Gerais e um no Pará. A presença de alunos de diversos municípios do Sudeste goiano é grande. Entre os entrevistados encontramos os seguintes locais de origem: Catalão, Cumari, Pires do Rio, Ipameri, Ouvidor, Davinópolis e Corumbáiba. Verificou-se, ainda, que a maioria dos egressos do sexo masculino do curso de Pedagogia da UFG/RC, cerca de 57%, nasceram na zona rural de seus municípios de origem. Os 43% restantes, nasceram na zona urbana.

Gráfico 3 : Naturalidade



Fonte: Dados da pesquisa.

3.1.2. Idade

Os sujeitos participantes da pesquisa declararam a idade quando da realização das entrevistas, em 2016. Isto nos permitiu cotejar as informações declaradas com os dados previamente levantados, identificando a média de idade dos sujeitos também à época da conclusão do curso de Pedagogia:

QUADRO 5 : Idade média dos sujeitos pesquisados

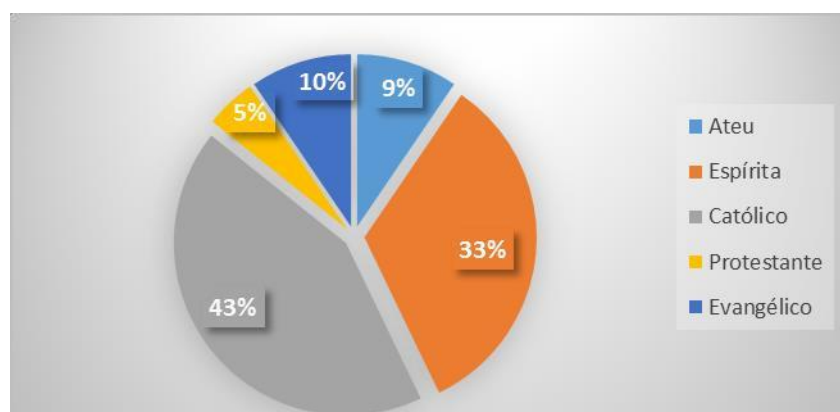
Período	Idade média
Conclusão do Curso	31 anos
Entrevista – 2016	46 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

3.1.3. Religião

Em termos percentuais, o credo religioso declarado pelos participantes indicou 43% de católicos, seguidos por 33% de espíritas. Aqueles que se declararam evangélicos, perfizeram um total de 10%, seguidos por 5% de protestantes. Chamou a atenção, porém, o percentual de ateus: 9%, maior que o menor percentual de credo declarado.

Gráfico 4 : Religião



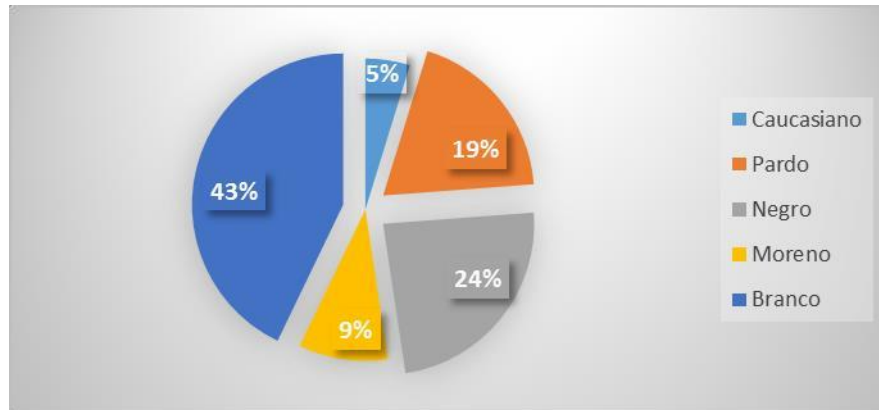
Fonte: Dados da pesquisa.

3.1.4. Raça/Cor

Perguntados a respeito de sua pertença étnica, nos termos de “raça” e de “cor”, 43% dos entrevistados se autodeclarou branco. Outros 24% se declararam negros, seguidos de 19%

de pardos. Também se autodeclararam “morenos” um percentual de 9% dos entrevistados e, curiosamente, 5% se declararam “caucasianos”.

Gráfico 5 : Raça/ Cor



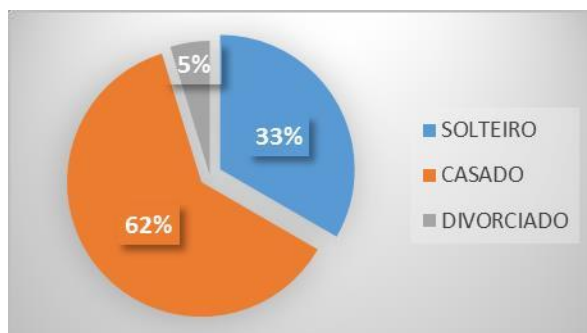
Fonte: Dados da pesquisa.

3.1.5. Estado civil e filhos

À época em que as entrevistas foram realizadas, a maioria dos entrevistados se declarou “casado”, num total percentual de 62%. O percentual de “solteiros” alcançou 33%, ao passo que um percentual mínimo, de 5%, se declarou divorciado.

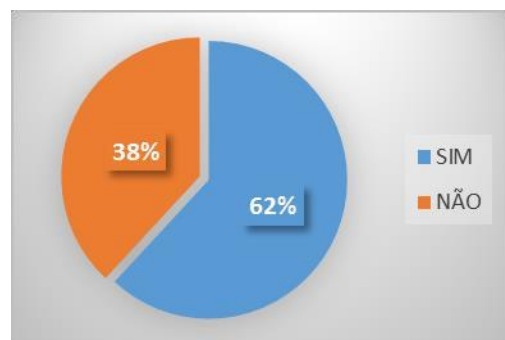
Também com relação aos filhos, a presença destes nas vidas dos entrevistados se revelou maioria: 62% disseram ter filhos, enquanto que 38% responderam que não ter.

Gráfico 6 : Estado civil



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 7: Filhos



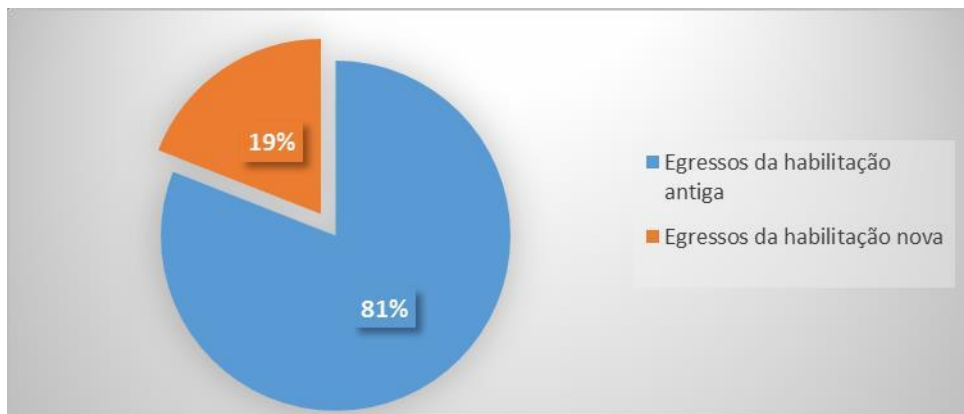
Fonte: Dados da pesquisa.

3.1.6. Habilitação e nível de escolaridade

Perguntados a respeito da habilitação conquistada no curso de Pedagogia da UFG/RC, dezessete sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, 81% do universo pesquisado,

informaram que concluíram o curso dentro da habilitação antiga: “Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério para Séries Iniciais do Ensino do 1º Grau”. Já os quatro sujeitos restantes, 19% do universo pesquisado, concluíram o curso dentro da nova habilitação: “Licenciatura em Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental”.

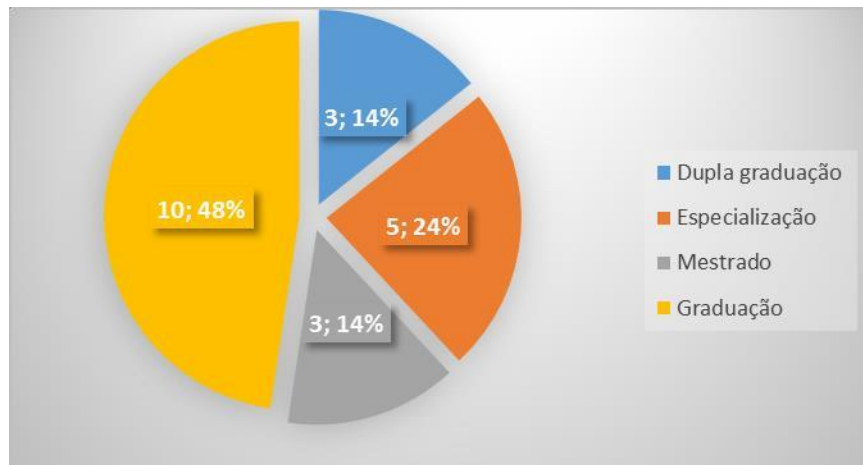
Gráfico 8 : Egressos - habilitação antiga e nova



Fonte: Dados da pesquisa

Preocupadas em compreender se os egressos homens do curso de Pedagogia da UFG/RC teriam dado continuidade a seus estudos, perguntamos acerca de seu “nível de escolaridade”, esclarecendo a intenção da pergunta. As respostas dadas demonstraram que a maioria não buscou continuar sua formação em nível de “pós-graduação”. Dentro deste grupo, composto ao todo por treze sujeitos, nove possuem apenas graduação em Pedagogia, ao passo que quatro possuem dupla graduação. O restante dos sujeitos, em número significativamente menor, ao todo oito, optaram por pós graduações, sendo cinco em nível de especialização e três em nível de mestrado.

Gráfico 9 : Nível de escolaridade



Fonte: Dados da pesquisa

3.1.7. Renda mensal

Procuramos descobrir informações acerca da renda mensal dos sujeitos pesquisados, tendo em vista correlacionar os montantes declarados com a permanência ou o deslocamento dos egressos de sua área de atuação e, ainda, com os níveis de escolaridade e a sua habilitação.

Os dados permitiram observar que, tendo por base um salário mínimo, em 2016 cinco egressos recebiam entre um e três salários; oito egressos, entre três e seis; e oito, um valor igual ou superior a sete salários mínimos.

O cruzamento das informações revelou que os salários iguais ou superiores a sete mínimos eram recebidos pelos egressos com pós graduação em nível de mestrado, sendo mais recorrente entre aqueles que se formaram dentro da habilitação “antiga”, ou seja: “Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério para Séries Iniciais do Ensino do 1º Grau”.

Lembrando que “P” é a referência adotada para “Pedagogo”, apresentamos a seguir a compilação dos dados acerca da renda mensal dos egressos, conforme demonstra a Tabela abaixo:

QUADRO 6 : Renda Mensal

RENDA MENSAL EM SALÁRIOS MÍNIMOS			
Sujeitos	$1 \leq 3$	$3 \leq 6$	7 acima
P-1			X
P-2			X
P-3			X
P-4			X
P-5		X	
P-6		X	
P-7			X
P-8		X	
P-9	X		
P-10		X	
P-11			X
P-12	X		
P-13	X		
P-14		X	
P-15		X	
P-16			X
P-17		X	
P-18	X		
P-19	X		

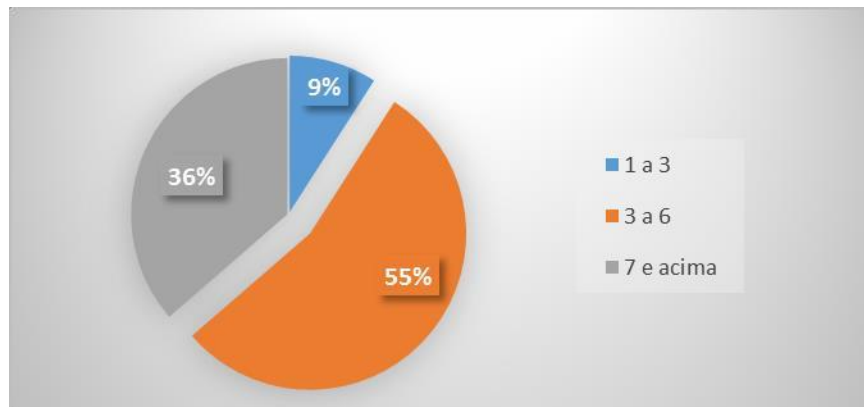
P – 20			X
P – 21		X	
TOTAL	5	8	8

■ Habilitação Antiga ■ Habilitação Nova

Fonte: Dados da pesquisa

O cruzamento das informações compiladas pode ser representado graficamente, como se vê adiante. Apresentamos, em primeiro lugar, o gráfico da renda mensal dos sujeitos que se estabeleceram profissionalmente na área de atuação do pedagogo.

Gráfico 10: Renda mensal dos egressos que se estabeleceram na área



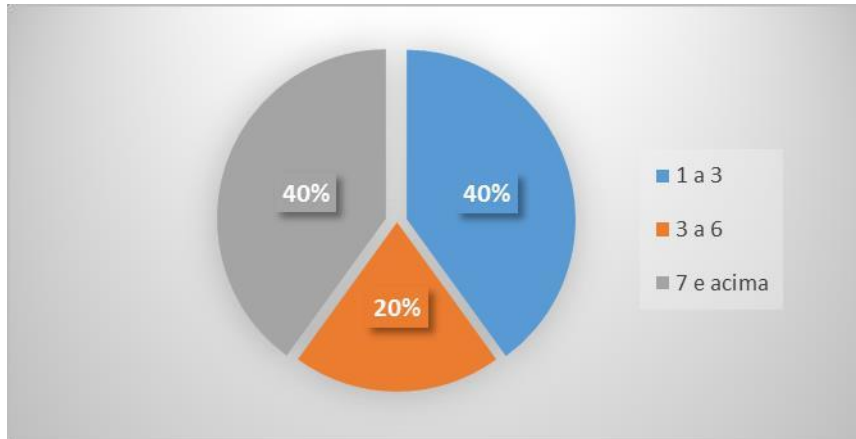
Fonte: Dados da pesquisa

Conforme mostram os dados, em 2016 um egresso possuía rendimentos que variavam entre um e três salários mínimos; seis, entre três e seis salários mínimos e quatro possuíam rendimentos mensais iguais ou maiores que sete salários mínimos.

Por outro lado, em se tratando dos egressos que se deslocaram da área de atuação do pedagogo, os dados demonstraram que em 2016 quatro possuíam uma renda mensal que variava entre um e três salários mínimos; dois, entre três e seis salários mínimos e quatro possuíam uma renda igual ou maior que sete salários mínimos.

Durante as entrevistas, os egressos que se deslocaram de sua área de atuação, justificaram sua opção por questões salariais. De um modo geral, todos ressaltaram que saindo de sua área teriam a possibilidade de ganhos maiores. Todavia, ao cotejarmos os dados, observamos que não há diferença significativa de faixa salarial entre os egressos que se deslocaram da área de atuação do pedagogo e aqueles que se estabeleceram nela.

Gráfico 11: Renda mensal dos egressos que se deslocaram da área



Fonte: Dados da pesquisa

Em termos percentuais, a grande maioria dos egressos que se deslocaram da área conquistou uma renda mensal que variava entre um e três salários mínimos. Enquanto este grupo representa 40% do universo relativo, no grupo daqueles que se mantiveram em sua área de atuação, o percentual para esta faixa de ganhos é de apenas 9%.

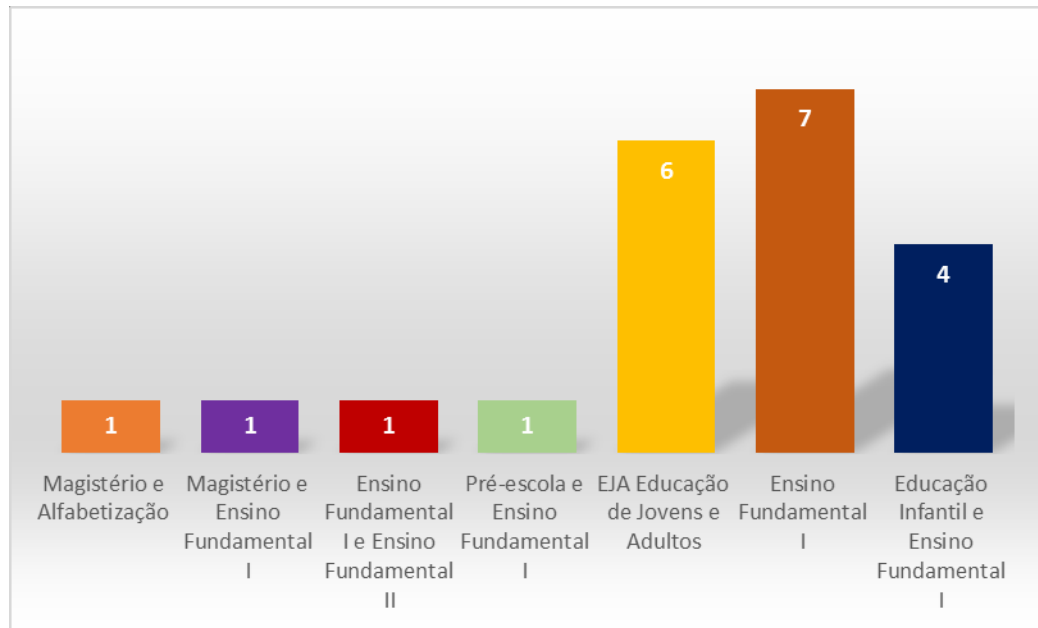
Raciocínio semelhante pode ser feito para a faixa de ganho localizada entre três e seis salários mínimos. Aqueles que se deslocaram da área de atuação, perfazem um percentual de 20% para a faixa, enquanto aqueles que permaneceram na área, somam 50%.

O diferencial se encontra na faixa de ganhos mensais igual ou superior a sete salários mínimos. Ainda que a diferença seja muito pequena, ela existe, pois estão dentro desta faixa 40% daqueles que se deslocaram de sua área de atuação e 36% daqueles que permaneceram nela.

3.1.8. Experiência de estágio

No que diz respeito à experiência de estágio dos sujeitos participantes da pesquisa, a investigação revelou que os quatro egressos da habilitação “Licenciatura em Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental”, fizeram estágio em *Educação Infantil e Ensino Fundamental I*. Os demais egressos, habilitados em “Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério para Séries Iniciais do Ensino do 1º Grau”, fizeram estágio nas outras modalidades disponíveis, quais sejam: *Magistério, Alfabetização, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, Pré-escola, e Educação de Jovens e Adultos*.

Gráfico 12: Experiência no estágio



Fonte: Dados da pesquisa

Em termos numéricos, sete egressos fizeram estágio em *Ensino Fundamental I*; seis em *Educação de Jovens e Adultos*, quatro em *Educação Infantil e Ensino Fundamental I*. Os quatro egressos restantes, fizeram estágio nas outras modalidades.

Observe-se, ainda, que pedagogos egressos do sexo masculino do curso de Pedagogia da UFG/RC, que não se estabeleceram na educação, tiveram no estágio sua única experiência na área.

3.1.9. Experiência na área de atuação do pedagogo

A pesquisa nos revelou que, dentro do universo pesquisado, onze egressos se estabeleceram na área de atuação do pedagogo, ao passo que dez se deslocaram da área na qual haviam se graduado.

Observe-se, porém, que dentro do universo pesquisado, três egressos (P4, P8 e P9) tiveram experiências na área de atuação do pedagogo, mas se deslocaram dela. Por este motivo, não entraram no cômputo relativo à este grupo.

Não obstante, é salutar observarmos de perto suas justificativas, a começar pelo pedagogo nomeado por “P4”. Este, atuou como instrutor na área de Metalurgia do SENAI e também como professor para adolescentes e adultos. Após esta experiência, prestou e foi aprovado em concurso público da Polícia Rodoviária Federal. Na entrevista a nós concedida,

P4 afirmou que se deslocou da área de atuação do pedagogo para “ganhar mais” e assim poder sustentar sua família. Sua renda mensal se encontra na faixa de ganhos tabulada como igual ou superior a sete salários mínimos.

Já o pedagogo “P8”, iniciou sua experiência na educação como professor da 2ª série na zona rural. Em seguida, ele se deslocou para a cidade onde atuou no ensino fundamental. Todavia, o dia a dia da sala de aula o levaram a abandonar a docência.

Segundo P8, ele “não deu conta” de dar aula para as crianças da cidade, pois elas eram indisciplinadas e “faziam muito barulho”. Além disso, esclareceu que não possuía “paciência” e nem “domínio de classe”. Por estes motivos, a direção da escola julgou por bem demiti-lo. Após esta experiência, P8 prestou um concurso e foi aprovado na Prefeitura, sendo atualmente funcionário público.

O egresso “P9” terminou o curso de Pedagogia e fez um concurso no Estado para docente. Aprovado, atuou como professor do terceiro ano. Segundo nos contou, sua carreira de professor durou um dia. Simplesmente desistiu da profissão.

De acordo com P9, embora tivesse se preparado teoricamente, na prática era “fraco”. Não conseguiu lidar com os alunos indisciplinados e rebeldes. Atualmente, é microempreendedor individual e desconta cheques.

É importante lembrar que dos egressos que se estabeleceram na área de atuação do pedagogo, apenas “P10” se encontra aposentado. Porém, à época da pesquisa, em 2016, vários pedagogos estavam aguardando sua aposentadoria. O Quadro a seguir apresenta informações sobre a experiência na área de atuação do pedagogo:

QUADRO 7: Experiência na área de atuação do pedagogo

EGRESSOS	EXPERIÊNCIAS
P1	<ul style="list-style-type: none"> ● Professor no Magistério ✚ Professor no Ensino Médio (Matérias: inglês e espanhol) ● Sindicato – direção sindicalista
P2	<ul style="list-style-type: none"> ● Professor Ensino Fundamental I (Terceira a quarta série) ✚ Professor Ensino fundamental II – (Matérias: língua portuguesa, literatura, ciências, biologia, arte, educação religiosa). ● Coordenador Pedagógico ● Subsecretaria de Educação – Cargo administrativo ● Professor de AEE

P3	<ul style="list-style-type: none"> ✚ SENAI - Instrutor de educação profissional. • SENAI e SESI - Gestor, nas duas Instituições de Ensino a função é pedagogo e o cargo é diretor.
P4	Não possui
P5	<ul style="list-style-type: none"> • Professor no Ensino Fundamental I (2° a 4° série) ✚ Professor no Ensino Fundamental II (Matérias: Educação Física e Inglês;) • Secretaria; • Coordenação Pedagógica • Direção
P6	<ul style="list-style-type: none"> • Professor na Educação Infantil (Creche) • Professor no Ensino Fundamental I ✚ Professor Ensino Médio (Matérias: biologia e ciências) • Secretaria
P7	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Professor de matérias técnicas; ✚ Professor de Ensino Médio (Matérias: Ciências, geografia e história); • Professor no Ensino Fundamental I (1° a 4° série); • Professor no Ensino superior - UEG; • Professor no Ensino Superior - Instituição Ensino Superior Privada Faculdades Objetivo em Pires do Rio; • Subsecretaria Regional do Novo Gama em Goiás- Trabalha com formação de professores
P8	Não possui
P9	Não possui
P10	<ul style="list-style-type: none"> • Professor no Ensino Fundamental I (1° 2° 3° e 4° série) • Coordenador de Turno, • Coordenação Pedagógica, • Secretaria, • Diretor; • Secretário de Educação
P11	Não possui
P12	Não Possui
P13	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de Turno
P14	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Senai – Instrutor de educação profissional • Coordenação pedagógica dos instrutores de Educação Profissional
P15	<ul style="list-style-type: none"> • Professor no Ensino Fundamental I (segundo, terceiro, quarto e quinto ano). • Diretor
P16	Não possui
P17	Não possui
P18	Não possui
P19	Não possui
P20	✚ SENAI – Instrutor de educação profissional
P21	<ul style="list-style-type: none"> • Secretaria; • Professor Ensino Fundamental I (segunda série) • Coordenador de estágio do curso de Pedagogia do IPEC.
✚ Indica experiência na Educação, mas não na área de atuação do pedagogo	

Fonte: Dados da pesquisa

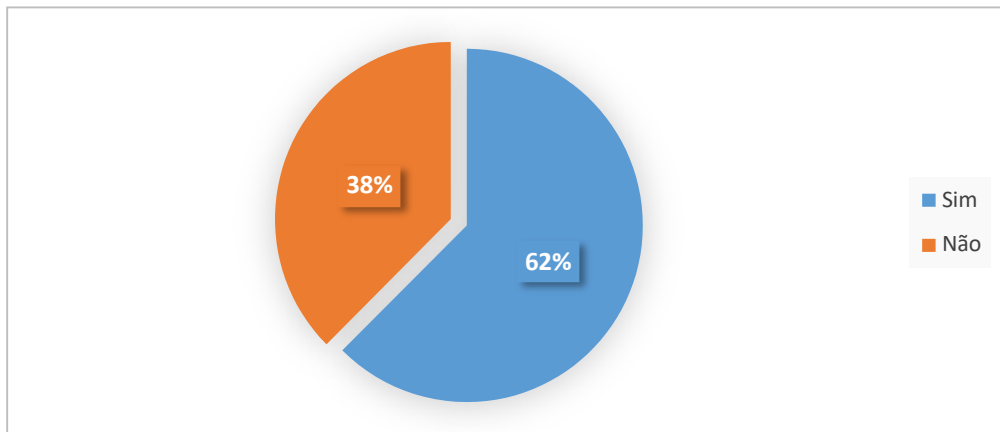
3.1.10. Estabelecimento e deslocamento

Os dados levantados na pesquisa nos permitiram cotejar variadas informações, a começar pela permanência ou o deslocamento da área de atuação dos egressos e a sua habilitação.

Observamos que dez egressos da habilitação “Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério para Séries Iniciais do Ensino do 1º Grau” se estabeleceram na área de atuação do pedagogo.

Este número corresponde a 62% do universo relativo da pesquisa, ou seja, do grupo da respectiva habilitação. Dentro deste universo apenas 6 egressos, 38%, se deslocaram da área de atuação do pedagogo.

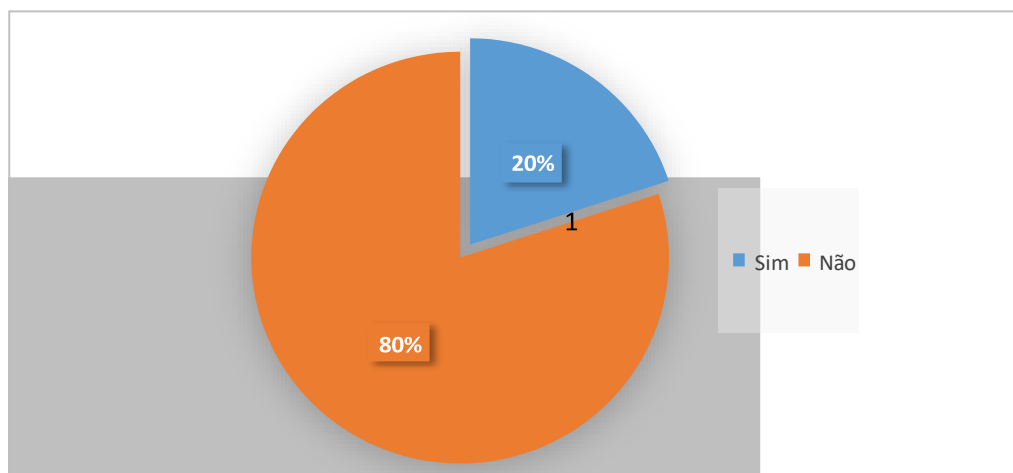
Gráfico 13: Estabelecimento na área de atuação do pedagogo
- Egressos habilitação antiga -



Fonte: Dados da pesquisa

Em se tratando da habilitação nova, “Licenciatura em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental”, um egresso se estabeleceu na área de atuação do pedagogo, o que corresponde a 20% da população relativa à respectiva habilitação. Neste mesmo grupo, quatro egressos se deslocaram da sua área de atuação, perfazendo um percentual de 80%.

Gráfico 14: Estabelecimento na área de atuação do pedagogo
- Egressos habilitação nova -
- Egressos habilitação nova -



Fonte: Dados da pesquisa

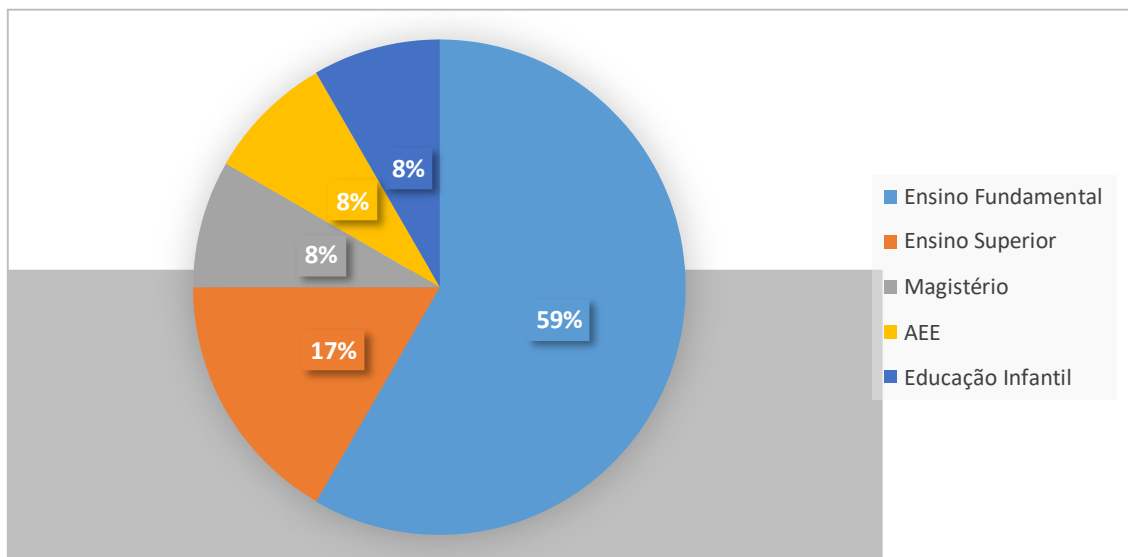
Comparados os dois gráficos, podemos perceber que a habilitação antiga, “Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério para Séries Iniciais do Ensino do 1º Grau”, produziu um número maior de egressos que se estabeleceram na área de atuação do pedagogo.

Diferente da habilitação nova, “Licenciatura em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental”, que produziu um número maior de egressos que se deslocaram da área de atuação do pedagogo.

Observamos, ainda, que mesmo não tendo habilitação específica, seis egressos atuavam em diversas áreas da Educação e não somente na área de atuação do pedagogo. Nesse sentido, as duas atuações mais recorrentes na área de atuação do pedagogo foram: *docência* e *gestão*.

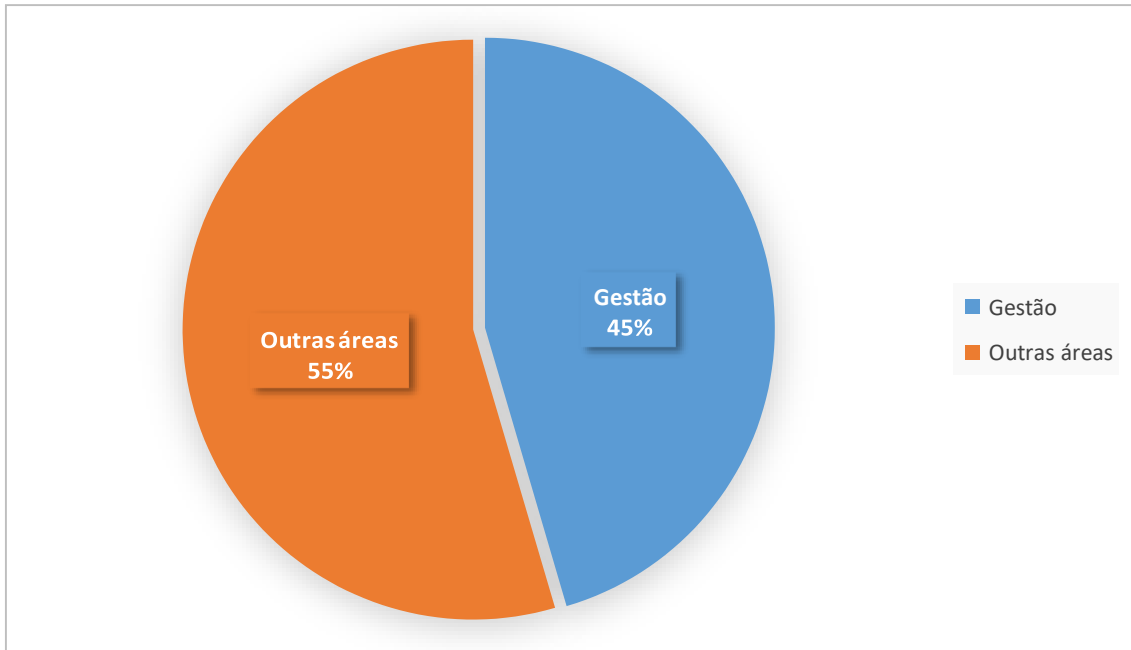
Considerando-se a experiência na docência, os egressos que se estabeleceram na área de atuação do pedagogo, atuaram como professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Superior, Magistério e Professor de AEE – Atendimento Educacional Especializado. Finalmente, no campo da Gestão, encontrou-se uma maioria que teve experiência no cargo de Técnico Pedagógico, dentro do qual se incluem aqueles que trabalhavam na Secretaria de Educação e nos cargos de Diretor de Instituição de Ensino, Direção do Sindicato, Coordenador Pedagógico, Coordenador de Turno e Secretário de Escola. Estes campos de atuação puderam ser representados graficamente, conforme demonstram os Gráficos a seguir:

Gráfico 15: Atuação na Docência



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 16 : Atuação na Gestão



Fonte: Dados da pesquisa

CAPÍTULO 4.

ESTABELECIMENTO E DESLOCAMENTO NA PROFISSÃO: A VOZ DOS EGRESSOS

4.1. Estabelecimento na área de atuação do pedagogo

Consideramos que a escolha do curso de Pedagogia é o começo do estabelecimento dos egressos na área de atuação do pedagogo. Por este motivo, compreender as razões da escolha é fundamental para alcançarmos o objetivo proposto em nossa pesquisa, qual seja, o de compreender os motivos que levaram os 11 egressos a permanecerem na profissão.

Os egressos que se estabeleceram na área de atuação do pedagogo, escolheram o curso de Pedagogia porque já trabalhavam ou porque, direta ou indiretamente, estavam envolvidos com a Educação.

Não raro, a escolha do curso de Pedagogia se deu por exigência do emprego: para permanecer no cargo então ocupado que, de alguma forma, estava ligado à educação. Este é, por exemplo, o caso dos entrevistados: P6, P13, P14, P15 e P21. Já os outros, prestaram concurso na área da educação antes de ter alguma graduação como P1, P2, P5, P7 e P10. Os entrevistados ressaltaram que na época, quando fizeram concurso ou quando foram contratados para empregos na área, não era necessário ter curso superior em licenciatura. Contudo, conforme nos conta o entrevistado P3, as exigências colocadas pela LDB 9.394/96, exigiu desses sujeitos um curso superior em Licenciatura:

P3: Eu já tinha uma formação na área de Administração de Empresas e percebendo o meio em que eu encontrava, ou seja, um ambiente de educação aí eu parti pra fazer a Pedagogia. Para o SENAI a gente costuma dizer que ele tem dois pés, um pé na educação no MEC e um pé no Ministério do Trabalho... Então pra nós respondermos a LDB de forma regulamentar as gestões das unidades SENAI são feitas por educadores e não administrativos, daí eles procurarem Pedagogos ou exigir de quem assuma direção escolar tenha uma pós-graduação ou uma graduação na área da educação. Então a formação de Pedagogo é um quesito necessário para a função de diretor. (P3, 03 abr. 2016).

Esta foi, também, a justificativa apontada pelo Pedagogo 5 que, em entrevista nos afirmou: “[...] Decidi fazer o curso de pedagogia depois que passei no concurso em Educação para dar aula de primeira à quarta série. Na época podia fazer o concurso sem ter necessidade

de licenciatura, aí posteriormente quando eu estava na área escolhi o curso de pedagogia por necessidade de aprimorar meus conhecimentos e permanecer na minha área de concurso”. (P5, 15 mai. 2016).

Os contatos anteriores com a área da Educação, em especial no que diz respeito à docência nas séries iniciais e na gestão escolar, é um ponto que merece destaque. É pertinente supor que quanto maior a experiência dos egressos na área, maiores as chances de serem impelidos para o curso de Pedagogia, sobretudo em função das exigências postas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996.

Não obstante, uma outra questão também desponta: a falta de opções de cursos superiores em Catalão e na região, principalmente no turno da noite, influenciando a escolha pelo curso de Pedagogia. É o que nos conta, de forma incisiva, P21: “[...] na cidade do interior do Goiás onde eu morava tinha poucas opções de cursos na parte noturna, aí eu pensei... aí tinha letras, tinha pedagogia, tinha história ou geografia se não me engano, que eram cursos noturnos... aí eu falei assim: é Pedagogia mesmo... e fui pra Pedagogia”. (P21, 27 abr. 2016).

Observamos que a maioria dos Pedagogos entrevistados, “sonhava” em fazer outros cursos. Porém, as opções dos cursos superiores oferecidos em Catalão eram restritas, obrigando os sujeitos P1, P2, P6, P7 e P21 optarem pela Pedagogia.

P7: Eu tinha o sonho de ser veterinário, mas não tinha esse curso na cidade onde morava. Nas cidades que tinha o curso de Veterinária ele era em tempo integral, eu não podia ficar o dia todo estudando porque trabalhava e tinha responsabilidades, precisava manter minha família. Dessa forma, optei por fazer o curso de Pedagogia na UFG/RC, porque eu já estava na área da Educação, ajudaria na minha prática pedagógica e me qualificaria, foi um curso interessante, eu também gostei. Depois que terminei o curso de pedagogia fiz faculdade de biologia porque eu gostava muito da área de ciências. Na cidade onde morava havia poucas opções de cursos principalmente no turno noturno. Dos cursos disponíveis identifiquei mais com o curso de Pedagogia. (P7, 23 abr. 2016).

Importa destacar a situação sócio econômica dos sujeitos. Embora eles nos tenham relatado que se interessavam por cursos, que não as Licenciaturas, tratavam-se de opções em período integral, o que inviabilizava a formação pois estes egressos era *trabalhadores*. Assim, não poderiam se afastar das responsabilidades com seu trabalho para estudar durante todo o dia. Da mesma forma, também não era possível se deslocarem para outra cidade, em busca de outra opção, pois não possuíam condições de custear as despesas. Além disso, muitos já eram

casados e possuíam família, o que sobrecarregava ainda mais suas responsabilidades financeiras.

Desta forma, é possível inferir que não só a falta de opções de curso de graduação em Catalão e na região, influenciou a escolha pelo curso de Pedagogia. Mas, também, o fato de ser um curso oferecido à noite e na cidade de origem de boa parte dos egressos. Esta licenciatura seria, assim, “o que era possível” fazer naquele contexto e naquelas condições.

Paralelo às condições materiais de existência, as entrevistas revelaram um certo “imaginário” com relação ao curso de Pedagogia: tratar-se-ia de um curso *fácil*, tanto para “passar no vestibular” quanto para concluí-lo.

Para muitos egressos, o curso superior representava “um diploma”, capaz de alavancar ou garantir seu emprego, ou seja: um diploma que permitisse uma ascensão ou inserção no mercado de trabalho. É certo que observamos, como dito acima, as questões de ordem prática, que diziam respeito à facilidade de acesso, menor exigência de disponibilidade de tempo e o fato de ser um curso noturno. Todos estes aspectos, aos quais também se agregaria uma entrada tardia na universidade, contribuíram para alimentar o imaginário de “facilidade” do curso de Pedagogia, definindo a sua escolha:

P14: Na verdade eu procurei o curso de pedagogia porque era um curso fácil para passar no vestibular, como eu já trabalhava na área eu só queria um curso que fosse mais prático, mais rápido, um curso que não tivesse tanta cobrança, não fosse tão difícil de fazer, meu interesse era no diploma, porque conhecimento eu já tinha e experiência com sala de aula também. Eu estava procurando facilidade, eu queria um diploma de graduação apenas para permanecer no concurso como professor. (P14, 19 abr. 2016).

O imaginário, é claro, passaria ao largo da realidade. Uma vez dentro do curso e da vivência universitária, altera-se a percepção e a interpretação acerca do curso de Pedagogia e da própria UFG/RC, conforme mostra a narrativa de P1:

P1: aí ao entrar na universidade e começar a fazer o curso de Pedagogia eu vi que era bem diferente daquilo que eu supunha, na medida em que fui estudando, fui fazendo as disciplinas, conhecendo o curso eu vi que não era do jeito que eu pensava e fui criando gosto pela coisa e pela área de educação a pela área de atuação do pedagogo. Gosto tanto dessa área que fiz três cursos de especialização na UFG, um em língua portuguesa e alfabetização, ciências e tecnologia da educação, e por último gênero e diversidade. Por fim fiz mestrado em geografia. (P1, 02 abr. 2016).

A experiência no curso, revelou surpresas. Antes de entrarem para o curso de Pedagogia, muitos dos entrevistados acreditavam que ele se focaria, exclusivamente, na educação de crianças. Diante da amplitude da formação permitida pelo curso de Pedagogia, muitos continuariam seus estudos: alguns fizeram pós-graduação *stricto sensu* - mestrado e outros, diferentes pós-graduação *latu sensu* – especialização, sobretudo dentro da área da Educação, como P1, P2, P3, P7, P14, P15 e P21.

P14: quando entrei no curso de Pedagogia vi que era totalmente diferente do que eu pensava. Eu pensava que ia estudar só na área mesmo de educação para crianças, ensinando na sala de aula. Como eu gosto muito de política, tinha umas matérias que era só política né, história da educação, sociologia, filosofia e muitas outras, então eu fiquei apaixonado mesmo pela universidade e pelo curso também. Gostei MUITO do curso, gostei MUITO MESMO da área da educação. Eu fiz até uma pós- graduação. (P14, 19 abr. 2016).

É importante lembrar que dos onze egressos que se estabeleceram na área de atuação do pedagogo, três fizeram mestrado; quatro fizeram especialização e um optou por cursar mais um curso de graduação. Tanto os mestrados quanto as especializações e a outra graduação, foram na área de Educação. Dos onze egressos que se estabeleceram na área, oito buscaram uma formação melhor com o objetivo de aprimorar seus conhecimentos e de conquistar melhores salários dentro da área. Percebemos que os três egressos que fizeram mestrado atingiram esse objetivo, pois tiveram progressão na carreira, com conseqüente aumento salarial. Porém, todos os entrevistados fizeram questão de frisar que o salário dos profissionais da educação é baixo.

O pedagogo P21 deseja se estabelecer como professor no Ensino Superior, justamente para aumentar seu ganho salarial. Um dos egressos mais jovens, à época da pesquisa, em 2016, atuava como professor e coordenador de estágio do curso de Pedagogia, numa instituição particular de ensino superior. Começou trabalhar na Educação na secretaria de uma escola, atuando, em seguida, como professor substituto no ensino fundamental. Embora revele “paixão” pela Educação Infantil, pretende se estabelecer no Ensino superior principalmente devido à questão salarial:

PESQUISADORA: Você tem vontade de voltar pra Educação Infantil e Anos Iniciais?

P21: Olha, eu não vou mentir não... Eu tenho vontade e ao mesmo tempo eu não tenho... hoje a gente vê muito a questão do custo e benefício... Eu tenho consciência que a educação infantil é a base, é o alicerce do ser humano e se ela não for saudável

delinquentes crescerão... Mas levando em consideração o custo e benefício professor de ensino superior ganha muito mais... Eu tenho uma paixão muito grande pelo trabalho na educação infantil, mas a remuneração não é condizente com o trabalho que a gente tem... Amor não paga conta infelizmente. (P21, 19 jun. 2016).

A pesquisa revelou que a permanência na área de atuação do pedagogo, exige da maioria deles uma segunda fonte de renda.

Embora quase todos sejam concursados, dos onze egressos que se estabeleceram na profissão, quatro – P1, P2, P7 e P10–, possuem outra fonte de renda. Através de suas falas, entendemos que a permanência na profissão deriva, sobretudo, da estabilidade e segurança advindas do serviço público. Desta forma, para os egressos, o trabalho na educação é uma “faca de dois gumes”, pois se tem a desvantagem do baixo salário, por outro lado possui a vantagem da estabilidade.

De qualquer forma, o aumento da renda mensal exige dos egressos uma série de “malabarismos”. É o caso de P1 que trabalha como professor e, ao mesmo tempo, é proprietário de um salão de beleza. Ele confirma que gosta bastante de atuar na educação e que nunca deixou a profissão, mesmo o salário sendo pouco. Para ampliar as possibilidades dentro da área, fez um mestrado e à época da pesquisa já contava com um salário maior. Todavia, também trabalhava em seu salão:

P1: O salário no estado é muito pouco, então eu ganhei dinheiro na verdade foi com o salão. O salão me permitiu ganhar algumas coisas, ter uns ganhos extras e adquirir alguns bens... então, o salário do estado hoje pra mim é um salário razoavelmente bom. Razoavelmente bom em relação aos outros, porque hoje eu sou mestre e professor mestre no estado ganha mais. (P1, 02 abr. 2016).

Outro profissional que também complementa a renda com um salão de beleza, é o pedagogo P2. Para este, porém, a prioridade profissional é o salão e não a atuação na área da educação: “P2: [...] Eu tenho uma escola de cabeleiros. Meu salão também é um salão escola, então dou curso de cabeleiro, no período da tarde e no período da noite, então o tempo que sobra para mim sobra para eu dedicar na educação só mesmo no período matutino”. (P2, 20 abr. 2016).

A trajetória do pedagogo P7 é semelhante. Ele se estabeleceu na área de atuação do pedagogo como professor no Ensino Superior. Escolheu o curso Pedagogia justamente *para permanecer no trabalho de professor*. Ele ressalta, contudo, que não é muito satisfeito na Educação por alguns motivos, dentre estes a baixa remuneração. Vem do pedagogo P7 a definição de que “quanto menor a criança menor o salário”. Para o futuro, profissionalmente

P7 pretende continuar com a sua empresa de construção civil e se aposentar de maneira parcial na educação, porque não está satisfeito:

P7: Penso em terminar meu projeto financeiro, é ter apartamentos, ter lojas construídas pela própria empresa, pra alugar, e que me dê sustentabilidade financeira pra minha velhice e terminar a minha carreira. Eu não vou completar o tempo, a idade, eu vou me aposentar, como eu disse não estou satisfeito na educação, eu vou me aposentar de maneira parcial, assim que eu atingir os vinte e cinco anos que faltam e vou pedir a aposentadoria, não estou satisfeito com o meu projeto, com a proposta, com a forma que o estado trata o professor e o profissional do estado de Goiás. E assim como eu, os bons profissionais que já deixaram a educação, estão buscando outras profissões mais rentáveis e mais estáveis, entram em outras profissões onde o reconhecimento financeiro e as condições de trabalho são mais positivas. (P7, 23 abr. 2016).

Como se vê, dentro do grupo pesquisado, as fontes de renda alternativas à educação são variadas e díspares. Perpassam tanto atividades do meio urbano, como salão de beleza e construção civil, quanto do meio rural. Nesse último caso, se enquadra o pedagogo P10.

Antes de trabalhar como docente, já trabalhava no meio rural e, para complementar a renda, manteve o trabalho na fazenda, atuando na educação até se aposentar: “P10: [...] O trabalho da fazenda complementa minha renda porque o salário da educação não dava para sustentar a família. Hoje sou aposentado mais ainda trabalho na fazenda, ainda tenho muitas responsabilidades em casa [sic]”. (P10, 04 mai. 2016).

Em se tratando das perspectivas de trabalho dentro da área, conforme vimos no segundo capítulo desta dissertação, o curso de Pedagogia abre várias possibilidades. Assim, a maioria dos egressos que se estabeleceu na área de atuação, apresentou uma trajetória diversa e uma grande mobilidade na carreira, pois mesmo *permanecendo na área*, de várias formas *se movimentaram dentro dela*, migrando para docência, serviços administrativos e gestão de instituições de ensino. Ressalte-se, porém, que metade dos egressos que passou pela rotatividade de funções dentro da área, permaneceu *pouco tempo na docência com crianças*, logo migrando para outras funções.

A “função” que contou com maior experiência dos pedagogos entrevistados foi a “Gestão Técnico Pedagógica”, na qual se inserem: comando e administração da Secretaria de Educação, Coordenador Pedagógico, Diretor de Instituição de Ensino, Coordenador de Turno, Direção do Sindicato e Secretaria de Escola.

Percebemos que os deslocamentos internos na carreira dos pedagogos possui uma relação íntima com o seu *gênero*. De um modo geral, os professores fogem da alfabetização e,

quando optam pela docência, preferem assumir as salas com crianças maiores. Assim, conforme observa Louro (2004, p.460), reproduz-se e reforça-se, no trabalho pedagógico, uma hierarquia doméstica: as mulheres ficam nas salas de aula, executam as funções mais imediatas de ensino e cuidado, como a alfabetização e higiene das crianças, enquanto os homens dirigem e orientam o sistema (LOURO, 2004, p. 460).

A questão da mobilidade interna do docentes homens, especialmente na sua migração para os cargos de gestão, foi também observada por Demartini e Antunes, em trabalho já citado de 1993. Em relatos colhidos de professores e professoras que se formaram e lecionaram em escolas primárias do estado de São Paulo, nas primeiras décadas do século XX, em se tratando dos relatos masculinos, as autoras nos dizem:

O que os relatos indicam é que, tão logo era possível, esses homens que assumiram o magistério como profissão iam tentando direcionar suas carreiras pra outros postos, e abandonar o espaço “feminino” das salas de aulas. Deixam de ser professores para se tornarem diretores, supervisores, formadores de professores, delegados de ensino, chefes de instrução pública, etc., e dessa maneira continuar controlando a profissão já então maciçamente feminina. (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p.12).

Como se vê, a prática é antiga e se articula aos papéis socialmente definidos para os gêneros, no interior da sociedade patriarcal. Decorre desta leitura nosso entendimento de que um ponto relevante para os homens se estabelecerem na área de atuação do pedagogo é, justamente, *a facilidade de mobilidade interna*. Citamos como exemplo, dentre outros, o pedagogo P2, que foi professor, gestor, coordenador; migrou para o setor administrativo na secretaria de Educação e, à época de nossa pesquisa, atuava no AEE – Atendimento Educativo Especializado:

P2: Essa mobilidade foi ótima, acho bom trabalhar em um lugar, depois no outro, eu gostei pelo fato de não ficar muito cansativo. Por um tempo estive como coordenador e depois fui convidado a ir trabalhar na secretaria da educação, até mesmo para sair da rotina, né. Quando está próximo de se aposentar, a grande maioria está cansado sendo assim é positivo migrar nessas áreas todas porque assim não estressa tanto. Na época que fui trabalhar na secretaria da educação fiquei nesse cargo por dez anos [...] PESQUISADORA: Você foi convidado ou você pediu para trabalhar na secretaria de educação?

P2: Foi a pedido meu, eu tinha alguns conhecidos lá ia sobrar mais tempo para eu trabalhar no meu salão de cabelereiro. Na secretaria de educação trabalha só um período por trinta horas que é o período de sete ao meio-dia e atuando em sala de aula você tem que trabalhar com os alunos e depois você tem que levar para casa

todo aquele material, para você conferir, planejamento de aula, né, isso toma muito tempo, tomava. Na época que trabalhei na secretaria funcionou bem, dava para conciliar o salão de beleza com o serviço da secretaria. A decisão de ir para o ensino especial agora também foi uma coisa particular, estou chegando próximo de aposentadoria e a gente precisa trabalhar em uma escola e fazer quarenta horas. (P2, 20 abr. 2016).

Por certo, concordamos com Louro (2004), que existe no ambiente escolar, uma reprodução dos papéis sociais de gênero. Todavia, nossa pesquisa demonstrou que para além da reprodução dos papéis socialmente conferidos à homens e mulheres, o ambiente escolar não apenas os reafirma como, além de tudo, *os exige*.

As narrativas dos sujeitos entrevistados demonstram que a despeito da feminização do magistério e do próprio imaginário que define, sobretudo, a docência infantil como “coisa de mulher”, a presença dos pedagogos no ambiente escolar exige a conformação deles ao padrão social aceito de *masculinidade*. Ou seja, ainda que não seja um padrão e nem uma masculinidade assumida indistintamente por “todos” os homens, trata-se de uma masculinidade *normativa*. Em termos conceituais, tratar-se-ia da *masculinidade hegemônica*, definida por Connell e Messerschmidt (2013) como *uma prática* que “[...] incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens.” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

A questão da autoridade “inerente” ao masculino, citada de forma recorrente pelos sujeitos da pesquisa, foi observada também por Marília Pinto de Carvalho (1988) tanto na bibliografia inglesa pesquisada pela autora quanto em autores brasileiros e, ainda, em sua própria pesquisa:

Este é um aspecto recorrente nas falas de professores de ambos os sexos, encontrado por outros autores no Brasil e em outros países (Connell, 1985; Catani et ali, 1998): a alegação de que seria mais fácil para o professor de sexo masculino impor sua autoridade e controle sobre os alunos. Frequentemente, tanto nas falas de professores quanto em estudos acadêmicos, a feminilidade e atitudes maternas e de cuidado têm sido tomadas como opostos de disciplina, controle e masculinidade. Robert Connell(1985), por exemplo, opera com uma polaridade entre “*mothering*” e imposição de disciplina e ordem, ao analisar o trabalho de um grupo de professores e professoras de ensino médio na Austrália. Como um dos poucos autores que analisou o trabalho docente tendo como referência o sexo e a identidade de gênero do professor ou professora, Connell procurou identificar os elementos socialmente considerados “femininos” ou “masculinos” no ensino. Para ele, a capacidade de

empatia, de vincular-se emocionalmente com os alunos e de cuidar seria considerada parte da feminilidade, enquanto o estabelecimento de autoridade, a obtenção de ordem e respeito às normas escolares seriam características da masculinidade [sic]. (CARVALHO, 1988, p. 11).

Na entrevista concedida pelo pedagogo P5, ele nos afirmou que alunos, familiares e agentes escolares tem mais respeito e receio pelo o professor homem, acreditando que isto se deveria à representação do *pai*, mais rígido e disciplinador.

P5: A experiência que tenho como diretor é que os alunos têm mais receio e respeito pelo professor do que da professora. Porque às vezes com a professora eles têm aquela coisa de tia e não leva muito a sério, a tendência do professor homem é ser mais rígido. (P5, 15 mai. 2016).

Já o pedagogo P6, apesar de reconhecer no ambiente escolar a mesma verticalização observada por P5, ele analisa a forma com que a comunidade escolar se relaciona com os gêneros, partindo da sua posição enquanto sujeito:

P6: As mulheres sentem subordinadas ao homem isso acontece no ambiente escolar. Pelo fato de você ser homem... a gestão, as professoras, os pais de alunos... têm receio em chamar sua atenção e de te falar algo porque não sabe qual vai ser a sua reação, então de princípio elas tem um pouquinho de medo. Eu já percebi que quando um pai de aluno ou alguém quer fazer uma reclamação da escola e vê que o diretor é homem a conversa é de um jeito, quando é mulher eu já percebi que fazem até comissão para tentar reprimir a diretora. (P6, 23 abr. 2016).

Observa-se que existe uma *naturalização* do papel masculino socialmente aceito, de modo que uma vez no ambiente escolar, os pedagogos se conformam à ele, respondendo ao teatro das relações dentro do roteiro que se espera deles. Quem melhor esclarece essas relações é o pedagogo P15, para quem, a “autoridade naturalmente masculina é necessária à educação”. (P15, 22 abr. 2016):

P15: Lá [na escola] tem um aluno que ele é portador de síndrome de Down. Na escola que ele estudava ele não foi condicionado a permanecer em sala. Na nossa escola ele não dava muita importância para as aulas e para a professora ele ficava ali fazendo o que queria [...]. A professora de apoio chegou em mim e disse que estava com muito dificuldade com o aluno porque ele não queria permanecer em sala. Então eu fui falar com ele: Oi João tudo bem? O que você está fazendo aqui porque você não está na sua sala, tem algum aluno, algum colega seu que está fora da sala, olha para você ver, não tem nenhum então você vai para a sua sala, pode ir agora para a sala. Ele ficou escorregando pela parede, devagarzinho se afastando até que

entrou na sala dele. Acho que ele pensou: agora aqui é diferente da tia, aqui é diferente tenho que entrar na sala. Isso é natural, eu não faço esforço para ter autoridade, é natural mesmo, parece que é próprio do gênero masculino [sic]. (P15, 22 abr. 2016).

O pedagogo P15 acredita que seu gênero o ajudou a se estabelecer no cargo de gestão por mais tempo. Ele nos informou que *as próprias professoras o queriam na gestão*. A explicação, embora implícita, decorre do seu enfrentamento dos conflitos. Ao longo da entrevista, o pedagogo nos disse que lidou com vários conflitos na escola: “[...], aluno que levava faca pra brigar na escola [...] já liguei pra polícia porque um pai de aluna abusou sexualmente da filha”. (P15, 22 abr. 2016).

Para o pedagogo P15, em situações de conflito, o homem provoca “mais medo” do que as mulheres, uma vez que estas seriam “mais frágeis e flexíveis”. Justamente por este motivo, as professoras *evitariam o cargo de gestão*, ou seja: “para enfrentarem essas dificuldades”. Desta forma, P15 justifica a chegada dos homens aos cargos de gestão e de mando, devido à sua “natural” rigidez e caráter ativo. Em se tratando de si mesmo e da sua própria trajetória, o pedagogo nos conta:

P15: Talvez pela experiência de ter trabalhado sete (7) anos no meio militar, onde tinha uma disciplina muito grande então eu acabo exigindo dos alunos uma postura, um jeito de ser, de falar, impondo certa rigidez em relação à disciplina, né. Eu acho que a figura masculina impõe um pouquinho mais de respeito, eu acho que eles se remetem a pessoa do pai, geralmente no seio familiar o pai é aquele que cobra mais, a mãe é aquela que as vezes evita certas situações de conflito que deixa passar muita coisa. (P15, 22 abr. 2016).

Para concluir, P15 também justifica sua permanência nos cargos de gestão por, diferente das professoras, “colocar a mão na massa”. Assim, um fator decisivo para o exercício do cargo de direção seria o fato de não evitar trabalho braçal, mesmo no exercício administrativo:

P15: Para começar se eu tiver que fazer um serviço braçal, mexer com cimento, e fazer uma coisa, montar um móvel e tal eu faço. Então assim a função de diretor ela exige muito disso, né, da pessoa, o trabalho administrativo na escola, como a escola pública não tem uma estrutura assim que você pode ligar para um lugar e vai um mecânico, vai um eletricista, vai um pedreiro e tal, então você sempre tem que estar improvisando [sic]. (P15, 22 abr. 2016).

A pesquisa nos evidenciou que dentro do espaço escolar, atividades e cargos são diferenciados de acordo com o gênero. Como dissemos anteriormente, os homens evitam a

docência para crianças menores e, da mesma forma, evitam a alfabetização justificando a recusa pela crença de que as mulheres teriam mais habilidades no cuidado e na educação de crianças pequenas. De forma insistente, P5 nos contou que, definitivamente “não dá conta”:

P5: O meu cunhado, por exemplo, ele é mestre em educação e se for pra ele dar aula pra criança ele mesmo fala: “não me coloque pra dar aula pra crianças”. Jamais ele aceitaria. Se você falar pra eu alfabetizar eu não vou, não dou conta, é por causa do meu perfil é porque eu não tenho habilidade para alfabetizar, a minha letra não é adequada pra alfabetizar e tudo isso você tem que observar. Eu vejo a minha esposa lá desenhando letras e isso não é comigo, não dou conta, mas se me der uma sala de terceira série, terceiro ano, quarto ano pra mim é tranquilo, me jogar aqui no ensino médio como professor de Educação Física, ou aqui na direção onde estou agora pra mim é tranquilo. (P5, 15 mai. 2016).

A despeito do que poderia se supor, o pedagogo *homossexual* não se adequa aos papéis de gênero exigidos pelo ambiente escolar. Enquanto o processo formativo no interior do curso de Pedagogia admite a homossexualidade, uma vez dentro da escola, os papéis exigidos são aqueles demarcados pela normatização das condutas.

Quando cursou Pedagogia, P1 se dizia “o xodó” das alunas:

P1: Na verdade eu sou homem, mas homossexual e isso facilita o relacionamento com as mulheres. Na minha turma nós éramos vinte e quatro alunos e só eu de homem, então, eu era o xodó da turma, eu pintava e bordava com essas meninas na sala de aula... Então eu era a diversão da aula... Muitas eram clientes minhas no salão... e aí nesse tempo a gente foi se conhecendo e eu sou muito fácil de fazer amizade com mulheres... E aí a gente brincava. A sala cheia de mulheres não foi um problema, foi tranquilo, sempre tive bom relacionamento com mulheres até por conta da profissão de cabelereiro mesmo, pela condição sexual da gente, então sempre tivemos um relacionamento bom... (P1, 02 abr. 2016).

O pedagogo P2, passou por experiência semelhante. Homossexual assumido, teve uma vivência tranquila dentro do curso de Pedagogia, eminentemente feminino: “[...] não fiquei constrangido numa sala cheia de mulheres, pelo contrário, sempre me dei bem com as mulheres não tive nenhum problema. O curso de Pedagogia realmente tem mais mulheres, eu enquanto homossexual no meio daquele tanto de mulheres achei que foi muito bom”. (P2, 20 abr. 2016).

Todavia, dentro da escola e mais especificamente, dentro da docência, a situação muda de figura. P6, o único pedagogo que teve experiência com a educação infantil, foi afastado da função. Na entrevista que nos concedeu, o pedagogo nos disse que por ser homossexual

sofreu muitos preconceitos dentro do ambiente escolar. Segundo suas palavras “[...] por atuar em uma área que é tipicamente feminina”. (P6, 23 abr. 2016). P6 foi transferido para outras escolas e, posteriormente afastado, por “[...] problemas com a higiene e o cuidado das crianças”. (P6, 23 abr. 2016). Em sua narrativa, também nos informou que sofria de dependência química e que, para se reabilitar, ele mesmo pediu seu afastamento.

Pesquisando a respeito da discriminação de professores nas séries do ensino fundamental, Rabelo (2013), nos conta que a homofobia é recorrente no ambiente escolar:

A homofobia causa problemas até mesmo na empregabilidade dos docentes do sexo masculino nas séries iniciais do ensino fundamental. O professor Vinícius (RJ-BR) já perdeu o emprego em uma escola privada por causa de preconceito; já teve, ainda, que “reforçar a sua masculinidade” perante uma mãe de aluno que o considerava homossexual e também perante os varredores de sua escola. (RABELO, 2013, p.914).

Assim, as relações que se travam no interior do ambiente escolar reproduzem, salientam e reafirmam a imagem hierarquizada das relações entre homens e mulheres, não admitindo o exercício de outros papéis que não aqueles definidos e aceitos como norma para os gêneros.

4.2. Deslocamento da área de atuação do pedagogo

Em se tratando dos pedagogos que se *deslocaram da área de atuação* aberta pelo curso de Pedagogia – P4, P8, P9, P11, P12, P16, P17, P18, P19 e P20, – boa parte das razões levantadas para seu deslocamento, vão ao encontro daquelas já apontadas, porém enfrentadas por aqueles que resolveram se estabelecer na área.

O pedagogo P4 começa sua justificativa a partir do *estranhamento* com relação ao seu próprio gênero durante *o curso de Pedagogia*. Segundo nos contou, ele sentiu o impacto da diferença no estágio curricular obrigatório do curso, pois percebeu certo distanciamento das colegas de estágio e dos alunos da escola campo de estágio. Além disso, a professora da escola campo, espantou-se com a presença de um homem *heterossexual*: “[...] Na verdade a gente também se sente um estranho naquele lugar pode ser que seja só uma impressão minha, não houve gestos, palavras ou atitudes discriminatórias pela professora, mas eu me sentia um corpo estranho naquele lugar”. (P4, 16 abr. 2016).

A condição heterossexual de P4, diferente da condição homo, provocou, segundo nos disse, diversas situações de preconceito e discriminação. Em um curso marcado pela presença

feminina e por um imaginário que credita à Pedagogia uma “função de mulher”, P4 era o “diferente”: “[...] As piadinhas sempre apareciam, mas nada que me trouxe revolta... Então é aquela coisa assim: “na sua sala tem três homens. Um é gay, qual que é gay?” (P4, 16 abr. 2016).

Para o pedagogo, a presença de homens homossexuais no curso de Pedagogia, decorre da “afinidade” destes com a área, o que seria diferente com os homens heterossexuais. Da mesma forma, *por serem gays*: “[...] eles têm facilidade de comunicação, tem mais facilidade de convivência com outras mulheres e crianças”. (P4, 16 abr. 2016).

Como se vê, a leitura do pedagogo reafirma a leitura do curso de Pedagogia como um espaço próprio do “feminino” e, mais: no que diz respeito ao ambiente escolar e a prática do magistério, reafirma papéis e estereótipos demarcados na sociedade como norma das relações e dos comportamentos dos gêneros:

P4: [...] a mulher vai para magistério, vai pra sala de aula, o homem vai pra indústria, vai ser pedreiro [...] a mulher tem a questão da maternidade, de cuidar de criança, aquele cuidado que ela já tem com os filhos ela transfere isso pra uma sala de aula, hoje a mulher cuida de uma sala de aula e cuida do lar. O homem sustenta a casa, a mulher cuida da casa, se a mulher trabalhar fora de casa ela ainda continua cuidando da casa. (P4, 16 abr.2016).

Não obstante as interpretações de P4 acerca dos gêneros, ele justifica seu deslocamento da área pela questão salarial:

Professor, atualmente, não ganha bem. Não é ganhar bem, não ganha o que seria justo... Por exemplo, eu na sala de aula, não teria conseguido formar as minhas filhas... Eu tive a oportunidade de seguir outra carreira passei em um concurso público federal eu ia ganhar mais do que na sala de aula. Então, a questão do homem não estar na sala de aula pode ser a questão financeira... (P4, 16 abr.2016).

Por outro lado, a trajetória de P8 para fora da área de atuação do pedagogo, relaciona-se diretamente com as “agruras” do magistério.

Antes mesmo de começar o curso de Pedagogia, P8 foi convidado a trabalhar como professor na zona rural. Segundo nos contou, apesar da existência do cargo, ninguém se habilitava. Assim, como ele estudava na sexta série, em um município próximo à essa escola na zona rural, por suas boas notas o diretor o convidou para o cargo.

Devido às condições de extrema pobreza da família, agravada pela viuvez de sua mãe, P8 aceitou o cargo. E segundo nos disse, ficou “encantado” com o exercício da docência, nesta turma de alunos da zona rural.

Posteriormente, P8 foi transferido para a cidade, onde assumiu uma turma da segunda série. Desse momento em diante, porém, “desencantou-se”:

P8: Era ótimo dar aula para a turma na zona rural, na cidade foi o contrário, eu não conseguia falar nem alto, nem baixo, falava alto o tempo todo, era outro estilo, os alunos eram rebeldes, indisciplinados e não me respeitava eu ficava nervoso com tanto barulho e bagunça, não conseguia dar aula, acho que o problema foi comigo e não com os alunos, eu tenho uma limitação, sou muito tímido e não consigo falar alto, não consigo dar aula com barulho. O motivo principal que não permaneci na sala de aula foi porque eu não tinha domínio de classe eu só tinha domínio de conteúdo. (P8, 16 abr. 2016).

A direção, contudo o manteve na escola. Transferido da sala de aula para a secretaria, P8 nos contou que “ficava à toa” por seis meses, ajudando no que fosse preciso.

Mesmo se sentindo “incapaz” de atuar como professor, P8 se mudou para Catalão e decidiu fazer o curso de Pedagogia na UFG/RC. Dentro do curso, percebeu o preconceito, embora de forma sutil, também devido ao seu gênero e orientação sexual. De acordo com sua narrativa, P8 era o único homem numa sala de vinte e cinco mulheres, o que levava as pessoas a “pensarem alguma coisa errada sobre ele”, aludindo à possibilidade dele ser homossexual.

Dentro do entendimento de P8 o trabalho na educação infantil, requer que o profissional “goste de crianças”. Todavia, diferente de P4, ele compreende que o homem consegue, sim, exercer a profissão, mesmo dentro da normatividade de comportamento imposta socialmente aos gêneros: “[...] mas eu acho que o homem consegue fazer isso sem ser feminino, o homem consegue ser amoroso, carinhoso, do jeito dele e não feminino como muitos fazem, mas pessoas as vezes não vê assim.” (P8, 16 abr. 2016).

A dificuldade estaria, segundo a interpretação de P8 na questão relativa aos cuidados com o corpo da criança. A entrevista do pedagogo nos mostrou, claramente, seu receio de abuso sexual:

P8: Você tem que olhar muito a questão do homem, né, se realmente ele gosta da criança, se ele sabe fazer isso e não tem perigo de outras agressões.

Pesquisadora: Que tipo de agressão?

P8: Você sabe que tem muita pedofilia, acho que com a professora não existe esse perigo. (P8, 16 abr. 2016).

Da mesma forma, em se tratando da alfabetização, P8 entende que a mulher possui mais habilidade do que o homem. Também aqui reafirmam os papéis sociais de gênero, creditando ao ente feminino característica definidoras educação e carinho. Deste modo,

embora o processo alfabetizador seja, para o pedagogo, mais adequado para as mulheres, em se tratando das séries subseqüentes do ensino fundamental, entende que residiria ali um espaço mais propício para o professor homem, também por característica “definidoras” do gênero. No caso, em conformidade com a definição de masculinidade hegemônica apresentada por Connell e Messerschmidt (2013), no primeiro capítulo deste trabalho:

P8: [...] o homem tem a questão da letra, escreve errado, homem é mais abstrato, a mulher é mais educada, o homem é grosseiro, ele é mais estúpido, mais direto, a mulher tem um carinho especial com as criança, o homem no curso de pedagogia tem que superar muito.

[...] O homem sabe conduzir a criança melhor, de não mimar, de mais disciplina, é igual ao casal que tá em casa, os filhos com a mãe é uma coisa, quando o pai chega é outra, a mulher é mais a questão do sentimento e de proteção à criança, acho que o homem conseguiria ter uma firmeza maior porque o homem é mais razão, né. Mas eu acho que a professora aprende com o tempo isso, também o homem aprende. (P8, 16 abr. 2016).

Concluído o curso de Pedagogia, P8 prestou um concurso público e, à época de nossa pesquisa, trabalhava na Prefeitura Municipal de Catalão, em área diferente daquela de sua formação. Perguntado dos motivos pelos quais se deslocou da área de atuação do pedagogo, além de referir-se à questão salarial, P8 demonstrou que sua experiência inicial como professor na cidade, deixaram nele marcas difíceis de se apagar:

Os alunos não respeitam o professor, desafiam o professor, agride, gritam com o professor, os pais maltratam os professores, isso é cotidiano das escolas. Se você não tiver amor, como você vai aguentar isso, o salário não é lá essas coisas, eu não tô falando de professor de nível superior, eu tô falando principalmente das séries iniciais. Os professores de nível superior são mais preparados, eles têm mestrado, tem doutorado, eles não pega as primeiras séries [sic]. (P8, 16 abr. 2016).

A péssima experiência com a disciplina dos alunos das séries iniciais, também marcariam o pedagogo P9.

Segundo seu relato, este pedagogo ingressou no curso de Pedagogia sem imaginar qual era o campo de atuação para o qual o curso formava. No máximo, ouvia de colegas de fora da universidade de que se tratava de um “curso para mulher” e recebia como sugestão que fizesse Matemática ou História. No entanto, embora gostasse mais de teoria do que de prática, ele concluiu o curso de Pedagogia.

Sua experiência com a docência resumiu-se ao estágio no SENAI e este, ainda assim, voltado para adultos. A experiência do magistério para as séries iniciais ocorreu depois de sua aprovação em concurso público para o estado de Goiás. No primeiro dia de docência para o terceiro ano, nos relatou o seguinte:

P9: Os meninos começaram a fazer uma gritaria, depois começaram a brincar no pé de manga. Eu fiquei perdido, perdi o controle e os meninos percebem. Eles devem ter estranhado um professor homem na sala de aula. Quando o professor é inseguro o aluno percebe. Eu errei, me preparei teoricamente, mas na prática é outra coisa, eu devia ter feito estágio com criança para ver como é. Quando terminou a aula fui lá na diretora e falei que não queria mais, quando tiver algo melhor você me chama. Ela falou: não vê o que você tá fazendo, você tá abrindo mão do seu trabalho. Foi uma menina que estudou comigo que assumiu o meu lugar. Eu pensei ela vai ser melhor que eu. (P9, 10 abr. 2016).

O pedagogo P9 desistiu da docência no mesmo dia. Porém, mesmo entendendo que a péssima experiência decorria de sua inabilidade pessoal e do despreparo prático, o pedagogo *também credita ao gênero* o “pendor” para o magistério com crianças:

A mulher sabe lidar mais com criança, a mulher tem uma ligação maior com as crianças. Tem mais bagagem. Isso é uma questão cultural, se o homem fosse mais próximo dos filhos, mas não é assim, é a mulher que cuida dos filhos. O pai vai trabalhar, tem mais coisa fora de casa, a mulher é bem mais para dentro da casa. Além disso tem que ter uma vida moral e ética muito controlada principalmente para lidar com criança. (P9, 10 abr. 2016).

Leitura similar também fez o pedagogo P12, à época da pesquisa, proprietário de uma loja de produtos elétricos e hidráulicos.

Antes de entrar para o curso de Pedagogia, ele havia trabalhado no SESI, como técnico de manutenção. Como a permanência no emprego lhe exigira um curso superior, optara pelo curso de Pedagogia, por ser “fácil de passar no vestibular”, com a intenção de migrar para Matemática. No entanto, como a mudança de curso se mostrou mais difícil do que o planejado, decidiu-se por concluí-lo.

Como dissemos, também P12 acredita que as mulheres possuem mais “habilidade” para os cuidados exigentes da profissão, o que, seguindo seu entendimento, explicaria o pouco interesse dos homens com a área:

A mulher é mais habilidosa, o homem é mais rústico, ele tem menos habilidade para cuidar, por exemplo, de um bebê. A mulher cuida melhor de criança, não estou

falando de ensino, talvez ensino sejam iguais para os dois gêneros, mas de cuidado eu acredito que o sexo feminino é melhor, tem mais jeito. Como o curso de pedagogia é voltado para a criança, tem mais mulher, o homem pode não achar interessante cuidar de criança por isso tem poucos nessa profissão. (P12, 27 abr. 2016).

Mesmo assim, o pedagogo nos contou que a função lhe provocava interesse. Só não seguiu com a carreira, deslocando-se da área de atuação do pedagogo, por questões salariais, ou seja: porque o magistério não remunera bem:

Acho que a função me interessa, a remuneração não. A área da educação tem níveis, você vai começar com o valor mais baixo e depois vai aumentando os níveis, para quem é casado não tem esse tempo para atingir níveis, você tem que começar com valor que te mantenha, a menos que tenha alguém que ajuda você. Quando eu comecei o curso de pedagogia eu já era casado, se fosse no início de quando eu ainda era solteiro, talvez eu seria um professor. (P12, 27 abr. 2016).

A interpretação do pedagogo P16 é idêntica à de P12. Ele também já era casado, quando ingressou no curso de Pedagogia. E como já trabalhava no comércio, optou por permanecer nesta área⁷, deslocando-se da área de atuação do pedagogo, também devido à baixa remuneração:

P16: Para trabalhar na educação e ganhar dinheiro precisa fazer a graduação, mestrado, doutorado... eu pensei: vai demorar muito eu ganhar dinheiro. Naquele momento eu me preocupava em ganhar dinheiro, eu já era casado e tinha minhas obrigações em casa. Então eu permaneci no comércio, sou dono de um supermercado, lá eu ganho melhor, eu não podia esperar o plano de carreira, já tinha que começar ganhando bem. (P16, 19 abr. 2016).

Contudo, o trato com as crianças menores, em especial os cuidados com higiene, foram fundamentais para que P16 se decidisse pelo deslocamento. Segundo sua narrativa, já no estágio maternal entendeu que “ser professor não era para ele”. Seus receios, tal como os de P8 foi de ser mal interpretado e as ações confundidas com abuso sexual:

P16: Por esse lado aí eu tive muita cautela, não é muito comum homem em sala de aula, ainda mais creche. Então esse negócio de dar banho, de cuidar eu evitava, até porque tem a questão de resistência do pai, a gente não sabe até quando eles vão achar legal, eu evitava causar uma repercussão negativa né. Eu não dei banho em

⁷ À época de nossa pesquisa, o pedagogo acumulava renda oriunda da propriedade de um supermercado, do arrendamento de terras para a criação de gado e, ainda, do aluguel de trator e caminhão. Para o futuro, tinha em vista ampliar seus empreendimentos e em nenhum momento cogitou a hipótese de trabalhar com a Educação.

menina mulher com menino eu até ajudei, um dia teve um que fez cocô na roupa e eu auxiliei, acho que cuidar de menino homem é até mais normal do que cuidar de menina. Fico pensando que pode identificar a gente por um lado negativo depois né.
 PESQUISADORA: A direção da creche ou a professora pediu para você não fazer esse tipo de tarefa?

P16: Ninguém falou nada, eu que achei que talvez não podia.

PESQUISADORA: Sua colega de estágio também tinha essa cautela?

PEDAGOGO 16: Não, pra mulher é diferente, mulher pra cuidar de homem já é bem mais natural, mulher é mãe já cuida de crianças não importa se é menino ou menina. (P16, 19 abr. 2016).

O receio com a suspeita de abuso sexual, também aparece na fala do Pedagogo 17. Para ele, caso tivesse seguido a carreira de sua formação e na hipótese de ocupar um cargo de gestão, “não contraria homens” para as séries iniciais:

Até porque dificultaria para as pessoas que vai lá pra levar as crianças, eu acho que eles tem um preconceito muito grande, medo de crimes como o Abuso sexual. Tipo: “á, é homem e vai trocar minha menina, vai levar no banheiro, como ele vai fazer?”. A maioria que acontece de ir pouco homem pra esse curso é por causa disso, porque ainda é discriminado bastante. (P17, 15 mai. 2016).

P17 sofreu muito preconceito por fazer o curso de Pedagogia. Embora reconheça que foi muito bem tratado pelas professoras na escola campo, onde fez seu estágio, admite que havia um estranhamento por parte delas quanto à sua presença na escola. No entanto, a maior parte da discriminação teria vindo, sobretudo, dos amigos de fora do curso. As razões, mais uma vez, recaíram sobre o imaginário de que o curso de Pedagogia é voltado para mulheres. Nesse sentido, a interpretação do pedagogo acabou por confirmar os termos do assédio que ele mesmo sofreu:

P17: Eu acho que é pela mulher ter um grande domínio nessa questão, porque em casa quem faz isso é as mulheres, é muito difícil ver um homem fazer isso, então já vem daí, a gente carrega na mente essa coisa de quem cuida dos meninos pequenos é a mãe e não o pai. Então, eu vejo muito isso que essa cultura não é só lá na escola, é em casa também já nasce de berço. A menina vai cuidar dos filhos e vai ser uma professora. A mãe geralmente é mais amorosa e o pai é mais severo. [...]Porque o homem quer ser historiador, quer ser geografo, alguma coisa assim, mas ir pra sala de aula é das mulheres não tem jeito [sic]. (P17, 15 mai. 2016).

O pedagogo P17 também listou entre os motivos para ter se deslocado da área, a questão salarial. Ele entende que para conseguir uma remuneração melhor na educação, é necessário se atualizar. Contudo, como o processo de aperfeiçoamento “não acaba nunca”,

exigindo cursos de pós graduação como especialização e mestrado, admitiu não ter interesse em continuar os estudos. Mas, apesar da referência clara à questão salarial, a maior parte de sua argumentação gerou em torno do enfrentamento do dia a dia da docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental:

O que me fez tirar de ideia de não ser um professor é ver que o professor não termina sua tarefa as cinco e oito, por exemplo, igual eu termino a minha lá na fábrica, quando você termina você ainda tem que pensar em como você vai cuidar daquele menino que te deu trabalho, você tem que corrigir as tarefinhas, você tem que pensar na próxima aula e isso tudo dava muito trabalho, não era sair dali da escola e acabou, levava serviço pra casa. Eu pensava: nossa, aquele menino deu trabalho o dia inteiro, aquele não aprende e eu tenho que pensar num jeito de incentivar ele, aquele ali é proativo demais eu tenho que até dar uma segurada nele porque ele termina tudo primeiro. Então, essas coisas influenciam bastante. O que me afastou realmente foi não me identificar muito essa questão de ter que ficar pensando em como resolver os problemas da escola, eu queria chegar cinco horas ir embora e pronto acabou e no outro dia começar outra jornada outra história [sic]. (P17, 15 mai. 2016).

O preconceito por fazer um curso “feminino”, também marcou o pedagogo P18. Mais uma vez, os amigos “de fora do curso”, o criticaram bastante por ter optado por uma formação “destinada às mulheres”. Também aqui, o entrevistado reafirmou os papéis de gênero, identificando nas mulheres uma predisposição para com o trato com as crianças, representada por características como “habilidade e educação”.

Entretanto, a caracterização masculina, apresentada pelo pedagogo, apresenta uma percepção do homem como um ser agressivo e violento, o que, em seu entendimento, o desabilita para o magistério e o trato com a infância: “[...] o homem é forte, brutal, fechado, distante e bravo. A mulher é mais carinhosa, a mulher tem o amor materno, ela vê o aluno como seu filho por ser mãe... já traz um amor dentro de si.” (P18, 17 abr. 2016). Não nos espanta, portanto, perceber na entrevista do pedagogo seu receio com relação à crimes sexuais cometidos por homens no espaço escolar. Nesse sentido, nos afirmou que “[...] se fosse diretor ficaria observando como o professor homem trata os alunos e principalmente a conduta dele dentro de sala de aula.” (P18, 17 abr. 2016).

De qualquer forma, o que levou P18 a se deslocar da área de atuação do pedagogo foi, também, a questão salarial. Na entrevista que nos concedeu, observou que após a sua formatura, quando foi prestar um concurso público para a Educação, observou que o salário oferecido era mais baixo do que aquele que recebia, “trabalhando na roça”. Assim, “[...] o

serviço ia ser muito mais e eu ia ganhar menos...”. Por este motivo, o pedagogo preferiu se deslocar da profissão. Em suas próprias palavras, tomou esta decisão “[...] porque eu visei salário, eu não visei amor...”. (P18, 17 abr. 2016).

O pedagogo P19, sentiu o impacto do curso de Pedagogia, logo no primeiro dia. Mais uma vez, a maciça presença feminina, numa sala na qual havia apenas ele de homem, foi profundamente impactante: “[...] e eu pensei: o que estou fazendo aqui?! ... Num vi outros colegas homem ali dentro daquela sala, então tive aquele impacto pensei, meu Deus do céu, será que eu vou conseguir ficar aqui no meio desse tanto de mulher?![sic]” (P19, 01 abr. 2016).

Por certo, o preconceito também o perseguiu. Em seu caso, tanto dentro quanto fora do curso de Pedagogia, os colegas passaram a questionar a sua orientação sexual:

P19: Ah, mas será que ele é gay? Por que você está fazendo isso? Não tinha outro curso melhor pra você fazer? Por quê? Será que você vai conseguir lidar com criança, vai ser um professor? Acho que eles falavam isso porque quem lida com crianças, geralmente são mais as mulheres né... Aí, quando você vê um homem fazendo um curso de pedagogia... Ah, então ele deve ser gay. (P19, 01 abr. 2016).

Para o pedagogo P19, porém, o deslocamento da área de atuação do pedagogo se deveu à uma percepção tardia do que era, de fato, a área. Já no final do curso, quando “se deu conta”, aprendeu, ainda que tardiamente a valorizar a atuação. No entanto, também nesse momento, se reconheceu despreparado para o exercício da profissão:

Quando eu fui descobrir o que era o curso de Pedagogia, já estava terminando a graduação, foi aí que eu dei mais valor naquilo que podia ser o curso de Pedagogia. Muitas vezes as pessoas entram no curso, entra na faculdade sem saber o que quer, e foi o que aconteceu comigo. Depois que comecei a fazer o estágio que cai no mundo da realidade do que é uma sala de aula, eu percebi que faltava um pouco de conhecimento e de preparo para lidar com as crianças. Eu me sentia despreparado [sic]. (P19, 01 abr. 2016).

Não obstante, o substrato das justificativas para o deslocamento da área de atuação do pedagogo é praticamente o mesmo: a questão salarial e os papéis de gênero. Se por um lado o salário oferecido no magistério é insuficiente, por outro, os sujeitos preferiram se deslocar da área a somar outra ocupação, entendendo que a carreira é mais adequada *às mulheres*.

Por certo, as narrativas apresentaram variações e diferenças de tom, especialmente porque dizem respeito à histórias de vida e experiências diferenciadas. No entanto, quem

melhor condensa as interpretações apresentadas, e reafirma incisivamente os papéis conferidos aos gêneros, é o pedagogo P20.

Anteriormente instrutor técnico em educação profissional do SENAI, diante da exigência de um curso superior em Licenciatura, para a permanência no emprego, optou por cursar Pedagogia também por ser “mais fácil de entrar”. À época de nossa pesquisa, P20 trabalhava como gerente de treinamento da Mitsubishi Motors, em Catalão, sendo, ainda, proprietário de empresa especializada em mecânica de veículos automáticos.

P20: Não dá pra trocar o salário que eu ganho por um salário mínimo, porque tem as obrigações em casa. Eu sempre tive a necessidade de ter uma estabilidade financeira, ter condição de no final do mês pagar as contas sem sufoco. O homem tem a responsabilidade de germinar, de manter um lar, pagar o aluguel... o salário na educação é baixo.

PESQUISADORA: Se o salário é baixo, por que tem tantas mulheres como professoras?

P8: Algumas mulheres estão dispostas a ser professora porque algumas são casadas e o marido trabalha em outro emprego, então vai ser um complemento da renda, então, eu imagino que talvez por isso não tenha tanto homem na Educação, a responsabilidade financeira é maior para os homens. [...] Mulher tem que cuidar da educação, mulher tem mais paciência, mulher que sabe educar. Foi criado que mulher cuida de criança e homem vai trabalhar. [...] a sociedade vê um professor homem na educação infantil como anormal [...] homem não pode dar banho em criança. Ao longo do tempo já surgiu muitas histórias de homens praticando abuso sexual com crianças pequenas, a sociedade tem medo de crimes como pedofilia. [...] No estágio nós não fizemos esse tipo de atividade [trocar meninas], os meninos eu levava até o banheiro depois trazia de volta, as meninas a minha colega de estágio levava até o banheiro... Talvez até pra não causar constrangimento na criança, a criança às vezes não fica a vontade e fala mãe um homem desconhecido me levou no banheiro...

PESQUISADORA: Sua colega de estágio também era desconhecida, ela fazia esse tipo de atividade?

P20: Minha colega de estágio era desconhecida, só que era mulher então pela lógica que tem dentro da sala, era uma coisa assim mais natural, ah a tia me levou no banheiro, a tia. A tia tem liberdade de agir comigo como a minha mãe age, agora o tio. (P20, 29 abr.2016).

A experiência que o pedagogo P20 trouxe de seu curso de Pedagogia e também da sua experiência de estágio, foi a de ser visto praticamente como uma “anomalia”. Por ser homem e heterossexual, sua presença no curso causava estranhamento e reafirmava o estereótipo de

que tratava-se de curso para mulheres: “[...] quando entrou aquele homem na sala... quem que é esse, deve ser da História, deve ser da Matemática”. (P20, 29 abr. 2016).

O estranhamento prosseguiu no estágio, por parte das crianças, dos pais de alunos e, é claro, na vivência escolar com os pares:

Eu posso perceber que quase nenhum homem é professor na educação infantil. O ambiente em si acaba colocando o homem como professor numa situação de corpo estranho. Ele vai numa reunião tem quarenta professoras só ele de homem aí fica aquela... Às vezes ele fica deslocado com a questão até mesmo de conversação, troca de ideias, opiniões... (P20, 29 abr.2016).

“Corpo estranho”, embora P20 admita a curiosidade de atuar na educação como “gestor”, não cogitou somar experiência com o exercício da profissão fora do círculo masculino e heteronormativo da “mecânica de automóveis”. Mais confortável nos liames do que chamamos de masculinidade hegemônica, a narrativa do pedagogo encerra este capítulo deixando claro que o caminho para a igualdade de gêneros ainda é árduo e longo...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos propormos pensar sobre as experiências de homens, egressos do curso de Pedagogia da UFG/Regional Catalão, entendemos que seria pertinente compreender as razões que levaram ao seu “estabelecimento ou deslocamento” do campo de atuação do pedagogo.

Para empreendemos a pesquisa localizamos vinte e cinco pedagogos, formados entre 1991 e 2014, dos quais apenas 21 participaram da investigação. Assim, considerando o universo de sujeitos pesquisados, o percurso nos conduziu a uma série de questões e desdobramentos interessantes.

Para respondermos às perguntas que nos propusemos, foi importante, em primeiro lugar, compreender a trajetória do curso de Pedagogia, em nível nacional e, contra esse pano de fundo, a criação do curso de Pedagogia em Catalão. Ligado à essa trajetória foi importante compreender o caminho trilhado pelo curso, para que se identificasse com a Licenciatura e se destinasse à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental e não apenas à aspectos relacionados à gestão escolar.

O processo tomaria fôlego na década de 1980, em meio às pressões dos movimentos sociais pelo fim da Ditadura Militar implantada em 1964 e chegaria à seu termo em 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Neste documento, que em muito respondeu aos anseios dos trabalhadores da educação, articulados através de entidades representativas como a ANPED, em torno do Movimento Nacional de Educadores, definiu-se as competências e habilidades esperados do pedagogo (a), dentre os quais destacamos:

[...] II – compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III – fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do ensino fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV – trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; [...] XII – participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implantação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII – participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando

projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares. [...]
(BRASIL, 2006b., n.p.).

Apesar de aquelas diretrizes não corresponderam integralmente à pauta reivindicatória dos educadores e ser objeto de críticas, representou um avanço seguro com relação à legislação que estabeleceu o curso de Pedagogia e as demais Licenciaturas em 1939.

O curso de Pedagogia implantado em Catalão, em 1988, também passaria por um processo histórico de adequação às necessidades postas pela realidade. Nascido no bojo do mesmo movimento que deu origem ao Campus Avançado de Catalão da Universidade Federal de Goiás (CAC/UFG), em 1983, situa-se em meio ao movimento de redemocratização vivenciado pelo Brasil na década de 1980.

Todavia, no ato de sua implantação, sua matriz curricular alinhava-se com a mesma matriz que norteava o curso de Pedagogia em Goiânia, alterada em 1984. Seria esta a matriz curricular transplantada para o recém criado curso de Pedagogia do CAC/UFG em 1988, dentro da qual se propunha a ruptura com um ensino tecnicista e se optava pela *docência* como identidade do curso de Pedagogia. (CURSO DE PEDAGOGIA, 2015, n.p.).

Como as demais Licenciaturas, o curso de Pedagogia oferecido pela UFG em Catalão, era um curso noturno, cujo público, em sua larga maioria, pertencia e pertence às classes trabalhadoras. Ainda que composto prioritariamente por um público feminino, há que ressaltar o pertencimento de classe como o primeiro perfil caracterizador dos alunos do curso, objeto do nosso estudo.

O curso de Pedagogia sediado em Catalão sofreria duas mudanças na habilitação: uma em 2003 e outra, mais recentemente, em 2015. De acordo com o projeto pedagógico discutido e aprovado no interior do curso, na Regional Catalão, tem por objetivo: “[...] capacitar o Pedagogo para estar apto a intervir nos processos pedagógicos no âmbito do ensino, da organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais em escolas e outros espaços educativos, interagindo de forma crítica, eficiente e comprometida com as demandas da comunidade a que se vincula”. (CURSO DE PEDAGOGIA, 2015, n.p.).

Os vinte e um egressos do curso de Pedagogia, que participaram de nossa pesquisa, formaram-se dentro das matrizes curriculares de 1984 (oriunda da UFG/Goiânia) e daquela, alterada em 2003. Destes, a pesquisa revelou que 11 se estabeleceu na área de atuação no pedagogo, ao passo que 10 se deslocaram dela.

A pesquisa também nos revelou que aqueles percentuais correspondem ao panorama geral apresentado no Brasil acerca da presença dos gêneros na educação, em especial na docência. A presença reduzida de homens e a contrapartida praticamente maciça de mulheres

neste campo de trabalho, resulta de um processo de feminização do magistério que se inicia em fins do século XIX. Como a abertura da área à mão de obra feminina se deu concomitante à uma construção discursiva que aliava o magistério à maternidade, paulatinamente se construiu em torno do curso de Pedagogia todo um imaginário que o definia como “curso de mulher”. No entanto, a despeito dessa constatação, nossa pesquisa revelou que, dentre os egressos do sexo masculino do curso de Pedagogia da UFG, existe um número relevante que se se *estabeleceu* na área de atuação do pedagogo.

Para compreendermos as razões que levaram os vinte e um sujeitos da pesquisa a se estabelecerem ou a se deslocarem do campo de atuação para o qual se formaram, foi fundamental o conceito de “masculinidade hegemônica”. Especialmente relevante para as reflexões em torno dos estudos de gênero, o conceito diz respeito a uma prática que legitima a posição dominante dos homens na sociedade, ao mesmo tempo em que justifica a subordinação das mulheres e outras formas marginalizadas de “ser um homem”. (Cf. CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Foi a partir desta leitura que os sujeitos entrevistados justificaram tanto o seu estabelecimento quanto o seu deslocamento do campo de atuação do pedagogo!

Em primeiro lugar, observamos que dentre aqueles que atuam na educação, apenas um teve a experiência da docência na educação infantil e, ainda, assim, foi afastado. O restante dos sujeitos que se estabeleceu na área, apresentou uma grande mobilidade na carreira. Ressalte-se que metade dos egressos que passou pela rotatividade de funções dentro da área, permaneceu *pouco tempo na docência com crianças*, logo migrando para outras funções de caráter administrativo.

A “função” que contou com maior experiência dos pedagogos entrevistados foi a de “Gestão Técnico Pedagógica”, na qual se inserem: comando e administração da Secretaria de Educação, Coordenador Pedagógico, Diretor de Instituição de Ensino, Coordenador de Turno, Direção do Sindicato e Secretaria de Escola.

Dentre os sujeitos entrevistados, observamos que não raro a justificativa para o exercício de cargos administrativos e de gestão deriva muito mais da sua própria condição de gênero. Nesse sentido, dentro das relações estabelecidas no interior do *espaço escolar*, traçam-se relações de autoridade e subordinação, dentro das quais os sujeitos homens permanecem ocupando uma posição de dominância. Como homens são “diretores” e *por serem homens*, impõe mais “respeito” à comunidade escolar, “exigente” de sua “autoridade masculina”. Desta forma, a docência, sobretudo aquela destinada às crianças menores,

permanece “função de mulher”, porque exigente de cuidado e amparo, os quais seriam “inerentes” ao gênero.

Justificativa idêntica colhemos dos sujeitos que *se deslocaram* do campo de atuação do pedagogo. Ainda que a questão salarial tenha aparecido em todas as entrevistas como definidora da opção de sair da área, ao lado dela seguiu-se a compreensão de que um salário menor seria pertinente “ao gênero feminino”. Os entrevistados, na condição de “homens” e “provedores”, consideraram o salário muito baixo para optar pela carreira. Da mesma forma, a própria carreira, também destinava-se às mulheres por serem “mais habilidosas” e “aptas ao cuidado”.

Por outro lado, o trabalho nos colocou a seguinte questão: o estudo da presença masculina na educação é uma forma de pensar, discutir e lutar pela igualdade de gênero? Nossa resposta: Sim. É uma forma de pensar e discutir sobre, mas parece que o comportamento dos pedagogos acaba por reforçar, ao menos em parte, estereótipos a respeito da masculinidade.

Nossa pesquisa reafirma as conclusões de Carvalho (1995), para quem a escola brasileira parece ser, ainda, um dos lugares sociais mais conservadores, onde a divisão rígida entre os papéis e funções de cada sexo parece resistir aos apelos de renovação. Tal como a autora, observamos que os egressos não procuraram o magistério como forma de contestação do padrão hegemônico de masculinidade, nem como forma de transmitir aos alunos novos modelos. Seu comportamento acaba por reforçar os estereótipos a respeito da masculinidade e do professor homem.

[...] tal como Como afirma Christine Williams, falando sobre os homens em ocupações “femininas” e seus esforços para manter uma imagem de si mesmos como diferentes e superiores às mulheres: “ironicamente, eles apoiam a ‘masculinidade hegemônica’ apesar de seu papel não tradicional” [...] tradução livre). Contudo, ao manterem-se na carreira e buscarem justificativas para suas escolhas, esses homens certamente estão também introduzindo contradições e ressignificando práticas e comportamentos; estão mostrando que existem “vocações” masculinas, formas de cuidado infantil associadas à masculinidade, práticas diferentes daquelas das professoras, por envolverem mais claramente atividades físicas mais amplas, competitividade e autoridade, mas ainda assim, práticas de cuidado. E estão mostrando que existem, na personalidade de homens, elementos que o senso comum considera como femininos. (CARVALHO, 1995, p.18).

Outro aspecto fundamental é que, diferente de outras universidades e estudos, a UFG/RC está diminuindo a quantidade de egressos do sexo masculino em seu curso de Pedagogia.

Antigamente, a falta de opções de cursos superiores em Catalão e na região, fazia com que mais homens concluíssem o curso de pedagogia na UFG/RC. Agora, o aumento de opções de cursos na cidade e na região, tanto na UFG/RC como em instituições privadas, fez com que o curso de Pedagogia tivesse menos egressos do sexo masculino. Acreditamos que seja esta a resposta mais pertinente para a redução da procura masculina curso de Pedagogia. Além disso, também cabe ressaltar que a cidade de Catalão possui em outras instituições de ensino superior mais opções de cursos diurno e noturno para os trabalhadores.

Outro motivo que pode ser aventado, diz respeito à habilitação. A implantação da Educação Infantil afastou a entrada dos homens no curso Pedagogia e conseqüentemente houve uma diminuição de egressos do sexo masculino no curso. Até porque uma porcentagem pequena da habilitação nova se estabeleceu na área de atuação do pedagogo, ocorrendo uma diminuição da procura dos homens pelo o curso de Pedagogia nessa nova habilitação. Como se trata de uma possibilidade, entendemos que seria necessário outra pesquisa para responder essa questão, deixando-a para se “pensar”.

No entanto, é preciso deixar claro que este é um caso específico da UFG/RC, pois o dado não condiz com diferentes estudos em âmbito nacional, os quais mostraram que cada vez mais homens concluem o curso de Pedagogia.

Concluimos nossa dissertação, sabedoras de que a temática tratada não se esgota com o presente trabalho o qual, aliás, nem, se pretendeu a isso. Tratou-se de um trabalho inicial, no qual nos propusemos a contribuir com uma discussão cujos desdobramentos ainda são intensos. Face à documentação pesquisada e às informações coletadas, uma série de outras perguntas aguardam por reflexão e é nossa intenção refletir sobre elas em outra oportunidade.

Por hora, importa salientar que encerramos a presente pesquisa reconhecendo que, embora o curso de Pedagogia da UFG/RC, como de outras localidades, recebe em seus quadros um número, ainda que restrito de homens, o caminho que possuímos para pavimentar relações de gênero com base na igualdade e no respeito mútuo, permanece longo. E árduo!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.V. **Senhores de si**: uma interpretação antropológica da masculinidade. Lisboa: Fim do Século, 1995.

ALMEIDA, M. M. M. Masculinidades: uma discussão conceitual preliminar. In: MURARO, R. M.; PUPIN, A. B. (org.) **Mulher, gênero e sociedade**. Rio de Janeiro, Relumê-Dumará, 2001, pp. 89-110.

ALVES, Maria de Fátima Paz. Masculinidade/s: considerações a partir da leitura crítica de alguns textos que focalizam homens. **Revista Átemis**, n.3, dez 2005. ISSN 1807-8214.

ALVES, W. **Pedagogia-licenciatura**. Disponível em: <<http://www.catalao.ufg.br/p/13366-pedagogia-licenciatura>>. Acesso em 26 mar. 2016.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em: 24 fev. 2017. n.p.

AYRES, T. G. S. Concepções de professoras, das séries iniciais, em formação em serviço, sobre a prática pedagógica. **Revista Investigações**, v.19, 2012.

BAPTISTA, D. M. T. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In: Martinelli, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999. Série Núcleo de Pesquisa.

BAUBÉROT, Arnaud. Não se nasce viril, torna-se viril. In.: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História da Virilidade**. Petrópolis, Vozes, 2013, p.189-220.

BARDIN, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

BOGDAN, B. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOTTON, F.B. As masculinidades em questão: uma perspectiva de construção histórica. **Revista Vernáculo**. n.19/20, 2007.

BRASIL. Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em <file:///C:/Users/User/Downloads/collecao_leis_1939_parte1.pdf> Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 12 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de novembro de 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 15 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), p.101-117.

BRASIL. Lei nº. 5692 de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União** - Seção 1 de 12 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971. Fixa normas para organização curricular do esquema I e II. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de julho de 1971. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm> Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 14 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1. Brasília, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 15 fev. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº. 01** de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5 de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Reexaminado pelo Parecer CNE/CO nº 3/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de maio de 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acesso em: 09 jul. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 03, de 21 de fevereiro de 2006a. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de abril de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf> Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**. Brasília 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf . Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Resolução CNE/CP 01/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 07 ago. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1> . Acesso em: 15 jan. 2017.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev., 1988.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

CANDAU, V. M. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CANO, Wilson. Crise e industrialização no Brasil entre 1929 e 1954: a reconstrução do Estado Nacional e a política nacional de desenvolvimento. **Revista de Economia Política**, vol. 35, n. 3 (140), pp. 444-460, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rep/v35n3/1809-4538-rep-35-03-00444.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2017.

CARVALHO, Marília Pinto. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que tem a dizer os professores. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998.

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

CELLARD, A. **Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula**. São Paulo. Thomson, 2005.

CHAVES, E. O. O curso de pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. In: **Cadernos CEDES: A formação do educador em debate**. São Paulo, n. 2, 1981, p.47-69.

CONNELL, R.W. MESSERSCHMIDT, J.W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v.21, n. 1, p.241-282, 2013.

COSTA, R.; MADEIRA, M.; SILVEIRA, C. Relações de gênero e poder: tecendo caminhos para a desconstrução da subordinação feminina. In: **17º ENCONTRO NACIONAL DA REDE FEMINISTA E NORTE E NORDESTE DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE A MULHER E RELAÇÕES DE GÊNERO**, 17, 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, dez. 2012, p.222-240. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/liti/ocs/index.php/17redor/17redor/paper/view/56>>. Acesso em: de acesso: 29 jan. 2017.

CRUZ, Gisele Barreto da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e formação de pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro; Wak Editora, 2011.

CURSO DE PEDAGOGIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia**. Catalão: Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão/Unidade Acadêmica Especial de Educação, 2015, n.p.

CURSO DE PEDAGOGIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia**. Catalão: Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão/Unidade Acadêmica Especial de Educação, 2003, 26p.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.86, p.5-14, ago., 1993.

DURLI, Z. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa**. 2007. 211 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

EUGÊNIO, G. Benedito. **Narrativas de professores homens no magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental**, 2010.

GALVÃO, A.C.T.BRASIL, I. **Desafios do ensino na educação infantil: perspectiva de professores**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v.61, n.1, Rio de Janeiro, 2009.

GARCIA, Lucas. História. **Regional Catalão: Universidade Federal de Goiás**. Catalão, UFG/RC, 22 nov. 2015. Disponível em: <<https://www.catalao.ufg.br/p/6189-historia>> Acesso em 18 mar.2017.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução: Sandra Regina Netz. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIFFIN, K. A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico. **Revista Ciências e Saúde Coletiva**, v.10, n. 1, 2005.

GIL, M.G. **Uma nova ciência para um novo senso comum**. Campina Grande: EDUERPB, 2004.

GOOGLE MAPS. **Localização de Catalão no estado de Goiás.** Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/catalão+-+go>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidades: uma revisão teórica. **Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis: UFSC, v.75, p.4-37, 2004. Disponível em: <<http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/Visualizar3.pdf>>. Acesso em 27 jul. 2016.

GUEDES, Neide Cavalcante; FERREIRA, Maria Solonilde. História e Construção da Profissionalização nos cursos de Licenciaturas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: história e memória da educação brasileira, 2, 2002, Natal. **Anais...** Natal: EDUFRN, 2002. p. 145-146, v. único. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3112.pdf>> Acesso em 12 mar.2017.

HENTGES, K. J.; JAEGER, A. A. Relações de gênero, masculinidade e docência masculina. In: JORNADA NACIONAL DA EDUCAÇÃO: território de saberes, 16, 2012, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2012, n.p. Disponível em: <<http://jne.unifra.br/artigos/4946.pdf>>. Acesso em 03 jul. 2016.

MOURA, G. Juçara. **Uma análise do currículo pré-ativo do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UFG (1983) e do Departamento de Educação da UCG (1985).** 1998.143 f. 1988. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1998.

KIMEL, M. S. Homofobia, temor, verguenza y silencio em la identidad masculina. In: VALDEZ, Tereza; OLAVARRIA, Jose. (org.) **Masculinidades, poder e crisis.** Chile, Isis Internacional, 1997.pp.49-52.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

LOURO, Guaciara Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guaciara Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.3, n.4, p.62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: < file:///C:/Users/User/Downloads/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20doc%C3%Aancia-%20diversidade,%20g%C3%AAnero%20e%20sexualidade.pdf > Acesso em: 14 jan.2016.

LOURO, Guaciara Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 16.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LOURO, Guaciara Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LUDKE, M; ANDRÉ, L. **Ciências e tecnologia, uma abordagem histórica na sociedade da informação.** Salvador: EDUFBA, 2009.

MARQUÉS, J-V. Varón e Patriarcado. In: VALDEZ, Tereza & OLAVARRIA, Jose. (org) **Masculinidades, poder e crisis**. Chile, Isis Internacional, 1997.

MARTINS, Antônio Maria; RABELO, Amanda Oliveira. O. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. **Revista do VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**, Uberlândia, 2006.

MARTINS, Luís Carlos Dos Passos; KRILOW, Leticia Sabina Wermeier. A crise de 1929 e seus reflexos no brasil: a repercussão do crack na bolsa de nova york na imprensa brasileira. **Gt: história da mídia impressa**. 10º encontro nacional de história da mídia, 2015, n.p. Disponível em: <file:///c:/users/user/downloads/gtmidimp_martins-%20luis_%20kriLOW-%20leticia.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2017.

MARQUES, M. O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 54, p. 43-50, 1992.

MARTINS, T. A. T. **A educação infantil no curso de pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente**. 2007. 208 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MATTOS, Pedro Lincon C.L. de. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v.4, n.39, p. 823-847, Jul./Ago. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/6789-12581-1-PB%20(2).pdf> Acesso em 18 ago.2016.

MESQUITA, N. A. da S.; SOARES, M. H. F. B. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. **Química Nova**, v. 34, n.1, p.165-174, 2011. Disponível em: <http://www.quimicanova.s bq.org>. Acesso em: 12 fev. 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MINTO, L. W. MEC-USAID. Navegando no acervo do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. **Verbetes de glossário**. Campinas, Faculdade de Educação da UNICAMP. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid.htm>. Acesso em: 24 jan. 2017.

MONTEIRO, Mariana Kubilus; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, v.44 n.153 p.720-741 jul./set. 2014.

NASCIMENTO, T. R. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.45, p. 340 -346, mar2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/doc01_45.pdf> Acesso em: 12 jan. 2016.

NOLASCO, S. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.

OLIVEIRA, P. P. Crises, valores e vivências da masculinidade. **Novos estudos CEBRAP**, n. 56, mar. 2000, pp.89-110.

OLIVEIRA, Patrícia Mendonça de Sousa. **Formação pedagógico-didática de professores do curso de pedagogia e desempenho docente**. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

OLIVEIRA, S. M. M. **Análise documental na pesquisa social**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2007.

P1. **Entrevista**. “P1”. Catalão, 02 abr. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

P2. **Entrevista**. “P2”. Catalão, 20 abr. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

P3. **Entrevista**. “P3”. Catalão, 03 abr. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

P4. **Entrevista**. “P4”. Catalão, 16 abr. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

P5. **Entrevista**. “P5”. Cumari, 15 mai. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

P6. **Entrevista**. “P6”. Ipameri, 23 abr. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

P7. **Entrevista**. “P7”. Ipameri, 23 abr. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

P8. **Entrevista**. “P8”. Catalão, 16 abr. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

P9. **Entrevista**. “P9”. Catalão, 10 abr. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

P10. **Entrevista**. “P10”. Catalão, 04 mai. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

P11. **Entrevista**. “P11”. Catalão, 25 abr. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

P12. **Entrevista**. “P12”. Catalão, 27 abr. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

P13. **Entrevista**. “P13”. Catalão, 24 abr. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

P14. **Entrevista**. “P14”. Catalão, 19 abr. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

P15. **Entrevista**. “P15”. Catalão, 22 abr. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

P16. **Entrevista**. “P16”. Catalão, 19 abr. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

P17. **Entrevista**. “P17”. Cumari, 15 mai. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

P18. **Entrevista**. “P18”. Catalão, 17 abr. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

P19. **Entrevista**. “P19”. Catalão, 01 abr. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

P20. **Entrevista**. “P20”. Catalão, 29 abr. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

P21. **Entrevista**. “P21”. Catalão, 19 jun. 2016. Entrevista concedida a Débora Silva Straiotto.

PETERNELLA, Alessandra; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. A Formação do Pedagogo Sob a Orientação de Documentos Elaborados no Início do Século XXI: da necessidade de continuar o debate. UEM. In: ANPED-GT Formação de Professores, 2012, Caxias do Sul/RS. **Anais...** Caxias do Sul: RS, 2012. p. 01-16. Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/05_55_54_1872-7091-1-PB.pdf> Acesso em 18 fev. 2016.

POUPART, A. **Um olhar comprometido com o ensino de pesquisa**. Belo Horizonte: Fapi, 2012.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925 out./dez. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

SANTOS, Patrícia Oliveira; BISPO, Josiane dos Santos; OMENA, Maria Luiza Rodrigues de A. O ensino de ciências naturais e cidadania sob a ótica de professores inseridos no programa de aceleração de aprendizagem da EJA - educação de jovens e adultos **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 11, n. 3, p. 411-426, 2005.

SAPAROLLI, Eliana C.L. **Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino**. 1997. 135f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAYÃO, D.T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Política de Educação Brasileira**, São Paulo, v. 23, n. 2, p.277-292, mai./ago.2007. São Paulo, 2007.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Revista Educação e Sociedade**, ano 20, nº 68, p.220-238, dez./1999.

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

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, R. **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2003.

SILVA, Sérgio Gomes da. A crise da masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília, v. 26, n. 1, p.118-131, 2006.

SILVA, José, Maria. *Historia do Campus de Catalão*, 2009.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do curso de Pedagogia no Brasil. **Revista Comunicações**, Piracicaba, Ano 20, n. 1, p. 81-97, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p81-97>> Acesso em: 24 fev. 2017.

SOUZA, Dilmara Veríssimo de; ZIONI, Fabíola. Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.12, n.2, p.76-85, jul./dez 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v12n2/08.pdf>> Acesso em 17 jan.2017.

SZYMANSKI, H. **Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa**. São Paulo: Hucitec, 2013.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias. **Projeto História**. São Paulo, v. 15, p.51-84, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1997.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** São Paulo: Moderna, 2004.

VALDEZ . T. & OLAVARRIA, J. Introducción. In: VALDEZ . T. & OLAVARRIA (org.), **J.M masculinidades, poder e crisis**. Santiago, Chile, Isis internacional, 1997, pp.9-11.

VALENTIM, R. F. **O capital social como um dos elementos que compõem a dinâmica do desenvolvimento regional**. São Paulo: Atlas, 2003.

VEIGA, P. A. Ilma. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas Papirus, 2007.

VELASCO, H.; DIAZ DE RADA, Angel. **O trabalho de campo: bola de neve**. Campinas: Papirus, 2007.

VIANA, C.P. O sexo e o gênero na docência. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 17/18, 2002.

WILLIAMS, Christine L. **Still a man's world: men who do "women's work"**, Bekerley, University of California Press, 1995, apud CARVALHO, Marília Pinto. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que tem a dizer os professores. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA DO CGA



A Sr^a Coordenadora da Seccional do CGA – Regional Catalão/UFG

Ana Marta Ribeiro Borges Rodvalho

Assunto: Solicitação de informações. Catalão, 21 de janeiro de 2015.

A par do prazer em cumprimentá-la faço uso deste para solicitar junto a Seccional do CGA Regional Catalão:

Copia das atas de colação de grau do curso de Pedagogia da Regional Catalão, começando pela primeira turma, que segundo nossos dados colou grau em 1991 até a turma que colou grau no ano de 2014.

Estes dados são imprescindíveis para a continuidade de nossa pesquisa intitulada; *A Atuação do Pedagogo: Questões de Gênero na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC - Regional Catalão/UFG e tem como foco investigar a atuação de homens egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Para tanto pretendemos delinear a trajetória do curso de pedagogia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Compreender como a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental se tornou uma atividade eminentemente feminina e identificar os motivos da opção de homens pelo curso de pedagogia.

Contando com sua costumeira disponibilidade desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Débora Silva Straiotto - matrícula n. 2015848- Pesquisadora

Prof.^a Dr.^a Altina Abadia da Silva - Orientadora

Obs.: Contatos da Pesquisadora Débora Straiotto.

E-mail: deborastraiotto@hotmail.com/// Tel:(62) 8293-1335 / (64) 8170-6740

APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA DA UFG



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP

UFG

TERMO DE ANUÊNCIA

A Universidade Federal de Goiás — Regional Catalão está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "A atuação do Pedagogo: questões de gênero na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental", coordenado pelo(a) pesquisador(a) Professora Dr^a. Altina Abadia da Silva, desenvolvido em conjunto com o pesquisador(a) Débora Silva Straiotto na Universidade Federal de Goiás.

A Universidade Federal de Goiás — Regional Catalão assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de Fevereiro de 2016 até Maio de 2016.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, ...II... de dezembro de 2015

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

4) Prof. Dr^a. Fátima Pacheco de S. Inácio | Chefe de

Un. Acadêmicos, Ensino, Educação

UFG Regional Catalão

Reg. n^o 4084, de 04 de novembro de 2014

APÊNDICE C - CARTA DE CESSÃO

CARTA DE CESSÃO

Catalão, de Dezembro de 2016.

Destinatário,

Débora Silva Straiotto

do civil: Solteira, RG: 4252252, declaro
Eu, estado para os devidos fins que cedo os direitos autorais de minha participação nas
entrevistas

gravadas em audio e video para Débora Silva Straiotto usá-las integralmente ou em
partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data. Abdicando de direitos
meus e de meus descendentes quanto ao objeto dessa carta de cessão, subscrevo a
presente.

Débor Straiotto

Assinatura do Depoente

APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS
PRO-REITORIA DE PESQUISA E POS-GRADUAÇÃO
ÉTICA EM PESQUISA/CEP

COMITÊ DE

UFG

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da Resolução CNS n.º 466/12, e suas complementares, como pesquisador(a) responsável elou pesquisador participante do projeto intitulado "A atuação do Pedagogo: questões de gênero na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental". Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: 11/12/2015

Nome do(a) Pesquisador(a)	Assinatura
1. Débora Silva Straiotto	
2. Altina Abadia da Silva	

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP
Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG-UFG, Caixa Postal: 13 1, Prédio da Reitoria, Piso 1,
Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia — Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.
E-mail: cep.pppi.ufg@gmail.com

APÊNDICE E – FOLHA DE ROSTO

Não se aplica.

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa:

1. Projeto de Pesquisa: A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO: QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS 20 INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

2. Número de Participantes da Pesquisa:

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

5. Nome: Débora Silva Straiotto

6. CPF: 017.417.401-26

7. Endereço (Rua, n.º): Rua ~~805 Santa Rita~~ Casa 2 CATALAO GOIAS 75701970

8. Nacionalidade: BRASILEIRO

9. Telefone: (62) 8293-1335

10. Outro Telefone:

11. E-mail: deborastraiotto@hotmail.com

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto adma. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 11, 12, 15


Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12 Nome: Universidade Federal de Goiás - UFG

13 CNPJ: 01.567.601/000143

14 Unidade/órgão:

15. Telefone: (62) 3521-1215

16. Outro Telefone: (6h) 0991-5366

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Antônio Pacheco de Santana Júnior CPF: 470.955.121-91

Chefe da V.A.E. Educação


Assinatura
Maria Monte Lopes Glória
Chefe da V.A.E. de S. Inácio

Data: 11/08/15

PATROCINADOR PRINCIPAL UFG Regional 2014

APÊNDICE F – PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO: QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Débora Silva Stralotto **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 51832315.5.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.471.330

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como foco investigar a atuação de homens egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. A pesquisadora propõe-se a descrever a trajetória do curso de pedagogia desta Regional, buscando compreender a atuação de egressos do sexo masculino, do Curso de Pedagogia, problematizando como a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se tornou uma atividade eminentemente feminina. A pesquisa é de cunho qualitativo, se delineando num estudo de caso. Os Procedimentos de construção de dados são: Levantamento bibliográfico sobre a temática de estudo; análise documental (dados relativos ao curso de Pedagogia da Regional Catalão), identificação e levantamento dos sujeitos participantes da pesquisa; entrevistas. Os sujeitos da pesquisa são homens que concluíram o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás Regional Catalão.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a atuação de egressos do sexo masculino, do Curso de Pedagogia da universidade Federal de Goiás- Regional Catalão.

Objetivo Secundário: Discutir a relação Educação e Gênero e identificar a atuação profissional de

gressos, do sexo masculino, formados no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão e analisar as configurações que contribuem para o estabelecimento ou deslocamento dos Pedagogos na docência na Educação Infantil e Anos Iniciais relacionadas às questões de gênero.

Creemos que a presença dos homens no âmbito escolar pode provocar alterações nas distinções entre homem e mulher, o que é uma etapa importante rumo à busca por uma igualdade de gênero.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto está instruído com os seguintes documentos:

1. Folha de rosto; 2. Termo de Compromisso; 3. Termo de Anuência; 4. Carta de Cessão de Obra; 5. Roteiro de Entrevista; 6. TCLE; 7. Projeto de Pesquisa e 8. Informações Básicas. O documento "Informações básicas sobre o projeto", no Item Cronograma de Execução, apresenta como data para execução da pesquisa de campo o período de 13/12/2015 a 11/05/2016. No documento "Termo de Anuência", a Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de Fevereiro de 2016 até Maio de 2016.

A pesquisadora já realizou algumas das alterações solicitadas pelo CEP nos seus documentos de apresentação obrigatória:

1. O TCLE apresenta cabeçalho e rodapé de unidade/órgão/programa de pós-graduação, e a redação do mesmo contempla os itens contidos no modelo sugerido pelo CEP_UFG, inclusive o uso da imagem do pesquisado. O documento está numa linguagem acessível ao nível de compreensão do participante, considerando aspectos psicossociais, econômicos e culturais do contexto em que está inserido; 2. A pesquisa não prevê a participação de menores de 18 anos na pesquisa, já que serão entrevistados homens adultos que concluíram o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Por isso, o projeto não apresenta Termo de Assentimento.

3. A pesquisadora apresenta o Termo de Anuência, em papel timbrado, carimbado e assinado pelo diretor ou responsável Institucional, da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão - onde haverá a realização de coleta de dados. Contudo, a data para a realização da coleta de dados ainda está o período de fevereiro a maio de 2016.

4. A Folha de Rosto da Plataforma Brasil está assinada pelo pesquisador responsável e, também, assinada e carimbada pelo Diretor de sua unidade acadêmica.

5. A pesquisadora apresenta o Instrumento de Coleta de dados, no caso, o roteiro de entrevistas questões norteadoras.

6. A pesquisadora apresentou o Termo de Compromisso (Res. 466/12) assinado por todos os pesquisadores envolvidos no estudo, inclusive o orientador.

Apresenta declaração de que não iniciou a coleta de dados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos postados somos favoráveis à aprovação do presente protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP/UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para março de 2017.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_556859.pdf	30/03/2016 14:23:14		Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetonovo.pdf	24/03/2016 19:45:15	Débora Silva Stralotto	Acelto
Outros	Declaracao.doc	24/03/2016 19:10:56	Débora Silva Stralotto	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoopdf.pdf	14/12/2015 00:34:00	Débora Silva Stralotto	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	13/12/2015 23:48:42	Débora Silva Stralotto	Acelto
Outros	RoteiroEntrevista.pdf	12/12/2015 00:03:22	Débora Silva Stralotto	Acelto
Outros	cartadecessaodebora.pdf	11/12/2015 12:25:21	Débora Silva Stralotto	Acelto
Outros	TermodeAnuenciautg.pdf	11/12/2015 12:18:23	Débora Silva Stralotto	Acelto

Outros	TermodeCompromisso.pdf	11/12/2015 11:57:05	Débora Silva Stralotto	Acelto
--------	------------------------	------------------------	---------------------------	--------

Página 02 de

Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	11/12/2015 11:44:03	Débora Silva Stralotto	Acelto
----------------	------------------	------------------------	---------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 30 de Março de 2016

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“A atuação do Pedagogo: questões de gênero na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”

Responsável pela pesquisa: Débora Silva Straiotto.
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

Meu nome é Débora Silva Straiotto, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato a cobrar nos telefones: (64)81306740 ou (62)82931335. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62)3521-1075 ou (62)3521-1076.

Essa pesquisa tem como objetivo verificar onde os homens egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão se encontram hoje, referente à atuação no mercado de trabalho, se estão na área de educação ou em outra área.

Caso aceitar o convite o/a(s) participante(s) participarão de entrevistas individuais, caso aceitar o convite o/a(s) participante(s) participarão de entrevistas, que serão registradas através de gravação em áudio e vídeo (imagem) que visem identificar a atuação profissional dos egressos, do sexo masculino, formados no Curso de Pedagogia

da UFG/RC, analisar as configurações que contribuem para o estabelecimento ou deslocamento dos Pedagogos na docência na Educação Infantil e Anos Iniciais relacionadas às questões de gênero.

Este material será mantido em sigilo. No caso de concordância do/a(s) participante(s) poderá ser concedido o uso das imagens nos resultados publicados da pesquisa. Neste caso, o/a(s) participante(s) deverá conceder sua permissão, através da assinatura/rubrica em espaço próprio no box ao final deste documento, antes da assinatura do TCLE. Assim, contribuirá para acrescentar dados referentes ao tema, favorecendo uma melhor compreensão da realidade estudada.

A participação na pesquisa poderá causar riscos, como constrangimento nas abordagens. Por isso, sinta-se à vontade em recusar a responder questionamentos que lhe causem constrangimento durante os encontros reflexivos. Todas as informações obtidas serão sigilosas. O material com as suas informações (gravações) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e que será destruído após a pesquisa.

Os resultados deste trabalho serão apresentados e publicados em encontros ou revistas científicas, entretanto, será garantido o sigilo assegurando a privacidade e o anonimato dos/as participante/s. Entretanto, caso seja do interesse do participante a divulgação de seu nome ele/a(s) deverão demonstrar esta opção através da sua rubrica, em espaço específico no box acima das assinaturas.

Débora Silva Straiotto.

Assinatura do pesquisador _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “A atuação do Pedagogo: questões de gênero na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, como sujeito fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Débora Silva Straiotto sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Box para consentimento de liberação da divulgação de imagem nos resultados publicados de pesquisa

Você participante (s) deve rubricar na linha:

() Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;

Assinatura e rubrica _____

() Não permito a publicação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Assinatura e rubrica _____

Box para consentimento de liberação da divulgação do meu nome nos resultados publicados

da pesquisa

Você participante (s) deve rubricar na linha:

() Permito a divulgação do meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

Assinatura _____ e _____ rubrica

() Não permito a publicação do meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Assinatura e rubrica _____

Catalão, _____ de _____ de 2016.

Nome Assinatura participante

Nome Assinatura pesquisador

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perguntas Norteadoras

Identificação

Nome:

Idade:

Em qual ano você concluiu o curso de Pedagogia

Estado Civil:

Filhos:

Raça/Cor:

Naturalidade:

Nível de Escolaridade:

Religião:

Local de Trabalho:

Função:

Cargo:

Sua Renda Mensal é de 1 a 3, 3 a 6, acima de 7 salários mínimos?

Formação

- 1) Sua experiência como professor ocorreu somente durante os estágios no Curso ou você teve outras experiências? Quais? Como foram essas experiências?
- 2) O Curso de Pedagogia possibilita atuar em diversas funções em espaços escolares e não escolares. Quando você concluiu o Curso, assumiu a sala de aula ou atuou em outras funções?
- 3) Em algum momento você sentiu vontade de desistir do curso? Por quê?
- 4) Você trabalha na Educação? Em qual área?

Mercado de Trabalho

- 1) Relate a sua trajetória no mercado de trabalho? (Após o curso de pedagogia)

- 2) Relate brevemente a sua trajetória no mercado de trabalho como Pedagogo?
- 3) Nas entrevistas de emprego para professor você já se sentiu diferenciado pelo fato de ser homem?
- 4) Na condição de gestor, você contrataria um homem para trabalhar nas turmas de Educação Infantil? Por quê?
- 5) Por qual motivo optou por não trabalhar na Educação?
- 6) Qual seu nível de satisfação pela profissão de pedagogo?
- 7) Qual seu nível de satisfação no local onde você trabalha?
- 8) Quais seus planos futuros para sua carreira profissional?
- 9) Porque não pretender continuar na profissão? Ou Porque pretende continuar na profissão?

Gênero

1. Como os colegas e professores lidavam com o fato de você ser homem dentro do curso de Pedagogia?
2. Como deve ser o perfil de um professor/a de educação infantil e anos iniciais?
3. Para você existe um gênero que apresenta mais esse perfil, o homem ou a mulher?
4. Fala-se muito sobre o predomínio de mulheres no magistério dos anos iniciais, especialmente na Educação Infantil. Qual a sua opinião sobre o porquê disso?
5. Como você percebe a atuação do homem no magistério?

Experiência

Se o sujeito da pesquisa foi ou é professor:

- 1) Quais foram às reações nas primeiras escolas em que chegou para trabalhar? Alguém estranhou ou questionou a presença de um homem como professor das turmas dos Anos Iniciais?
- 2) Como é a relação com “as demais” professoras com as quais você trabalha diretamente? E com os pais?
- 3) Teve algum pai ou mãe que apresentou algum tipo de dificuldade em você se professor de seu/sua filho/filha? Comente. Excluir
- 4) Em algum momento a sua competência como professor de educação da infantil ou séries iniciais foi questionada pelo fato de você ser homem?

- 5) Você percebe alguma limitação ou incentivo/apoio em sua prática profissional pelo fato de ser homem?
- 6) Você acha que existe alguma diferença na atuação do homem e da mulher no magistério?
- 7) Como a direção da escola, reconhece seu trabalho como professor de educação da infância e séries iniciais? Há algum tipo de resistência ou apoio? Por quê?
- 8) No trabalho com crianças você percebe algum tipo de limitação/vantagem no aspecto de cuidar Existe alguma diferença entre o seu trabalho e o trabalho das professoras? Qual? Por quê?
- 9) Você percebe alguma diferença no tratamento de meninos e meninas em relação a você?
- 10) Já sofreu algum tipo de preconceito ou questionamento de suas habilidades pelo fato de ser homem - pedagogo?
- 11) Já se sentiu beneficiado frente a outras colegas de profissão pelo fato de ser homem?
- 12) Qual seu nível de satisfação com o trabalho em sala de aula? Deseja continuar na docência?

Subjetividade

- 1) Você sempre desejou fazer o curso de Pedagogia?
- 2) Que motivos levaram você a escolher o Curso de Pedagogia como formação em nível superior?
- 3) Para você, existem profissões específicas para homens e profissões específicas para mulheres?
- 4) No momento em que você optou pelo Curso de Pedagogia, o fato de ser homem lhe trouxe algum dilema, algum obstáculo/oportunidade/chance? Como esta escolha foi recebida por seus amigos e familiares?