



## Gênero nas representações sociais de estudantes de pedagogia sobre identidade profissional e trabalho pedagógico<sup>1</sup>

Gender in the social representations of teacher education (pedagogy) students about professional identity and pedagogical work

Género en las representaciones sociales de estudiantes de pedagogía sobre la identidad profesional y el trabajo pedagógico

*Rafaela Maria e Silva Ferreira<sup>2</sup>*  
*Maria Eulina Pessoa de Carvalho<sup>3</sup>*  
*Maria Lúcia Vannuchi<sup>4</sup>*

### RESUMO

Considerando que o curso de Pedagogia hoje se apresenta feminilizado e feminizado, objetivou-se explorar como o gênero configura as representações sociais da identidade profissional de seu alunado. Na pesquisa quanti-qualitativa utilizou-se a técnica de *survey* em formato de questionário aberto proposto por Ioannis Tsoukalas, respondido por 47 estudantes pré-concluintes do curso de Pedagogia do Campus I da Universidade Federal da Paraíba. Com base na abordagem estrutural das representações sociais, percebeu-se que o gênero atua como elemento constituído e constituinte de representações sociais organizadas em torno do ensino como núcleo central, corroborando a feminilização e feminização do magistério. Contudo, ao se ampliar a concepção de docência para incluir outras funções do/a pedagogo/a, consoante as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), observou-se que as mulheres representam a docência associada à gestão e os homens à pesquisa. Evidenciam-se, assim, transformações nas representações sociais, com as mulheres assumindo a gestão como espaço de exercício do poder na configuração de sua identidade profissional; e permanências com o deslocamento das pretensões masculinas à atividade da pesquisa, com maior prestígio em relação à gestão escolar. A pesquisa foi financiada pelo CNPq e Capes.

<sup>1</sup> Este texto é produto do projeto de pesquisa “Representações sociais das identidades profissionais e de gênero por estudantes de Pedagogia e Engenharia: um estudo comparativo na UFPB e na UFU”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo: 437609/2018-9), coordenado pela segunda e terceira autoras.

<sup>2</sup> Mestra em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. E-mail: [rafaelamariaferreira@gmail.com](mailto:rafaelamariaferreira@gmail.com).

<sup>3</sup> PhD em Currículo, Ensino e Política Educacional pela Michigan State University/USA, com estágio pós-doutoral na Universidade de Valência/Espanha. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Bolsista de Produtividade CNPq. E-mail: [mepcarv@gmail.com](mailto:mepcarv@gmail.com).

<sup>4</sup> Doutora em Sociologia pela Unesp de Araraquara-SP, com estágio pós-doutoral no Centro de Estudos Sociais/Universidade de Coimbra. Professora de Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais PPGCS/UFU, e da Graduação em Ciências Sociais - INCIS/UFU. E-mail: [maluvannuchi@ufu.br](mailto:maluvannuchi@ufu.br).

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero. Representações Sociais. Pedagogia. Identidade Profissional.

### **ABSTRACT**

Considering the current feminization of *Pedagogy* – the name of the undergraduate program that prepares teachers for elementary and pre-school in Brazil – this paper aims to explore how gender shapes the social representations of its students' professional identity. An open questionnaire, based on the model proposed by Ioannis Tsoukalas, was applied to concluding *Pedagogy* students at Federal University of Paraíba (Campus of João Pessoa), reaching 47 respondents. Based on the structural approach of social representations, the analysis pointed out that gender acts as a constituent element of social representations organized around teaching as the central nucleus, corroborating its feminization. However, when the concept of teaching was expanded to include other functions of the *pedagogue*, according to the National Curriculum Guidelines for Pedagogy, female students represented teaching associated with management and male students with research. Thus, the social representations of teaching display change and permanence, with women aspiring management, as a space for exercising power, in the configuration of their professional identity, and men displacing their prospects to research, an activity with greater prestige in relation to school management. The research was funded by CNPq and Capes.

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

### **RESUMEN**

Considerando que los estudios de Pedagogía hoy se presentan como feminizados, el texto intenta explorar cómo el género configura las representaciones sociales de la identidad profesional de su alumnado. Se utilizó un cuestionario abierto, basado en el modelo de Ioannis Tsoukalas, que fue respondido por 47 estudiantes finalistas del curso de Pedagogía en la Universidad Federal de Paraíba (Campus de João Pessoa). Con base en el enfoque estructural de las representaciones sociales, se percibió que el género actúa como elemento constitutivo de las representaciones sociales organizadas en torno a la docencia como núcleo central, corroborando su feminización. Sin embargo, cuando se amplió el concepto de docencia para incluir otras funciones del pedagogo, según las Directrices Curriculares Nacionales de la Carrera de Pedagogía, se observó que las mujeres representan la docencia asociada a la gestión y los hombres a la investigación. Así, se evidencian transformaciones en las representaciones sociales, asumiendo las mujeres la gestión como espacio de ejercicio del poder en la configuración de su identidad profesional; y permanencia con el desplazamiento de las pretensiones masculinas a la actividad investigadora, con mayor prestigio que la gestión escolar. La investigación fue financiada por CNPq y Capes.P

**PALABRAS CLAVE:** Género. Representaciones Sociales. Pedagogía. Identidad Profesional.

\* \* \*

## **1. Introdução**

O curso de Pedagogia é associado ao universo feminino devido à representação social do cuidado no mundo sexuado em que vivemos (BOURDIEU, 1999). Trata-se de uma transformação histórica recente, vale lembrar, uma vez que o ensino e a educação formal eram atividade e esfera masculinas até o século XIX.

No Brasil, observa-se a feminilização e feminização da docência da Educação Básica, sendo o magistério uma das principais destinações profissionais das/os licenciadas/os deste curso. A Educação Básica compreende a Educação Infantil (de 0 a 5 anos), o Ensino Fundamental (de 6 a 14 anos) e o Ensino Médio (de 15 a 17 anos), sendo o predomínio de mulheres maior junto às crianças da Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental (dos 6 a 10 anos). A Educação Infantil, segundo o *International Standard Classification of Education – ISCED 2011*, corresponde ao nível 0 (*Early childhood education*), o Ensino Fundamental aos níveis 1 e 2 (*Primary education e Lower secondary education*) e o Ensino Médio ao nível 3 (*Upper secondary education*), ou seja, as mulheres são maioria nos dois primeiros níveis: 0 e 1 (UNESCO, 2012).

Segundo Yannoulas (2011), a feminilização é uma perspectiva fundamentalmente quantitativa, referindo-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição de uma profissão ou ocupação, enquanto que a feminização tem sentido mais qualitativo, relacionado às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação a partir da feminilização, vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época. Assim, em 2014, no Brasil, as mulheres eram 80,06% dos professores da Educação Básica. Em 2017, o quadro não se alterou: elas eram mais de um milhão e meio dos 2.078.910 professores, atingindo 81%, segundo dados do Censo da Educação Básica de 2017, último censo disponível com dados desagregados por sexo (BRASIL, 2017).

No Campus I da Universidade Federal da Paraíba, campo desta pesquisa, as mulheres constituem a maioria do alunado dos cursos de Licenciatura – formação de professores/as. No ano de 2019 matricularam-se no curso de Pedagogia 960 estudantes, sendo 83% mulheres e 17% homens (ALVES, 2019). Constituem 276 alunas e 37 alunos no turno matutino (89% mulheres e 11% homens), 232 alunas e 57 alunos no turno vespertino (80% mulheres e 20% homens) e 288 alunas e 70 alunos no turno noturno (80% mulheres e 20% homens), dados que demonstram a predominância feminina.

A feminilização da profissão é demonstrada através de dados quantitativos como os expostos, contudo, a feminização envolve transformações mais qualitativas e próprias do campo da representação social. Encontram-se indícios na literatura ao discutir a incorporação pelo senso comum da noção do cuidado como ideal da profissão, frequentemente associado ao universo feminino (VIANNA, 2002; LOURO, 2010).

Diante disso, esta pesquisa objetivou compreender como gênero configura as representações sociais das identidades profissionais de estudantes pré-concluintes do curso de Pedagogia, considerando a experiência formativa como contexto de formação identitária (CARVALHO, 2018; FERREIRA, 2020). Os dados foram obtidos por meio da

aplicação da técnica de Levantamento Representacional de Ioannis Tsoukalas (2006), que produz cadeias associativas significativas, capazes de capturar o conteúdo semântico da representação social, como também a organização de seus conteúdos e dos seus núcleos centrais. O instrumento foi aplicado a 47 estudantes, sendo 39 mulheres, 7 homens e uma pessoa que não identificou a identidade de gênero. Os resultados foram tratados nos softwares *Excel*, para analisar incidências de evocações, e *openEvoc*, para comparar a ordem de frequência e a ordem de evocação, que diz respeito à ordem de importância. Aqui se apresentam algumas conclusões a partir do estudo das representações sociais produzidas pelos/as participantes da pesquisa.

## 2. Gênero, representações sociais e identidade profissional

Sendo o objetivo da pesquisa aplicar a lente de gênero às representações sociais evocadas pelas/os participantes sobre as suas identidades profissionais em construção, cabe inicialmente articular estes conceitos.

Como aponta Angela Arruda (2002), as teorias feministas e a teoria das representações sociais (TRS) são contemporâneas da transição paradigmática dos anos de 1960 e vêm inaugurar campos teóricos próprios, com convergências epistemológicas e metodológicas. Assumem a crítica aos binarismos natureza-cultura, razão-emoção, objetividade-subjetividade, pensamento-ação, ciência-senso comum; afirmam a importância das dimensões subjetiva, afetiva e cultural na construção do saber e na ação humana, inclusive na construção do conhecimento científico; propõem teorias relacionais, que articulam objeto e contexto (marcado por relações de poder), sujeito social e subjetividade, experiência e saber concreto; tomam seus objetos simultaneamente como processo e produto. Embora cada campo teórico tenha a sua especificidade, posto que o feminismo é uma teoria da ação enquanto a TRS é uma proposição analítica, ambos “oferecem um bom instrumental para a compreensão do ser humano na sua complexidade” (p. 144).

**Gênero** é um conceito interdisciplinar e multidimensional, que vem sendo debatido no campo dos estudos feministas e elaborado em suas diversas vertentes. Inicialmente, o conceito de gênero implica distinção em relação ao sexo e ao determinismo biológico na construção da subjetividade, e trata da construção social, cultural, pedagógica da identidade – o não se nasce mulher, torna-se mulher de Simone de Beauvoir. Mas já assume desde a origem a dimensão política de relação de poder e estrutura de desigualdade, sendo uma teorização de mulheres interessadas na transformação do

sexismo/dominação masculina. Essa construção conceitual dá-se na teorização em língua inglesa, a partir de fins da década de 1960, e desenvolve-se paralelamente a outras elaborações das relações sociais de sexo, até se generalizar a partir de fins da década de 1980.

De acordo com Joan Scott (1995), gênero é o primeiro marcador de diferenças de poder, desde os papéis paterno e materno na organização da família até a divisão sexual do trabalho nos sistemas social, econômico e político, importando assim discutir “a questão da desigualdade, por oposição à da assimetria”, para explicar “a persistente associação entre masculinidade e poder” (p. 81-82), amplamente aprendida na experiência social. A autora insta que se atente aos sistemas de significado: “aos modos pelos quais as sociedades representam o gênero, servem-se dele para articular as regras de relações sociais ou para construir o significado da experiência” (SCOTT, 1995, p. 82). Assim, define como núcleo do conceito de gênero a conexão entre duas proposições: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

A primeira proposição compreende quatro elementos inter-relacionados, conquanto não operem simultaneamente: (1º) símbolos/representações culturalmente disponíveis; (2º) “conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos” como oposições binárias fixas (masculino x feminino), veiculados por “doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas” (SCOTT, 1995, p. 86); (3º) “uma concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social” (para além do sistema de parentesco, o mercado de trabalho, sexualmente segregado, as instituições educacionais, o sistema político) (p. 87); (4º) a identidade subjetiva, o que requer examinar a construção das identidades gendradas no contexto de “organizações e representações sociais historicamente específicas” (p. 88).

A segunda proposição é explicitada nos seguintes termos: “o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p. 88). Referindo-se ao princípio de visão e divisão social de Pierre Bourdieu (1999), Scott afirma que o gênero estrutura “a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social”, estabelecendo “distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos)”, até se implicar “na concepção e na construção do próprio poder” (p. 88), exercendo assim uma função de legitimação via políticas e práticas institucionais e crenças individuais. Considerando que as representações de gênero têm implicações sociais demonstradas por diversas pesquisas históricas, enfim, indaga: “se as

significações de gênero e de poder se constroem reciprocamente, como as coisas mudam?” (p. 92).

Segundo Teresa de Lauretis (1994), em termos foucaultianos, gênero é “o conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais’, produto e processo de várias tecnologias sociais, discursos e práticas da vida cotidiana” (p. 208). Os sujeitos sociais são constituídos no gênero, engendrados pela diferença sexual, na experiência múltipla e contraditória das relações sociais de sexo, raça e classe (p. 208), sendo o gênero uma “configuração variável de posicionalidades sexuais-discursivas” (p. 214). Nos termos da autora, o sistema sexo-gênero, construção sociocultural baseada na oposição conceitual e estrutural dos dois sexos biológicos (p. 211), é “um aparato semiótico, um sistema de representação, que atribui significado”, valor, identidade, posições sociais aos indivíduos (p. 212). Assim, a construção do gênero é “o produto e o processo tanto da representação quanto da auto-representação” (p. 217).

Nas práticas micropolíticas cotidianas, “a representação social de gênero afeta sua construção subjetiva e, vice-versa, sua auto-representação afeta sua construção social” (p. 216). Essa construção ocorre através das tecnologias e discursos institucionais “com poder de controlar o campo do significado social e assim produzir, promover e ‘implantar’ representações de gênero”; todavia, a desconstrução é possível “nas margens dos discursos hegemônicos ... no nível ‘local’ de resistências, na subjetividade e na auto-representação” (p. 228), nas experiências contraditórias que nos engendram na passagem das representações culturais à auto-representação (p. 229), inclusive na prática feminista da autoconscientização (p. 230).

O reconhecimento da questão de gênero extrapolou o campo teórico feminista. Entendendo a ordem de sexo e gênero como historicamente naturalizada e essencializada, Pierre Bourdieu (1999) define gênero como uma estrutura de dominação simbólica; um princípio de visão e divisão social, que articula estruturas objetivas (da organização social) e estruturas subjetivas (cognitivas); e um *habitus*, isto é, uma estrutura psicossomática. As relações de gênero se reproduzem na vida social e individual, inconscientemente, porque “a construção social das estruturas cognitivas que organizam os atos de construção do mundo e de seus poderes” é “uma construção prática, [...] resultante de um poder, inscrito duradouramente no corpo dos dominados sob forma de esquemas de percepção e de disposições (a admirar, respeitar, amar etc.) que o tornam sensível a certas manifestações simbólicas do poder” (p. 52-53). O *habitus* (dominante, dominado), definido pelo autor como “relação social somatizada”, lei social incorporada, vivenciada “dentro da lógica do sentimento ... ou do dever”, é difícil de se transformar por “uma tomada de

consciência libertadora" (p. 51); é durável e ultrapassa suas condições sociais de produção: "mesmo quando as pressões externas são abolidas e as liberdades formais (...) são adquiridas, a auto-exclusão e a vocação (...) vêm substituir a exclusão expressa" (p. 51-52).

Daí não ser a dominação um mero efeito ideológico "e sim um sistema de estruturas duradouramente inscritas nas coisas e nos corpos" (p. 53-54), que impõe aos dominados/as limitações nas suas possibilidades de pensamento e de ação; assim, quando percepções e pensamentos se estruturam conforme as relações de dominação, os "atos de conhecimento são, inevitavelmente, atos de reconhecimento, de submissão". Contudo, apesar da "correspondência entre [...] os processos do mundo natural e os princípios de visão e de divisão [...] há sempre lugar para uma luta cognitiva a propósito do sentido das coisas do mundo", pois "a indeterminação parcial de certos objetos autoriza, de fato, interpretações antagônicas, oferecendo aos dominados uma possibilidade de resistência contra o efeito de imposição simbólica (BOURDIEU, 1999, p. 22).

Bourdieu (1999) não nega a possibilidade de resistência cognitiva crítica, mas destaca que "a ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina" alicerçada na divisão social do trabalho por sexo, com seus espaços, tempos e instrumentos específicos (p. 18). A construção simbólica da dominação, que implica assentimento, consentimento, naturalização, dá-se "de maneira invisível e insidiosa, através da insensível familiarização com um mundo físico simbolicamente estruturado e da experiência precoce e prolongada de interações permeadas pelas estruturas de dominação. (p. 50-51). Aqui chegamos ao objeto da TRS.

Quando surge em 1961, interessada no domínio do simbólico, a TRS "propõe uma psicossociologia do conhecimento" ao reabilitar o senso comum, o saber popular, e valorizar o saber prático, admitindo diversas racionalidades na contramão da ruptura epistemológica operada pela racionalidade científica (ARRUDA, 2002). Teorizada por Serge Moscovici e Denise Jodelet na psicologia social, atravessa as ciências humanas e alcança outros campos, como a saúde e o meio ambiente, sendo certamente de interesse da educação, pois enfoca como indivíduos e grupos constroem seu conhecimento sobre a realidade social/cultural e se situam nas relações sociais (VICTOROFF, 1984). As **representações sociais** (RS) constituem um corpus organizado de conhecimentos/imagens e uma atividade psíquica de inteligibilidade do real, um fato psicológico ao mesmo tempo impessoal (situado no coletivo) e pessoal (situado no íntimo afetivo e cognitivo de cada um/a), incluindo o sentimento de pertencimento grupal (MOSCOVICI, 2012).

Na TRS, o sujeito do conhecimento é ativo e criativo e as RS são sistemas de valores, ideias e práticas – intercomunicantes e geradores – com a dupla função de

conhecer e intervir na realidade. Articulando comunicação e ação, as RS interpretam e constroem a realidade, de forma dinâmica. A construção desse saber prático compartilhado dá-se através de dois processos teorizados por Moscovici, sintetizados por Arruda (2002): objetivação, em que se selecionam e descontextualizam elementos, a partir de informação prévia, enxugando o excesso de informação e recortando experiências e valores, para recompor os fragmentos num esquema que se torna o núcleo figurativo/imagético da representação; e ancoragem, em que se dá sentido ao novo objeto, acomodando-o às informações pré-existentes e instrumentalizando-o, ou seja, convertendo-o em grade de leitura do mundo, enraizando o conhecimento no social e no repertório do sujeito. O primeiro processo naturaliza o objeto antes misterioso, não-familiar e o segundo o ancora. Arruda (2002) salienta que isso não implica conservadorismo, pois a RS opera a transformação do sujeito e do objeto: “o sujeito amplia sua categorização e o objeto se acomoda ao repertório do sujeito”, modificando tal repertório, num processo em que conceito e percepção “se engendram mutuamente” (p. 137).

Assim, a TRS articula cognição, linguagem e comunicação às relações sociais, de modo complexo. As condições de produção da RS são sociais, seus processos e estados referem-se ao seu caráter prático, e seu estatuto epistemológico marca a sua função simbólica. Assim, a RS “encadeia ação, pensamento e linguagem nas suas funções primordiais de tornar o não-familiar conhecido, possibilitar a comunicação e obter controle sobre o meio em que se vive, compreender o mundo e as relações que nele se estabelecem” (ARRUDA, 2002, p. 142).

Na abordagem estrutural das RS de Jean-Claude Abric, seguida aqui, há dois sistemas interdependentes: o **sistema central** que é um núcleo geral, consensual, coerente, estável, sócio-histórico e ideológico, que define a homogeneidade do grupo, com função de dar significação e organização à representação; e um **sistema periférico** que permite a integração das experiências e histórias individuais, suporta contradições e a heterogeneidade do grupo, sendo assim flexível, evolutivo, sensível às mudanças imediatas no contexto, tendo como função a adaptação do sistema central à realidade concreta (ABRIC, 2000; SANT’ANNA, 2012).

Assim, toda RS está organizada em torno de um núcleo central, elemento fundamental responsável pela organização e significação da representação, “a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo” (ABRIC, 2000, p. 33). Sua estabilidade, segundo o autor, implica que qualquer alteração neste elemento acarreta mudança em toda a RS. Ao redor deste núcleo central, os elementos periféricos efetuam modulações pessoais oriundas de experiências, que acabam individualizando a

RS. A relação funcional entre o núcleo central e os elementos periféricos é que o primeiro gera o significado da representação e determina sua organização, enquanto que o segundo permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação de conteúdo (ABRIC, 2000).

Quanto à **identidade profissional**, pensada como representação e auto-representação atravessada pelo gênero, ela situa-se em uma organização do trabalho ainda marcada pelo androcentrismo (o sistema cultural baseado em normas e valores masculinos), pela divisão sexual do trabalho e separação público-privado. A divisão sexual do trabalho é um conceito fundado na divisão do trabalho social baseada no sexo e que, além de demarcar suas desigualdades, captura sua sistematicidade e descreve a realidade da diferenciação hierárquica das atividades e, portanto, dos sexos, em suma, para criar um sistema de gênero (HIRATA; KÈRGOAT, 2007). O resultado é que os homens acabam por ocupar posições e funções de forte valor social agregado, como as intelectuais e científicas, enquanto as mulheres assumem carreiras relacionadas ao cuidado, mais próximas ao casamento e à maternidade, como a licenciatura em Pedagogia.

Hirata e Kergoat (2007), entre outras teóricas francesas, têm utilizado o conceito de relação social de sexo ao invés do conceito de gênero, porém eles se assemelham, e gênero tem sido usado pelas estudiosas das representações sociais. Neste trabalho, entende-se que a divisão sexual do trabalho se justifica na pretensa naturalização dos destinos de mulheres e homens, muito presente no senso comum, ou seja, nas representações sociais dos sujeitos. É assim que a feminização do trabalho docente vai se constituindo e se fortalecendo, criando, até os dias de hoje, uma imagem de atividade com face feminina, tendo a preferência das mulheres na escolha do curso de Pedagogia (comumente relacionado ao magistério), conforme se poderá verificar nos dados apresentados na quarta e quinta seções deste trabalho. Essa face gendrada incorpora-se à constituição identitária profissional do ofício.

Tendo isto em vista, sobre o conceito de identidade profissional, Dubar (2005) lembra que é na relação com o/a outro/a que a imagem identitária de uma profissão se constrói, daí a afinidade entre os conceitos de identidade social/profissional e de representação social, bem como as repercussões de gênero nessa imagem, como explicitado na noção de divisão sexual do trabalho. Segundo o autor, cada configuração identitária é resultante de uma dupla transação: uma objetiva e uma subjetiva, a primeira entre os indivíduos e as instituições, e a segunda de ordem interna ao indivíduo, sugerindo mudanças ou permanências em relação ao seu presente e à construção de futuro a partir de seu próprio passado. Isso gera os estados de reconhecimento ou não reconhecimento: na esfera objetiva, da identidade atribuída pelo outro; e na esfera subjetiva, da identidade

para si, construída em continuidade ou ruptura entre o indivíduo e seu passado. A tensão entre a identidade para o/a outro/a, na busca pelo reconhecimento, e a identidade para si, entre a continuidade ou ruptura com o passado, é que vai constituir a identidade pessoal. Isso quer dizer que as identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais, nem produtos de estruturas econômicas que se impõem, mas sim construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de trabalho e sistemas de formação (DUBAR, 2005).

Há um importante papel da socialização na construção dessas identidades coletivas: “identidades profissionais e sociais, associadas a configurações específicas de saberes, são construídas por meio de processos de socialização cada vez mais diversificados” (DUBAR, 2005, p. 329). A pessoa aprende a se ver como profissional, ou seja, identifica-se com uma profissão, não só no momento de formação inicial ou por deter certas competências, mas na constante e permanente relação com o outro em contexto laboral. Assim, no eixo de interdependência entre a identidade para si (governo de si) e identidade para o/a outro/a (como deseja ser visto/reconhecido), em meio a tensões e disputas, é que se dá a construção da identidade profissional do grupo.

Logo, é possível concluir que o que define certa identidade profissional é sua própria representação social construída em contexto formativo e de prática. As dimensões da representação identitária no coletivo, no sentimento de pertença ao grupo e no íntimo cognitivo e afetivo de cada um/a evidenciam-se na proposição de Dubar (2005) de que a identidade é constituída no intercruzamento entre o reconhecimento ou não-reconhecimento da identidade atribuída pelo outro e o rompimento ou continuação da relação da pessoa com **as** suas mudanças e com **a** sua subjetividade. Destarte, o processo de identificação apresenta-se de forma cíclica por meio das representações sociais produzidas de forma contextual e relacional, neste caso no curso de Pedagogia, feminilizado e feminizado.

### **3. Procedimentos metodológicos**

O campo desta pesquisa é o Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – Campus I e seus sujeitos são as/os estudantes que frequentavam o componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I), ofertado no penúltimo semestre, no ano de 2019. A escolha de pré-concluintes deu-se na intenção analítica de perceber como estudantes no final de suas trajetórias de formação inicial, mais próximos/as de ingresso no mercado de trabalho, representam sua identidade profissional.

O questionário foi aplicado às turmas de TCC I dos três turnos em setembro de 2019, com o seguinte número de matriculados/as: 35 no turno da manhã, 18 no turno da tarde e 45 no turno da noite, totalizando 98, segundo dados fornecidos pela Coordenação do Curso. Responderam o questionário 47 estudantes, quase metade do universo, 39 mulheres (83%) e 7 homens (15%). Um sujeito não informou a “identidade de gênero” e foi excluído. Esta amostra, auto-selecionada por disponibilidade e adesão à pesquisa, expressa correspondência à feminilização do próprio curso, conforme indicado na introdução.

As idades dos sujeitos variam de 20 a 59 anos entre as mulheres e de 20 a 54 anos entre os homens. Cerca de 55% dos/as participantes têm até 30 anos (17% têm 22 anos) e os outros 45% têm idade superior. Constatou-se que 47% já estão no mercado de trabalho: 46,3% das mulheres e 71,4% dos homens, sendo que na turma da noite o número eleva-se para 79%: 11 entre 14 mulheres e 2 entre 3 homens. Portanto, quase metade das/os participantes já são socializadas/os na prática profissional, já que a maioria trabalha na educação.

A técnica de produção de dados selecionada foi um questionário aberto, o Levantamento Representacional de Ioannis Tsoukalas (2006), que utiliza elicitación e elaboração de associações livres sobre um tema, possibilitando conhecer, além da incidência, as características de uma representação social (RS): seu campo semântico e organização. O Levantamento Representacional objetiva produzir cadeias associativas significativas, capazes de capturar o conteúdo semântico da RS, como também a organização de seus conteúdos e de seus núcleos centrais (TSOUKALAS, 2006). Assim, este instrumento possibilita apreender tanto o produto quanto o processo de construção das representações sociais.

A **primeira parte** do Levantamento Representacional consiste em mapear os conteúdos semânticos da RS ao se pedir que se associem ao termo-estímulo – ***profissional de Pedagogia*** – palavras ou frases curtas, e em seguida sejam associadas novas palavras às já pensadas. Estes constructos conectados compuseram uma **árvore representacional**, pois pressupõem uma rede que parte do termo-estímulo e vão, de forma exponencial, multiplicando-se de forma associada. Do termo-estímulo pensar-se-ão mais 3 termos e destes os/as participantes, por associação, farão surgir mais 3 de cada um dos termos pensados anteriormente, totalizando mais 9 constructos. Repete-se o processo e originam-se mais 27 termos. Ao fim, a árvore representacional terá 39 evocações para cada sujeito. O objetivo epistemológico desta primeira parte do instrumento é capturar a distribuição de significados no campo semântico da RS. Isso ajuda também a identificar temas frequentes de constructos semânticos comuns (TSOUKALAS, 2006).

A **segunda parte** do Levantamento Representacional investiga as ligações entre as construções semânticas da RS. Tenta vislumbrar como as/os participantes montam os elementos constitutivos da RS em “pacotes” significativos. Pretende-se descobrir princípios constitutivos que são inerentes ao campo semântico da RS, supostamente condicionados pela vivência grupal dos sujeitos (TSOUKALAS, 2006). Esta parte não foi utilizada neste texto.

Finalmente, a **terceira parte** do Levantamento Representacional, baseada na técnica de Sucessivas Escolhas Hierárquicas de Jean-Claude Abric, estabelece as características básicas e o núcleo central da RS. Consiste em pedir que as/os participantes dividam as palavras selecionadas na segunda parte em dois grupos: um com as mais características e outro com as menos características da RS investigada (*profissional de Pedagogia*). Isso permite visualizar um *ranking* dos elementos componentes da RS. Em seguida, pega-se o grupo das mais características e se divide novamente entre mais e menos características, repetindo-se o processo até chegar a um núcleo de sentido. Por fim, pede-se que se isole a palavra que representa o núcleo de sentido da segunda parte. Esta parte final do instrumento é inspirada na prática fenomenológica da redução eidética, que é um experimento mental, uma espécie de variação imaginativa, que visa apreender as principais características de uma categoria de objetos (TSOUKALAS, 2006).

Na análise dos dados produzidos por este instrumento, os obtidos na **primeira parte** proveem uma visão ampla da variação de ideias exibidas por todo o grupo. Já os constructos semânticos encontrados nos grupos de palavras da **segunda parte** e nos *rankings* da **terceira parte** fornecem uma versão mais pessoal e exclusiva dos significados-chave inerentes ao campo semântico da RS. O próprio Tsoukalas (2006) indica que os resultados da pesquisa podem ser analisados de várias maneiras e sugere estudar os índices de incidência produzidos na **primeira parte** comparados com a classificação das palavras da **terceira parte**, a fim de verificar se existe alguma correlação sistemática entre elas e se essa correlação é significativa. Este texto limita-se a esta forma de análise.

O quadro 1 apresenta as etapas de análise dos dados gerados. Na análise de dados da **primeira parte** do instrumento foram utilizados os recursos do *Excel* para contar a frequência e classificar a incidência das evocações. Por meio da contagem, o programa fez a classificação baseada na quantidade de incidência de evocações no geral, ou seja, a reunião de todas as evocações. Depois esse resultado foi analisado por identidade de gênero e, desta maneira, pode-se visualizar como as representações sociais apareciam no processo de produção entre mulheres e homens. Na análise dos dados da **terceira parte** do instrumento aplicado foi empregado o *software openEvoc*, criado por Hugo Sant’anna

(2012), um programa baseado na abordagem estrutural das RS, especificamente seu recurso de análise e visualização de dados a partir de funções básicas da estatística descritiva. Houve a preocupação em fazer uma análise das RS não só quanto à frequência, mas também quanto à ordem de evocação, que denota a importância conferida às representações registradas no instrumento, percebendo sua organização, para comparar os resultados.

**Quadro 1 – Etapas de análise dos resultados**

<b>Levantamento Representacional</b>	<b>Ferramenta de análise</b>	<b>Procedimentos</b>
Primeira Parte Árvore Representacional	Excel	1. Contar e classificar a frequência das evocações em geral; 2. Contar e classificar a frequência das evocações por gênero; 3. Comparar os resultados;
Terceira Parte <i>Ranking</i>	<i>openEvoc</i>	4. Inserir os dados no software e analisar os quadros de frequência x ordem de evocação; 5. Comparar os resultados entre os quadros gerados;
Comparação	Excel e <i>openEvoc</i>	6. Comparar os resultados da primeira parte com os da terceira parte.

#### **4. A construção semântica das representações sociais: o que é mais evocado e como gênero atua?**

Os resultados que emergiram da **primeira parte** do Levantamento Representacional totalizaram 2.248 evocações que resultaram em 1.066 variações de constructos semânticos. Após o processo de homogeneização, este universo reduziu-se a 650 variações semânticas, com auxílio do *Excel*, que efetivou a contagem da frequência com que cada evocação aparecia no banco de dados.

O constructo semântico mais evocado por todas e todos os participantes foi a palavra ***docente*** com 65 repetições. Quando se comparam os resultados por sexo, evidencia-se que foi evocada 51 vezes pelas mulheres (o que representa 3% das 1780 evocações produzidas por elas) e 15 vezes pelos homens (4% de 389), incidências muito próximas. Esse resultado não se altera quando se comparam as turmas/turnos: em todas o signo mais evocado foi ***docente***. Veiga (2008) define a docência como sendo o ofício dos/as professores/as, que se refere não só a ministrar aulas e dominar a didática geral e as específicas, mas vem se transformando e complexificando com o surgimento de novas

demandas e condições de trabalho. Tal complexidade se expressa em termos de inovação da ação docente via reconfiguração de saberes, a partir de diferentes caminhos metodológicos e da criatividade.

A forte identificação profissional com a docência tem relação com a história de transformação do curso de Pedagogia de uma perspectiva técnica (a antiga capacitação em diferentes habilitações: Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar) para a formação para o magistério. Segundo Libâneo (2001), a polaridade existente entre especialistas (diretor, coordenador pedagógico) e professores/as promovia a desqualificação do trabalho docente. Para superar essa fragmentação seria necessário eliminar a divisão de tarefas que está na base do trabalho pedagógico, transformando todos os/as profissionais da escola em professores/as. Assim, a/o pedagoga/o acabou acumulando todas as funções antes subdivididas em habilitações e tornando-se um/a profissional polivalente e politécnico/a.

Tal movimento levou à reestruturação curricular e à construção da base comum nacional para os cursos de formação de professores/as tendo a docência como princípio basilar da identidade profissional, conforme defendido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (BAZZO et al., 2016). Assim, o curso de Pedagogia é uma licenciatura cujas diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2006) determinam uma base docente formadora de professores/as para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir daí também se formam professores/as para o Ensino Médio, na modalidade Normal, para a educação profissional, área de serviços e apoio escolar, assim como profissionais para a organização e gestão educacional, e para as atividades de produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Segundo Bazzo et al. (2016) é uma identidade com “base docente” que compreende a figura do/a educador/a nas mais variadas atividades do trabalho escolar, como também o exercício do trabalho educativo fora das escolas. Assim, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), as atividades docentes englobam a organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, incluindo planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006). Esses são campos de atuação profissional incluídos no Projeto

Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB – Campus I (CENTRO DE EDUCAÇÃO, 2006).

Informando a identidade do/a profissional da Pedagogia, as DCNP apresentam um conceito alargado de docência em seu art. 2º, §1º como: “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional (...) desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento” (BRASIL, 2006). Estabelecem, portanto, um elemento unificador da profissão, que permite formar no/a educador/a o/a professor/a e o/a especialista. A docência se ressignifica e acolhe todas as áreas da formação da/o Pedagoga/o, assumindo uma função generalista/unitária (POOLI; FERREIRA, 2017).

Antes mesmo das DCNP disciplinarem a centralidade da docência em caráter amplificado, Libâneo (2001) já tecia críticas à concepção simplista e reducionista do curso de Pedagogia como exclusivamente de formação de professores/as e defendia que a Pedagogia se ocupa amplamente com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar. Contudo, embora valorize a formação de pedagogos/as no plural, ou seja, capazes de ocupar diversas áreas e desempenhar distintas funções, propõe caracterizar o/a pedagogo/a-especialista para diferencia-lo/a do/a profissional docente, destacando a importância da distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola). Assim, todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

De acordo com Libâneo (2001), o ato educativo que gera trabalho pedagógico assume duas características fundamentais: a de ser uma atividade humana intencional e a de ser uma prática social. Portanto, a ação pedagógica dá uma direção às práticas educativas conforme os interesses detrás das propostas educacionais:

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

O trabalho pedagógico, imbuído de ações pedagógicas, visa à produção, transmissão e aquisição do conhecimento, sendo um serviço prestado no campo intelectual. Afinal, é a

natureza desse trabalho que direciona a própria identidade do/a profissional da Pedagogia. Logo, docência, gestão e pesquisa em ambientes escolares e/ou não escolares, faces do trabalho pedagógico, disputam a identidade desse profissional que outrora era orientado a escolher somente uma dessas faces, mas hoje assume todas essas possibilidades de trabalho na sua formação profissional.

Fica evidente que o/a professor/a não pode mais ser entendido/a como responsável apenas pelas atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula. O/a docente formado/a no curso de Pedagogia assumirá novas funções – gestão, pesquisa e divulgação – junto com a atividade de ensino, dentro e fora da escola (VIEIRA, 2011). Contudo, há críticas, como as de Mascarenhas e D'Ávila (2017), que assinalam que essa identificação da docência como base da Pedagogia acaba causando dificuldades para a realização das diversas possibilidades profissionais, argumentando que esse alargamento de atribuições e unificação em torno de um conceito guarda-chuva como docência ampliada causa confusão na formação da/o pedagoga/o por causa de sua imprecisão.

Enfim, o que se entende como trabalho pedagógico ou o que deva ser predominante dentre as diversas possibilidades de atuação direciona a identidade do/a profissional da Pedagogia e está em constante disputa nas discussões curriculares. Contudo, o alargamento conceitual não se verifica nos resultados aqui apresentados e discutidos.

Como aponta Libâneo (2001), o senso comum confirma a forte associação da identidade docente ao/a profissional da Pedagogia. Do mesmo modo, nesta pesquisa, ao se analisar o cenário de associações de sentido evocadas, *docente* está constantemente relacionada a outras palavras como *aprendizagem*, *ensino*, *estudantes*, *escola*, sendo estas as mais evocadas. Fica evidente que as representações sociais acerca de *profissional de Pedagogia*, encontradas nos resultados, ainda trazem forte associação ao ato de ensinar, provavelmente em contexto escolar.

Essa prevalência da docência na identidade profissional fica também sujeita à distribuição desigual dos campos de atuação entre os componentes curriculares do curso de Pedagogia estudado. Enquanto há 11 componentes específicos para a formação para o ensino, pesquisa possui quatro e gestão apenas dois (CENTRO DE EDUCAÇÃO, 2006). Como o currículo é estruturado com ênfase no ensino, o campo da pesquisa e, especialmente, o da gestão são menos associados à identidade profissional pelos/as participantes.

Todavia, apesar dessa centralidade docente nos resultados e no currículo, há associação de *profissional da Pedagogia* à *pesquisa* pelos e pelas respondentes. A palavra *pesquisa* foi evocada 30 vezes distribuídas em 13 questionários que correspondem a 27,6%,

indicando uma tendência à abertura da identidade profissional para tal atividade. Ao comparar as evocações por gênero dos/as participantes, tem-se que para os homens a **pesquisa** aparece em terceiro lugar na classificação de incidência, com 7 evocações das 389 totais (1,8% de incidência), empatada com os signos **ensino** e **estudantes**. Já para as mulheres, esta palavra possuiu 21 evocações das 1780 realizadas (1,2% de incidência), estando em décimo lugar no ranking de frequência. Apesar da diferença proporcional ser pequena no ranking de incidências, **pesquisa** está em terceiro lugar de evocação para os homens enquanto que para as mulheres está em décimo. Logo, os homens, para além da docência, dão mais importância à pesquisa.

Por outro lado, a **gestão** é pouco evocada, apresentando 12 evocações totais e foram as mulheres que a evocaram 11 vezes. Viu-se que, mesmo que a identidade do/a pedagogo/a conjugue hoje as funções de magistério, gestão e pesquisa, estas não têm presença equitativa no currículo do curso pesquisado (CENTRO DE EDUCAÇÃO, 2006). A gestão só aparece, central e especificamente, em dois componentes curriculares: Gestão Educacional e Estágio Supervisionado I (Gestão Educacional). Já os componentes que tratam especificamente de pesquisa contabilizam quatro: Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa Educacional, TCC I e TCC II. Os componentes voltados especificamente ao ensino são onze: Ensino de Arte, Ensino de Português, Ensino de Matemática, Ensino de Ciências, Ensino de História, Ensino de Geografia, Organização e Prática da Educação Infantil, Organização e Prática do Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado II (Educação Infantil), Estágio Supervisionado III (Ensino Fundamental) e Estágio Supervisionado IV (Ensino Fundamental).

Assim, a noção ampliada de docência não se verifica cabalmente na experiência curricular, por isso não surpreende que a representação social de **profissional de Pedagogia** apareça fortemente relacionada ao ensino, como refletida na identidade dos/as estudantes de Pedagogia participantes da pesquisa. Quanto à atuação do gênero como elemento constituído e constituinte de suas representações sociais, os dados demonstram que os homens evocam mais a pesquisa do que as mulheres, e elas evocam mais a gestão do que eles, ao pensarem na docência. Essa diferença é interessante porque confirma o avanço das mulheres na gestão, uma atividade crescentemente regulamentada e burocratizada, e o foco dos homens na pesquisa, uma atividade de maior prestígio na hierarquia acadêmica. Assim, a feminilização da docência, uma conquista histórica recente, impulsionada nas primeiras décadas do século XX no Brasil, se bifurca em atividades distintas hierarquizadas como a gestão e a pesquisa, atestando permanências na mudança das relações de gênero, como sugere Bourdieu (1999).

## 5. Frequência e ordem de evocação: uma abordagem estrutural das representações sociais sobre trabalho pedagógico

Uma vez identificada a construção de identidades profissionais em torno da docência, que quando pensada de forma ampliada apresenta desdobramentos distintos entre mulheres e homens, buscou-se perceber se esse movimento se confirmava na análise da **terceira parte** do Levantamento Representacional. Lembre-se que nesta última parte do instrumento solicitava-se aos/às participantes a construção de uma representação hierárquica, selecionando o que consideram mais importante com referência ao termo-estímulo, através de um exercício valorativo e consciente.

Para visualizar a relação entre o núcleo central e os elementos periféricos, utilizou-se um *software*, o *openEvoc*, baseado na abordagem estrutural das RS. Através da técnica das quatro casas, elaborada por Pierre Vèrges, organiza-se um quadro de contingências de quatro quadrantes, com o cruzamento das frequências das evocações (natureza quantitativa – *f*) com as ordens médias das evocações (natureza qualitativa – OME) (SANT'ANNA, 2012).

O quadrante superior esquerdo expõe os elementos mais frequentes e mais importantes que apresentam maior possibilidade de constituírem o núcleo central de uma representação. Já no quadrante superior direito encontram-se os elementos periféricos muito frequentes e com alta ordem de evocação, mas menos importantes do que os do primeiro quadrante. No quadrante inferior esquerdo estão os elementos com menor frequência, mas considerados importantes pelos sujeitos. O segundo e o terceiro quadrantes correspondem a constructos significativos na organização da representação, mas menos relevantes na sua estrutura. E, por fim, o quadrante inferior direito é composto de elementos menos frequentes e menos importantes, ocupando o espaço da periferia distante. Assim, visualiza-se a ordem de evocação das representações (SANT'ANNA, 2012).

A definição dos números de corte é importante para organizar o quadro com os quatro quadrantes descritos, sendo necessário escolher os números de: frequência média (F), ordem média de evocação (OME) e frequência mínima (*f*). A frequência mínima (*f*) de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições-limite para cada quadrante. A frequência média (F) é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação. Já a ordem média de uma evocação (OME) é a média ponderada obtida

mediante a atribuição de pesos diferenciados à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada. Foram utilizadas as quatro últimas evocações presentes no *ranking* da **terceira parte** do questionário, portanto os números que representam a OME variam de 1 a 4: 1 corresponde à evocação mais importante, 2 à segunda mais importante, e assim sucessivamente até a última colocação.

Há alguns caminhos para perceber o ponto de corte. Procura-se por quedas bruscas nas frequências, mantendo-se a ordem média mais ou menos no mesmo intervalo, o que só é possível perceber manipulando-se o software. Seguiu-se a orientação de testar os números de corte, encontrando-se:  $F = 2$ ;  $OME = 2,6$ ; e  $f = 1,6$ . Assim, o *software openEvoc* gerou os Quadros 2 e 3 de frequência x ordem das evocações. O Quadro 2 refere-se à frequência x ordem de evocações de todos/as os/as participantes, mulheres e homens, com exclusão de constructos mencionados apenas uma vez.

**Quadro 2 – Frequência x ordem de evocações dos/das participantes**

+ + Primeiro Quadrante			+ - Segundo Quadrante		
<i>Frequência</i>	<i>Evocação</i>	<i>Ordem</i>	<i>Frequência</i>	<i>Evocação</i>	<i>Ordem</i>
6,38%	Educação	1,33	4,79%	Planejamento	2,67
4,79%	Docente	2,22	4,26%	Aprendizagem	3,38
3,72%	Ensino	2,29	3,19%	Dedicação	2,67
3,19%	Conhecimento	2	3,19%	Reflexão	2,83
3,19%	Comprometimento	2,17	2,66%	Pesquisa	2,6
3,19%	Formação	2,17			
- + Terceiro Quadrante			- - Quarto Quadrante		
<i>Frequência</i>	<i>Evocação</i>	<i>Ordem</i>	<i>Frequência</i>	<i>Evocação</i>	<i>Ordem</i>
1,6%	Mediação	1,67	1,6%	Responsabilidade	2,67
1,6%	Humanizado	1,67	1,6%	Práxis	2,67
1,6%	Gestão	2	1,6%	Amor	3,33
1,6%	Respeito	2,33	1,6%	Crítica	3,67

Fonte: FERREIRA, 2020.

No Quadro 2 é possível perceber que as palavras do quadrante superior esquerdo (as evocações com maior frequência e a ordem de evocação com maior probabilidade de constituir o núcleo central) demonstram a superlatividade da associação entre *educação*, *docente* e *ensino*, confirmando a centralidade e estabilidade do magistério na representação social da identidade profissional da/o Pedagoga/o, conforme já demonstrado na análise da primeira parte do questionário.

Já quando se passa à análise dos elementos periféricos, aparecem *pesquisa* – no quadrante superior direito, entre as palavras com alta frequência, mas com ordem de

evocação baixa; e *gestão* – no quadrante inferior esquerdo entre palavras com baixa frequência, mas com alta ordem de evocação. Isso sugere duas possibilidades de análise, que convergem para a concepção de docência ampliada: 1. Gestão e pesquisa subordinam-se à docência; 2. Gestão e pesquisa flexibilizam a representação social da/o Pedagoga/o.

Assim, a identidade profissional, no contexto desta pesquisa, se delineia em torno da *educação*, do/a *docente*, do *ensino*, do *conhecimento* e da *formação*. O *planejamento*, a *aprendizagem*, a *reflexão*, a *pesquisa*, a *mediação*, a *gestão*, a *práxis* e a *crítica* são os elementos periféricos que se desdobram desse núcleo central.

Chama atenção a centralidade da palavra *comprometimento*, que na **primeira parte** do instrumento obteve frequência de 46 repetições, sendo a segunda mais evocada, atrás apenas de *docente*. Já a palavra similar *dedicação* obteve a mesma frequência que *comprometimento*, contudo, diferenciando-se quanto à ordem de evocação, ficando como elemento periférico, mas com alta tendência de proximidade do núcleo central. Lassala (2009), em análise de representações sociais da identidade do/a professor/a, percebeu a associação entre dedicação e gênero (feminino). No Quadro 2, o elemento *amor* no quadrante inferior direito, apesar de representar uma zona periférica afastada, atua na representação social de profissional de Pedagogia e se associa ao cuidado/afetividade, aspecto da feminização da docência.

Devido à baixa quantidade de homens entre os sujeitos da pesquisa, não foi possível gerar um quadro de frequência x ordem de evocação para eles, o que inviabilizou uma análise comparativa por sexo. Contudo, comparando-se os dados das mulheres gerados no Quadro 3 (usando-se os números de corte  $F=2,5$ ,  $OME=2,5$  e  $f=1$ ) com os dados do conjunto de participantes já apresentados no Quadro 2 é possível visualizar como os dados dos homens causam alterações nas representações sociais do conjunto das/os participantes da pesquisa.

**Quadro 3 – Frequência x ordem de evocações das participantes**

++ Primeiro Quadrante			+- Segundo Quadrante		
<i>Frequência</i>	<i>Evocação</i>	<i>Ordem</i>	<i>Frequência</i>	<i>Evocação</i>	<i>Ordem</i>
7,05%	Educação	1,36	5,13%	Planejamento	2,5
3,85%	Formação	2,17	4,49%	Aprendizagem	3,57
3,85%	Comprometimento	2,17	3,85%	Dedicação	2,67
3,85%	Docente	2,33	3,85%	Reflexão	2,83
3,21%	Conhecimento	2,2			
3,21%	Ensino	2,4			
-+ Terceiro Quadrante			-- Quarto Quadrante		
<i>Frequência</i>	<i>Evocação</i>	<i>Ordem</i>	<i>Frequência</i>	<i>Evocação</i>	<i>Ordem</i>

1,92%	Medicação	1,67	1,92%	Responsabilidade	2,67
1,92%	Gestão	2	1,92%	Pesquisa	2,67
1,92%	Respeito	2,33	1,92%	Crítica	3,67
1,28%	Transformação	2	1,28%	Facilitador	2,5
1,28%	Políticas Públicas	2	1,28%	Cuidado	2,5
1,28%	Construção	2	1,28%	Criatividade	2,5
			1,28%	Práxis	2,5
			1,28%	Participação	3
			1,28%	Amor	3
			1,28%	Ética	3,5
			1,28%	Form. continuada	3,5
			1,28%	Competência	4

Fonte: Ferreira, 2020.

O conteúdo do quadrante superior esquerdo no Quadro 3 não apresenta alterações nos constructos que compõem o núcleo central, exceto na ordem de evocação, que não se considerou expressiva. Segundo Abric (2000), dois grupos só têm a mesma representação se os núcleos centrais forem idênticos, o que se confirma aqui. Isto demonstra que a própria superioridade numérica das mulheres exerce forte influência nas representações em geral.

Contudo, é preciso ressaltar duas diferenças, sendo a primeira relacionada à *pesquisa*. No Quadro 2, com os dados dos homens, sua evocação apresenta uma maior frequência, estando no quadrante superior direito; já no Quadro 3, com os dados das mulheres, *pesquisa* está no quadrante inferior direito, ou seja, na periferia distante. Por sua vez *gestão* está no mesmo quadrante em ambos os quadros, no inferior esquerdo, uma vez que os homens pouco a evocaram.

Ao comparar estes resultados com os da **primeira parte** do questionário, confirma-se que a atividade docente é o núcleo central da identidade profissional da/o Pedagoga/o e, quanto às duas funções destacadas, na concepção de docência ampliada, a *pesquisa* é mais valorizada pelos homens, enquanto a *gestão* é mais valorizada pelas mulheres. Apesar das mulheres apresentarem frequência semelhante à dos homens quanto à evocação da *pesquisa*, no momento de ordenar hierarquicamente esta acaba por perder espaço em relação à *gestão*.

É possível que os homens, que tendem a assumir cargos de gestão no setor educacional, como mostra a experiência histórica passada e presente, vejam a gestão como menos atraente e a pesquisa como mais promissora de prestígio, almejando o ingresso na pós-graduação e na carreira docente universitária.

É preciso ressaltar que as mulheres evocarem gestão é um indício de mudança nas relações de gênero, pois implica exercer autoridade até mesmo sobre homens na escola.

Esta constatação diverge da pesquisa empírica de Martins, Rios e Vieira (2016), que observaram que os papéis socioculturais e profissionais da mulher e do homem ainda estão limitados ao modelo patriarcal e apontaram a continuidade da percepção de que cargos de chefia são lugar de homem por representarem autoridade. Nesse contexto, a mulher ainda é percebida como um ser frágil e com pouca ou nenhuma habilidade em conduzir situações que exijam racionalidade, autoridade, persuasão e mediação dialógica, como é o caso dos cargos de direção escolar. Por outro lado, com os pesados encargos da articulação entre o público e o privado em sua própria vida, as mulheres estão aptas a assumir cargos administrativos, como argumentam Fischer e Marques (2001). E o desafio de governar a relação entre a vida pessoal e profissional é um fator determinante para que elas desenvolvam habilidades de gestão, tanto com experiências de chefia da família quanto com o convívio em uma equipe de trabalho.

## 6. Considerações finais

Como gênero configura as representações sociais da identidade profissional de estudantes pré-concluintes de Pedagogia, um curso feminilizado e feminizado? Os resultados desta pesquisa quanti-qualitativa, baseada na abordagem estrutural das representações sociais e em dados produzidos pela técnica do Levantamento Representacional de Ioannis Tsoukalas (2006), apontaram que gênero atua como elemento constituído e constituinte de representações sociais organizadas em torno da docência como núcleo central da identidade profissional e, especificamente, nos seus elementos periféricos.

Assim, a representação social de *profissional de Pedagogia* é organizada em torno do núcleo central **docente** para ambos os sexos, fortemente associada ao *ensino* e aprendizagem e ao ambiente escolar. Porém, segundo a noção ampliada de docência, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), em vigor no Brasil, *gestão* e *pesquisa* aparecerem como elementos periféricos, indicando que o gênero atua distinguindo como homens e mulheres organizam a representação do/a docente predominante na identidade do/a pedagogo/a: eles apresentam como elemento preferencial a pesquisa, enquanto elas valorizam mais a gestão.

Assim, a interseção entre identidade profissional e identidade de gênero na formação em Pedagogia confirma a permanência na mudança nas relações de gênero, como apontou Bourdieu (1999). Como sugere a TRS, as mudanças expressam-se na constituição

dos elementos periféricos da representação social, mais adaptáveis e voláteis em torno do núcleo central docente.

O fato de as mulheres representarem a docência associada à gestão e os homens à pesquisa indica tanto permanências quanto transformações nas representações sociais da identidade profissional da/o pedagoga/o, estruturadas a partir das identidades de gênero. As mulheres, que são maioria no campo da docência, embora já venham ocupando e almejem assumir cargos de maior poder, como gestoras, não visualizam a pesquisa no seu horizonte profissional. Já os homens, minoritários no campo, desejam as funções mais prestigiosas, a exemplo da pesquisa.

Segundo Yannoulas (2011), quando há ingresso massivo de mulheres em determinada profissão ou ocupação – ou seja, a feminilização e a progressiva transformação qualitativa da mesma, a feminização – isso acarreta a queda da remuneração e do prestígio social profissional. “Sob outra perspectiva, quando as profissões se feminilizam, passam a ser entendidas como extensão no espaço público da função privada de reprodução social (função dos cuidados)” (p. 285). Ou seja, se a gestão feminiliza-se pode passar por um processo de desvalorização.

Também foram evidenciadas possibilidades de mudanças que colocam em xeque a estrutura do poder organizada pelo gênero na formação da identidade do/a pedagogo/a. Isso significa que ao passo em que se percebe a aproximação das mulheres em direção à representação social da gestão, enxerga-se uma possível resignificação deste campo de atuação, outrora associado ao poder e à masculinidade conforme a tradicional divisão sexual do trabalho. A gestão, assim, demonstra indícios de estar em processo de transformação de sua RS, ao menos nas intenções e nos desejos refletidos nas RS das mulheres, pois outrora era espaço de exercício de poder reservado aos homens. Portanto, a função da gestão pode ser vista como uma oportunidade das mulheres exercerem liderança e poder.

Neste jogo entre permanências e transformações, as identidades profissionais vão se constituindo interpeladas pelo gênero, que movimenta a representação e o exercício do poder. Apesar da docência ser núcleo central das RS do/a profissional da Pedagogia, mulheres e homens organizam-na de formas distintas, reproduzindo e resignificando sua identidade profissional interpelada pela noção de trabalho pedagógico, sujeita a mudança, bem como pela antiga noção de divisão sexual do trabalho.

## Referências

ABRIC, Jean C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Caderno Espaço Feminino | Uberlândia, MG | v.35 | n.1 | seer.ufu.br/index.php/neguem | jan./jun. 2022 | ISSN 1981-3082 **243**

Antônia; OLIVEIRA, Denise. *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000, p. 27-38.

ALVES, Gilmara Thayse dos S. *O estudante homem no curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba Campus I: desafios e perspectivas*. 2019. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 127-147, novembro/2002.

BAZZO, Vera L.; SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde; KOCH, Zenir M. Docência como base e identidade do curso de Pedagogia no Brasil. In: XI Seminário Internacional da Red Estrado, 2016, Cidade do México, México. *Anais eletrônicos...* Cidade do México, 2016. Disponível em: <[http://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo3/165.pdf](http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/165.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Trad.: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2017*. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_Censo\\_Escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2019.

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

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

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

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

FERREIRA, Rafaela Maria e S. *Gênero e representações sociais sobre identidade profissional de estudantes de Pedagogia*. 2020. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

FISCHER, I. R.; MARQUES, F. Gênero e exclusão social. *Fundação Joaquim Nabuco: Trabalhos para discussão*, n.113, agosto, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/TPD/article/viewFile/1382/1216>>. Acesso em: 11 de novembro de 2019.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

LASSALA, Karla Kalburger Moreira. *Identidade docente e gênero: representações de*

professor por alunos e alunas de Pedagogia; 2009; Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009, 108 f.

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

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

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

MARTINS, Alane; RIOS, Pedro; VIEIRA, André. Relações de gênero na gestão escolar a dicotomia entre mulheres e homens no cargo de diretora/diretor escolar. In: 11 Encontro Internacional de Formação de Professores/12 Fórum Permanente de Inovação Educacional e 4º Encontro Estadual da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2016, Sergipe. *Anais eletrônicos...*, Sergipe, 2016. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1847>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

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

MOSCOVICI, Serge. *As representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad.: Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

SANT'ANNA, Hugo C. openEvoc: um programa de apoio à pesquisa em representações sociais. In: Encontro Regional da ABRAPSO, 7, 2012, Vitória, ES. *Anais eletrônicos...* Vitória, 2012. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/235430651\\_openEvoc\\_UM\\_PROGRAMA\\_DE\\_APOIO\\_A\\_PESQUISA\\_EM\\_REPRESENTACOES\\_SOCIAIS](https://www.researchgate.net/publication/235430651_openEvoc_UM_PROGRAMA_DE_APOIO_A_PESQUISA_EM_REPRESENTACOES_SOCIAIS)>. Acesso em: 15 dez. 2019.

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

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

UNESCO. *International Standard Classification of Education (ISCED)*. 2012. Disponível em: <<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2020.

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

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

VICTOROFF, David. A psicologia social. In: RICHAUDEAU, François; *et al.* *Dicionário de Psicologia*. Lisboa/São Paulo: Verbo, 1984.

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

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

Recebido em junho de 2022.  
Aprovado em julho de 2022.