



**TATIANE PATRÍCIA RESENDE**

**REPRESENTAÇÕES DISCENTES SOBRE A INSERÇÃO E  
PERMANÊNCIA DE HOMENS NO CURSO DE PEDAGOGIA  
DA UFLA: ENTRE DESAFIOS, RESISTÊNCIAS E ROTAS  
ALTERNATIVAS**

**LAVRAS – MG  
2018**

**TATIANE PATRÍCIA RESENDE**

**REPRESENTAÇÕES DISCENTES SOBRE A INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DE  
HOMENS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFLA: ENTRE DESAFIOS,  
RESISTÊNCIAS E ROTAS ALTERNATIVAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional), área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestra.

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis  
Orientador

**LAVRAS - MG  
2018**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Resende, Tatiane Patrícia.

Representações discentes sobre a inserção e permanência de homens no curso de Pedagogia da UFLA: entre desafios, resistências e rotas alternativas / Tatiane Patrícia Resende. - 2018.

129 p.

Orientador(a): Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

-

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2018.

Bibliografia.

1. Gênero. 2. Representação. 3. Feminilização do magistério. I. Reis, Fábio Pinto Gonçalves dos. II. Título.

**TATIANE PATRÍCIA RESENDE**

**REPRESENTAÇÕES DISCENTES SOBRE A INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DE  
HOMENS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFLA: ENTRE DESAFIOS,  
RESISTÊNCIAS E ROTAS ALTERNATIVAS**

**DISCIPLE REPRESENTATIONS ON THE INSERTION AND PERMANENCE OF  
MEN IN THE UFLA PEDAGOGY COURSE: BETWEEN CHALLENGES,  
RESISTENCES AND ALTERNATIVE ROUTES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional), área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 30 de agosto de 2018.

Dra. Cláudia Maria Ribeiro UFLA

Dr. Fabiano Pries Devide UFF

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis  
Orientador

**LAVRAS-MG  
2018**

*À memória de minha avó, Judith Pereira  
Vieira, que com tanto amor e carinho dedicou  
seu precioso tempo a me educar, ensinando-  
me a nunca desistir diante dos obstáculos.  
Mulher de fibra e guerreira, tamanha foi a sua  
força e muitas as resistências ao longo de sua  
vida. Minha maior inspiração, a você meu  
eterno amor.*

*Dedico.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo sopro divino com o qual me deste a vida. Sentir sua presença constante, por meio de cada pessoa que participou ou colaborou direta ou indiretamente com este estudo, foi gratificante e pulsante.

Agradeço aos meus pais, Ângela e Ladislau, que com tamanha simplicidade sempre me demonstraram seu cuidado e amor incondicional e por compreenderem minhas constantes ausências. Sem o apoio deles, eu não teria chegado até aqui!

Ao meu irmão Elimar e demais familiares, pela confiança, torcida e orações constantes.

Ao meu esposo, Everaldo, por me apoiar, por sua sensibilidade, por chorar e por sorrir junto comigo! Ele sabe de todas as lutas, das minhas singularidades e, ainda assim, optou por trilhar este caminho junto a mim. Aprendemos muito um com o outro. Inspiramo-nos um no outro. Por isso, esta conquista também é dele!

Às duas irmãs que a vida me deu de presente, Lidiane e Márcia (“irmã de ketchup”), por vivenciarem as minhas angústias e as minhas alegrias. Quando pensava que não era capaz, lá estavam elas fazendo suas apostas em mim. Obrigada por serem fonte de inspiração, por me incentivarem e por vibrarem junto comigo quando de minhas conquistas.

Às minhas amigas Ana, Iris, Juh, Juliana, Junia e Viviane, por compreenderem minhas ausências e, ainda sim, estarem sempre de “braços abertos” para me acolher, apesar de tão distantes. Cada qual ocupa um lugar especial em minha vida.

Às amigas Camila, Cris Lilian, Cris Castro, Elma, Flavinha, Jaque, Josi, Nay e Sui, carinhosamente chamadas de “pedagogatas”, pelas vivências na graduação, que foram constitutivas de mim e que se fazem sempre presentes apesar da distância.

Aos colegas, amigos e amigas da DRCA, especialmente, Aline, Lilian e Tayanne, por me apoiarem, “suportarem” e me ouvirem com paciência nos momentos em que os “nervos estavam à flor da pele” e à Vania, minha chefe, pela compreensão da vivência deste momento.

Ao Professor Fábio que, com sua calma e leveza, compreendeu minhas angústias e me orientou de forma paciente, ampliando meus horizontes e os da pesquisa.

À professora Cláudia Ribeiro e o professor Fabiano Devede, pela leitura criteriosa e por contribuírem sobremaneira com a tecitura desta pesquisa.

Aos colegas, amigos e amigas que o Mestrado me proporcionou conhecer, em especial, à Janúzia e, também, à coordenação e professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação, pelas experiências e conhecimentos compartilhados.

Às e aos integrantes do FESEX pela acolhida, parcerias e por tantas partilhas e experiências.

Aos alunos e alunas, professores e professoras e à coordenação do curso de Pedagogia, por permitirem que eu invadissem esse espaço formativo, dedicando-me seu precioso tempo e atenção e pela partilha de tantos conhecimentos e experiências.

Enfim, a todos e todas que contribuíram com a construção desta pesquisa, o meu reconhecimento e a minha gratidão!

### ***Na Pele***

*“Olhe dentro dos meus olhos  
Olhe bem pra minha cara  
Você vê que eu vivi muito  
Você pensa que eu nem vi nada*

*Olhe bem pra essa curva,  
Do meu riso raso e roto  
Veja essa boca muda  
Disfarçando o desgosto*

*A vida tem sido água  
Fazendo caminhos esguios  
Se abrindo em veios e vales  
Na pele leito de rio*

*Contemple o desenho fundo  
Dessas minhas jovens rugas  
Conquistadas a duras penas  
Entre aventuras e fugas*

*Observe a face turva  
O olhar tentado e atento  
Se essas são marcas externas  
Imagine as de dentro*

*A vida tem sido água  
Fazendo caminhos esguios  
Se abrindo em veios e vales  
Na pele leito de rio”*

*(Elza Soares e Pitty)*

## RESUMO

A presente pesquisa visa identificar as representações de alunos e alunas do curso de Pedagogia, modalidade presencial da Universidade Federal de Lavras (UFLA), situada em Minas Gerais, sobre a inserção e permanência dos homens na graduação, levando em consideração que a Pedagogia é um espaço de reserva feminina e o processo de feminilização do magistério. Considera-se a compreensão dos motivos que levam à representação social, no curso de Pedagogia, construída histórica e culturalmente, de que a mulher é educadora por natureza, o que acaba por negar as possibilidades e potencialidades dos pedagogos homens. Portanto tem-se como questão-problema de pesquisa quais são as representações de alunos/as da Pedagogia sobre a inserção e permanência dos homens no curso. Esta pesquisa decorre do entendimento do espaço universitário como ambiente em que se perpetuam relações desiguais de gênero, mas, ao mesmo tempo, propício à sua problematização e às suas desconstruções. Sob uma abordagem qualitativa, são analisadas as informações obtidas por meio de 14 (quatorze) entrevistas narrativas com roteiro semiestruturado com alunos/as do curso de Pedagogia da Ufla. A interpretação desse material empírico foi feita, com base na perspectiva foucaultiana de problematização e na Análise do Discurso, ancorando-se em estudos de gênero, estudos feministas e estudos pós-estruturalistas para uma reflexão mais ampla e fundamentada. Para tanto, traz considerações teóricas sobre os conceitos de identidade e de gênero, estabelecendo o entretecer desses com os processos de constituição das identidades docentes, no contexto da docência em construção. Espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para a desconstrução de estereótipos e de representações hegemônicas sobre a docência, bem como ressaltar os esforços daqueles/as que simbolizam as resistências nesse espaço/tempo formativo e, no intuito de contribuir socialmente e dar um *feedback* ao curso, elencam-se algumas medidas à gestão do curso de Pedagogia, para que o problema da inserção de homens seja problematizado na formação e na matriz curricular, possibilitando a reflexão sobre a construção histórica, social e cultural das diferenças e desigualdades de gênero, na atuação de pedagogos/as e meios que facilitem a inclusão de todos/as nas diversas atividades formativas.

**Palavras-chaves:** Identidade. Gênero. Feminilização do magistério. Representações hegemônicas. Resistência.

## ABSTRACT

The present research aims to identify the representations of students of the course of Pedagogy, face-to-face, of the Federal University of Lavras (UFLA) located in Minas Gerais, about the insertion and permanence of men in undergraduate courses, taking into consideration that Pedagogy is a women's reserve space and the process of feminization of the teaching profession. It starts from the understanding of the reasons that lead to social representation in the course of Pedagogy, built historically and culturally, that the woman is educator by nature, which ends up denying the possibilities and potentialities of the male pedagogue. Therefore, one has as a question-research problem what are the representations of students of the Pedagogy on the insertion and permanence of men in the course. This research stems from the understanding of the university space as an environment where unequal gender relations are perpetuated, but at the same time, conducive to problematization and deconstruction. Under a qualitative approach the information obtained through narrative interviews with a semi-structured script with students of the Pedagogy course is analyzed. The interpretation of this empirical material was based on Foucauld's perspective of problematization and Discourse Analysis, anchoring myself in gender studies, feminist studies, and poststructuralist studies for a broader and more reasoned reflection. For that, it brings theoretical considerations about the concepts of identity and gender, establishing the interweaving of these with the processes of constitution of the teaching identities, in the context of teaching under construction. It is hoped that this research contributed to the deconstruction of stereotypes and hegemonic representations about teaching, as well as to highlight the efforts of those who symbolize the resistance in this space / formative time and, in order to contribute socially and give feedback to the course, we set some measures for the management of the Pedagogy course so that the problem of the insertion of men is problematized in the formation and in the curricular matrix, making possible the reflection on the historical, social and cultural construction of gender differences and inequalities in the performance of pedagogues and means that facilitate the inclusion of all in the various training activities.

**Keywords:** Identity. Gender. Feminization of the magisterium. Hegemonic representations. Resistance.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Informações sobre os/as discentes entrevistados/as.....	29
Quadro 2 -	Mostra percentual de matrículas acadêmicas por ano/semestre de ingresso no curso de Graduação em Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras/Minas Gerais.....	54
Quadro 3 -	Mostra percentual de discentes com matrícula ativa por período no curso de Graduação em Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras/Minas Gerais.....	55

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>MOVIMENTO DA PESQUISA: PESQUISA E VIDA SE CONSTRUAM ARTESANALMENTE.....</b>	<b>16</b>
2.1	Movimentando... O trilhar da pesquisa que fornece as bases do bordado.....	24
2.2	Continuando a tecitura... Contornos e traçados da análise do material empírico.....	34
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTANDO GÊNERO E IDENTIDADES PARA PENSAR O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFLA.....</b>	<b>38</b>
3.1	Gênero e a construção das identidades.....	39
3.2	Identidade(s) e identidade(s) docente(s): um infindável processo de “tornar- se” .....	46
<b>4</b>	<b>DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA E A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....</b>	<b>50</b>
4.1	O curso de Pedagogia da UFLA e a docência em construção.....	52
4.2	Feminização do Magistério.....	58
<b>5</b>	<b>REPRESENTAÇÃO DAS/OS DISCENTES SOBRE A INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DE HOMENS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFLA.....</b>	<b>64</b>
5.1	Escolha do curso: <i>lá no meu trabalho todo mundo fala, você vai dar aula para criancinha?</i> .....	64
5.2	<i>“Se faz pedagogia então não é homem [...], ah faz curso de pedagogia, é homossexual”</i> .....	74
5.3	As interações sociais que educam: <i>“tem muita gente na sala que não sabe conviver com as diferenças do outro [...]”</i> .....	84
5.4	Envolvimento de homens e mulheres nas atividades formativas: <i>“as condições de estudo são as mesmas, mas as condições de trabalho são completamente diferentes...”?</i> .....	92

<b>5.5</b>	<b>Representações sobre as projeções de inserção no magistério: “<i>eu vejo que gostam de estudar educação, mas pra serem educadores de educadores, não educador de crianças</i>” .....</b>	<b>102</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES... O BORDADO QUE NÃO TEM ARREMATE.....</b>	<b>112</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>124</b>
	<b>ANEXO.....</b>	<b>126</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### *Efêmera*

*“Vou ficar mais um pouquinho  
Para ver se acontece alguma coisa nessa tarde  
de domingo  
Congela o tempo pr’eu ficar devagarinho  
Com as coisas que eu gosto e que eu sei que  
são efêmeras  
E que passam perecíveis, que acabam, se  
despedem  
Mas eu nunca me esqueço*

*Vou ficar mais um pouquinho  
Para ver se eu aprendo alguma coisa nessa  
parte do caminho  
Martelo o tempo pr’eu ficar mais pianinho  
Com as coisas que eu gosto e que nunca são  
efêmeras  
E que estão despetaladas, acabadas  
Sempre pedem um tipo de recomeço*

*Vou ficar mais um pouquinho  
Para ver se acontece alguma coisa nessa tarde  
de domingo  
Vou ficar mais um pouquinho  
Para ver se eu aprendo alguma coisa nessa  
parte do caminho”*

*(Gustavo Ruiz, Tulipa Ruiz)*

Os (des)caminhos da pesquisa acadêmica, muitas vezes, são repletos de anseios, mas também de incertezas. É em meio a essa mistura de sentimentos que as inquietudes iniciais provocam e fazem emergir tantas outras, pois descortinamos nossas certezas. Há, então, um borbulhar de possibilidades. E, assim, vamos nos constituindo como ser pesquisador/a e, conseqüentemente, a pesquisa vai tomando forma, vida. São essas sensações vivenciadas, frequentemente, à flor da pele, que nos despertam a vontade de percorrer esses (des)caminhos com muito afinco e comprometimento. Nessa perspectiva, Amanda Rabelo (2013) nos permite refletir sobre o entrelaçar que constitui pesquisador e pesquisa ao afirmar que:

Todo texto reflete e tece a subjetividade e a trajetória do autor, isso não difere dos provenientes de investigações acadêmicas: estes formam e

deformam o seu próprio compositor, lapidam os ânimos que instigam a escrever e que permitem abrigar nos próprios pensamentos e ampliá-los (RABELO, 2013, p. 208).

Quando nos deparamos, já estamos completamente envolvidos pela pesquisa e muitas são as aprendizagens que ela nos proporciona. Desejamos, inclusive, “ficar mais um pouquinho”, “congelar o tempo” que parece correr contra nós e, assim, poder puxar os outros tantos fios que nos mostram possíveis. No percurso, algumas coisas nos pedem “um tipo de recomeço”. Mas, isso também é importante, as discontinuidades e rupturas nos fazem crescer, uma vez que são experiências que nos proporcionam novos olhares e possibilidades.

Por muitas vezes, eu quis ficar só mais um pouquinho, ter só mais um pouquinho de tempo. Estava ali estudando, pesquisando ou escrevendo, envolvida pelo bordado e tecitura da pesquisa e me assustava quando olhava para o relógio e via que o tempo corria mais do que eu. O passo apressado da hora era muito mais veloz que o passo da arte de bordar. O tempo, produto social e capitalista<sup>1</sup>, já havia se esgotado e eu tinha que me apressar, mas o meu desejo era martelar o tempo só para eu ficar mais um pouquinho. Grande era o deleite, pois estava a aprender muita coisa naquela parte do caminho.

Portanto pesquisa é processo, é caminho sombrio a ser desvelado, é percurso não linear. Tem a potência de provocar, no eu-pesquisador, nos sujeitos pesquisados e nas/nos leitores mudanças de pensamento, de postura, de valores, além de provocar o olhar e o escutar, fazer emergir outros questionamentos. É com essa prerrogativa que nos inspira Foucault (2010), haja vista que é necessário doar-se à pesquisa - e isso exige tempo, dedicação e comprometimento, guiar-se por princípios éticos e atentar-se para sua relevância científica e social.

Diante do limiar de tempo e o investimento de que dispus, o presente trabalho foi organizado em quatro seções para se tornar inteligível aos/as leitores/as. O percurso que descrevo, na primeira seção, é constitutivo de mim e da pesquisa, por isso, seguir adiante sem passar por ele, sem fazer essa contextualização, faria este texto ficar vago e sem sentido. Ainda nessa parte, apresento os movimentos da pesquisa que comparo à arte de bordar, justamente pelo processo em que ela se constitui; os fios que ela nos permite puxar; a transitoriedade e o lugar historicamente determinado a partir do qual se produz a escrita

---

<sup>1</sup> A esse respeito, Margarida Montejano da Silva (2011) afirma que o poder do capital e do mercado e os apelos economicistas do mundo atual minam diuturnamente as possibilidades de produção de experiências pelos sujeitos, fazendo imperar os excessos – de trabalho, de informação – e a falta de tempo para tudo, resultante das investidas e tentativas de imposição dos valores da sociedade de consumo.

acadêmica. Além dos movimentos da pesquisa, são apresentados também os contornos e traçados teóricos que possibilitaram o debruçar sobre o material empírico que será apresentado.

Na segunda seção, recorreremos aos estudos de gênero, ressaltando-se a construção social desse conceito e seu caráter relacional. Argumentamos, também, sobre os conceitos de identidade e diferença, estabelecendo relação com o processo de formação inicial de professores/as e a sua interseção com a construção das identidades docentes no contexto do curso de Pedagogia da UFLA.

A terceira seção desenvolve-se no sentido de compreender o contexto social, a partir do qual são produzidos os discursos, esse espaço/tempo formativo no qual estão imersos os/as informantes. Para tanto, trazemos a contextualização do curso na UFLA, dando particular atenção às questões de gênero nele implicadas. Consideramos também o processo de feminilização do magistério e o contexto nacional sobre a formação de professores/as enquanto trajeto histórico que prioriza determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros. Desse modo, privilegiamos uma abordagem a partir dos contextos sociais, culturais e históricos.

Por fim, na última seção, problematizamos as representações, debruçando-nos sobre o material empírico constituído pelas narrativas dos/as discentes do curso de Pedagogia, estabelecendo interseções com o referencial teórico apresentado.

## 2 MOVIMENTOS DA PESQUISA: PESQUISA E VIDA SE COSTURAM ARTESANALMENTE

*“Poderoso é aquele que descobre as insignificâncias”.*

*(Manoel de Barros)*

*“Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas. E me encantei”.*

*(Manoel de Barros)*

Coloquei-me em exercício criativo para a escrita deste texto, a partir dessas duas frases de Manoel de Barros, o poeta das miudezas, porque compreendo que o encantamento da vida, aquilo que nos faz feliz, está nos detalhes, nas coisas mais simples, naquilo que o mundo hoje considera como insignificante. Nessa perspectiva, apresento um pouco de mim, de minha vida, de meu percurso até aqui e como ele se entrelaça à pesquisa.

É em meio ao emaranhado de relações, marcadas pelo poder, que vamos nos constituindo, que nossas identidades vão tomando formas singulares, pois são também únicas as experiências pelas quais passamos. É desse modo que vamos tecendo e bordando, de forma bastante artesanal, as páginas que constituem nossa vida. Para isso, é necessário tempo para se deter, para se relacionar com os outros, tempo para as “insignificâncias”, tempo esse que nos é cada vez mais roubado.

O tempo está cada vez mais escasso, porque a sociedade capitalista nos impõe a competitividade, a produtividade, a especialização “cega” e o utilitarismo como se fossem valores a serem assumidos. Não são raras as vezes que nos deparamos com situações em que o mundo do consumo, na tentativa de fixar nossas identidades, impõe formas de ser e de estar a partir do binarismo<sup>2</sup> homem e mulher (BORDO, 1997; JANUÁRIO, 2016). Em favor do

---

<sup>2</sup> Binarismos são construções com base na relação de oposição entre dois termos. “Segundo Jacques Derrida, grande parte do pensamento filosófico ocidental organiza-se em torno de oposições binárias tais como natureza/cultura, escrita/voz, masculino/feminino, nas quais um dos termos é privilegiado relativamente ao outro” (SILVA, 2000, p. 85). Portanto as categorias homem/mulher ou masculino/feminino são mutuamente dependentes e não são as únicas possíveis, havendo uma multiplicidade de formas de ser, de estar e de expressar a sexualidade. Esse questionamento parte da reflexão sobre os Estudos de Gênero pós-estruturalistas, que constituem o referencial teórico desta pesquisa e que será melhor explicitado na próxima seção.

capital e do lucro, tenta, a todo custo, fazer com que o processo de tecitura da vida se torne mecânico e vazio de sentido, ofuscando assim as singularidades que caracterizam a vida. Ampliando essa discussão, Susan Bordo (1997) assevera que:

[...] por meio da organização e da regulamentação do tempo, do espaço e dos movimentos de nossas vidas cotidianas, nossos corpos são treinados, moldados e marcados pelo cunho das formas históricas predominantes de individualidade, desejo, masculinidade e feminidade (BORDO, 1997, p. 20).

Todavia, mesmo estando imersos e imersas nesse contexto, é possível resistir a esses processos de fixação. “Entre aventuras e fugas”, é possível modificar o curso d’água: é possível e necessário jogar o jogo das relações de poder, estabelecer meios e formas para barrar ou, pelo menos, contornar essa corrente que tenta nos levar. É possível que as pessoas experimentem as possibilidades de ser, de não se deixar conduzir pelos padrões e estereótipos<sup>3</sup> impostos pela sociedade, portanto questionar o que está posto. Não nos deixemos ser levados pela onda social que quer nos tornar sujeitos insensíveis e indiferentes. Parar para escutar, olhar, dar atenção, refletir, problematizar as coisas e verdades que estão dadas, não ficar quietos diante das injustiças são ações necessárias que nos fazem ir à contramão e registram nossa ação no mundo.

Confesso que vivi, durante muito tempo, sem ter consciência desses processos de fixação da minha identidade e o que eu poderia fazer. Criada em uma família patriarcal<sup>4</sup>, na zona rural do interior de Minas Gerais, sem acesso a livros, jornais, revistas e à internet, possuíamos apenas uma pequena televisão, na qual assistíamos a pouquíssimos canais, apenas as grandes mídias, ditas corporativas ou de massa. Não culpo, em nenhum momento, meus pais, afinal de contas é o que eles tinham condição de nos oferecer e eram também as condições que foram oferecidas a eles. Frequentei sempre a escola pública, caracterizada pelo modelo tradicional de ensino – instrução e reprodução – e também possuía poucos recursos. Por isso, cresci acostumada com o que podiam me oferecer, sem problematizar e refletir muito sobre o que se passava, com exceção de algumas professoras e professores, que, por meio da sua prática diferenciada – exercida, na maioria das vezes individualmente, no âmbito de sua

---

<sup>3</sup> Conceito utilizado no sentido atribuído por Silva (2000) em seu vocabulário crítico “*Teoria Cultural e Educação*”: “opinião extremamente simplificada, fixa e enviesada sobre as atitudes, comportamentos e características de um grupo cultural ou social que não aquele ao qual se pertence” (SILVA, 2000, p. 54).

<sup>4</sup> Patriarcal no sentido de que é uma família em que os papéis masculinos e femininos estão bem demarcados (RABELO, 2013). O conceito de patriarcado será melhor detalhado em momento posterior.

sala de aula – buscavam fazer a diferença na vida de seus discentes. Graças a esses/as educadores e educadoras pude, assim, ampliar meus horizontes e almejar novos voos. Fiz vestibular para o curso de Pedagogia e, aprovada, fui morar fora para poder cursar a licenciatura. Tive excelentes mestres/as, durante os quatro anos de graduação, com os quais aprendi muito e que me fizeram apaixonar pela profissão docente, além de entender a importância de um processo de formação continuada.

Formada, atuei quase dois anos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino em São João Del Rei, Minas Gerais. Nessa escola, vivi experiências incríveis que muito ampliaram a constituição da minha identidade docente. Mas, como a vida não é um processo linear, tive que deixar, momentaneamente, a docência e me mudar para outra cidade. Foi após essa mudança que tive a oportunidade de cursar a especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), oferecida pelo Departamento de Educação, em parceria com o Centro de Educação a Distância, da Universidade Federal de Lavras. Esse curso contou com um rico material pedagógico e excelentes professores/as e tutores/as, o que foi possível pelo financiamento do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Foi uma experiência ímpar em minha vida, um verdadeiro divisor de águas. Por meio dessa especialização despertei o interesse sobre a discussão em torno de gênero e diversidades na Educação. Isso me proporcionou uma experiência muito significativa e a ampliação do meu olhar no sentido de adotar uma postura mais crítica e problematizadora. Assim, passei a “desconfiar” da forma natural e normatizada como algumas questões estão postas em nossa sociedade, sendo uma delas a persistente desigualdade entre os gêneros. Foi também essa experiência que me levou a buscar, posteriormente, o Mestrado em Educação, nessa linha de pesquisa.

No Mestrado, encontrei, por vezes, mais perguntas do que respostas prontas e acabadas. Isso foi desafiador, por estar acostumada com o estilo tradicional de ensino, aquele que vivenciei na escola de ensino básico. Ficamos tão viciados em procurar respostas que nos esquecemos das perguntas, uma vez que são elas que nos movimentam. Fazem-nos sair do lugar cômodo, no qual nos encontramos e, assim, fazem-nos aprender.

Mergulhada nesse contexto, novas inquietações surgiram, meu olhar se expandiu, maior foi o despertar para a necessária atitude de problematizar constantemente, de colocar em suspeição aquilo que é discursivamente colocado em uma posição de normalidade ou de hierarquia. Ainda assim, mesmo que as experiências tenham nos proporcionado um senso mais crítico do que antes, flagramo-nos em certas normatividades. É necessário, portanto

duvidar de nós mesmos e de nossas crenças constantemente. É tomando essa postura que incorporamos, ao nosso modo de ser e estar no mundo, uma atitude questionadora: “por que tem que ser assim?”, “quem disse que deve ser assim?”.

Participar do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente - FESEX<sup>5</sup> foi muito importante para esse despertar da atitude problematizadora e para buscar responder algumas dessas questões durante o meu processo de transformação. Estar mergulhada nesse espaço de pesquisas, de estudos, de compartilhamentos de vivências, do fazer a diferença no tocante à extensão, sempre muito bem orientados pela professora Cláudia Maria Ribeiro e pelo professor Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, é que me coloquei ainda mais em movimento. Viver esse contexto de produção e socialização de conhecimento me proporcionou e tem proporcionado compor experiências ímpares.

Ao tratarmos das temáticas de gênero e sexualidade, muitas são as inquietações que surgiram e me instigaram. Afinal, nossa sociedade está ainda marcada por práticas e discursos<sup>6</sup> preconceituosos e estereotipados e seus efeitos incidem sobre nós e sobre as relações que estabelecemos com os outros. Por outro lado, aquele/a que sofre a discriminação carrega consigo o sofrimento, a culpa e outras duras consequências que essas práticas e discursos discriminatórios geram.

A escola, a universidade e até mesmo os espaços educativos não formais são ambientes em que as relações de gênero também estão presentes e, por isso, são propícias a ações educativas que levam à sua problematização. Nesse viés, entendemos que gênero:

[...] remete à dinâmica da construção e da transformação social, na qual os significados e símbolos de gênero vão para além dos corpos e dos sexos e subsidiam normas que regulam nossa sociedade; a organização social, a distribuição do poder e a constituição de nossas identidades individuais e

---

<sup>5</sup> O FESEX está registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq desde 2009. Para mais informações acesse <http://fesexufla.wixsite.com/fesex>

<sup>6</sup> Entendo esse conceito como Foucault o formulou em *A Ordem do Discurso* (2010): discurso como prática social que sempre se produz em razão de relações de poder e de saberes, que se implicam mutuamente. Há um duplo e mútuo condicionamento entre discurso e realidade, entre as palavras e as “coisas”. Nesse sentido, nas palavras do autor, discurso pode ser definido como “número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” ou como “prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados” (FOUCAULT, 1986, p. 90 e 135). Por sua vez, o enunciado é definido como “função de existência” que se exerce sobre unidades como a palavra, a frase ou o ato de linguagem. O enunciado é “sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (p. 32). Um enunciado é sempre histórico, sendo necessária uma certa conversão do olhar a fim de reconhecê-lo.

coletivas estão umbilicalmente envolvidas nas relações sociais de gênero e delas são expressão (NEVES, 2017, p. 78).

Ao me subsidiar por essa concepção de gênero, delimitei essa pesquisa à Ufla, por estar inserida nesse espaço como aluna e servidora e por perceber que há uma grande discrepância entre o número de mulheres e homens em certos cursos de graduação.

Isso foi algo que muito me inquietou: a entrada menor de mulheres em alguns cursos universitários (engenharia de controle e automação e outras engenharias, agronomia e ciências agrárias, em geral, ciência da computação, sistemas de informação, entre outros), em que o público é, predominantemente, masculino. Em contrapartida, sempre percebi uma entrada maior de mulheres, em algumas licenciaturas (pedagogia, letras, geografia, matemática) e em alguns cursos voltados para a saúde (enfermagem, fisioterapia, nutrição, psicologia), ou seja, cursos mais voltados para o cuidado com o outro e o ensino<sup>7</sup>, atributos tidos como característicos das mulheres (BRASIL, 2009).

Silva (2010) reforça essa ideia, ao afirmar que a repartição desigual de gênero se estende à educação e ao currículo, uma vez que, ao abordar o contexto da educação formal, “certas matérias e disciplinas são consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras são consideradas naturalmente femininas” (SILVA, 2010, p. 92). O contexto atual não é também uma herança dessa perspectiva naturalizada do currículo escolar?

Estando mergulhada no espaço universitário há mais de nove anos e tendo iniciado essa trajetória no curso de Pedagogia, percebo que há uma representação de que as mulheres são educadoras por natureza (LIRA; BERNARDIM, 2015), criando um estereótipo de identidade docente e negando as potencialidades do processo formativo. A partir da reprodução dessa ideia, muitas desigualdades entre os gêneros se perpetuam e são reforçadas. Isso pode ser percebido dentro do espaço universitário, mas toma proporções ainda maiores, porque essa desigualdade perdura, também, na vida pessoal e profissional de homens, mulheres e ainda daqueles que não se enquadram nesse binarismo e, portanto, são ainda mais marginalizados.

---

<sup>7</sup> Essas considerações são feitas com base em um estudo anterior (RESENDE, 2016). A título de informação e a fim de elucidar o exposto, também a respeito dessa segregação das profissões, com base no sexo, Sandra Andrade (2008) afirma que “como exemplos de profissões ditas femininas, hoje, temos a educação, a enfermagem, a nutrição, o serviço social, a fonoaudiologia, entre outras; elas correspondem aos cursos com o maior número de matrícula femininas do Brasil, ultrapassando os 90%” (ANDRADE, 2008, p. 213).

Esse fato mostra como as desigualdades de gênero e as relações estabelecidas, com base nessas construções, advêm de determinações sociais, culturais e históricas (LOURO, 2001) e nos são repassadas como se fossem naturais, sendo reproduzidas até hoje. Em face do exposto, é necessário considerar que:

[...] o modo como homens e mulheres se comportam em sociedade corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero. Há uma expectativa social em relação à maneira como homens e mulheres devem andar, falar, sentar, mostrar o corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar etc. Conforme o gênero, também há modos específicos de trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar, dirigir o carro, gastar dinheiro, ingerir bebidas, dentre outras atividades (BRASIL, 2009, p. 40).

Essas expectativas sociais e os modos específicos de ser e estar estão estreitamente atrelados às práticas discursivas. Rosa Fischer (2001), a partir de seus estudos, chega a afirmar que “estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente e afirmando verdades de um tempo. As ‘coisas ditas’, dessa forma, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo” (FISCHER, 2001, p. 204). Para Foucault (1986), as práticas discursivas são:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1986, p. 136).

Nesse sentido, exercer uma prática discursiva não é meramente expressar ideias e pensamentos ou formular frases, significa, sobretudo falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso (FISCHER, 2001).

Como vemos, práticas discursivas normativas estão presentes, em todo e qualquer espaço e, inclusive, no contexto de formação docente no curso de Pedagogia, no qual se constituem as identidades<sup>8</sup> docentes. Sendo a Pedagogia considerada um espaço de reserva feminina, questionamo-nos: como as relações de poder e as representações hegemônicas perpassam as relações de gênero no interior desse ambiente de formação? A partir desse

---

<sup>8</sup> Utilizamos o termo identidades no plural, porque consideramos a concepção de que não existe uma identidade docente masculina e uma identidade docente feminina, mas que são diversas as possibilidades de identidades docentes, de acordo com cada sujeito e com suas experiências e que a identidade também não é estável, não é fixa, mas se constitui e se modifica continuamente (HALL, 2005), por meio de um processo altamente dinâmico e singular regido, principalmente, por nossas experiências, que são vivenciadas de forma única e singular (LARROSA, 2002).

questionamento inicial, que decorre da prática profissional da pesquisadora (ANDRÉ, 2013) e de uma aproximação e exploração maior do campo de pesquisa, delimitamos, para este estudo, a seguinte questão-problema: Quais as representações de alunas e alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA), situada em Minas Gerais, sobre a inserção e permanência dos homens na sua graduação?

É importante ressaltar que consideramos o pressuposto de que existem estratégias que os sujeitos adotam, em relação à essa desigualdade persistente e aos obstáculos colocados no percurso acadêmico, em especial, aos referentes ao curso de Pedagogia. Esse pressuposto está de acordo com a concepção foucaultiana de resistência, para quem o poder implica, necessariamente, resistência. Para Foucault (1986), a resistência ao poder não pode vir de fora dele, ela está integrada às estratégias de poder: onde há poder, há também possibilidade de resistência.

Edgardo Castro, em seu livro “*Vocabulário de Foucault*” (2009), afirma que as múltiplas formas de resistência podem ser tomadas como premissa para uma análise empírica e histórica das relações de poder. Segundo ele, “a possibilidade de resistência, para Foucault, não é essencialmente da ordem da denúncia moral ou da reivindicação de um direito determinado, mas da ordem estratégica e da luta” (CASTRO, 2009, p. 387) contra as formas de sujeição, contra a submissão da subjetividade, que tentam impor modos de ser e estar. Nessa perceptiva, as possibilidades reais de resistência surgem, quando interrogamos o poder em nível de suas condições de existência e passa pela promoção de novas formas de individualidade, diferentes das que nos são impostas há vários séculos (CASTRO, 2009).

Diante disso, problematizamos<sup>9</sup> as representações e o processo de constituição das identidades docentes, no contexto da formação inicial de professoras e professores no curso de Pedagogia, modalidade presencial da Ufla, a partir das experiências e percepções dos próprios sujeitos, principalmente, no caso dos discentes homens, relatadas com base na vivência desse espaço/tempo formativo. Como os/as discentes percebem os homens nesse processo de formação docente e enquanto futuros educadores? É uma questão inicial que foi investigada, enquanto desdobramento do problema de pesquisa.

Como afirma Silva (2010, p. 95), a “‘análise de gênero’ não é sinônima de ‘estudo de mulheres’”, tanto que tem ocorrido um significativo aumento de estudos que focalizam a

---

<sup>9</sup> Amparamo-nos na concepção foucaultiana de problematização, segundo a qual problematizar é uma atitude analítica, caracterizada pelo debruçar crítico e reflexivo sobre o material empírico, para a qual é importante colocar em suspeição, desnaturalizar o óbvio, refletir a partir do lugar social de onde os sujeitos enunciam seus discursos e as relações de poder que os embasam (HERNANDES, 2014; VINVI, 2015).

questão das masculinidades (CONNELL, 1995; JANUÁRIO, 2016). É o caso desta pesquisa, em que se buscou debruçar sobre o problema de estudo explicitado acima, a partir da ótica do gênero, categoria analítica fundamental para as análises no sentido conferido por Joan Scott (1995), conforme apontaremos mais adiante.

As análises e discussões levantadas na pesquisa foram ancoradas em estudos de gênero, estudos feministas, bem como em estudos pós-estruturalistas que permitiram o embasamento teórico necessário para aguçar o olhar da pesquisadora. Dentre outros autores, que compuseram esse arsenal teórico para a pesquisa, destacamos Guacira Lopes Louro (1994, 1997, 2001, 2004), Joan Scott (1995), Marlucy Alves Paraíso (2004), Michel Foucault (1979, 1986, 2010), Tomaz Tadeu da Silva (1996, 2000, 2010), Robert Connell (1995), Soraya Barreto Januário (2014, 2016).

O conceito de “jogo de verdade” de Foucault contribui, sobremaneira, para a construção desta pesquisa, pois, para ele, não há verdade pronta e acabada, absoluta, mas construída pelo próprio sujeito, em seu processo de subjetivação. As verdades são construídas histórica e culturalmente. Muito relacionado a essa concepção de verdade, está a análise do gênero e da produção das masculinidades e feminilidades. São conceitos e representações construídos histórico, social e culturalmente. A partir deles, foram se estabelecendo normas fixas e representações, formas de ser homem e de ser mulher na nossa sociedade que acabaram se tornando absolutas. Essas normas fixas tentam negar aos sujeitos a possibilidade de vivenciarem, de maneira livre e autônoma, as diversas formas de ser e estar no mundo.

Nesse contexto, vale ressaltar que, no processo do ato de resistir é que pessoas experimentam as possibilidades de ser, de não se deixar conduzir pelos padrões e estereótipos da sociedade, portanto de questionar o que está posto. Cabe evidenciar as potencialidades de um processo de formação docente que caminhe nessa direção, levando os sujeitos a servirem-se de seus próprios desejos, conduzirem-se na multiplicidade, traçarem seu próprio caminho, fazerem emergir todo o seu potencial, saber conduzir-se ética e politicamente por si próprio.

Feita essa contextualização, sem a qual não poderíamos prosseguir, passemos agora ao trilhar da pesquisa.

## 2.1 Movimentando... O trilhar da pesquisa que fornece as bases do bordado

*“Nem caçador,  
Nem pescador,  
Caminhante...  
Talvez um guia,  
Que conhece um certo trecho da estrada.  
Talvez um tocador de flauta.  
Buscando um ritmo para o caminho”.*

*(Fernando Pessoa)*

As questões e considerações, disponibilizadas na seção anterior, permitem-nos penetrar no objetivo deste trabalho, isto é, identificar as representações de alunas e alunos do curso de Pedagogia da Ufla, instituição situada ao Sul de Minas Gerais, sobre a inserção e permanência dos homens na graduação, enquanto espaço/tempo formativo essencial para a constituição das identidades docentes. Para tanto, traçamos como objetivos específicos:

- Identificar as motivações para a escolha pelo curso de Pedagogia;
- Refletir sobre a inserção dos homens no processo de formação profissional na Pedagogia da Ufla;
- Mapear as relações interpessoais entre alunos/as homens e mulheres, professores/as, funcionários/as e demais envolvidos/as com o curso;
- Investigar como se dá o envolvimento dos alunos homens com as atividades de estágio, extensão, pesquisa, ensino;
- Identificar as projeções e espaços de atuação de alunos homens do curso de Pedagogia da Ufla.

A partir desse caminho, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa na Universidade Federal de Lavras (Ufla) e que integra um estudo de caso sobre o curso de graduação em Pedagogia, realizado a partir de entrevistas com discentes homens e mulheres do curso. Além disso, analisamos documentos (Matriz Curricular e Projeto de Criação do Curso) que subsidiaram a produção de significados ampliados sobre a instituição e o próprio curso investigado.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 147), “as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a

uma ampla gama de casos”. Dessa forma, a pesquisa qualitativa, como afirma Brandão (2000, p. 182), “é, pois, profundamente laboriosa”, uma vez que são materiais empíricos que precisam ser compreendidos.

Não se trata, portanto, apenas de descrever uma situação, um contexto ou apresentar o material empírico. A pesquisa a que nos propomos diante da situação-problema delimitada nos levou a uma aproximação maior do objeto de estudo e dos principais sujeitos que o compõem. Para além da preocupação com documentos e informações, atentamo-nos aos sujeitos, às relações sociais, às suas percepções e aos significados que atribuem aos seus processos formativos. Nesse viés, Marli André (2013), afirma que:

[...] as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados (MARLI ANDRÉ, 2013, p. 97).

As pesquisas qualitativas podem assumir diferentes formas a depender do objeto de investigação, sendo uma delas os estudos de caso. Essas investigações enfocam casos específicos de um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa, um evento, entre outros (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). O estudo de caso mostrou-se, então, caminho viável à condução desta pesquisa, permitindo-nos “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Nosso foco se encontra em uma situação específica, inserida em determinado contexto, mas que tem forte relação com a realidade. Nosso estudo também compreende as fases que, segundo a autora supracitada, caracterizam o desenvolvimento dos estudos de casos. Ele parte inicialmente de algumas indagações decorrentes da prática da pesquisadora – “fase exploratória”, foi ganhando contornos, à medida que a pesquisa se desenvolveu, culminando na delimitação do foco de estudo e na análise sistemática do material empírico (ANDRÉ, 2013).

De acordo com a tipificação do estudo de caso com base nos seus objetivos, elaborada por Stake (1995), esta pesquisa foi um estudo de caso instrumental. Marli André (2013), adotando a mesma tipificação em relação aos estudos de caso, afirma que o estudo de caso instrumental é aquele em que o caso não é situação isolada, mas uma questão mais ampla, a partir da qual se pode escolher uma determinada instituição que serve de base para a investigação. Portanto o que se considera é que esse estudo contribuirá para o entendimento

de outra “investigação mais abrangente, podendo auxiliar na ampliação da compreensão ou descrição de fenômenos observados em outros casos” (MARTINS, 2015, p. 42). A intenção foi empreender um estudo aprofundado, em um contexto específico, a fim de interpretar o material empírico e contextualizar a temática no campo teórico, proporcionando uma compreensão mais ampliada sobre o tema.

O tempo todo isso foi um desafio, haja vista que uma pesquisa com validade é aquela que atende os critérios de relevância científica e social, ou seja:

Que esteja inserida num quadro teórico em que fique evidente sua contribuição ao conhecimento já disponível. Temos valorizado a opção por temas engajados na prática social. Temos cobrado das pesquisas que tenham um objeto bem definido, que os objetivos ou questões sejam claramente formulados, que a metodologia seja adequada aos objetivos e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados. A análise deve ser densa, fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões. Deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido (ANDRÉ, 2007, p. 125).

Esses são os critérios definidos pela autora para julgamento de uma pesquisa e para sua validação no universo acadêmico. Dessa forma, desde os primeiros movimentos, comprometemo-nos a realizar este trabalho norteados por aspectos éticos e políticos<sup>10</sup>.

Para a obtenção do material empírico, utilizamos como instrumento de coleta as entrevistas narrativas (ANDRADE, 2012), informações obtidas por meio de consultas a sítios eletrônicos da instituição e do curso, dados quantitativos fornecidos pela própria instituição e análise de documentos institucionais relativos ao curso de Pedagogia. Essa ação se fez importante à medida que os documentos são também uma produção histórica e política e que a linguagem também é constitutiva de práticas (FISCHER, 2001). Levamos em consideração que os estudos de caso requerem que seja utilizada uma variedade de fontes, para a obtenção do material empírico, a fim de contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado. “No estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais” (ANDRÉ, 2013, p. 100). Para a referida autora, a análise de documentos é muito útil nos estudos de caso, porque complementa informações obtidas por meio das entrevistas e fornece base para a triangulação dos dados.

---

<sup>10</sup> Um dos primeiros passos foi a submissão do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa, tendo sido aprovado sem pendências éticas de acordo com a Resolução 466/2012 CNS.

As entrevistas narrativas com roteiro semiestruturado foram realizadas com alunas e alunas do primeiro ao sexto<sup>11</sup> período do curso de graduação em Pedagogia, modalidade presencial. A escolha dos/as participantes foi feita com base na aceitação daqueles/as discentes que concordaram em contribuir com a presente pesquisa e, para tanto, assinaram o Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido. Como nas turmas do curso de Pedagogia há, quase que, em regra, um grande número de alunas matriculadas enquanto alunos são pouquíssimos, optamos por entrevistar o mesmo número de alunas e alunos<sup>12</sup>. Assim, foi realizado o levantamento junto a todos/as os/as discentes e de acordo com o número de interessados/as em contribuir com a pesquisa e, com base no critério de disponibilidade, foram entrevistados/as quatorze participantes.

Encontramos na “entrevista narrativa”, ressignificada pelas pesquisas pós-estruturalistas e em uma perspectiva etnográfica, de acordo com Sandra Andrade (2012), o aporte necessário para esse trilhar metodológico. Assumimos essa perspectiva, uma vez que tratamos as entrevistas de uma forma ressignificada, tomando todo o contexto de troca entre entrevistadora e entrevistado/a como objeto de análise, abandonando os pressupostos de verdade, objetividade e neutralidade dos discursos.

Essa ressignificação, segundo Andrade (2012), baseia-se também na etnografia, portanto aceita a instabilidade de não ter certezas, a provisoriedade, a transitoriedade e a contingência do material empírico, a impossibilidade da neutralidade e de localizar a verdade. Na análise desse tipo de entrevista, ressaltamos a importância de ler os textos narrativos pelo prazer da própria narrativa, com a finalidade de resgatar e perceber os detalhes, “ver nas coisas ditas os enunciados que constituem as redes discursivas e seus efeitos sociais” (ANDRADE, 2012, p. 178). A partir desse ato de narrar seus percursos, revelam, por meio de suas narrativas, os discursos que instauram saberes, produzem verdades e formam os sujeitos, pois a linguagem está impregnada de subjetividades e é constituída por múltiplos enunciados. Diante disso, resolvemos essa metodologia com o objetivo de levantar as relações entre os/as discentes e seus processos formativos, bem como o de compreender a constituição das

---

<sup>11</sup> A delimitação de primeiro a sexto período do curso deve-se ao fato, já mencionado, de que o curso de Pedagogia é recente na instituição, tendo a primeira turma ingressado no primeiro período letivo de 2015, quando o curso foi implementado na modalidade presencial e, portanto, esses discentes se encontram atualmente no sexto período.

<sup>12</sup> Ressaltamos, mais uma vez, que, ao utilizar a classificação entre alunos e alunas, não se trata de reforçar o binarismo, mas somente informar o sexo dos/as entrevistados/as, por meio de informações prestadas pelos/as próprios/as alunos/as. Não descartamos a existência no curso, também, de homens trans e mulheres trans, mas não foram público específico de estudo no caso desta pesquisa.

identidades docentes no contexto de formação inicial no qual estão imersos. Para tal fim, buscamos compreender, a partir dessas narrativas, as relações que os/as discentes estabelecem com os processos de ensino, disciplinas, atividades extraclasse, projetos de pesquisa e extensão, estágios e as projeções de atuação docente. Tudo isto compõe o processo formativo, o qual se dá na multiplicidade de vivências, na complexidade das relações estabelecidas e na singularidade de cada sujeito.

Para as entrevistas e também como movimento necessário à pesquisa, realizamos um planejamento cuidadoso com antecedência para elaborar questões que atendessem os objetivos pré-estabelecidos e nortegassem a conversa com os/as discentes. Os roteiros de entrevistas foram diferentes, para mulheres e homens (APÊNDICE A), a fim de marcar o lugar social que cada informante ocupava e as representações enunciadas a partir dele no sentido de distinguir as diferentes representações dos/as discentes em relação à presença dos homens no curso<sup>13</sup>. Os roteiros (APÊNDICE A) foram validados, antes de sua aplicação junto ao grupo de informantes, por meio do olhar criterioso de pesquisadores/as experientes do Programa de Pós-graduação em Educação, que fora apresentado na disciplina “Seminários” a uma banca composta por três docentes.

Após esse momento de elaboração, foi feita a abordagem inicial junto aos/as discentes do curso de Pedagogia, apresentando e esclarecendo os objetivos da pesquisa e relatando como a sua participação seria fundamental para o bom andamento do trabalho. É preciso relatar que alguns/mas discentes aceitaram e outros/as não. Por se tratar de participação voluntária, as pessoas que não aceitaram foram eximidas da pesquisa.

Tentamos, à medida do possível, criar um ambiente de confiança, para que os sujeitos entrevistados se sentissem à vontade e se expressassem livremente, ampliando o diálogo, uma vez que:

As condições importantes para o sucesso de uma entrevista dependerão muito da situação em que essa for realizada. A confiança é um fator-chave para que o entrevistado se sinta à vontade, por isso o entrevistador deve se esforçar para gerar este ambiente de confiança (MARTINS, 2015, p. 36).

---

<sup>13</sup> Diante do referencial teórico-analítico que adotamos e da perspectiva foucaultiana de discurso, cabe indagar sobre o “lugar de onde fala”, o lugar específico que o/a informante ocupa nesse processo formativo e “sobre a sua efetiva ‘posição de sujeito’ – suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes” (FISCHER, 2001, p. 208). Por esse motivo, no decorrer das análises do material empírico, os recortes das narrativas dos/das discentes serão acrescidos de seus nomes fictícios e das letras M para mulheres e H para homens, a fim de situar o/a leitor/a do lugar social ocupado pelo/a informante.

Nesse sentido, tentamos, à medida do possível, uma aproximação com os sujeitos pesquisados, destacando a disposição favorável de escuta e diálogo. Para auxiliar na criação desse ambiente, marcamos individualmente com cada discente uma data e local para a realização das entrevistas. Algumas foram gravadas em áudio e vídeo e outras apenas em áudio, conforme a permissão de cada um/uma. Posteriormente, procedemos ao registro escrito das respostas dos/as entrevistados/as. Esses registros se deram, tão logo ocorriam as entrevistas, a fim de que não se perdessem detalhes importantes (ANDRÉ, 2013). Esse processo foi feito integralmente pela própria pesquisadora, para que pudesse se apropriar, ao máximo, de informações possíveis, a partir dos ditos e também dos não ditos ali gravados. Foram necessárias algumas adequações às normas da língua escrita para possibilitar a leitura e o entendimento.

Como estratégia de minimização de quaisquer riscos ou desconfortos aos/as participantes da pesquisa, tais como exposição ou insegurança, foram adotados todos os cuidados para que não fossem expostos, por isso, a não identificação dos sujeitos. Também serão resguardados os materiais obtidos (gravações de áudio e vídeo).

Utilizamos nomes de árvores para identificar os e as discentes, conforme o Quadro 1. A escolha por nomes de árvores frutíferas e floríferas é simbólica e deve-se ao fato de que buscamos por algo que representasse esse processo de formação pelo qual estão passando esses e essas discentes. As árvores, como sabemos, são fundamentais para a manutenção da vida no nosso planeta e possuem também outros benefícios, além de esbanjarem beleza aos nossos olhos. Além disso, assim como as árvores, cada participante tem suas particularidades, diferenças, constituem-se com base na singularidade e transformam-se continuamente, conforme o tempo e o espaço. Cada espécie de árvore nos fornece um tipo de beleza, que é única e rara, cada uma tem o tempo para florescer e dar frutos, assim também são esses/as discentes e todos nós: vivenciamos nossos processos de formação de formas diferentes.

Logo abaixo, segue a caracterização dos/as discentes participantes desta pesquisa.

Quadro 1 – Informações sobre os/as discentes entrevistados/as. (Continua)

<b>Informações sobre os/as discentes entrevistados/as</b>			
<b>Discentes Participantes</b>	<b>Período no curso</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>
Pitangueira	Terceiro	21	Mulher
Magnólia	Sexto	20	Mulher

Quadro 1 – Informações sobre os/as discentes entrevistados/as. (Conclusão)

<b>Informações sobre os/as discentes entrevistados/as</b>			
<b>Discentes Participantes</b>	<b>Período no curso</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>
Cerejeira	Sexto	21	Mulher
Jacarandá	Quarto	25	Homem
Ipê	Primeiro	19	Homem
Oiti	Segundo	27	Homem
Quaresmeira	Quinto	25	Mulher
Flamboyant	Segundo	24	Homem
Jasmim-laranja	Terceiro	31	Homem
Plumeria	Quarto	35	Mulher
Resedá	Segundo	24	Mulher
Ácer	Terceiro	27	Homem
Calistemo	Terceiro	35	Homem
Paineira	Sexto	54	Mulher

Fonte: Do autor (2018).

É importante ressaltar a heterogeneidade do grupo de depoentes tanto no que compete à idade quanto à experiência, ao longo do processo formativo, justamente por possibilitar perceber se, no decorrer do curso, determinadas representações sobre a inserção dos homens na Pedagogia eram desconstruídas ou reforçadas. Ressalta-se, portanto a compreensão desses/as discentes como “efeito do discurso”:

Ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual –, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (FISCHER, 2001, p. 207).

Por isso, fez-se importante abarcar esses diversos pontos de vistas, fazer aflorar as contradições e diferenças, o que é típico da heterogeneidade discursiva. A cada enunciação, nos posicionamos, distintamente, porque ora falamos de um lugar, ora de outro e, “nesses

lugares, há interditos, lutas, modos de existir” (FISCHER, 2001, p. 208), dentro dos quais nos situamos.

Foram tomadas todas as precauções, para que as narrativas das/dos entrevistadas/os não fossem cerceadas, pois o que realmente nos importou foi o que eles tinham a nos dizer sobre como concebiam as questões colocadas. O que nos interessou não foi como os percebemos, mas como eles/as próprios/as se perceberam nesse processo de construção de suas identidades. A partir de suas percepções, muitos outros discursos se revelavam. Assim, ratificamos a importância da flexibilidade, no momento da entrevista, ou complementar ou alterar as perguntas, de acordo com as necessidades que surgiam, deixando que as/os entrevistadas/os se expressassem. Desta forma, asseguramo-nos “na medida do possível, que as perguntas são historicamente relevantes e estão corretamente formuladas para aquele contexto” (THOMPSON, 1992, p. 257). A importância de estar atenta ao foco da pesquisa e aos relatos dos/as entrevistados/as foi destacada por Brandão (2000), ao afirmar que:

[...] a entrevista é trabalho, reclamando uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, as contradições, as expressões e os gestos... (BRANDÃO, 2000, p. 181).

Consideramos a relevância da escuta atenta, no sentido de identificar as contradições nas narrativas, assim como as expressões e os gestos dos sujeitos envolvidos. Além dessa avaliação, a nossa concepção de sujeito, com base em Foucault (1986) e nos estudos de gênero, foi fundamental para optarmos pela metodologia de pesquisa mais alinhada ao trabalho e para tentarmos decifrar e colocar em suspeição as narrativas dos/as graduandos/as em Pedagogia. Esse filósofo entende o sujeito como sendo inconcebível fora das relações sociais que o constituem, considerando-o construído social e culturalmente e, ao mesmo tempo, caracterizado pela descontinuidade dos fatos e da história. Concepção essa da qual não podemos desvencilhar a dimensão ativa dos sujeitos, que participam desse processo de múltiplas formas, sendo capazes de transformar os padrões identitários (LOURO, 1994) e, assim, inaugurar novas formas de ser e estar no mundo, na sociedade, nas instituições, nas famílias. São, conseqüentemente, sujeitos que interagem, que subvertem, que instauram transformações, que resistem. Diferente do conceito de sujeito para a educação tradicional que o compreende como aquele que precisa ser instruído e, por isso, é preciso transmitir-lhe conhecimentos e informações. Entendemos os sujeitos da pesquisa, de acordo com a primeira

concepção: não aqueles que vêm até nós como folhas em branco, mas que trazem consigo uma grande bagagem, repleta de saberes, experiências, de valores e de resistências.

Para desdobrarmos o diálogo, optamos em questionar os/as participantes a respeito:

- Dos motivos relativos à escolha pelo curso;
- Da percepção do sujeito sobre o seu processo de formação e constituição da sua identidade docente;
- Das projeções de atuação profissional docente;
- Do reconhecimento na profissão;
- Da percepção sobre os discentes homens no curso, entre outros.

No decorrer do processo de pesquisa, foram construídas, com base nos objetivos específicos, cinco categorias de análise, a saber:

- a) escolha do curso;
- b) experiência como homem no processo de formação profissional;
- c) relações pessoais (com colegas, docentes, funcionários/as);
- d) envolvimento com atividades formativas (pesquisa, ensino, extensão, estágio);
- e) experiências e projeções de inserção no magistério e no mundo do trabalho.

Categorias essas que nortearam as análises e o desenvolvimento desta pesquisa. Foi dada ênfase à questão dos discentes homens nesse processo de formação na Pedagogia e como futuros pedagogos. Nosso objetivo era ressaltar, por conseguinte, as experiências e percepções dos sujeitos pesquisados e não como eu, na condição de pesquisadora, percebo-os/as. Nesse sentido, foi importante não limitar as percepções dos sujeitos entrevistados, no que tange às percepções de si e dos outros nesse processo de formação e constituição das identidades docentes.

A partir do arcabouço teórico pertinente à temática em questão, é preciso ressaltar que, nos últimos tempos, assiste-se a uma grande proliferação de estudos que “interligam a profissão educacional às perspectivas de gênero, mas acabam por abordar a feminização do magistério de acordo com o ponto de vista das mulheres docentes” (RABELO, 2013, p. 213). Em outra direção, esta pesquisa pretendeu dar visibilidade aos homens que se enveredam pela Pedagogia e desconstruir representações hegemônicas que circundam esse espaço/tempo formativo, indo à contramão do que foi constatado por Rabelo (2013, p.123), ou seja, “quase

não são encontradas referências ao tema; e mais, reafirmam-se os preconceitos e discursos que frequentam a sociedade contemporânea”.

Para as análises, alicerçamo-nos no conceito de representação enquanto construção de significado que se dá, em um meio permeado por relações de poder e a partir do qual colocamos em ação nossas práticas e discursos (SILVA, 1996). Isso posto, as narrativas dos/as discentes são importantes para compreendermos as representações que são evidenciadas a partir delas sobre a inserção e permanência dos homens na Pedagogia, no mundo educacional e sobre a profissão docente. Com base nos estudos pós-estruturalistas:

[...] a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. A representação não é, nessa concepção, nunca, uma representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior. [...] O conceito de representação incorpora todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem. [...] A representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder (SILVA, 1996, p. 90-91).

Desse modo, ao evidenciarmos as representações dos/as discentes, por meio de suas narrativas sobre a inserção e permanência dos homens na graduação em Pedagogia, constatamos que as barreiras e os preconceitos de gênero se incidem mais fortemente sobre eles. No escopo das análises, buscamos desconstruir essas representações que eles/as carregam consigo, levando em consideração que elas não são fixas, pois, apesar de funcionarem como convenções sociais, elas não são regras inquebráveis (RABELO, 2013).

Sendo assim, após apresentado nosso desenho de pesquisa, passaremos à apresentação do aporte teórico utilizado para a análise do material empírico. Gouvêa (2004, p. 40-42) afirma que é bastante difícil delimitar o *corpus* de uma pesquisa de antemão, principalmente, quando se trata de uma pesquisa com seres humanos. A vista disso, o *corpus* deste estudo de caso só foi totalmente delineado, a partir da realização da pesquisa de campo, uma vez que ela possibilitou a aproximação maior do contexto e a definição mais exata do recorte investigado. Entretanto Gouvêa (2004, p. 43) reforça a necessidade de “circunscrever, ainda que arbitrariamente, o *corpus* a ser pesquisado”. Por isso, a importância da definição das trilhas e desses movimentos como primeiros passos, os chamados procedimentos metodológicos, serem bastante pensados e desenhados.

## 2.2 Continuando a tecitura... Contornos e traçados da análise do material empírico

*“Meu problema era fazer eu mesmo, e de convidar os outros a fazerem comigo, através de um conteúdo histórico determinado, uma experiência do que somos, do que não é apenas nosso passado, mas também nosso presente, uma experiência de nossa modernidade de tal forma que saíssemos transformados.”*

(Foucault)

*“Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes.*

(Foucault)

Como introdução aos contornos e traçados da análise do material empírico que implicaram a tessitura deste trabalho, os dois excertos de Foucault em epígrafe nos convidam a pensar nas experiências nas quais o processo de imersão nos proporciona, enquanto pesquisadores/as e leitores/as.

Quando se trata de pesquisas com orientação pós-crítica em educação, diversos contornos e traçados podem ser utilizados e criados para o procedimento de análise do material empírico. É um território de possibilidades bem amplo, podendo, inclusive, ser associado a mais de um modelo de interpretação.

Em conformidade com Marlucy Alves Paraíso (2004), afirmamos que as pesquisas pós-críticas em educação, também, têm direcionado seus olhares e seus questionamentos para o conhecimento e seus efeitos de verdade e de poder, o sujeito e os processos de subjetivação, os tempos e espaços educacionais e suas estruturas de controle, os textos educacionais e as práticas que eles instituem, bem como pensado de diversas formas sobre diferença, identidade, luta por representação e resistência.

Os procedimentos de análise que utilizamos implicaram os processos de ler, reler, criar, voltar, associar, entrelaçar e ater-se aos detalhes dos enunciados, no sentido de não produzir verdades absolutas, de evitar as totalidades que uniformizam, de ter todo o cuidado com a banalização e os binarismos. Essa questão é ressaltada por Paraíso (2004):

As pesquisas pós-críticas em educação no Brasil explicitam aquilo que não constitui objeto de seus interesses: não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Em vez disso, optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular (PARAÍSO, 2004, p. 286).

Além disso, para as abordagens pós-críticas em educação, não existe neutralidade científica. Os sujeitos que compõem a pesquisa, incluindo o pesquisador, são considerados efeitos da linguagem, dos discursos e enunciados, da história, dos artefatos culturais, dos processos de subjetivação (PARAÍSO, 2004).

Tomando como válidas, para o processo de análise do material empírico, todas as considerações supracitadas, trabalhamos com a perspectiva foucaultiana de problematização. De acordo com Christian Vinci (2015), problematizar é um gesto inquiridor e inspirador, o qual seria o horizonte norteador de todo o trabalho de Foucault. Convém ressaltar que esse gesto analítico, associado a outros contornos e traçados, forneceu o embasamento necessário para a identificação de construções subjetivas, a partir das experiências e percepções relatadas pelos sujeitos, pois a linguagem vai além do texto. Ele ainda ressalta que a problematização se trata de um gesto investigativo mais do que uma metodologia, ou seja, trata-se de uma maneira de proceder diante do objeto de pesquisa, a fim de promover um real trabalho de pensamento e não de um conjunto de regras procedimentais capazes de conduzir o pesquisador a uma verdade.

Tomada como oposição à metodologia, a problematização não é um conjunto de regras diretivas do pesquisar, mas um ato que direciona o pensamento. Inserir-la em nosso trabalho implicou assumirmos o caráter político daquilo que fizemos, cada pequeno analítico gesto como um verdadeiro acontecimento de proporções incomensuráveis no campo social (VINCI, 2015). Assim, problematizar é se colocar numa constante atitude de suspeição, desnaturalizar o óbvio, problematizar as certezas, as evidências e as verdades absolutas. Cabe-nos, na condição de pesquisadores/as, a atitude problematizadora, a fim de provocar, no sentido de despertar novos olhares e estranhamentos. E, no caso desta pesquisa, as narrativas das/os entrevistadas/os foram problematizadas, a partir do conceito de discurso, enquanto construção social e histórica. Por isso, foi tomado como essencial o contexto de produção desses discursos. Os discursos, para Foucault, não são obra de gênios e, também, não revelam a consciência que neles se imprimem, mas são um conjunto de regras anônimas que fazem aparecer os limites e as necessidades de uma prática discursiva (HERNANDES, 2014).

A análise do discurso (o discurso) vai além do texto – existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases –, trazendo sentidos pré-construídos.

Os discursos devem ser tratados como práticas que utilizam de seus próprios signos, para designar coisas, tornando os discursos irredutíveis à língua e ao qual precisamos nos deter (FOUCAULT, 1986). Essas práticas estão mergulhadas em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente e que, por isso, precisam ser descritas em sua “descontinuidade histórica”. As análises devem dar conta, principalmente, de “como se instaura certo discurso, quais suas condições de emergência ou suas condições de produção” (FISCHER, 2001, p. 216), deixando que se aflore a heterogeneidade que subjaz a todo discurso. Por isso, devemos considerar também as contradições e diferenças, inclusive, os silenciamentos e esquecimentos. Em suma, a análise do discurso deve atender exatamente essas especificidades, as relações históricas e sociais, os enunciados e relações que ele próprio põe em funcionamento, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos (FISCHER, 2001).

Há uma infinidade de práticas discursivas difundidas em diferentes espaços a pontuar sobre a docência e o/a docente – na escola, na academia, na mídia, entre outros, e que têm profetizado um ideal de identidade docente, que instala algumas premissas para o exercício de fazer tido como vocacionado (NASCIMENTO, 2003; KIMURA et al, 2012; RABELO, 2013).

No tocante ao aprofundamento acerca da análise do discurso, Rosa Fischer (2001) afirma que:

[...] trata-se de desenhar as margens dos enunciados aí produzidos e fazer aparecerem as diferenças, as congruências e as comunicações, ocupando-se principalmente em descrever as práticas efetivas a que eles fazem referência – práticas que conformam cotidianos, definem projetos de vida, moldam, transformam e desenham os corpos (FISCHER, 2001, p. 219).

Além desse conceito explicitado, igualmente o conceito da representação foi de fundamental importância, para percebermos as potencialidades dos discursos, que emergem, a partir das narrativas dos/das discentes e que trazem à tona as desigualdades de gênero e a sua relação com o processo de formação no curso de Pedagogia e a profissão docente. As narrativas permitiram compreender a complexidade das histórias contadas pelos/as discentes acerca dos conflitos e dilemas vivenciados, em seus processos formativos, além de reconstruir as experiências, ao refletir sobre o vivido e esclarecer processos subjetivos do cotidiano humano, significando o sucedido.

Para além de uma mera descrição das narrativas, esforçamo-nos para evidenciar essas representações, demonstrando sua estreita relação com discursos social e midiaticamente

veiculados. Também empreender uma atitude problematizadora quanto a essas representações, desnaturalizando o óbvio, abalando certezas e desconstruindo estereótipos. A partir do referencial foucaultiano sobre problematização e análise do discurso, empreendemos este debruçar crítico sobre as “coisas ditas” e, também, sobre as “coisas não ditas”.

Veremos, ainda, principalmente a partir das entrevistas, como as questões de gênero permearam toda a pesquisa e afetam o processo de ensino como um todo e a constituição das identidades docentes. Desse modo, esse debruçar crítico se deu em profundo diálogo ao considerarmos gênero como importante categoria analítica. Nesse contexto, assumimos com Johan Scott (1995) a perspectiva de que gênero é conceito substancial capaz de dar significado às relações de poder, elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos.

Com a finalidade de nos aprofundar mais nesses conceitos que fundamentaram a pesquisa, tomaremos como eixo central as relações entre docência, gênero e identidades.

### 3 FUNDAMENTANDO GÊNERO E IDENTIDADES PARA PENSAR O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFLA

Para problematizar a constituição das identidades docentes, no contexto da formação inicial de professores/as, buscamos a compreensão do conceito de gênero, identidade e diferença, tomando como referências Joan Scott (1995) e Tomaz Tadeu da Silva (1996, 2010). Esses estudos apontam para esses conceitos enquanto construções discursivas e nos permitem estabelecer diversas relações com o processo de formação inicial de professores/as e a constituição das identidades docentes.

A construção histórica e cultural da docência, principalmente, no que diz respeito ao e à docente da educação infantil e das séries iniciais, deixou marcas profundas no processo de formação dos/as profissionais. Esse é um dos fatores da expressiva diferença entre o número de mulheres e homens matriculados/as nos cursos de Pedagogia e, em outros cursos de licenciatura, bem como da inexpressiva – o que não quer dizer irrelevante – presença de docentes homens atuantes nesses âmbitos da educação (RABELO, 2013; MONTEIRO, ALTMANN, 2014; LIRA, BERNARDIM, 2015; XAVIER, ALMEIDA, 2016).

A construção histórica e cultural da docência advém de práticas discursivas hegemônicas que tendem à fixação da identidade docente. Homens e mulheres estão sujeitos a elas. Verificamos, no entanto, que é possível recusar a seguir as “receitas culturais”<sup>14</sup>. Diante disso, procuramos evidenciar neste trabalho, entre outras coisas, o que os/as discentes enquanto sujeitos ativos e participantes de seus processos formativos têm feito, para ultrapassar as fronteiras de gênero, com as quais se deparam nesse processo. Aquilo que têm feito, para “desatar os nós”, que tentam amarrar e fixar as suas identidades, assim como o processo formativo inicial pode trabalhar na contramão dessa construção histórica e cultural. As ações de “queimar o mapa, traçar de novo a estrada, ver cores nas cinzas e a vida reinventar”<sup>15</sup> nos inspiraram a experimentar, a (re)inventar, a criar e a viver como (arte)iros e (arte)iras. Para ser, não precisamos nos enquadrar aos “papéis de gênero” tidos como esperados, como é o caso do curso de Pedagogia. Constituímo-nos, a partir de nossas singularidades e experiências, enquanto arte de vida. Nessa tentativa de tencionar essas

---

<sup>14</sup> Em referência à música “Receita Cultural”, composição da banda “Francisco el Hombre”. Disponível em <<http://catarinas.info/a-musica-de-protesto-e-o-carater-libertario-da-banda-francisco-el-hombre/>>.

<sup>15</sup> Idem.

questões, no próximo subitem, aprofundaremos as relações entre a categoria analítica de gênero e a constituição das identidades.

### 3.1 Gênero e a construção das identidades

A trajetória de vida de cada sujeito é o resultado das escolhas que fazem. Mas é notório que essas escolhas não são feitas apenas com base na sua subjetividade, mas estão fortemente marcadas por questões culturais, políticas e sociais. Ainda na barriga da mãe, já existe um discurso sobre o bebê e, após o nascimento, investimentos sobre a criança são reforçados (ALVARENGA e SILVA, 2012; JANUÁRIO, 2016; NEVES, 2017). Em geral, quando nasce uma criança, ela já possui um nome, um quarto e roupas preparados especialmente para ela e, assim, os pais e mães vão construindo projetos para a educação da criança e outras escolhas por ela.

Em conformidade com Fabíola Rohden (apud CASTRO, 2011, p. 9), considera-se que “as representações de gênero incidem na socialização infantil e adolescente, nas escolhas que homens e mulheres fazem ao longo de suas vidas, afetando de tal forma vários setores de suas vidas como a vida afetiva, social e profissional”.

O bairro onde mora, o grupo com o qual convive, os espaços que frequenta, a classe social a que pertence, as relações interpessoais que se dão em seu contexto local, os aparatos culturais aos quais têm acesso: tudo isso contribuirá para a constituição da identidade do sujeito em formação. Quando jovem, entrando para a fase adulta, este/esta passará a fazer suas próprias escolhas, marcadas pelo seu contexto social, inclusive, no que se refere à escolha do curso superior ou da carreira profissional. Sobre a influência da cultura nesse processo de formação das identidades, Giroux (2003) afirma:

Imagens massificadas preenchem nossas vidas cotidianas e condicionam nossos mais íntimos desejos e percepções. O que está em questão para os pais, educadores e outras pessoas, é a maneira como a cultura, particularmente a cultura da mídia, tornou-se uma força educacional substancial, senão a principal, na regulação de significados, de valores e de gostos, que estabelecem as normas e as convenções que oferecem e legitimam determinadas posições de sujeito (GIROUX, 2003, p. 128).

Nesse viés, o autor assevera que a cultura influencia a formação da identidade do indivíduo, por meio de imagens, discursos e práticas massificadas que são internalizadas,

porque são reiteradas e reforçadas cotidianamente. Para ele, a cultura é uma pedagogia pública de grande influência.

O contexto social e cultural, no qual estão imersas as crianças, os jovens, as mulheres e homens, está permeado por relações de poder. A educação não é neutra nesse sentido, assim como nenhuma instituição, nem mesmo a escola ou as instituições de ensino superior.

Alvo da produção de conhecimento, das normas e de intervenções, a criança vem sendo produzida como um sujeito passível de educação com o intuito de obediência e docilização. Afinal, interferindo na construção do sujeito desde cedo minimiza-se o possível risco social que ele representa (MEIRELES; PEDROSA; CASTRO, 2012, p. 184).

Assim, nossa sociedade começa a agir desde cedo sobre a infância, pois visa a “disciplinar” meninos e meninas, em um padrão de produção, do qual não se deve perder o “controle”, pois sujeitos “docilizados” (FOUCAULT, 1979) são mais fáceis de serem manipulados e não transgridem o que está posto. Dessa forma, são criados padrões de comportamento, de gênero, de raça e etnia, de beleza, de classe social e somos estimulados a alcançar. No entanto, como a diversidade da nossa sociedade é muito grande e nem todos atendem a este padrão único, há o predomínio da diferença, são criados os binarismos e as hierarquias na tentativa de enrijecer a identidade. No topo dessas hierarquias, estão aqueles que mais se aproximam do modelo considerado padrão. E, “ao classificar os sujeitos, toda a sociedade estabelece divisões e atribuem rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina” (LOURO, 2001, p. 16), reforçando estereótipos e produzindo desigualdades.

Há um grande investimento por parte de nossa sociedade na tentativa de determinar comportamentos masculinos e femininos, reprimir o repertório de possibilidades de ser (MEIRELES; PEDROSA; CASTRO, 2012). Por isso, práticas institucionais, discursos totalizantes e normalizantes são lançados em todas as direções. Tudo isso resulta em um aprendizado sutil e sistemático, que demonstra como representações de gênero vão sendo assimiladas e passam a orientar as ações de crianças, de adolescentes e jovens.

Vamos aprendendo, assim, a agir e pensar dessa ou daquela maneira e fazer escolhas, conforme nosso sexo biológico, embora saibamos que a questão natural não determina que deva ser assim. A esse respeito, Butler (2003) discute sobre a instituição de uma ordem compulsória – sexo, gênero e desejo – e que o regula o gênero sob uma perspectiva binária, na qual a heterossexualidade é a norma. A autora afirma que:

[...] a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual. O ato de diferenciar os dois momentos opicionais da estrutura binária resulta numa consolidação de cada um de seus termos, da coerência interna respectiva do sexo, do gênero e do desejo (BUTLER, 2003, p. 45).

Portanto é essencial problematizar os discursos e práticas que organizam essas construções. Scott (1995, p. 84) afirma que “temos necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual”. Ao analisar a oposição homem/mulher, que além de ser simplista é também binária e hierarquizada, a autora nos alerta sobre a necessidade de não aceitá-la como “fazendo parte da natureza das coisas” (SCOTT, 1995, p. 84) e desconstruí-la a partir do deslocamento dessas construções.

Diante de todas essas considerações, percebemos como nossa sociedade é marcada por relações de gênero. E as relações de gênero, portanto, também, constituem os seres. Nesse sentido, Butler (2003) destaca que o efeito substantivo do gênero sobre os sujeitos é performaticamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Assim, o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de “atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2003, p. 59). Louro (1994) também destaca esse caráter relacional do gênero, que não pode ser desconsiderado:

[...] a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a ideia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação (LOURO, 1994, p. 36).

A autora ressalta que o gênero não é uma categoria pronta e estática, ao contrário, trata-se de uma categoria dinâmica, construída e passível de transformação. Ela destaca, ainda, que gênero não é um elemento imposto unilateralmente pela sociedade, deve-se levar em consideração que os sujeitos são ativos e, ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo de muitas múltiplas formas às determinações e contradições sociais.

Gênero é, portanto, um elemento a partir do qual foi e é vivida a história (SCOTT, 1995). Segundo a autora, o uso do termo surge com base em estudos feministas, emergindo enquanto categoria analítica apenas no fim do século XX. Gênero é “uma forma de falar sobre

sistemas de relações sociais ou sexuais” (SCOTT, 1995, p. 85). Sendo assim, categoria imprescindível deste estudo.

Homens e mulheres são produtos de suas relações intermediadas pela realidade social e o tempo histórico e não decorrência da anatomia de seus corpos (BRASIL, 2009). Ao mesmo tempo em que produzem as relações, também, são produzidos por elas. Nesse sentido, Louro (1994, p. 39) ressalta que “é preciso observar o quanto a sexualidade é social e histórica”. As masculinidades e as feminilidades, fundamentadas na normativa heterossexual, também produzidas socialmente, são-nos repassadas de maneira natural e universal, como se fosse a única forma possível. Em outro estudo, a autora afirma ainda que:

[...] as normas regulatórias do sexo têm, portanto, caráter performativo, isto é, têm poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros na ótica heterossexual (LOURO, 2004, p. 44).

Em outras palavras, as prescrições de cada gênero vão se transformando em representações do ser homem e do ser mulher que, se não questionadas, passam a se incorporar aos modos de ser de cada um. O grande problema é a esteriotipação e consequente desigualdade entre os gêneros que essas representações causam e a discriminação dos que não se adaptam a nenhum desses modos de ser.

Como bem aponta Castro (2011), as representações e estereótipos de gênero ainda persistem:

Na adolescência, os jovens não necessitam ser distinguidos pelas cores, pelos brinquedos e brincadeiras, porém com as mudanças biológicas do corpo feminino e masculino começam a ser analisados pelo comportamento, escolhas profissionais e pela personalidade. As meninas adolescentes, muitas vezes, são julgadas pela forma como se vestem, pelo ambiente que frequentam e pelas amizades que possuem - o que revela a discriminação ainda existente com relação ao gênero feminino. Já os meninos adolescentes devem seguir aquele perfil básico do homem tradicional machista, totalmente racional, profissional e reprodutores (CASTRO, 2011, p. 5).

Demonstra que a visão tradicionalista mudou suas práticas, mas continua agindo de forma diferenciada, mais camuflada e gerando desigualdades. Corroborando com essa ideia, Neves (2017, p. 76) procurou mostrar que “as diferenças sociais, baseadas nas diferenças sexuais, são fruto da construção social de toda e qualquer sociedade” e que as instituições pedagógicas têm papel importante nesse processo. Várias circunstâncias ligadas ao gênero

vão sendo manipuladas pela sociedade, mantendo a lacuna de diferenciação entre feminino e masculino. Dentro do ambiente escolar, por exemplo, embora haja um silenciamento das questões de gênero e de sexualidade, há uma preocupação com a vigilância da sexualidade das crianças, atuando sobre elas de forma normalizada, na perspectiva heterossexual e estereotipada. Essa construção escolar das diferenças de gênero produz diferenciações também na socialização de meninos e meninas (LOURO, 1997), porque se resume em reforçar, cotidianamente, modos de ser menino e menina, segundo a norma.

Em decorrência dessas construções sociais, muitas mulheres ainda sofrem com a discriminação e o preconceito, são vítimas de violência doméstica, têm salários mais baixos se comparados aos homens, entre tantas outras diferenciações. Em contrapartida, alguns homens sofrem por ter que se enquadrar no rol de características impostas como padrão de conduta, tendo que negligenciar sua sensibilidade e suas emoções. Muitas dessas construções se fundamentam numa cultura patriarcal em que, conforme Robert Connell (1995, p.199), “a diferença é sempre lida em termos hierárquicos, tendo o masculino como polo de autoridade”. O patriarcado é uma estrutura histórica e pode ser conceituado como o processo de dominação masculina embasado na cultura ocidental (JANUÁRIO, 2014; BOURDIEU, 2009). Nas sociedades, em que se fundamentam essa cultura, prevalece a lógica heteronormativa e tem por característica a desigualdade de gênero, que, segundo Scott (1995), tem profunda relação com outras desigualdades.

Na perspectiva de Connell (1995), embora os homens, em geral, beneficiem-se das vantagens dessa estrutura patriarcal, grupos específicos de homens ganham muito pouco. Para elucidar o exposto, o autor afirma que alguns:

[...] grupos de homens pagam parte do preço, juntamente com as mulheres, pela manutenção de uma ordem de gênero não-igualitária. Os homens gays se tornam alvos sistemáticos do preconceito e da violência. Homens efeminados e débeis são constantemente humilhados. Os homens negros, nos Estados Unidos (como na África do Sul) sofrem, massivamente, de níveis mais altos de violência letal do que os homens brancos (CONNELL, 1995, p. 197).

Essas práticas se fundamentam em uma “masculinidade hegemônica”, considerada uma configuração das práticas de gênero, que visa, em uma instância prática, garantir a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres. Os grupos de homens que não se beneficiam dessas vantagens e adotam outras formas de masculinidades são, então, pressionados socialmente a reafirmar a sua masculinidade, a partir desse modelo hegemônico,

negando, em outra via, características típica e culturalmente associadas ao feminino (MONTEIRO; ALTMANN, 2014). Tal modelo resulta, geralmente, na repressão de sentimentos, da sensibilidade e, conseqüentemente, da demonstração de cuidado e afeto para com os outros, no caso dos homens. Esse é apenas um dos fardos resultantes desse modelo, os quais chamaremos de “ônus patriarcal”, na perspectiva daquilo a que Connell (1995) nos propõe problematizar. A esse respeito, Pierre Bourdieu (2009) também afirma que:

[...] o privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, a sua virilidade [...]. A virilidade, entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão para o combate e para o exercício da violência [...], é acima de tudo, uma carga. Em oposição à mulher, cuja honra, essencialmente negativa, só pode ser defendida ou perdida, sua virtude sendo sucessivamente a virgindade e a fidelidade, o homem verdadeiramente homem é aquele que se sente obrigado a estar à altura da possibilidade que lhe é oferecida de fazer crescer sua honra buscando a glória e a distinção na esfera pública (BOURDIEU, 2009, p. 64).

Portanto, na perspectiva do autor, os homens também experienciam processo idêntico da sua própria relação de dominação, pois para se manter nessa posição é preciso sustentar um ideal de força, virilidade, insensibilidade, agressividade.

Por meio da prática social, as feminilidades e as masculinidades são corporificadas (CONNELL, 1995; LOURO, 1997) e se tornam marcas que incidem sobre nós. A segregação por gênero perdura nos dias atuais, nas mais diversas esferas da vida, inclusive, nas profissionais. A princípio, pode parecer que escolhas ou modos de inserção na vida acadêmica, pessoal e profissional seja consequência de aptidões e preferências naturais, capacidades distintas entre homens e mulheres, mas se aguçarmos nossa visão, perceberemos que a distribuição de homens e mulheres no mundo do trabalho e as conseqüentes desigualdades são reflexos da diferenciação social pautadas nas questões de gênero (BRASIL, 2009). Não há nenhuma comprovação biológica que determine essas questões. Como nos aponta Louro (1997), a distinção sexual, no sentido biológico, serve apenas para compreender e justificar a desigualdade social entre os gêneros.

Nesse viés, deveria ser comum nos questionarmos: por que há uma expressiva diferença no número de homens e mulheres matriculados nos cursos de licenciatura em Pedagogia? Por que nesse curso predomina mulheres? Por que é uma profissão pouco valorizada socialmente? Por que os homens são concebidos como pouco capazes de exercer a docência no âmbito da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental? Essas

são questões que ainda passam despercebidas pela maioria das pessoas, ou pouco se discute sobre elas, mas que revelam o quanto o gênero e a produção social das masculinidades e feminilidades deixam suas marcas no processo de formação docente.

O fato de não nos questionarmos quanto a esse processo mostra como as assimetrias de gênero, as masculinidades e as feminilidades e as relações estabelecidas com base nessas construções são o resultado de normatizações sociais, culturais e históricas que nos são repassadas como se fossem naturais.

Em contrapartida, é preciso considerar o poder dos sujeitos enquanto agentes, que subvertem os padrões hegemonicamente impostos. Butler (2003) discorre sobre a necessidade da tarefa concreta e contemporânea de repensar as possibilidades subversivas da sexualidade e da identidade. Nesse sentido, segundo a autora, o gênero é uma complexidade cuja totalidade não pode ser definida, e as identidades estão em constante processo de devir. Nesse contexto, as identidades são uma característica descritiva das experiências vivenciadas por cada sujeito e estão permanentemente se transformando e se constituindo.

As considerações expostas demonstram, portanto a necessidade de problematizarmos o fato de que os discursos de gênero que circulam na nossa sociedade produzem marcas, estabelecem estereótipos, demarcam fronteiras, afirmam e tentam fixar a identidade de mulheres e homens, mas também que muitas são as possibilidades subversivas das identidades a depender da forma como lidamos com essas práticas discursivas hegemônicas. Sendo assim, há que considerarmos que nossas próprias ações refletem sobre a constituição das identidades docentes dentro e fora dos espaços de formação.

Muitas vezes, mesmo que de forma inconsciente, somos levados a pensar e agir em consonância com as normatizações, práticas hegemônicas e os discursos essencialistas e geneirificados que tentam fixar a nossa identidade. Internalizamos essa produção social da masculinidade e da feminilidade, assumindo o que Escoura (2012, p. 86) declara ser, uma “certa posição no sistema de classificações de gênero”. Assim a importância das resistências cotidianas dos sujeitos quanto às relações de poder, a fim de que possamos nos posicionar de forma diferenciada e problematizadora no que diz respeito às práticas e discursos normalizantes.

Veremos, no próximo tópico, as interseções entre gênero, a produção social das masculinidades e das feminilidades e a construção das identidades docentes, perpassando os sentidos/significados por que essa produção traz, para o processo de formação desses sujeitos, no contexto do curso de Pedagogia da UFLA.

### 3.2 Identidade(s) e identidade(s) docente(s): um infundável processo de “tornar-se”

A formação das identidades docentes está relacionada a questões culturais, sociais e históricas que antecedem a entrada dos sujeitos no ambiente universitário. Iniciamos essa seção destacando a complexidade do conceito de identidade e a impossibilidade de fixá-lo ou conceituá-lo de forma simples, apenas como “aquilo que sou” e, na contramão, não é possível fixar a diferença como “aquilo que o outro é”. Por isso, o destaque, para o uso da palavra identidade(s), no plural. A identidade não é um fato autônomo ou independente, não se esgota em si mesma e, assim como o gênero, não é elemento do biológico/natural. A identidade é uma criação cultural e social e é extremamente dependente da diferença (SILVA, 1996).

O autor trabalha com a perspectiva de que identidade e diferença são mutuamente determinadas e, dessa forma, inseparáveis. Para ele, a identidade só tem sentido quando compreendida em relação ao diferente. Nessa perspectiva, a diferença é concebida como “ato ou processo de diferenciação” (SILVA, 1996, p. 76), não é um produto ou resultado e, sim, o processo pelo qual a identidade e a própria diferença são produzidas.

Identidade e diferença são criações sociais e culturais, pois são gestadas e fabricadas no contexto de nossas relações, a partir de atos de linguagem<sup>16</sup>. Silva (1996) afirma que identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística, ou seja, por meio de atos de fala, as instituímos como tais, assim não são fatos dados e acabados. Significa entender que a identidade e a diferença não são determinadas pelos sistemas discursivos e simbólicos, uma vez que a própria linguagem, enquanto sistema de significação, é uma estrutura instável, “a linguagem vacila”, nas palavras do autor. Sendo assim, “na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade” (SILVA, 1996, p. 80).

Tendo em vista que são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, a identidade e a linguagem estão sujeitas a vetores de força e relações de poder. Essas relações têm poder de definir a identidade e de marcar a diferença, por conseguinte há tentativas de se impor a identidade e a diferença, o que implica operações de incluir e excluir. Em contrapartida, como salienta Silva (1996), não podemos dizer que os atos de criação linguística determinam as identidades, mas negar seu papel no processo de constituição delas é uma visão muito simplista. Esse posicionamento do autor está em consonância com o que

---

<sup>16</sup> Atos de linguagem ou atos enunciativos, cabe referir aqui, são atos ilocutórios, visíveis e explícitos, que se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade (FISCHER, 2001). Vale advertir que esses atos são cambiantes em razão da própria estrutura da linguagem.

Butler (2003) considera como identidades em devir, retratando a autonomia dos sujeitos de subverter as normas e padrões hegemônicos que a sociedade tenta impor, conforme abordado no tópico anterior.

Trazemos essas discussões, para o contexto deste trabalho, a fim de compreender melhor a constituição das identidades docentes. A esse respeito, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) discutem a identidade em relação às posições de sujeito que são atribuídas aos professores e às professoras no exercício de suas funções e, ainda, em relação ao conjunto das representações postas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores/as. Tais autores abordam as consequências dessas operações, enquanto produções simbólicas e discursivas. Na perspectiva apontada por eles:

[...] enunciados sobre a escola e os docentes são recorrentes e povoam o universo simbólico acerca da educação, das instituições escolares e dos seus agentes, autorizando expectativas e produzindo uma demanda por determinado tipo de identidade (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).

Para exemplificar o exposto, recorro à minha memória. Em uma conversa informal, certa vez, com uma mãe de um menino de oito anos, fui questionada por ela sobre qual meu objeto de pesquisa no Mestrado. Ao respondê-la, ela ficou muito incomodada e disse que não a levasse a mal com o que iria dizer, mas que *“quando eu fosse mãe entenderia”*. Ela disse que *“não teria coragem de deixar o filho e, mais ainda, se fosse uma menina, numa sala de aula com um professor homem”*. Afirmou, ainda, *“que só matriculou o filho na natação porque era uma professora mulher”*. Como desfecho final, em tom de denúncia, frisou *“que ocorrem diariamente diversos casos de pedofilia na cidade, no estado e no contexto nacional”*. Diante dessa situação, questionei-me sobre o que tem levado essa mãe a associar esses casos de pedofilia à docência do sexo masculino.

A esse respeito, Monteiro e Altmann (2014) evidenciaram que o receio da comunidade escolar está relacionado aos casos de abuso sexual envolvendo homens noticiados pela mídia a qual, geralmente, ignora os abusos cometidos por mulheres. Para as autoras, *“a possibilidade de contato entre os corpos desses dois sujeitos, homem e criança e, mais especificamente, a criança do sexo feminino, mesmo em situação de cuidado, emerge como suspeito e merecedor de justificativa e preocupação”* (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 734). No caso, principalmente, dos homens que se enveredam pelo magistério, distanciando-se do padrão esperado. Percebemos que discursos e representações têm exercido

influência sobre a maneira de pensar daquela mãe e de muitas outras pessoas e têm reforçado uma demanda por determinado tipo de identidade na docência.

A tentativa de imposição de uma identidade de gênero, de características naturais diferentes para mulheres e homens e a demarcação de fronteiras são algumas marcas da presença do poder, por meio de processos de classificação. Essas colocações vão ao encontro da proposição de Silva (1996, p.82) ao “afirmar que a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora”. Assim, a identidade e a diferença estão relacionadas às formas pelas quais a sociedade tende a produzir classificações, mas ressaltamos que elas não são determinadas, pois os sujeitos participam ativamente desse processo e inauguram novas identidades.

Diante de todos esses apontamentos, podemos depreender que a identidade é um conceito complexo já que está intrinsecamente relacionado aos processos de diferenciação, aos atos de linguagem, às relações de poder, além de ser uma construção discursiva. Silva (1996) traz a definição de identidade contemplando todas essas dimensões da seguinte forma:

Identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 1996, p. 96-97).

Cabe ressaltar a identidade na condição de construção. Para Silva (1996), a produção de identidade oscila entre os processos que pretendem fixar e estabilizar a identidade e outros, que tendem a subvertê-la e desestabilizá-la. Nos primeiros, a identidade é descrita como “aquilo que sou” ou “que o outro é” e, por meio desses atos de linguagem, em seu conjunto, dos enunciados que são repetidos e reiterados constantemente, é que a identidade é definida ou reforçada como aquilo que supostamente estava sendo descrita. Na outra via, os processos que tendem a subverter e desestabilizar a identidade demonstram justamente a impossibilidade de fixá-la. A identidade tende, assim, para a ideia de “tornar-se”, podendo conceituá-la como movimento permanente, como transformação. A repetição dos atos de linguagem, que tentam fixar a identidade e torná-la hegemônica, pode ser questionada, contestada, interrompida. No tocante à questão, Silva (1996) afirma que:

[...] é nessa interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes. É essa possibilidade de interromper o processo de “recorte e colagem”, de efetuar uma parada no processo de “citationalidade” que caracteriza os atos performativos que reforçam as diferenças instauradas, que torna possível pensar na produção de novas e renovadas identidades (SILVA, 1996, p. 95-96).

Tais atos performativos são produzidos pelos próprios sujeitos no cotidiano. Nesse contexto, cabem as possibilidades de subversão da ordem, de colocar em prática as resistências ao que está posto e às relações de poder que tentam fixar a identidade. Ao abordar sobre a pedagogia e os currículos pós-críticos, Silva (1996) destaca que eles tratariam a identidade e a diferença como questões de política, que não se limitam a celebrar a identidade e a diferença, mas que, sobretudo, buscam problematizá-las. Nessa perspectiva, as e os estudantes deveriam ser estimulados a explorar as possibilidades de perturbação e subversão das identidades existentes, o que, a nosso ver, tem ficado a desejar no curso analisado como veremos adiante.

E é nessa via que questionamos a tentativa de produção de uma identidade docente hegemônica, que massifica as diversas possibilidades de constituição das outras alicerçadas na diferença. Para tanto, colocamos em evidência as identidades e as diferenças e problematizamos esses processos de constituição das identidades docentes. Destacamos também os discursos recorrentemente empregados e como as relações de poder, que afirmam a identidade e marcam a diferença, têm contribuído para definir um ideal de identidade docente. Já no próximo capítulo, recuperaremos brevemente o processo de feminilização do magistério, a fim de compreender melhor como essas ações de incluir e excluir têm operado nessa construção das identidades docentes.

#### 4 DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA E A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

*“[...] A vida tem sido água  
Fazendo caminhos esguios  
Se abrindo em veios e vales  
Na pele leito de rio*

*Contemple o desenho fundo  
Dessas minhas jovens rugas  
Conquistadas a duras penas  
Entre aventuras e fugas [...]”*

*(Pitty)*

Concebemos como importante a realização dessa investigação, ainda, em um espaço/tempo de formação inicial, fase essa que permite a esses sujeitos estarem imersos em um contexto em que circulam saberes, inquietações, experiências e vivências. Espaço/tempo esse de uma docência em construção, nos quais borbulham questões que afetam muito o processo de constituição das identidades docentes. Por isso, torna-se importante trazer à tona as experiências, as expectativas e os anseios desses sujeitos na condição de futuras e futuros educadoras/es.

A experiência está intimamente atrelada ao processo de construção das identidades pela sua capacidade de formação ou/e de transformação. Pitty, em sua composição<sup>17</sup>, aborda poeticamente essa questão, ao retratar como as experiências vão nos deixando marcas profundas, que não são apenas externas, mas, principalmente, internas, advindas de processos de subjetivação pelos quais passamos.

Rabelo (2013) destaca que o processo de subjetivação é, por um lado, uma tentativa de captar e moldar o sujeito pelos saberes e poderes e, por outro, uma potência de resistência ou de fuga à captação de sua forma. Salienta que as vicissitudes que se apresentam ao sujeito, “tanto como tropeços, percalços, quanto como motivações ou imperativos de pessoas e instituições do seu entorno, contribuem para as suas opções e formam a sua subjetividade” (RABELO, 2013, p. 211).

---

<sup>17</sup> “Na pele” é uma composição da cantora “Pitty” cantada lindamente em parceria com “Elza Soares”. É também a canção/poema que inaugura este trabalho. Encontra-se disponível em <<http://rollingstone.uol.com.br/noticia/exclusivo-pitty-e-elza-soares-celebram-marcas-da-vida-no-clipe-de-na-pele/>>.

As experiências, proporcionadas pela vida, pelas escolhas conscientes ou inconscientes que fazemos, são constituidoras de nossas identidades, formam-nos e transformam-nos e são, nas palavras da cantora poetisa, Pitty, como água que faz “*caminhos esguios*” e se abre em “*veios e vales*”, fazendo “*na pele leito de rio*”<sup>18</sup>. Destaca também que, apesar de ser um processo doloroso - “jovens rugas, conquistadas a duras penas” - ele nos dá brechas para experimentar “aventuras e fugas”, a potência para as resistências, como ressaltado anteriormente. Portanto há que se destacar a dimensão protagonista dos graduandos/as na constituição de suas identidades.

A experiência é abordada aqui, em conformidade com a perspectiva de Larrosa (2002), enquanto aquilo que nos passa, acontece-nos, toca-nos, afeta-nos e, por isso, são atos únicos e irrepetíveis que formam e transformam identidades, evidenciando seu caráter singular e inacabado, em constante e infindável processo de tornar-se.

A compreensão das experiências vivenciadas pelos sujeitos pesquisados foi fundamental para problematizarmos a constituição das identidades docentes. No tocante à questão da experiência, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) retratam que os/as docentes em formação “[...] negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48).

Ressaltamos que as experiências vivenciadas, nesses espaços/tempos de formação inicial (e continuada), são de suma importância para compreendermos o processo de constituição das identidades docentes. Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 48) entendem por identidade (profissional) docente “as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos”. Discordando em parte do que os autores trazem, defendemos que a identidade profissional docente não é atribuída somente pelos discursos e agentes, mas que ela é constituída também a partir dos tencionamentos internos ao sujeito e dos processos de subjetivação. Destacamos, ainda, que se inicia, antes mesmo dos sujeitos estarem em contexto laboral concreto, ou seja, na escola. Logicamente que, estando na condição de profissional, a identidade do sujeito continuará no infindável processo de constituir-se.

Jorge Larrosa (2002) salienta a força das palavras, enquanto constitutiva dos seres. O homem/a mulher são tecidos/as pelos discursos. Também se relaciona com as palavras o

---

<sup>18</sup> Ainda em referência à música “Na pele”, composição da cantora “Pitty”. Disponível em <<http://rollingstone.uol.com.br/noticia/exclusivo-pitty-e-elza-soares-celebram-marcas-da-vida-no-clipe-de-na-pele/>>.

modo como se colocam diante de si mesmos, diante dos outros e do mundo em que vivem (LARROSA, 2002). Dialogando com o autor, reafirmamos a posição de que a identidade também é constituída a partir dos discursos:

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA, 2002, p. 21).

Em vista disso, na perspectiva do autor, não são apenas palavras, elas são constitutivas de nós. Não podemos negar, por isso, essa dimensão dos discursos na constituição do que somos e de como nos identificamos, na condição de seres humanos e também na condição de profissionais, naquilo que almejamos ser e naquilo em que nos tornamos.

Antes de passarmos à problematização das narrativas, a partir da Análise do Discurso, detendo-nos às experiências vivenciadas pelos/as discentes, aos discursos que os/as constituem, às relações de poder que perpassam (FOUCAULT, 1986) esse processo de formação e às resistências cotidianas que colocam em prática, consideramos importante contextualizar o espaço de formação no qual estes sujeitos estão inseridos.

#### **4.1 O curso de Pedagogia da UFLA e a docência em construção**

Embora o Departamento de Educação (DED) tenha tido sua instalação regimental, no âmbito da Universidade Federal de Lavras (UFLA) desde 1986, foi efetivado apenas em 1992. Desde essa época, subsidiou os cursos da referida instituição no que concerne às disciplinas pedagógicas, projetos, pesquisas e especialização, além do oferecimento do curso de Pedagogia a distância, que integrou o Consórcio Pró-Formar, do qual o Departamento de Educação da UFLA participou em 2005 juntamente com outras instituições públicas. Mais recentemente o Mestrado em Educação e a Pedagogia presencial também passaram a ser oferecidos.

A Pedagogia presencial (foco desta investigação) entrou em funcionamento, no dia 2 de março de 2015, de modo que a primeira turma ainda não finalizou o curso<sup>19</sup> na instituição.

---

<sup>19</sup> Era intencionalidade trazer considerações sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Ufla. Contudo, este não está disponível no sítio eletrônico do Departamento de Educação e, por

Podemos afirmar que o curso está em fase de consolidação pela falta de condições para sua efetivação plena, a saber: faltam livros na biblioteca, número de docentes insuficiente e a própria condição na qual se encontra o Projeto Político Pedagógico do curso, ou seja, em aprovação. Atualmente o DED conquistou um novo prédio físico, com melhor infraestrutura e de uso exclusivo para docentes e alunos/as que o/a constituem, assim como para a execução de atividades ligadas ao ensino, pesquisa e extensão. Aliás, esse curso representa uma conquista, resultado de lutas, principalmente, dos/as primeiros/as docentes que integraram e integram o Departamento. Seu Currículo Pleno ou Matriz Curricular (ANEXO A) é diversificado, contando com disciplinas obrigatórias para a formação do/a Pedagogo/a, os estágios obrigatórios, disciplinas voltadas especificamente para o Trabalho de Conclusão de Curso e uma ampla gama de disciplinas eletivas.

Não menosprezando em tempo algum as demais disciplinas que compõem o currículo pleno do curso, igualmente importantes, destacamos a disciplina obrigatória *Educação, Gênero e Sexualidades* e a disciplina eletiva *Sexualidades e Infâncias* que consideramos fundamentais para a ampliação da discussão acerca da temática de gênero no âmbito do curso. Nessa perspectiva, Amélia Brum da Cunha (2012, p. 8) afirma que “temas como gênero e sexualidade clamam, cada vez com mais intensidade, espaço nos currículos dos cursos de formação de professores, pois são grandes os desafios que oferecem para o trabalho docente em sala de aula”.

Observamos que há também uma grande preocupação com a promoção da pesquisa e da extensão no curso de Pedagogia, incluindo a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – com destaque para o *PIBID Pedagogia - Gênero e Sexualidade*. Apesar disso, esse momento, no qual vivenciamos diversos retrocessos pela falta de investimentos públicos nas Universidades e na educação pública, em geral, têm sido muitas as lutas cotidianas para a manutenção deste Programa que é de ímpar importância para a formação dos/as licenciandos/as.

Uma característica marcante do curso de Pedagogia e que nos interessa muito investigar é a constatação da grande discrepância entre o número de discentes homens e mulheres. É uma questão que tem raízes históricas e, por isso, é importante resgatar os mecanismos que contribuíram para o processo de feminilização do magistério e a reprodução da ideia de que a prática docente com crianças é uma atribuição feminina (CUNHA, 2012,

---

isso, foi solicitado por e-mail à coordenação do curso. Em resposta, nos foi informado que o PPC do curso de Pedagogia se encontra em fase de avaliação e aprovação pela Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino (DADE)/PRG/UFLA e que o mesmo seria divulgado no site após esta avaliação. Até a conclusão desta pesquisa, o PPC ainda não se encontra disponível para acesso.

DEMARTINI; ANTUNES 1993). Nesse sentido, Januário (2016) salienta a importância dos estudos de gênero, pois eles “têm sido capazes de questionar os papéis sociais destinados a homens e mulheres, permitindo a compreensão da construção e organização da diferença sexual” (JANUÁRIO, 2016, p. 32).

Nesse contexto, na primeira turma ingressante no curso de Pedagogia da UFLA consta um total de 50 alunos/as, dos quais 42 são do sexo feminino (84%) e apenas 8 do sexo masculino (16%). Ao acompanhar esse processo nas demais turmas, notamos que a diferença é ainda maior, como podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2 – Mostra percentual de matrículas acadêmicas por ano/semestre de ingresso no curso de Graduação em Pedagogia ofertado pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras/Minhas Gerais.

<b>Mostra percentual de matrículas acadêmicas por ano/semestre de ingresso no curso de Graduação em Pedagogia ofertado pela Ufla</b>					
<b>Ano/ Semestre</b>	<b>Discentes matriculadas (sexo feminino) / %</b>		<b>Discentes matriculados (sexo masculino) / %</b>		<b>Total de discentes</b>
<b>2015/1</b>	42	84%	08	16%	50
<b>2015/2</b>	40	93,02%	03	6,98%	43
<b>2016/1</b>	56	88,89%	07	11,11%	63
<b>2016/2</b>	53	85,48%	09	14,52%	62
<b>2017/1</b>	56	87,5%	08	12,5%	64
<b>2017/2</b>	54	93,1%	04	6,9%	58
<b>Total</b>	301	88,53%	39	11,47%	340

Fonte: Do autor, com base nos dados do relatório de alunos do Sistema Integrado de Gestão, fornecidos pela instituição em dezembro de 2017.

De acordo também com o levantamento realizado junto ao órgão competente pelas matrículas, registro e controle acadêmico dos/as discentes na UFLA, realizado em dezembro de 2017, o número atual de discentes ativos (QUADRO 3), o que engloba alunos/as matriculados/as ou com situação de trancamento geral do período, no curso de Pedagogia, é de 268 alunos. Significa que 72 dos 340 discentes inicialmente matriculados já não possuem, atualmente, vínculo com o curso, podendo ter desistido, realizado mudança interna de curso, transferência externa ou mesmo ter sido desligado/a da instituição. Isso representa um percentual de evasão de 21,18%, desde a implantação do curso. Observa-se, desse modo, um alto índice de evasão no curso de Pedagogia, tanto no que se refere a homens quanto às mulheres. Vitelli (2014), ao analisar os fatores intervenientes na constituição do fenômeno da

evasão, a partir do perfil dos/as estudantes evadidos em cursos de licenciatura, destaca que o alto índice de evasão é uma característica comum às diversas licenciaturas. Segundo dados obtidos em seus estudos, “o percentual da evasão obtido [...] foi de 65,73%, ou seja, de cada 100 estudantes ingressantes em cursos de licenciatura, em 2007, aproximadamente, 66 se evadiram dos cursos, não concluindo os mesmos” (VITELLI, 2014, p. 6). Portanto, essa não é uma exclusividade do curso de Pedagogia.

Isso nos leva a refletir sobre tais considerações, problematizando a evasão. Quais os motivos relacionados à evasão no curso de Pedagogia? Que poderia ser feito para diminuir esse índice? São algumas das questões que investigamos, enquanto desdobramentos do nosso problema de pesquisa. Apesar de não ser o foco deste trabalho, são questões que permeiam o processo de formação e constituição das identidades docentes e, assim, é válido problematizá-las. Por isso, algumas discussões relacionadas à evasão perpassaram nossas discussões.

Quadro 3 – Mostra percentual de discentes com matrícula ativa por período no curso de Graduação em Pedagogia ofertado pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras/Minas Gerais. (Continua)

<b>Mostra percentual de discentes com matrícula ativa por período no curso de Graduação em Pedagogia ofertado pela Ufla</b>								
Período no curso	Discentes ativas (sexo feminino)		Total	%	Discentes ativos (sexo masculino)		Total	%
	Situação matriculada	Situação trancada			Situação matriculado	Situação trancada		
<b>1º</b>	53	5	58	89,23%	4	3	7	10,77%
<b>2º</b>	47	6	53	88,33%	6	1	7	11,67%
<b>3º</b>	40	3	43	91,49%	4	0	4	8,51%
<b>4º</b>	43	0	43	95,6%	2	0	2	4,4%

Quadro 3 – Mostra percentual de discentes com matrícula ativa por período no curso de Graduação em Pedagogia ofertado pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras/Minas Gerais. (Conclusão)

<b>Mostra percentual de discentes com matrícula ativa por período no curso de Graduação em Pedagogia ofertado pela Ufla</b>								
Período no curso	Discentes ativas (sexo feminino)		Total	%	Discentes ativos (sexo masculino)		Total	%
	Situação matriculada	Situação trancada			Situação matriculado	Situação trancada		
<b>5º</b>	22	0	22	95,65%	1	0	1	4,35%
<b>6º</b>	25	1	26	92,86%	2	0	2	7,14%
<b>Total</b>	230	15	<b>245</b>	91,42%	19	4	<b>23</b>	8,58%
<b>Total Geral com matrícula ativa (sexo feminino e masculino): 268 alunos/alunas</b>								

\*A porcentagem foi calculada com base no número total de discentes ativos (sexo feminino e sexo masculino) de cada período do curso, ou seja, por turma. E a porcentagem do total foi calculada com base no total geral de discentes com matrícula ativa.

Fonte: Do autor, com base nos dados do relatório de alunos do Sistema Integrado de Gestão, fornecidos pela instituição em dezembro de 2017.

Ao interpretar o material empírico obtido, verificamos que um maior número de alunas (15) se encontra com a matrícula trancada em relação aos alunos (4) e que esses processos estão concentrados, nos primeiros períodos do curso, o que é uma tendência nas evasões nos cursos de licenciatura (GERBA, 2014). Ao realizar o cálculo proporcional do número de discentes do sexo masculino e do sexo feminino, que não possuem mais vínculo ativo com a Ufla (número de ingressantes menos número de ativos) e a porcentagem que esse número representa em relação ao número total de discentes ingressantes de cada sexo, constatamos que o índice de evasão masculina é relativamente maior do que o de evasão feminina, sendo, respectivamente, de 41,03% e 18,60%.

Enquanto essas estatísticas são importantes em si, é preciso ressaltar que elas não revelam, em contrapartida, as condições de formação e os fatores que intervêm sobre os/as discentes para que cheguem a evadirem do curso. Também não revelam as resistências cotidianas estabelecidas pelos sujeitos para permanência no curso, levando-se em

consideração, principalmente, a permanência dos discentes homens nesse espaço de reserva feminina.

Interpretando esse material empírico de forma qualitativa, questionamo-nos quais seriam os motivos relativos à maior evasão dos discentes do sexo masculino. Estaria essa evasão ligada apenas a motivos como falta de afinidade com o curso e/ou problemas de ordem pessoal? Poderia haver também falta de adaptação ao contexto e à forma como o curso está estruturado? Não considerou adequada ou não conseguiu cumprir a Matriz Curricular e outros requisitos do curso? Teve dificuldade com relações interpessoais, com colegas ou professores/as; ou outros fatores ligados ao percurso no curso? Em outra instância, fora do ambiente de sala de aula, sofreu pressões sociais, discursos que normatizam, podem ter motivado esse discente a evadir? Questionamos ainda o que pode ser feito no contexto da UFLA e, mais especificamente, no contexto do curso de Pedagogia, para que esse discente permaneça? São algumas questões que perpassam o contexto de constituição das identidades docentes masculinas sobre as quais procuramos nos atentar por estarem relacionadas ao nosso problema de pesquisa.

Há que se considerar, também, uma divergência entre o número de discentes que constam como matriculados no sistema e o número relatado pelos/as discentes entrevistados, como veremos, pois, o sistema considera apenas aqueles/as que manifestaram oficialmente o pedido de desligamento ou transferência. Dessa forma, os números reais de alunos/alunas são inferiores aos que constam no sistema, não contabilizando, a princípio, aqueles/as que abandonaram o curso no período letivo corrente.

Tais constatações nos levaram a problematizar a divisão sexual do trabalho e o que foi estabelecido culturalmente como interesses e afinidades para homens e para mulheres. Observamos que essas normatizações estão mais baseadas em estereótipos de gênero do que propriamente no interesse pessoal de cada um/uma ou em sua competência que, por sua vez, não tem ligação alguma com o sexo biológico.

Determinou-se cultural e historicamente, por meio das representações de gênero, que as mulheres estão mais ligadas às questões como zelo, ensino, cuidado, afeto, muitas vezes, sendo utilizado o discurso do instinto materno para reforçar tais questões (LIRA; BERNARDIM, 2015). Por intermédio de construções discursivas sobre o papel do docente que atua com crianças pequenas, originaram-se enunciações sobre esse/a profissional e que, ainda hoje, em muitos contextos escolares, é chamado/a de tio/a. Esse tratamento, bem próximo do âmbito familiar, aparentemente sutil e meigo, implica questões de ordem muito mais complexas do que se pode imaginar, como a desvalorização da profissão e da/o

profissional que atua no contexto da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo exercido na maioria por mulheres. Somada a essas questões a feminização do magistério que se deu pela via de um processo que é social e histórico, portanto nada da ordem do natural justifica essa divisão social do trabalho que perpassa o magistério e outras profissões. Esse contexto social e histórico acerca da feminização do magistério será tema da próxima seção.

## 4.2 Feminização do Magistério

Buscaremos recuperar o processo de feminização do magistério e a sua relação com as questões de gênero na tentativa de entender a construção social de uma profissão feminina no contemporâneo. Nesse sentido, é preciso mergulhar no passado para desvelar o presente, exercitando o olhar para compreendermos por que hoje o magistério e o educar são concebidos como trabalho feminino.

Michael Apple (1988) aborda, em um contexto internacional, como se deu a feminização de algumas profissões, especialmente, o magistério. Apesar de não retratar especificamente o contexto brasileiro, pois o material empírico sobre o qual ele se deteve se refere à Inglaterra e aos Estados Unidos, vemos que muitas questões que o autor apresenta contemplam o que ocorreu em outros países e regiões. Ele aponta dados estatísticos que mostram que, na década de 1970, grande parte das trabalhadoras remuneradas daqueles países concentravam-se em ocupações e serviços que envolviam cuidados com alimentação e saúde, bem-estar, vestuário e serviços domésticos. Apple (1988) destaca que:

[...] igualmente importante é o fato de que à medida que empregos – autônomos ou não – são preenchidos por mulheres, há mais tentativas de controlar externamente tanto o conteúdo como os processos desses empregos. Assim, a separação da concepção e execução, e o que veio a ser chamado de desqualificação e empobrecimento de certos empregos constituem um conjunto de forças extremamente atuantes sobre o trabalho feminino (APPLE, 1988, p. 16).

Para o autor, há uma grande relação entre o grande acesso de mulheres a uma determinada ocupação e a sua progressiva transformação. Andrade (2008), ao abordar as interseções entre escolarização, trabalho e gênero, afirma que as diferenças de gênero são utilizadas para indicar que profissão cada um/a pode, ou não exercer e que muitas profissões, quando passaram a ser ocupadas por mulheres, ganharam status de “trabalho de mulher”,

constituindo-se como profissões especificamente femininas. E assevera, também, sobre a desqualificação dessas profissões à medida que se feminilizaram:

O que vemos, historicamente, como resultado de alguns destes processos de feminilização de algumas profissões, é sua desqualificação social, cultural e financeira. Constituiu-se, assim, uma via de mão-dupla: ao mesmo tempo em que o mercado incluiu as mulheres na esfera produtiva, produziu-se a desqualificação desses espaços (ANDRADE, 2008, p. 212).

Sobre o contexto do magistério, Apple (1998) traz diversos apontamentos que nos permitem compreender melhor como a carreira docente foi progressivamente deixando de ser ocupada por homens e sendo ocupada pelas mulheres.

Com a expansão da educação elementar e de massa, fruto da luta de diversos grupos por uma escola obrigatória e pública, aumentou o número de mulheres contratadas para exercer a docência, recebendo salários bem inferiores aos que os homens eram remunerados para essa profissão. Há, portanto, segundo o autor, “conexões históricas entre o magistério e as ideias acerca da domesticidade e da definição do ‘lugar próprio da mulher’” (APPLE, 1988, p. 17). Segundo ele, nesse momento, o magistério passa a ser vislumbrado como trabalho de mulher, pois tinha componentes como cuidar de crianças e servir, associando-se, assim, à menor qualificação e salários inferiores. Nas suas palavras “[...] a forma da família patriarcal, combinada às mudanças na divisão social do trabalho no capitalismo, criaram algumas das condições das quais emergiu um mercado para um tipo particular de professor(a)”. (APPLE, 1988, p.18).

Conforme essas condições, o mercado educacional voltou-se para a contratação de mulheres, mas não de qualquer mulher, pois havia um perfil entendido como ideal. Consideravam-se questões como classe social e a família as quais pertenciam e as qualidades pontuadas como naturalmente femininas – pureza e delicadeza, ter boa moral, vestir-se e se portar bem, ser jovem e solteira, não ter filhos, entre outras (APPLE, 1988). Observa-se o estabelecimento de um conjunto de normatividades na qual as professoras deveriam se encaixar e , ainda, como deveriam se portar socialmente para serem aceitas como docentes. Há, em consequência, o estabelecimento de uma identidade docente fixa e imutável, que gera reflexos ainda no contemporâneo.

Avançando em relação às perspectivas de Apple, a pesquisadora Cláudia Vianna (2013) argumenta que a docência se tornou um dos primeiros campos de trabalho destinado a “mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da

participação feminina na esfera econômica” (VIANNA, 2013, p. 164). É importante destacar esse outro viés da feminilização do magistério como um importante passo para a entrada da mulher no mundo do trabalho, que amplia muitos caminhos para as resistências.

Progressivamente, então, os homens foram deixando as salas de aula, principalmente, no que se referia ao ensino primário. No entanto Apple (1988) afirma que muitos homens ficaram na educação, mas destaca que passaram a ocupar postos como direção, supervisão e outros postos de mais alta remuneração e status. Com a criação de novos cargos administrativos, que inicialmente foram ocupados por homens, passou a existir maior controle sobre a prática docente e o currículo. Nesse processo de feminilização do magistério, operaram para Apple (1988), de forma conjunta, as dinâmicas de classe e de gênero. Na visão do autor, as combinações de relações patriarcais e pressões econômicas operaram e continuam a operar sobre o magistério (APPLE, 1988).

Zeila Demartini e Fátima Antunes (1993) corroboram com estas afirmações, ao trazerem que a feminilização do magistério é uma construção histórica e social, baseada em uma visão androcêntrica<sup>20</sup> e machista, na qual os cargos de confiança, de chefia e de direção passaram a ser ocupados por homens à medida que progressivamente as mulheres foram adentrando os espaços educacionais. No início do século XX, as mulheres tinham ínfimas possibilidades de ascensão profissional, social e política.

Ao nos referirmos ao processo histórico de construção do magistério como ocupação feminina, convém destacar que as professoras não ficavam passivas diante das condições de gênero e classe que lhe eram impostas. Muitas líderes de grupos feministas haviam sido professoras e atribuíam a essa experiência a percepção da necessidade de lutar contra a dominação masculina. Além disso, outras mulheres colocavam em prática, em seus contextos de sala de aula, formas de luta que iam à contramão da imposição do Estado e do capital, tornando-se líderes sindicais ou, pelo menos, associavam-se a essas bases (APPLE, 1988). Por outras palavras afirmamos que estas professoras se lançavam aos jogos de poder, colocando

---

<sup>20</sup> De acordo com Marangon e Bufrem (2010), a visão androcêntrica é um arbitrário cultural que tende para a cristalização dos estereótipos sexuais. O processo histórico de discriminação da mulher em relação ao homem é, segundo Marangon e Bufrem (2010, p. 13), resultado de uma “visão androcêntrica do mundo que se impõe como a medida de todas as coisas e se evidencia como estando na ordem 'natural' do mundo”. A mulher era vista como incapaz, perturbadora da ordem social e, por isso, não poderia estudar para não alcançar cargos ou lugares de poder na sociedade. Vemos, ainda hoje, resquícios dessa visão. Mesmo que implicitamente, enraizado nas relações de poder, nossa sociedade ainda mantém certas representações.

em prática toda a sua positividade, produzindo formas de resistência às condições e diferenciações que lhe eram impostas.

Cátia Veríssimo (2016) aponta que, até pouco tempo, a docência não era vista na condição de profissão e, sim, como uma vocação, bastante ligada à maternidade. Podemos problematizar, portanto quais são as implicações dessa representação em relação aos processos históricos e sociais apontados anteriormente.

Nesse sentido, Cátia Veríssimo afirma, com base nas postulações de Arroyo (2013), que:

[...] já na década de 1970 os docentes foram definidos como trabalhadores da educação, mas a identificação professor-trabalhador não alterou nem modificou sua imagem social ou autoimagem, pois ainda existem questões que condicionam a representação pessoal e profissional desses professores e professoras. Sobre a profissionalização docente, ela aparece como a possibilidade de afirmação da identidade desses e dessas profissionais, de modo que nas últimas décadas não faltaram investidas nesse sentido (VERÍSSIMO, 2016, p. 65).

Consideramos que há todo um discurso em torno da docência e das identidades desses/as profissionais, que implicam diretamente os processos de escolhas de jovens que almejam a carreira, os processos formativos daqueles que já estão imersos nesses cursos de formação de professores/as e também na própria prática docente. Um processo formativo, principalmente, em âmbito inicial, como passam os sujeitos dessa pesquisa, sofre interferência desses preconceitos e representações que perpassam a profissão e, por vezes, fazem até mesmo com que os/as envolvidos/as evadam do curso.

Nesse viés, Lucas Barbosa (2017) considera que “fabricam-se cotidianamente determinados “jeitos” unívocos de ser mulher e de ser homem através dos muitos artefatos culturais de comunicação e disseminação de informações” (BARBOSA, 2017, p. 13). Segundo o autor, somos constantemente permeados por vozes marcadas pelo “vem por aqui”, midiaticamente difundidas e que pretendem fixar identidades e modos de conduta. Ressaltamos que é, nesse mesmo sentido, que se fabricam modos de ser docente que tendem a fixar e anular as possibilidades de constituição das múltiplas identidades profissionais. Um modo de ser docente estreitamente relacionado ao discurso sobre um fazer vocacionado a partir da figura idealizada do/a “professor/a-missionário/a”. A esse respeito, Rosa Fischer (2001) destaca a prática discursiva em torno da docência que afere, segundo determinadas regras: “quando a televisão, por exemplo, apropria-se do discurso missionário do professor, fala e faz falar um discurso segundo algumas de suas regras que fixaram enunciados sobre a

figura da professora-mãe-doadora” (FISCHER, 2001, p. 204).

Nesse contexto, trata-se de abordar esse processo histórico e a feminilização do magistério não como um fato definitivo, mas como referência para as nossas problematizações ligadas às condições de produção de um dado discurso, por isso, a importância de, como assevera Fischer (2001), ater-se a essas condições de emergência ou de produção:

[...] é preciso levantar os temas relacionados aos ‘esquecimentos’ e mostrar qual o modo de existência que caracteriza aqueles enunciados, os quais estão, sempre, diretamente investidos em técnicas e práticas, isto é, em relações sociais (FISCHER, 2001, p. 221).

Em suma, consideramos que historicamente a Pedagogia passou a ser um espaço de reserva feminina, mais especificamente a partir do início do século XX. Tal fenômeno instituiu a compreensão de que a mulher é educadora por natureza ou por vocação e isso, conseqüentemente, limita a presença de homens nesse curso de formação superior. Como afirma Sandra Andrade (2008), quando a escolha dos homens “incide sobre uma carreira denominada ou construída como feminina, este homem, em grande parte das vezes, tem sua masculinidade questionada e sua sexualidade colocada em questão, bem como sua capacidade intelectual” (ANDRADE, 2008, p. 213). Assim, a tentativa de imposição de uma identidade de gênero e o estabelecimento de fronteiras, na ocupação de respectivos “papeis” sociais, são algumas marcas que ecoam também na formação de professores/as.

Concordamos igualmente com os pressupostos de Amanda Rabelo (2013) de que a feminilização do magistério é decorrência não apenas de um fato, mas de uma série de acontecimentos históricos que estão extremamente relacionados às questões de gênero. Para elucidar o exposto, a autora salienta que:

[...] houve uma associação de representações de aptidões necessárias para exercer o trabalho, políticas, cobrança das mulheres, necessidade de mais docentes, baixos salários, surgimento de outros trabalhos aos homens, entre outros [...]. Nessa linha, toda uma gama de enunciados se afirmou tentando marcar as competências morais do/a docente, vinculando-lhes inclusive o próprio gênero (RABELO, 2013, p. 212).

Mas, apresentando um adendo, a autora ressalta que as representações estão sempre em devir, não são fixas e estão continuamente sendo modificadas pelos sujeitos. Por isso, os discursos são apropriados por eles, e nesse caso em específico, pelos/as discentes, de

diferentes formas: aceitando-os, alterando-os ou, mesmo, negando-os. Destacamos, portanto, no último capítulo, a potência de resistência dos discursos produzidos por homens e mulheres que cursam a graduação em Pedagogia na UFLA a partir da pesquisa empírica desenvolvida.

## 5 REPRESENTAÇÕES DAS/OS DISCENTES SOBRE A INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DE HOMENS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFLA

*“Desconfiai do mais trivial,  
Na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece natural.  
(...)  
Em tempo de desordem sangrenta,  
De confusão organizada,  
De arbitrariedade consciente,  
De humanidade desumanizada,  
Nada deve parecer natural,  
Nada deve parecer impossível de mudar.”*

*(Bertold Brecht)*

Trataremos das representações discentes sobre a permanência e inserção de homens no curso de Pedagogia da UFLA, tendo em vista os processos formativos pelos quais esses sujeitos viveram no ensino, na pesquisa, na extensão e no estágio. Focaremos, também, as projeções de atuação profissional dos envolvidos, por meio dos discursos que irão refletir não apenas as suas vivências, mas também as instituições sociais que frequentam e os grupos com os quais convivem.

Esse debruçar se deu, com base na perspectiva dos estudos de gênero, visando identificar, nas práticas discursivas dos sujeitos, o que essas representações refletem (ou não) na busca de determinar as escolhas e fixar significados à prática docente, criando obstáculos à sua inserção e permanência no curso. E ainda ressaltar as potencialidades de resistência, nesse espaço/tempo formativo, colocadas em ação pelos próprios sujeitos, pois essas práticas discursivas podem (ou não) ser apropriadas, aceitas, alteradas, negadas, refutadas por esses/as discentes de variados modos.

### 5.1 Escolha do curso: *“lá no meu trabalho todo mundo fala, você vai dar aula para criança?”*

Para parte significativa dos/as discentes, a constituição da identidade docente é um processo que se inicia, mesmo antes de sua entrada no curso, porque parte dos desejos, anseios e experiências acontecem ao longo das respectivas trajetórias de formação. Isso significa que se desenvolvem no decorrer do curso, espaço/tempo que oportuniza o/a discente

vivenciar e experienciar outras situações que confirmarão ou não suas expectativas iniciais. Mas temos também aqueles/as que entram no curso sem mesmo saber do que se trata realmente, por visualizarem apenas uma porta de entrada para o meio universitário, almejando futuramente uma mudança de trajetória no interior da instituição, motivo recorrente de evasão em cursos de licenciatura.

Ao analisar a evasão nos cursos de licenciatura, Ricardo Vitelli (2014, p. 7) aponta que “a realização de transferências internas indica uma indefinição sobre a escolha, alguns desses estudantes acabam passando de um curso para outro até optarem pela evasão da instituição”. Ainda, de acordo com o autor, a opção pela evasão, muitas vezes, ocorre no primeiro contato do/a aluno/a com o curso, por isso, os maiores percentuais estão entre os/as discentes de semestres iniciais ou que tenham concluído poucos créditos.

Após a entrada no curso de Pedagogia, verifica-se que temos aqueles/as discentes que evadem do curso, aqueles/as que, no decorrer do processo, acabam se identificando com a profissão docente, além dos/as que permanecem no curso com o objetivo de atuar em outras áreas que competem ao/a pedagogo/a. Há, ainda, aqueles/as que almejam apenas se formar e obter o certificado de conclusão de um curso superior. Entre os/as discentes entrevistados/as apareceram todas essas facetas, mas não descartamos a existência de outras.

Os sujeitos entrevistados eram diversificados, cada qual com suas singularidades e percepções sobre a vida e a profissão docente. As percepções variaram também de acordo com a faixa etária e o período em que se encontravam no curso. O fato relevante é que, entre as sete discentes entrevistadas, seis delas alegaram que escolheram o curso de forma “consciente”, optando realmente pela Pedagogia. A maioria, entre elas, passou por algum tipo de experiência anterior que as fizeram tomar essa escolha. Apenas uma discente disse que entrou no curso por questões relacionadas à nota tirada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Entre os discentes entrevistados, a proporção acontece ao contrário: apenas um dos entrevistados disse que entrou no curso porque foi essa sua escolha, embora tivesse passado antes pela experiência de cursar Filosofia, sendo, inclusive, o que o motivou a fazer Pedagogia. Um número expressivo de homens afirmou que a opção pelo curso objetivou apenas o acesso à Universidade, pois era o que suas notas lhe permitiam ingressar, mas que não era objetivo inicial cursar Pedagogia. Contudo os discentes, em sua maioria, afirmaram que descobriram afinidades e passaram a se interessar pelo curso e, no momento, desejam permanecer nele, apesar de terem alegado falta de tempo para estudar e se dedicarem mais ao

curso, investirem na participação em eventos, envolverem-se com pesquisa e projetos de extensão por questões de trabalho.

A partir de um olhar apressado, pode-se pensar que essa diferença entre os/as discentes é algo natural e que está relacionada ao gosto ou interesse pessoal de homens e mulheres. Todavia, se pararmos para analisar e problematizarmos a questão, veremos que, por trás dessa falsa percepção de aptidões inatas ou capacidades que se diferenciam entre homens e mulheres, há todo um processo de subjetivação desses sujeitos, no qual estão imbricados jogos de poder (FOUCAULT, 1979), em que as relações são muito bem orquestradas. Assim, práticas e discursos trabalham incansavelmente para reiterar e reforçar as normatividades e os padrões hierárquicos.

Em muitas narrativas, os/as discentes relataram que nunca tiveram um *pedagogo homem*, nos processos educativos pelos quais passaram e nem mesmo presenciaram isso em algum momento da vida escolar. Em razão das barreiras e preconceitos de gênero que os homens têm que enfrentar, para atuar numa área de reserva feminina, eles se encontram em desvantagem numérica, quando comparados ao número de pedagogas. No entanto eles existem e estão atuando na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental como apontam estudos recentes (CARDOSO, 2007; RABELO, 2013; MONTEIRO, ALTMANN, 2014; LIRA, BERNARDIM, 2015; XAVIER, ALMEIDA, 2016).

Em seus estudos, Mariana Monteiro e Helena Altmann (2014) constataram que o ingresso e permanência desses sujeitos na profissão docente estão marcados, além das dificuldades características da área de atuação, por questionamentos e tentativas de segregação, decorrentes das relações de gênero e noções hegemônicas de masculinidade.

O trabalho docente dedicado à infância é uma área profissional que foi construída, no decorrer da história, como profissão para mulheres, sendo hoje ocupada predominantemente por mulheres no Brasil (MONTEIRO; ALTMANN, 2014). Disso decorre o processo de naturalização que tenta cercear a presença de homens nesse espaço. Baseadas na perspectiva dos estudos de gênero, as autoras apontam que a docência dedicada à infância é uma área profissional que demonstra a segmentação decorrente da perspectiva de divisão sexual do trabalho, expressão essa que:

[...] vem sendo utilizada em dois sentidos distintos, sendo que o primeiro se refere à distribuição desigual de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões no decorrer do tempo, diferença associada à desigualdade na divisão do trabalho doméstico entre os sexos. No segundo sentido, busca-se revelar a sistematicidade dessas desigualdades no mercado de trabalho, analisando a forma como a sociedade utiliza tais diferenças para

hierarquizar as atividades e, conseqüentemente, os sexos, criando um ‘sistema de gênero’, com enfoque nas relações sociais entre os sexos (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 722).

Como se pode perceber, a educação destinada à primeira infância está relacionada culturalmente ao âmbito doméstico e à maternidade e passou a ser naturalizada como trabalho das mulheres associado à esfera reprodutiva, enquanto aos homens competiria a esfera produtiva.

Como exemplo, mencionamos o caso de Calistemo (H)<sup>21</sup> que trabalha como agente penitenciário, ou seja, ambiente ocupacional em que predominam homens. Sobre o curso escolhido, ele afirma que *“lá no meu trabalho todo mundo fala ‘você vai dar aula pra criancinha?’ , a maioria imagina que quem faz Pedagogia, antes dele se especializar, ele só vai poder dar aula pra criança”*. A estrutura da narrativa e o contexto laboral em que ela foi produzida nos permite deduzir que foi elaborada de forma pejorativa, como se fosse uma função inferior “cuidar” de crianças, algo que não compete a um homem. Trata-se, portanto de mais uma representação cultural sobre a docência e sobre a atuação dos/as docentes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A inferiorização do trabalho docente, em especial, o exercido com crianças menores, está estreitamente relacionada ao processo histórico de feminilização do magistério o qual, por sua vez, está estreitamente relacionado à não inserção de homens nesse espaço de reserva das mulheres: a Pedagogia.

Essas questões demonstram como as perspectivas dos/as discentes, em relação à escolha do curso superior e suas vidas profissionais, podem estar marcadas por influências das questões de gênero e da divisão social e sexual do trabalho. Guacira Lopes Louro (2001), ao abordar sobre os investimentos sobre os corpos e as marcas de identidade e, conseqüentemente, de diferenciação que são inscritas nos corpos, a partir das quais classificamos os sujeitos, aponta que:

[...] nesses processos de reconhecimento de identidades inscreve-se, ao mesmo tempo, a atribuição de diferenças. Tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade. O reconhecimento do ‘outro’, daquele ou daquela que não

---

<sup>21</sup> Conforme já informado anteriormente, os recortes das narrativas dos/das discentes serão acrescidos de seus nomes fictícios e das letras M para mulheres e H para homens, a fim de situar o/a leitor/a do lugar social ocupado pelo/a informante.

partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos (LOURO, 2001, p. 16).

Assim, esses sujeitos são bombardeados por discursos de diversas ordens e direções desde o processo de escolha do curso, antes do ingresso na universidade e permanecem no decorrer do processo. As representações dos/das discentes têm relação direta com o lugar social que ocupam.

Além dos discursos que segregam, faz-se recorrente, nas narrativas dos/as alunos/as entrevistados, um discurso sobre o ser docente na contemporaneidade. Resedá (M), ao narrar os acontecimentos pessoais que a levaram à escolha pelo curso de Pedagogia, conta-nos que sua primeira opção, logo que terminou o Ensino Médio, foi pelo curso de Licenciatura em Física. Ela relata que seu pai: *“meio que ficou bravo, tipo ‘professor não ganha dinheiro’ (risos), aí eu troquei para Engenharia Florestal, fiz três anos de Engenharia Florestal, mas não me encontrei muito bem dentro do curso”*. Ela nos explica que acabou desistindo também desse curso, resolveu trabalhar e só algum tempo depois retornou ao ambiente universitário já decidida que queria ser docente e cursaria Pedagogia. Logo, a Pedagogia não foi a primeira opção dessa discente.

Podemos constatar, por meio das entrevistas, que a trajetória da maioria desses/as discentes está marcada por dificuldades relacionadas ao exercício da docência, como a falta de valorização profissional e econômica. Raphael Gerba (2014) assegura que a remuneração é um dos elementos que mais espantam os/as candidatos/as a professor/a da educação básica. Nubea Xavier e Bianca Almeida (2016) vão além, considerando que a baixa remuneração salarial é um dos fatores que contribuem para o afastamento de homens do exercício da docência dedicada à infância, porque na perspectiva das autoras, o homem ainda é visto, socialmente, como o provedor da família, aquele que trabalha para sustentar a casa.

A falta de valorização da docência pode ser notada tanto nas relações sociais que estabelecemos quanto no meio acadêmico. Com frequência, discursos são praticados em torno da docência e do/a docente que os/as desestimulam e, conseqüentemente, condicionam-nos/as a enxergar essa profissão de forma desvalorizada, sendo esse também um dos fatores decisivos para a evasão do curso (GERBA, 2014). Cabe destacar que esses discursos, relacionados ao baixo prestígio social dos cursos de licenciatura tanto fora quanto dentro do ambiente universitário, atingem os/as próprios/as graduandos/as do curso de Pedagogia, como podemos constatar:

*É um curso muito invisibilizado dentro da universidade ainda e dentro de qualquer lugar, no país. Mas a gente está tentando fazer uma mudança nesse sentido, mostrar que é importante, que a gente não é só teatrinho, a gente não é só brincadeira. Não que ser brincadeira, ser teatrinho seja ruim, mas a gente quer mostrar que a gente tem realmente uma gama de assuntos, como realmente temos, e mostrar que o teatrinho e que a brincadeira também tem todo o seu valor (RESEDÁ).*

Essa representação está estreitamente relacionada aos discursos que circulam no ambiente universitário sobre o ser docente e que diminuem o valor desse processo formativo. Para Vitelli (2014), a desvalorização do magistério prejudica a formação de docentes tanto em âmbito inicial quanto continuado:

*[...] fatores externos ao processo pedagógico vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país, destacando-se os baixos salários e a precariedade do trabalho escolar. O desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são consequência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da impossibilidade de lidar com as diferentes funções que a escola e a sala de aula têm assumido nos últimos anos, da jornada de trabalho excessiva e muitas vezes da inexistência de um plano de carreira (VITELLI, 2014, p. 5).*

Os recortes das narrativas da discente Magnólia (M) e do discente Flamboyant (H), descritos a seguir, demonstram como os discursos sobre a docência agem de maneira eficaz dentro e fora do contexto universitário, afetando as aspirações dos/das jovens em processo de escolha pela carreira profissional:

*Na adolescência tive algumas dúvidas quanto ao curso que eu escolheria, mais por causa de opiniões alheias da família e tudo mais [...]. Foram preconceituosos, falaram que não dá dinheiro, que vou ser professora de criança pra sempre, de maneira pejorativa, como se isso fosse uma coisa ruim. Tinha uma cobrança também porque a minha primeira prima - eu sou a segunda neta - formou em Medicina então a discrepância pra eles é muito grande entre Pedagogia e Medicina (MAGNÓLIA).*

*[...] ela entrou na Pedagogia, saiu, fez um ano de Engenharia, não se deu bem e percebeu que o ela queria mesmo era a Pedagogia, porque tem muita pressão familiar, as pessoas não valorizam e não reconhecem o professor como uma profissão. Tem até aquele caso do Luciano Huck que ele fala “venha complementar sua renda, seja professor”, como se fosse um biquinho assim. É triste. Mas a questão do valor que a sociedade dá para o profissional ela pesa muito também porque ser professor não é só dom, tem toda a questão de*

*formação, e não é uma formação fácil! (entrevistado destaca a frase utilizando entonação diferente), é uma formação que você precisa estar ali e querendo (FLAMBOYANT).*

Na primeira narrativa, Magnólia (M) relata uma situação de influência no interior do próprio contexto familiar que quase a fez mudar a opção de curso. Ao questionar esse discurso, ela colocou em prática tencionamentos e optou pela Pedagogia, dizendo estar muito feliz com a escolha. Já o discente Flamboyant (H) narra o processo, vivenciado por uma colega de curso, que chegou a sair do curso de Pedagogia para cursar Engenharia por pressões familiares e sociais, mas depois retornou ao curso.

Identificamos nessas narrativas a veiculação de discursos que desvalorizam o/a profissional docente, inclusive, pela mídia. Por outro lado, isso nos permite pontuar também as resistências, pois é importante ressaltar que esses/as discentes as colocam em prática, valendo-se delas para dar seguimento às suas aspirações e desejos, mesmo que, para tanto, seja necessário adotar linhas de fuga. Para Louro (1994, p. 42), “é impossível a imposição externa sobre sujeitos passivos, de atitudes, práticas, habilidades, comportamentos, conhecimentos, sem que estes mesmos sujeitos aceitem, rejeitem, contestem, adaptem, enfim”. De acordo com a autora, os sujeitos são ativos e participam do processo de múltiplas formas, portanto é preciso procurar perceber “as acomodações e as resistências” (LOURO, 1994, p. 43). Por isso, damos destaque aos homens matriculados no curso de Pedagogia enquanto resistência, uma vez que esses sujeitos escapam das expectativas e normas.

Monteiro e Altmann (2014), ao analisarem a trajetória profissional de homens na educação infantil, afirmam que esse é um campo de atuação possível tanto para mulheres quanto homens. A presença destes últimos, em um primeiro momento, pode se apresentar como algo estranho para a comunidade escolar, uma vez que proporciona uma ruptura, ainda que restrita, com a noção de masculinidade que se mostra hegemônica. Isso por demonstrar as outras masculinidades possíveis, que incluem o cuidar, o educar, a sensibilidade, entre outras possibilidades. O fazer docente, independe das diferenças de gêneros, passa, necessariamente, pela formação pedagógica de seus atores e atrizes.

A importância dessa dimensão da formação inicial e continuada nem sempre é reconhecida como importante premissa. Ao ser questionada sobre os motivos relativos à sua escolha pelo curso de Pedagogia, a discente Magnólia (M) afirma que seu “*coração sempre foi de ser professora*”, acrescentando ainda que “*parece que é dom de Deus*”. Há um esforço, que é histórico, por trás dessa representação e ele se sustenta no discurso que relaciona a

carreira docente a um fazer vocacionado. Consideramos que isso precisa ser desconstruído, pois tal imagem reflete o modo como as pessoas veem, representam e atuam na docência. Nessa concepção, a formação docente fica desvalorizada, uma vez que é como se os sujeitos já possuíssem naturalmente os conhecimentos necessários para o exercício da profissão.

Patrícia Kimura et al. (2012), ao analisarem historicamente a formação e profissionalização docente no Brasil, evidenciam que:

[...] a este ofício foram inicialmente atribuídas características vocacionais, deixando a cargo daqueles que tivessem maior afinidade com a tarefa de ensinar a responsabilidade por fazê-lo, situação na qual se instituía e incentivava o princípio do aprender fazendo (KIMURA et al., 2012, p. 21).

As autoras apontam que o controle exercido ora pela Igreja, ora pelo Estado, sobre o magistério é um fator que contribuiu significativamente para as dificuldades na construção de uma identidade profissional, pois essas instâncias impunham estereótipos profissionais que, assimilados pelos/as professores/as, acabaram fazendo com que eles/as assumissem papéis pré-estabelecidos (KIMURA et al., 2012). Contudo essas autoras não tecem uma análise desse processo histórico com base na perspectiva de gênero, como a faz Cecília Vieira do Nascimento (2003). Essa pesquisadora aponta que as características associadas às funções docentes eram intimamente ligadas às representações sobre as mulheres. Acontece que, com a entrada maciça de mulheres na profissão, o magistério, assim como outras profissões que se feminizaram, toma de empréstimo características socialmente atribuídas às mulheres, como cuidado, sensibilidade, amor, dedicação. “Paulatinamente observa-se um ajustamento feminino à sua nova função, apropriando de suas representações, ao mesmo tempo em que a produzem” (NASCIMENTO, 2003, p. 192), assevera a autora para sustentar a sua afirmação de que a formação docente se feminizou.

Apontando para a necessidade de ver a feminização do magistério sob o ponto de vista histórico e cultural, perpassado pelas questões políticas e econômicas, Louro (1997) considera que esse processo, ao mesmo tempo em que foi importante via, para a ocupação do espaço público pelas mulheres, foi se tornando um espaço “aprisionado” numa teia de sentidos produzidos pela linguagem, que atribuiu à profissão docente e ao trabalho da mulher nesse campo, um estatuto de “extensão do lar”. Renata Scherer e Éderson da Cruz (2016), compartilhando dessas ideias, advertem que junto com a feminização do magistério, foi sendo gestado um movimento de simplificação e de precarização do trabalho da/o docente. Esse fato

implicou a desvalorização não apenas do profissional e da docência, mas também o próprio processo de formação.

Em face do exposto, sinalizamos a importância de um processo formativo docente que problematize essas questões, fazendo com que o/a discente se envolva com o curso. Isso contribui para desconstruir a representação da docência como *dom* ou aptidão nata, geralmente relacionada às mulheres e nos permite interrogar a alegação da suposta “facilidade” do curso de Pedagogia.

Sobre tal assunto, Jacarandá (H) nos conta que cursava Biologia, mas estava com dificuldades nas disciplinas das ciências exatas, problemas esses que ele atribui ao seu processo de formação básica na escola pública. Diante desse contexto, ele afirma que optou, então, pela Pedagogia. *“Eu comecei a sentir dificuldade, então, depois de um ano ou quase dois cursando Biologia, pensei que entre ser professor e ser professor, antes ir pelo mais fácil. Mas não necessariamente que eu ia gostar”* (JACARANDÁ). É preciso observar que o discente, estando imerso em outro curso universitário, tinha (tem) uma representação de que o curso de Pedagogia é *“mais fácil”* que o curso de Biologia.

O discente reproduz um discurso que circula socialmente com frequência e que está relacionado a uma representação que decorre do processo histórico de formação para atuação no magistério, o qual priorizava a instrução, as questões metodológicas da prática pedagógica, associadas aos conteúdos moralizantes (NASCIMENTO, 2003). Essa formação superior tem “sua aproximação com características tipicamente femininas, traz consigo vinculações com modelos religiosos e maternos, reforçando a ideia de que o magistério deveria ser percebido mais como sacerdócio do que como profissão” (NASCIMENTO, 2003, p. 194). Assim sendo, é preciso considerar que esse é mais um dos reflexos do processo de feminilização do magistério, que tem consequências aparentes sobre a formação docente e o modo como os/as discentes representam o curso.

A visão de que a Pedagogia é um curso *“mais fácil”* aparece também em outras falas e é apontada por algumas das discentes como o motivo da escolha pelo curso no caso dos homens. Pitangueira (M), ao nos relatar sobre sua percepção referente aos homens nesse processo formativo, no interior do curso de Pedagogia, traz essa percepção:

*Estou no 3º período, mas já tive aula com quase todas as turmas e quase não tem (se refere novamente a alunos homens). E quando tem, você vai conversar com eles, e eles querem fazer é outro curso, fazer concurso e não seguir a carreira, fazer outras coisas. Aí você*

*pergunta por que, e eles dizem que acham que Pedagogia é mais fácil de fazer, só pra ter uma graduação (PITANGUEIRA).*

No entanto cabe considerar que estas são “as saídas” que esses discentes encontram, ao se depararem, ainda no processo formativo, com as “portas cerradas” da escola para eles. Além disso, é preciso mencionar que esse é um dos motivos relativos à escolha pelo curso de Pedagogia tanto por homens quanto por mulheres. Em suas pesquisas, Amanda Rabelo (2013) verificou que muitos homens que ingressaram no magistério apresentavam motivos semelhantes aos apontados pelas mulheres, dos quais ela destaca a “facilidade de estudo no curso de formação, entrada rápida no mercado de trabalho, alto índice de empregabilidade, entre outros” (RABELO, 2013, p. 209).

Salientamos que cada curso tem suas particularidades e cada uma das áreas do saber humano envolve também prazeres e desprazeres, porém, em razão da ânsia das pessoas para classificar tudo, de acordo com padrões binários, foi construída a ideia de que alguns cursos são fáceis, outros difíceis. Inferimos que os conhecimentos ou áreas do saber historicamente priorizadas, o político e economicamente valorizado é o que está velado nesses discursos.

Essas considerações nos permitem afirmar que muitos são os discursos empregados na sociedade e na mídia que desvalorizam o/a profissional docente, a docência e os cursos de formação de professores/as, criando a ilusão de que é uma tarefa fácil de ser cumprida e que não requer conhecimentos científicos para a sua prática. Está essa ilusão relacionada aos discursos que conferiam ao magistério uma imagem articulada à maternidade e ao ideário docente que aproximava a figura do/a professor/a ao sacerdócio e a um fazer vocacionado e missionário (NASCIMENTO, 2003; RABELO, 2013; KIMURA et al, 2012).

Com relação especificamente à presença de homens nos cursos de formação e nos espaços educativos destinados às crianças, melhor dizendo, a defasagem da sua presença nesses espaços, Rabelo (2013) evidencia o silenciamento dessa questão por parte da sociedade e da mídia. Ela considera que:

[...] a maioria dos homens desconhece a docência como possibilidade de trabalho, muitas vezes, ocasionada pela pouca divulgação do campo do magistério neste segmento como profissão acessível a ele. Esse silenciamento é potencializado no senso comum e pelas diversas formas midiáticas, tais como: revistas, jornais, programas televisivos, filmes, entre outros meios de comunicação em massa (RABELO, 2013, p. 213).

Acrescentamos à consideração da autora que o silenciamento dessa temática também ocorre por parte das instituições públicas e privadas de ensino superior do país, como é o caso

da instituição e do curso de Pedagogia pesquisados, salvo alguns projetos e iniciativas de grupos.

Enfim, são diversos os fatores que implicaram e implicam a desvalorização profissional do magistério e a correlacionada baixa remuneração (LIRA; BERNARDIM, 2015), haja vista que os discursos que rondam a prática e o ser docente concorrem fortemente. Esse processo inclui a baixa remuneração, pouco reconhecimento e status que é um dos motivos pelos quais poucos homens escolhem o magistério primário (RABELO, 2013). Diante das nossas análises, constatamos como esses discursos segregam e se tornam um dos principais motivos da falta de motivação com relação à opção pelo curso de Pedagogia e outras licenciaturas, influenciando também nos altos índices de evasão.

## 5.2 ***“Se faz pedagogia então não é homem [...], ah faz curso de pedagogia, é homossexual”***

Diante de tantas questões apresentadas até aqui – relações de gênero, feminilização do magistério, a construção histórica e social da docência, os discursos que segregam os sujeitos e tentam fixar suas identidades, entre outras – estamos convictos de que muitos são os desafios que se colocam nesse processo de formação inicial, no curso de Pedagogia, tanto para a coordenação e profissionais do curso, quanto para os/as discentes que logo estarão acessando o mundo do trabalho. Portanto faz-se necessário, como apontado por Rabelo (2013):

[...] promover discussões centradas nas representações de gênero que rondam o campo profissional da docência, cabendo, então, questionar a normalização do magistério enquanto profissão aliada à temática do cuidado de crianças e mostrar que existem outros temas e outras vozes que ecoam nas escolas (RABELO, 2013, p. 212).

É imprescindível que essas discussões se deem no processo formativo. Plumeira (M) aborda, em sua narrativa, alguns dos desafios que ela percebe enquanto discente: *“vejo que tem outros fatores, um curso de Educação dentro da instituição, curso noturno, muita gente que mora fora, um curso novo, o departamento ainda se articulando dentro da universidade, os projetos começando, as coisas engatinhando”*. Sua percepção vai de encontro à contextualização do curso dentro do espaço universitário, bem como as dificuldades narradas por quase todos/as os/as estudantes com relação ao fato de a Pedagogia ser um curso noturno.

Não podemos negar o fato de ser um curso noturno e uma parte considerável dos discentes trabalharem o dia todo, cerca dos 60% dos/as discentes estudam à noite e trabalham durante o dia. Tal condição tem implicações diretas sobre os/as discentes e seus processos formativos, dificultando a sua participação em eventos diurnos, projetos de extensão e pesquisa, trabalhos em grupo, entre outras atividades.

Em contrapartida, o curso de Pedagogia pesquisado mostra também que, apesar do pouco tempo de existência, há todo um esforço conjunto dos sujeitos envolvidos nesse processo formativo, para que ele se insira organicamente na Universidade.

Resedá (M), embora esteja apenas no segundo período, já se mostra uma discente bastante engajada com as questões do curso, fazendo parte, inclusive, do Centro Acadêmico (CA) da Pedagogia, enquanto grupo de representação discente. Ela traz questões que nos permitem tecer alguns apontamentos sobre as potencialidades do curso. Em sua percepção, “*o curso está bem preparado pra receber o discente, independentemente do gênero*”, uma vez que “*o tratamento se dá de forma linear, mostrando que não existe diferença*”.

É preciso fazer um parêntese nessa fala, problematizando-a. De acordo com Louro (1994), o processo de educação de homens e mulheres supõe uma construção social e corporal dos sujeitos, que se dá a partir de diversas práticas, muitas delas implícitas nas instituições sociais, na divisão/distribuição dos espaços físicos e do tempo. Apesar de não sermos depositários passivos, somos todos/as afetados/as constantemente pelo trabalho de socialização de sujeitos, pois os nossos próprios corpos expressam as estruturas sociais. Embora muitos/as de nós não tenha essa percepção:

[...] muitas vezes sabemos “ler” nos rituais de sociedades antigas processos de masculinização ou feminização dos sujeitos, e não somos capazes de perceber nos nossos rituais, nos meios de comunicação, nas “orientações vocacionais”, nos atuais guetos profissionais ou escolares esses mesmos processos (LOURO, 2014, p. 43).

Como vimos, a Pedagogia foi se tornando um espaço de reserva feminina e assumindo características tradicionalmente associadas a esse gênero, o que ainda persiste quando notamos a discrepância no número de homens e mulheres matriculados na UFLA. Além disso, muitos são os discursos reproduzidos tanto fora quanto dentro do espaço universitário e escolar em torno da docência e dos/as profissionais “apropriados” para o seu exercício. Tudo isso nos leva a questionar essa representação de que “*não existe diferença*” em relação ao gênero.

Continuando sua narrativa, Resedá (M) nos descreve a importância de disciplinas e projetos que abordam as questões das diferenças:

*Tem grupos de estudos, tem PIBID, tem um milhão de coisas, assim, que são bem interessantes. <Você acredita que o curso da forma como está estruturado favorece então para essa percepção?> Sim, então isso é uma coisa muito interessante, porque se você olhar o currículo de eletivas, as eletivas aqui são maravilhosas, eu estou fazendo uma disciplina que chama Discussões Étnico Raciais: uma análise discursiva, e é maravilhosa, fantástica! [...] Porque é outra coisa que não costuma ser muito discutida. E é fantástica a disciplina. E tem outras disciplinas também, sobre Gênero e Sexualidade. Você consegue de certa forma ser um profissional muito mais esclarecido. Até porque as matérias que eles colocam como base e são muito bem ministradas, diga-se de passagem, [...] são matérias que agregam muito valor ao estudante de uma forma inicial e os professores sempre levantam essas questões. (RESEDÁ)*

A discente narra que, apesar de ser um curso novo, já se encontra muito bem estruturado quanto à sua Matriz Curricular. Destaca, também, “*uma preocupação geral por parte dos professores e professoras com o preparo das aulas e em abordar questões que são interdisciplinares e permeiam o currículo*”, por isso, são importantes para a formação do/a docente. Ela elogia bastante a atuação dos/as docentes, a didática adotada, além das discussões promovidas que ressaltam a importância da participação política dentro da Universidade. Aponta, ainda, para “*a preocupação com a questão da formação em todos os âmbitos de um/uma profissional esclarecido/a e comprometido/a com questões sociais, políticas, gênero, sexualidade, raça e etnia*”, o que contribui para a constituição das identidades docentes.

As análises históricas sobre a formação docente apontam que os debates sobre a diversidade e as questões de gênero são quase inexistentes e que as matrizes curriculares da maioria das instituições de ensino superior brasileiro destinadas à formação docente não contemplam esses aspectos (FINCO; SOUZA; OLIVEIRA, 2017). Portanto temos aqui uma potencialidade do curso de Pedagogia pesquisado.

Nesse sentido, Cláudia Vianna (2017) aponta que não há como almejar práticas docentes articuladas em torno das desigualdades que nos assolam quando a própria formação de professores/as é fragmentada e restrita. A autora afirma a esse respeito que:

*[...] os conteúdos referentes às relações sociais de classe, gênero, raça e diversidade sexual na formação docente começam a aparecer muito recentemente nos cursos de formação oferecidos, mas ainda de forma arbitrária e fragmentada, sendo a maior parte das ofertas voltada para a*

formação docente continuada nas modalidades presencial ou à distância e em caráter opcional (VIANNA, 2017, p. 65).

Que essas relações perpassam a formação de professores/as e a prática docente não há como negar, por isso, a importância de um processo formativo que as contemple, em seus entrecruzamentos e em sua rede complexa. Ampliando a discussão, Scherer e Cruz (2016) ressaltam que o currículo de formação de professores/as é o espaço no qual as experiências e subjetividades são forjadas e isso não pode ser desconsiderado na constituição da identidade do/a professor/a.

No tocante à essa discussão curricular, apesar de muitos discursos investigados caminharem em uma mesma “direção”, terem pontos que se cruzam e marcas recorrentes, as interpretações não são únicas e há aquelas totalmente diversas. Isso demonstra a diversidade de representações dos/as discentes entrevistados/as e como cada um/uma vai percebendo o currículo nesse processo de formação e vivenciando-o de maneira singular e irrepetível. Para tanto, é preciso observar o local social que cada sujeito ocupa nesse processo, sejam homens ou mulheres.

Consequentemente, não podemos deixar de trazer um ponto de vista único, que destoa dos demais em relação à Matriz Curricular e a maneira como o processo de formação é conduzido. Paineira (M) é a discente com maior idade entre o grupo de informantes (54 anos). Durante seu relato, ela elogia a liberdade para dialogar com a chefia e a coordenação do departamento e do curso, mas traz algo que discorda, de acordo com sua percepção.

Paineira (M) nos descreveu que cursou há alguns anos o antigo magistério. Por causa do seu hábito a um processo formativo que priorizava as questões metodológicas da prática docente e que dava pouca importância aos conhecimentos teóricos e ao refletir sobre a prática (NASCIMENTO, 2003), ela afirmou que “*gostaria de uma coisa um pouquinho mais técnica, sem muita ideologia*”. Cabe-nos problematizar essa representação, levando em consideração que seria um retrocesso do ponto de vista formativo priorizar um ou outro - teoria ou prática – assim como separar questões de ideologia e política da formação de professores/as.

Com relação à *ideologia* propriamente dita, ela afirma que:

*O meu senão é com relação a algumas práticas, tipo é muito, muito, muito politizado, é muito... como eu vou falar, é muita questão ideológica. Eu gostaria que fosse menos, eu gostaria de um curso menos ideológico. (...). <Em qual sentido você diz? Esclareça um pouco mais> De gênero, de política também, eu acho bem marxista o curso. Não que eu não goste, mas esse não seria o meu viés. (...) <O que você entende por ideologia de gênero?> Ideologia de gênero que eu falo, assim, que às vezes eu acho que falta com respeito a quem não pensa do mesmo jeito. Então, existe certa*

*falta de respeito, uma pessoa pensa de um jeito, outra pessoa pensa de outro. Mas se você fala que você não pensa assim, que você não acha legal aquilo, que não é o seu viés (...). Vamos supor, uma professora fala lá, o menino pode brincar de tudo, menino e menina, tá. Mas isso no pensamento deles, mas tem o respeito às famílias que às vezes não querem. Então, se você fala uma coisa assim, o pessoal já acha ruim. (GRIFO NOSSO)*

A discente expressa a falta de conhecimento sobre o que diz ser ideologia de gênero, demonstrando um discurso veiculado socialmente que ela ouviu e internalizou, elaborando uma representação enviesada da questão. Tal incompreensão demonstra que ela não se inteirou das discussões teóricas acerca do assunto. A expressão ‘ideologia de gênero’ aparece, pela primeira vez, em um documento eclesiástico e teve forte adesão por parte de diversos setores conservadores da sociedade. Trata-se, pois, de um “dispositivo retórico reacionário”, um “rótulo” elaborado com fins de polemizar e intimidar atores e instituições inclinados a implementar legislações, políticas sociais ou pedagógicas em prol da democracia e dos direitos humanos. Uma compreensão com base mais ampla e plural das temáticas de gênero e sexualidades, contraria os interesses de grupos e instituições que se colocam como defensores da família “natural”, de matriz heterossexual, pautados unicamente nos marcos morais, religiosos, tradicionais, dogmáticos e antipluralistas (JUNQUEIRA, 2017).

Portanto não se trata de um conceito científico, nem está relacionado aos Estudos de Gênero. Proporcionado uma visão mais ampla, Vianna (2017) afirma que:

[...] gênero não é uma ideologia, é um conceito que procura ampliar o debate sobre a qualidade da educação; democrática e acolhedora de todos e todas independente de seu pertencimento racial, étnico, religioso ou de gênero. A intenção não é ensinar como ser menino ou ser menina ou acabar com a família como uma instituição, mas acolher todas as formas de ser menino ou menina ou qualquer modelo de organização familiar (VIANNA, 2017, p. 63)

Em vez da imposição de um modo de ser ou pensar, da “*falta de respeito a quem não pensa do mesmo jeito*”, preocupar-se em acolher todas as formas de ser possíveis, valorizando a pluralidade e a diferença, enquanto constitutivas de identidades múltiplas e em constante devir. Há, também, por trás de sua representação sobre o curso, um discurso que advém das “narrativas antigênero”, as quais defendem, segundo Rogério Junqueira (2017, p. 44), “a primazia (ou exclusividade) da família na educação moral e sexual dos filhos” e que “a educação das crianças não deve sofrer interferências indevidas por parte de escolas”. O autor afirma ainda que:

Propostas educacionais inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e garantir o caráter público e cidadão da formação escolar, tendem a ser percebidas e denunciadas por esses movimentos como uma “ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência” (JUNQUEIRA, 2017, p. 44).

Observamos a representação da discente Paineira (M) sobre o curso como sendo colocada a partir dessa perspectiva, de que tratar as questões de gênero (e políticas), no processo formativo, é uma “ameaça” aos “bons” e tradicionais costumes da família. Ela nos contou, ainda, que cogitou a hipótese de não participar da pesquisa, porque pensava que estávamos tratando de gênero sob outra perspectiva, mas que depois acabou aceitando o convite para participar e, ao final da entrevista, salientou: *“vejo que não é uma perspectiva ideológica”*. Nesse sentido, é importante esclarecer, mais uma vez, que gênero não é uma ideologia e, sim, um conceito, uma “ferramenta com grande potencial analítico” (SCOTT, 1995) que procura ampliar o debate na educação e propiciar um novo olhar sobre a história. Desse modo, nenhuma pesquisa com esses fundamentos é de cunho ideológico (aqui denotado como um conjunto de ideias não científicas).

Há que se considerar que o currículo do curso, embora disponha de disciplinas obrigatórias e eletivas que contemplem as diversidades e as questões de gênero, não tem dado “conta” de problematizar as questões das diferenças implicadas no próprio processo de formação docente.

Nesse viés, destacamos a fala de três discentes sobre as experiências dos homens nesse processo de formação profissional. Na interpretação de Oiti (H), *“a Pedagogia tinha que oferecer algo mais atrativo, principalmente, nos primeiros períodos, para poder chamar mais o público masculino”*. Ele afirmou se sentir *“meio deslocado com tanta mulher na sala”*, ao não ver outros homens, o que evidencia a falta dessa problematização no interior do próprio curso. O discente, embora tenha consciência de que historicamente esse campo foi se construindo como área de reserva feminina, demonstra ter a visão de que a Pedagogia não é uma área restrita ao exercício das mulheres. Ele próprio sugere que seja feita alguma ação que *“traga mais o público masculino para o curso de Pedagogia, porque hoje é um curso bem seletivo, mais voltado para o público feminino. Acho que uma campanha, um projeto, alguma coisa pra poder chamar mais o público masculino seria interessante”* (OITI).

O discente Ipê (H), ao se referir aos discursos que circulam no meio acadêmico, destaca que as pessoas debocham por ele ser homem e cursar Pedagogia, *“tem muita gente que até ri, fala porque você é homem”*. Nessa mesma direção, Cerejeira (M) expõe outros

discursos que ouve com frequência sobre a presença de homens no curso: “*se faz Pedagogia, então, não é homem*”, “*ah, faz curso de licenciatura, é homossexual*”. Os discursos apontados demonstram como as diferenças de gênero estão engendradas no processo formativo, chegando ao ponto da sexualidade dos discentes ser questionada. Uma perspectiva que é pautada na heteronormatividade que se coloca em sobreposição a todas as demais formas de expressão da sexualidade, constantemente estigmatizadas e inferiorizadas. Ao refletirem acerca da docência masculina na Educação Infantil, Monteiro e Altmann (2014) identificaram que:

[...] o fato de optarem por uma profissão exercida predominantemente por mulheres, iniciando pelo curso de formação e, posteriormente, ingressando na carreira docente, distanciou os professores da noção de masculinidade hegemônica, conceito que se aproxima da noção de virilidade (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 732).

O discente Ácer (H) evoca representações sobre a Pedagogia e o seu processo formativo também vinculado às questões de gênero. Para o discente, o curso é “*um curso como qualquer outro, tem dificuldades como todos têm*” na tentativa de se contrapor às representações do tipo “*ah, é um curso mais fácil*”, “*só pra mulher*”, “*só ficar cortando papelzinho, fazendo coraçãozinho*”.

Há que se considerar que muitos são os preconceitos de gênero que esses discentes trazem à tona e que também ficaram evidentes por meio das entrevistas com as mulheres. Ao abordar a questão dos processos de ensino com a discente Magnólia (M), ela evidencia sua representação sobre a presença de homens no curso de Pedagogia, igualmente compartilhada por outras colegas:

*Primeiro eu acho que eles caíram de paraquedas aqui, não era a primeira opção, mas entraram aqui porque coube a nota e depois mudariam, tanto que entram mais homens no começo do curso, no primeiro período tinha mais, mas prevaleceram mesmo aqueles que se identificaram com o curso.* (MAGNÓLIA).

É preciso analisar a fala de Magnólia por duas questões. A primeira, porque a facilidade de ingresso é um dos motivos apontados não apenas pelos ingressantes homens, mas também pelas mulheres nos cursos de formação para o exercício da docência (RABELO, 2013). E, segundo, porque, ao se depararem com as dificuldades típicas do processo formativo para a docência, acrescidas do preconceito de gênero, é compreensível que esses discentes

passem a não se identificar com o curso, fato que ocorre com ingressantes de outros cursos de licenciatura em geral.

Ainda, sobre as tessituras do ensino, Pitangueira (M) avalia o lugar dos homens na prática pedagógica em sala:

*[...] das atividades participam, mas assim, não dedicam tanto, até porque a maioria trabalha durante o dia, aí fazem, mas não se dedicam tanto até porque não é isso que eles querem. <E com relação a você e as demais discentes?> Acho que há um interesse maior, mais vontade e, por isso, participam mais. (PITANGUEIRA).*

Considerando-se que a categoria trabalho é uma das que perpassam o rol de questões que atrapalham o desempenho dos/das discentes, em geral, é preciso ressaltar que quase todos os homens pesquisados trabalham o dia inteiro. Contudo as discentes que trabalham também relataram as mesmas dificuldades para se dedicarem ao curso como gostariam.

Questionamos se realmente “*não é isso que eles querem*”, haja vista que os discentes se mostram interessados pelo curso, mas têm ciência das barreiras de gênero que cercam sua prática docente com crianças pequenas nas instituições educativas. Por outro lado, há também aqueles que internalizaram os padrões e representações sociais em torno da docência, imprimindo nela o estatuto de um fazer de mulheres. É o caso do discente Ipê (H), quando afirmou que, “*nas áreas que tem que lidar com crianças pequenas é muito, muito mais difícil para os homens [...] porque geralmente nessas áreas só tem mulheres, nessa área realmente só vai ter mulher*”. De forma similar, Calistemo (H) chamou a atenção para o fato de que não se vê como “*orientador, instrutor ou professor de criança*”, pois “*o magistério é uma cultura que acontece há décadas, na qual a maioria são professoras, talvez isso que eu te falei inicialmente, que não me vejo dando aula para crianças, seja até por isso*”. Apesar de ambos confirmarem a presença maciça de mulheres no magistério, o que fica marcado é a “*questão cultural*” intransponível.

A necessidade de trabalhar, como dizíamos, é uma das questões que trazem ônus ao processo pedagógico dos/as discentes que necessitam investir nessa atividade para conseguir se manter. Em contrapartida, podemos dizer que sua incidência, em relação aos homens, ocorre de forma mais categórica, tendo em vista que, “*socialmente, o homem ainda é visto como provedor da família, ou seja, aquele que trabalha para sustentar a casa*” (XAVIER; ALMEIDA, 2016). Esta representação sobre a masculinidade é outro fator que contribui para seu afastamento da docência, vista a baixa remuneração salarial dos profissionais que trabalham na área educacional, em especial, com crianças pequenas.

Diante de tantos desafios, Cerejeira (M) retrata outros preconceitos sofridos pelos homens na Pedagogia, pois, segundo ela, o que diferencia homens e mulheres é:

*[...] essa barreira mesmo, da questão de preconceito, que nos diferenciam. Preconceito também com o curso: “ah, esse curso é de mulher; vai fazer uma engenharia!; você vai ficar cuidando de criança, o filho não é seu, você vai cuidar?” (a entrevistada alterou a entonação da voz, para destacar as falas preconceituosas que geralmente escuta com relação ao curso). <E por que à mulher cabe o cuidado?> Porque pensam que mulher tem instinto de cuidar mesmo, o homem é mais pra questão de força física, mas não sabem o que estão falando, porque lidar com criança também precisa de uma força física. (CEREJEIRA). (GRIFO NOSSO)*

Apesar de reconhecer a questão do preconceito existente em relação aos homens, a discente legitima a ideia preconcebida de homem/força versus mulher/cuidado. Essas representações, que camuflam as relações de gênero e a divisão sexual do trabalho, acabam por reforçar algumas normatizações, contribuindo para a construção de uma identidade docente que é única e inabalável: a da professora mulher, cuidadora, protetora, zelosa, não reconhecida como uma profissional, mas como a extensão do trabalho materno. Como percebemos, o processo de feminilização do magistério e a conseqüente desvalorização da profissão docente estão estreitamente relacionados a uma visão androcêntrica sobre as relações sociais, que, aparentemente, pode ter se modificado no contemporâneo, mas que perdura. A esse respeito o próprio discente Jacarandá (H) afirma:

*Tem uma questão um pouco machista em relação à qualificação dos professores ao longo das faixas etárias de ensino porque a mulher, como eu disse, ela é vista no começo dos anos iniciais até o ensino fundamental, depois as faculdades se direcionam pra professores, do sexo masculino. Então, quer dizer, as mulheres estão mais incumbidas de ensinar o básico, o essencial, ainda enquanto criança, mas depois nas coisas mais difíceis, mais complexas, quem tem o poder e a sabedoria é o homem. (JACARANDÁ)*

Jacarandá (H) apresenta uma reflexão mais crítica sobre o processo formativo, apontando, ainda que timidamente, para o que temos tentado problematizar até aqui: professores e professoras foram (e são) objeto de representações, sempre estreitamente ligadas às relações de poder que permeiam nossa sociedade. Atentemo-nos ainda para as narrativas discentes de Oiti (H) e Pitangueira (M) acerca da construção cultural e histórica da docência feminina:

*Porque culturalmente a professora já é a mulher, isso já vem de anos atrás. Até quando eu estava no ensino fundamental, minhas professoras sempre foram mulheres, então isso já é cultural. É raro você ver um pedagogo dando aula. No máximo no Ensino Médio, um professor de matemática, um professor de física ou de química, agora pro Fundamental é raro de se ver. (OITI)*

*É o preconceito, tem um padrão, a mulher já está desde sempre. Eu, por exemplo, quando estudei era só professora mulher. A gente já cresce tendo em vista que professora tem que ser mulher. (PITANGUEIRA)*

Logo, alunos e alunas têm consciência do processo histórico que tornou a Pedagogia um espaço de reserva feminina e identificam o esforço social para que se mantenha essa “demarcação de território” no interior do contexto escolar. Nessa direção, Monteiro e Altmann (2014) discorrem sobre os olhares de suspeita e as tentativas de segregação, vivenciadas por homens nas instituições educativas, a partir das quais são reveladas as “funções que representam locais nos quais seria supostamente aceita a presença de homens na escola: pai, monitor e diretor, mas não de professor” (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 731). Diante deste contexto, a presença de homens nas instituições de atendimento infantil causa estranhamento, desconforto e desconfiança (XAVIER; ALMEIDA, 2016).

Temos que considerar que a construção histórica e social da docência e os discursos difundidos sobre o ser docente na contemporaneidade têm forte poder no processo de subjetivação dos sujeitos (FOUCAULT, 2010; RABELO, 2013). Ressaltamos que isso pode acontecer no tocante aos homens e às mulheres, de formas diferentes, de modo que Resedá (M) nos fornece exemplos de como isso atinge também as discentes:

*Também tem uma demanda muito grande de meninas que saem pra procurar outros cursos. Como a procura não é tão grande porque a maioria das pessoas desconhecem o que um pedagogo faz de verdade ou todas as possibilidades, as pessoas as vezes olham pela nota “ah, olha, esse curso aqui dá pra eu entrar”, assim como em algumas outras licenciaturas, aqui dentro as pessoas utilizam como porta de entrada na universidade, é transitório. (RESEDÁ).*

Com base em Louro (1994), salientamos que homens e mulheres são “provocados ou atravessados por diferentes contradições sociais e elaboram respostas individuais ou coletivas para lidar com essas contradições” (LOURO, 1994, p. 42), integrando-se à cultura de forma ativa e singular. Não se trata de um processo unilateral, mas, sim, um processo altamente dinâmico que, segundo Louro (1994, p. 44), “tem potencialmente possibilidades de ser

modificado, transformado”. Em outras palavras, ressaltamos que os sujeitos também transformam a sociedade e as relações, ou seja, é uma via de mão dupla.

Buscando ampliar essa discussão, Ailton Dias de Melo (2017) nos instiga a pensar sobre os desafios enfrentados por aqueles/as que não se acomodam diante de tais circunstâncias que tendem a fixar nossas identidades e se lançam ao risco de percorrer novos e múltiplos caminhos:

A sociedade ocidental se organizou, portanto, sobre padrões normativos rígidos, com premissas de “naturalidade” fazendo com que os indivíduos que, por algum motivo escapam das expectativas e se constituem de modo diferente do previsto, esbarrem na manutenção do poder, tendo que enfrentar grandes desafios para ser e viver como acredita que deve e deseja (MELO, 2017, p. 50).

Apesar de esbarrarem na manutenção do poder, como bem apontado por Melo (2017), consideramos que, nesse contexto, os discursos se incidem mais fortemente sobre os discentes. Eles mostram-se, portanto, como resistência, pois são bombardeados cotidianamente de diversas ordens e direções que tentam fixar suas identidades. Alguns se posicionam de forma mais crítica e atuante, outros menos, outros preferem adotar uma postura de maior distanciamento em relação ao curso ou à docência. Outros ainda utilizam “rotas alternativas” enveredando por outras possibilidades de atuação do pedagogo/a. No entanto, simplesmente pelo fato de se manterem neste espaço, já demonstram algum tipo de tencionamento.

A problematização dessas questões, nesse espaço/tempo de formação, faz-se extremamente necessária, pois elas reverberam diretamente na formação e na postura desses/as discentes no que diz respeito ao curso, ao mundo do trabalho, às relações sociais, à vida. As resistências demonstram o papel ativo que esses sujeitos exercem na construção social das suas relações e identidades. Apontamos para a necessidade de um processo formativo que fomente essas desconstruções e formem sujeitos que se coloquem como responsáveis também pelos seus caminhos, mesmo que isso implique mais tencionamentos cotidianos.

### **5.3 As interações sociais que educam: “*tem muita gente na sala que não sabe conviver com as diferenças do outro [...]*”**

Ao considerarmos a importância das relações pessoais, nas experiências formativas e na constituição das identidades docentes, é que nos debruçamos sobre esse eixo temático.

É consensual entre os/as discentes investigados/as que as trocas interpessoais com professores/as, funcionários/as, no âmbito institucional, ocorrem de maneira harmoniosa, não havendo relatos de conflitos ou diferença no tratamento, tendo em vista as questões de gênero. Ao contrário, há relatos que elogiam o empenho dos/as educadores/as para contemplar as diversidades dos/as estudantes que compõem o corpo discente do curso de Pedagogia.

No que diz respeito às relações interpessoais entre os/as discentes, há algumas divergências nos discursos produzidos que merecem ser destacadas. Na percepção da maioria das discentes, o processo formativo se dá de forma semelhante para homens e mulheres. Contudo, há entre elas, além dessa equivocada percepção, um discurso sobre uma suposta *falta de interesse e de empenho* por parte dos homens, conforme já evidenciamos.

A visão da Cerejeira (M) é de que todos, sem exceção, têm as mesmas oportunidades no que concerne ao curso e as oportunidades decorrentes. Para ela, não há distinções, uma vez que *“todos nós temos as mesmas oportunidades, as mesmas aulas, tudo o que a gente vê, eles também. A gente tem a teoria aqui na universidade, então tudo o que aprendemos a gente tenta colocar em prática, do que os nossos docentes estão nos falando”*. No entanto, intermediado dos enunciados elaborados, tornou-se evidente que há diferenças nas percepções de mulheres e homens sobre o processo de formação em Pedagogia, bem como sobre as relações sociais estabelecidas. Por isso, a importância de levar em conta, primeiramente, o lugar social de onde se produz o discurso.

Isso significa que esse processo de formação é permeado pelas normas que regulam nossa sociedade, pelas relações de poder disputadas e que, muitas vezes, operam em direções opostas: por um lado, discentes mulheres dizendo não haver diferença de tratamento referente aos homens, ao longo do curso e, por outro, discentes homens afirmando-a. Tudo isso, levando em consideração o contexto de reserva feminina.

As discentes, principalmente, apoiam-se em representações sociais de gênero para embasar suas posições pessoais sobre a presença de homens no curso, sem refletir ou problematizar essa questão. Apenas duas discentes entrevistadas mostraram ter a compreensão do que significa a inserção e permanência de homens na Pedagogia, isto é, das resistências colocadas em prática por esses sujeitos. E isso colabora com o agravamento da segregação dos discentes homens no curso, tendo em vista que essas representações fomentam uma cultura dualista e binária entre masculino e feminino, com base nas fronteiras socialmente delimitadas entre os gêneros (JANUÁRIO, 2016).

Contrapondo o ponto de vista das discentes, alguns dos discentes afirmam que se sentem deslocados e desconfortáveis no relacionamento com as colegas. Houve, inclusive,

narrativas de Calistemo (H) nas quais ele demonstra se sentir excluído e, por isso, adota uma postura de distanciamento em relação às colegas e ao curso:

*Eu tenho um defeito que eu falo muito, só que também eu procuro pensar para não falar asneira, só que eu comecei sendo eu no primeiro período do curso, diminuí no segundo e agora eu não falo mais na sala de aula, porque têm uns três grupinhos que é só eu abrir a boca, aí ri de mim. Pela pessoa que se intitula amadurecida pra vida, eu não deveria nem me importar. Só que eu sou um ser humano normal, dotado de muitas qualidades e defeitos, e uma das coisas que eu tenho, às vezes, são momentos de baixo autoestima, momentos que me deixam triste. E pra poder evitar, eu já prefiro nem falar nada. Eu estou na sala, mas só participo se o professor exigir.* (CALISTEMO)

Esse relato evidencia que, no decorrer do curso, ele foi adotando uma postura mais reclusa tanto em relação às colegas quanto ao curso, evitando, assim, sua maior exposição para não ser vítima de deboches e preconceitos. Ele depõe ainda sobre as dificuldades enfrentadas por ser mais velho no que tange à faixa etária média do grupo. Segundo ele, para “maioria dos alunos que estão lá, eu é que estou errado, porque já tive minha oportunidade e não aproveitei, eles pensam isso ‘ah, o que um cara desses está querendo na Pedagogia?’ São vários os motivos que eu tive pra desistir” (CALISTEMO).

A respeito da interseção entre os marcadores de gênero e idade, há também a denúncia de Jasmim-laranja (M) que também merece ser destacada:

*Tivemos uma matéria sobre inclusão, só que na sala de aula tem alguns alunos que ficam excluídos dentro da matéria ou excluídos do convívio. [...], mas aí a gente pensa, estamos estudando inclusão, mas acaba que a gente está sendo excluído do meio ali. Assim, é difícil a convivência, como a gente já é um pouco mais velho na sala, aí eu tento da minha parte ficar mais na minha. Às vezes, a gente chega perto da pessoa e fala um ‘boa noite, tudo bem?’ e a pessoa nem olha pro seu lado.* (JASMIM-LARANJA)

Ambos os discentes retratam dificuldades semelhantes de relacionamento interpessoal em decorrência de práticas que incluem e excluem os sujeitos. Em consonância com os tencionamentos cotidianos, as identidades são permanentemente negociadas e reconfiguradas.

No âmbito das interações, Calistemo (H) traz à tona também uma polêmica sobre a divulgação de “*conversinhas*” por parte das colegas sobre assédio, mas ressalta que nunca houve uma denúncia formal. Questão muito séria e que merece atenção, no contexto da Ufla, pois, no caso em que houver denúncia fundamentada, é preciso tomar as devidas providências

para a apuração dos fatos. Caso comprovada, torna-se fundamental responsabilizar o/a assediador/a.

Em outra possibilidade de interpretar as relações sociais estabelecidas, Calistemo (H) indica que há também *um choque de geração, diferenças regionais e culturais* de tratamento interpessoal:

*Acho que existe um choque de geração. Eu sou de uma geração que um passa pelo outro e quando vocês já se viram mais de duas ou três vezes e convivem no mesmo espaço, então você dá um bom dia, boa tarde ou boa noite. Eu sou de uma geração que quando você faz uma gentileza, ela volta pra você. Faço parte de uma geração que se preocupava com a palavra reciprocidade. (CALISTENO)*

Parece-nos que, nesse caso, trata-se mais de um marcador geracional do que de gênero o fator principal da exclusão do discente. No entanto é importante ressaltar que esses marcadores da diferença não podem ser vistos de maneira isolada. Para Judith Butler (2003), é impossível separar a noção de gênero das interseções culturais, sociais e políticas, em que ela é invariavelmente produzida e mantida, porque “o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas” (BUTLER, 2003, p. 20). Ao voltar o olhar para o nosso contexto de pesquisa específico, consideramos que esses e outros marcadores sociais, ao se associarem de formas múltiplas, causam ainda maior segregação. A esse respeito, Oiti (H) nos relata como isso afeta sua interação no curso:

*Eu não me sinto muito à vontade no curso hoje porque a maioria são todas mulheres, são apenas em torno de quatro homens, e a gente acaba se sentindo meio deslocado. Que, por exemplo, o dia que não vai um colega que você tem mais afinidade, você fica sozinho lá, isolado. Você troca ideia com uma ou outra menina, só que não é aquela liberdade, então a gente acaba se sentindo meio deslocado por ser um curso mais feminino. (OITI)*

Jacarandá (H), também, compartilha dessa perspectiva excludente, ao dizer que “*saiu da Biologia e entrou aqui achando que a cabeça ia estar um pouquinho mais formada no quesito inclusão e depara com isso. Eu fiquei meio decepcionado, mas enfim, acho que não envolveu sexo, envolveu só outras questões*”. Complementa que:

*Eu sofri rejeição na verdade, no primeiro semestre que eu entrei, não sei por quê? Mas, acho que não foi por questão de sexo, acho que foi por questão de liderança porque eu já entrei com bastante conteúdo, pois já estudava*

*aqui [...] e o grupo que entrei eram umas garotas que gostavam de ditar o que fazer, como fazer o trabalho, como fazer as coisas. (JACARANDÁ)*

Nota-se como as relações de poder operam, no contexto interativo de sala de aula, na tentativa das mulheres (em maior número) imporem como deve ser o procedimento nos trabalhos coletivos. Embora, para ele, “o conflito” tenha sido mais por questões de liderança, nota-se que o próprio discente se revela confuso – “*não sei o porquê*” – quanto aos reais motivos de sua rejeição. Mesmo que fosse apenas por liderança, como ele disse, temos que considerar que essa é uma questão sobre a qual também estão imbricadas relações de poder.

As narrativas dos discentes apresentadas demonstram que, de certa forma, as alunas excluem aqueles que demonstram proatividade e liderança. Essa é uma prática explicitamente associada ao gênero, pois como afirma Neves (2017):

[...] as definições essencialistas entre homens e mulheres, estabelecem estereótipos que retroalimentam um conjunto de discriminações e exclusões entre os sexos. Feminino e masculino são apresentados como categorias dicotômicas e antagônicas que ocupam espaços diferentes social e politicamente, sendo valorados, positiva ou negativamente, conforme sua adequação (NEVES, 2017, p. 73).

Diante de tais apontamentos, podemos considerar que as segregações, discriminações e exclusões que ocorrem no processo formativo no curso de Pedagogia estão relacionadas às representações essencialistas que procuram reproduzir as categorias dicotômicas e naturalizadas do “ser feminino” e do “ser masculino”, bem como os espaços legitimados de ocupação para cada um deles. Segundo essa perspectiva, os homens que se encontram matriculados no curso de Pedagogia estariam ultrapassando os limites do que lhes é “adequado”. Para nós, no entanto, ao borrarem essas fronteiras, esses sujeitos se lançam ao “desafio” de mostrar que as identidades docentes são múltiplas e estão em devir. Ainda que não se posicionem como tais, eles são sujeitos ativos na constituição do curso de Pedagogia e em seus processos formativos, isso, porque “desafiam a articulação das reivindicações de identidades específicas que normalizam o comportamento” (JANUÁRIO, 2016, p. 30).

Nesse contexto, Butler (2003), ao retratar as possibilidades subversivas da sexualidade, do gênero e da identidade, afirma que os sujeitos que se desviam dos propósitos de normatização que emergem das relações de poder – e que tendem à fixação da identidade – “e mobilizam inadvertidamente possibilidades de ‘sujeitos’ que não apenas ultrapassam os limites de inteligibilidade cultural como efetivamente expandem as fronteiras do que é, de fato, culturalmente inteligível” (BUTLER, 2003, p. 54), demonstrando que as identidades são

múltiplas. Portanto os discentes não apenas ultrapassam os limites de uma área de reserva feminina como efetivamente expandem as fronteiras dessa construção cultural, ampliando “caminhos” para outros que desejem “navegar por essas águas”.

Convém enfatizar que as narrativas não são unânimes nem mesmo entre os homens, porém a maioria deles indica que há conflitos, quando se trata das relações pessoais com as colegas de curso. O discente Jasmim-laranja (H) aponta para outro aspecto:

*Mas dificuldades sempre têm na questão de relacionamento pessoal, só que o que a gente tem que tomar cuidado é que tem muita gente na sala que não sabe conviver com as diferenças do outro, então como é que vai ser formado ali professores pra lidar com diferenças dentro da sala de aula, diferenças dos seus alunos, pois se eles não conseguem agir ou conviver/interagir com pessoas diferentes, imagina como ele vai entender as diferenças dentro de uma sala de aula ou vai passar pra algum aluno, se na convivência mesmo, pessoal, eles não conseguem praticar isso. Fico pensando sobre isso. (JASMIM-LARANJA)*

Ao sinalizar a questão das diferenças, o discente nos leva a refletir sobre a importância de uma formação que contemple a multiplicidade das formas de ser e estar no mundo, que instigue a pensar a identidade e a diferença como produções gestadas e fabricadas no contexto das relações de poder. Nesse sentido, Luiz Henrique Passador (2017, p. 18) assevera que “gênero, sexualidade, classe, raça e etnia são marcadores de diferenças comumente utilizados para definir identidades e delimitar fronteiras entre grupos e segmentos de uma sociedade”. Levando em consideração a multiplicidade com a qual esses sujeitos irão se deparar em seus contextos de atuação, é importante problematizar tais questões desde já.

O discente Calistemo (H) descreve uma situação vivenciada em sala de aula com colegas de curso e que, agora, faz com que ele tenha dificuldades de relação interpessoal, especialmente, quando se refere aos trabalhos em grupo. Vemos, portanto como as operações de incluir e excluir agem sobre os sujeitos, não só no que diz respeito às diferenças de gênero, mas também às que se referem aos marcadores identitários de geração, raça, etnia, classe, sexualidade, entre outros.

No mesmo assunto, Calistemo (H) acrescenta que:

*[...] muitas atividades pra construir os nossos saberes envolve o trabalho em grupo, trabalho em equipe, e diante disso, eu tenho tido dificuldades. No primeiro período, um monte de gente tirava chacota de mim, quando eu ia apresentar trabalho, porque eu tenho o jeito de falar de quem é do norte de Minas e até falavam assim “ah, o jeito dele baiano de falar é insuportável”, sendo que nem sou baiano, eu sou mineiro, mas como Minas Gerais é um estado muito grande, existem diversas maneiras de falar, no sul de Minas, no*

*Norte de Minas, no Vale do Jequitinhonha, no Triângulo Mineiro.*  
(CALISTEMO)

A partir da narrativa de Calistemo (H), é possível notar uma atitude excludente por diferença linguística, que somada a outros marcadores de diferenças, demonstram a tentativa do grupo em definir a identidade desse sujeito, ao servir-se de estereótipos que efetivam o processo de discriminação. “A interseccionalidade dos marcadores sociais de diferença resulta na soma e sobreposição de ações discriminatórias” (PASSADOR, 2017, p. 36). Nesse mesmo viés, Januário (2016) considera que:

A diversidade cultural é uma componente que deve ser somada à complexidade da identidade na medida em que abre lacunas e descontinuidades entre a maneira como uma determinada comunidade tem a percepção de si mesma e a forma como é percebida pelos outros (JANUÁRIO, 2016, p. 36).

Quaresmeira (M) conta do embate com a colega de curso com a qual realiza um projeto de extensão, justamente por não concordar com algumas de suas atitudes. Atentemos, para o seu relato, que sinaliza também para a questão das diferenças:

*Ela vai pegar uma criança branca no colo, em uma sala na qual de 20 alunos apenas três crianças são brancas. São visões tradicionais que demonstram que não conseguem sair desse mundo, é muito difícil. Outro exemplo, fomos fazer fila, aí elas colocaram fila de menino e fila de menina. E eles já estão no automático, pede pra fazer fila, os meninos vão para um lado e meninas para o outro. Aí eu critiquei isso [...].* (QUARESMEIRA)

Ao se posicionar de forma crítica, essa discente colabora com o questionamento de normatizações sociais impressas sobre nós e, se não forem devidamente problematizadas, serão reproduzidas nos espaços educacionais por meio das relações sociais. Desconstruir os fundamentos dessas normatizações, no âmbito da educação, exige se colocar em atitude de suspeição, desconfiar do que está posto. Esse questionamento “supõe indagar sobre a interferência e o papel da escola e da cultura no processo de socialização e de educação de meninas e meninos desde suas primeiras experiências de vida na família e na escola” (NEVES, 2017, p. 72).

Quaresmeira (M), novamente, demonstrando um olhar mais crítico sobre as questões que marcam as diferenças, agora em relação ao processo formativo, destaca que elas se dão de maneiras diferentes para homens e mulheres:

*Começa pelo pensamento delas sobre o futuro, que é diferente, porque elas sabem que se chegar em qualquer escola, elas vão atuar, em sala de aula, porque muitas querem a educação infantil, e elas tão ali “porque amam, porque querem, porque é isso que elas sonharam” (a informante emprega outro tom de voz para destacar) – e vão fazer aquilo que elas sonharam. Então, elas estão estudando e não vai ser quatro anos jogados fora, para sair daqui querendo atuar em sala de aula e não conseguir. As meninas vão conseguir, de uma forma ou de outra vão conseguir trabalhar, até porque falta professor, ninguém já está querendo mais. Então, eu acho que a formação de mulheres é muito mais tranquila por tudo isso, contempla muito mais. O processo é o mesmo para todos, homens e mulheres, mas as percepções são diferentes, as condições são diferentes. (QUARESMEIRA)*

Demonstrando mais criticidade sobre as questões de gênero, imbricadas no processo de formação docente, sua narrativa nos permite problematizar diversas questões. Uma delas é em relação a uma concepção bastante idealizada e romântica sobre a profissão de educar, que se fundamenta em discursos que a associam com um fazer vocacionado, extensão do lar e da maternidade.

Além disso, Quaresmeira (M) aborda as relações sociais, envolvendo homens e mulheres, destacando os diferentes lugares sociais que eles/elas ocupam, haja vista que a “dicotomia decorrente da essencialização do masculino e do feminino, tomadas como naturais, cristaliza concepções do que devem ser as atribuições femininas e masculinas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais” (NEVES, 2017, p. 77). Diferentes são também as representações e discursos que incidem sobre os homens e mulheres, quando o assunto é a docência, em especial, a destinada aos segmentos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Pontuamos que, historicamente, esses processos e esses sujeitos estão marcados pela concepção de uma identidade docente fixa e estável, por “um processo de produção de homogeneidades padronizadas e normalizadas”, como afirma Passador (2017), e que precisa ser desconstruído. Os processos educacionais devem pressupor que as diferenças são constitutivas dos sujeitos, reconhecendo-as e respeitando-as como componentes da nossa realidade social e das identidades dos sujeitos. O autor considera que, por outro lado:

[...] pressupor padrões normativos de categorias de pessoas ideais, criando uma noção de normalidade excludente, e reproduzi-los no processo de ensino-aprendizagem assumindo um ideal de eliminação das diferenças, produz um ambiente escolar avesso à diversidade e que promove homogeneização e/ou evasão (PASSADOR, 2017, p. 42).

Logo, é evidente cada um/uma dos e das discentes possuem suas diferenças e, por isso, vivenciam o curso de formas diferentes, sejam homens ou mulheres. Por isso, é importante que as relações que se dão no contexto do processo formativo, sejam mediadas com a finalidade de promover o reconhecimento e o respeito da diversidade dos/as discentes e assegurar a todos/as condições mínimas para a sua manutenção e a conclusão do curso. Nesta perspectiva, Passador (2017) considera que:

Contextualizar currículos, incorporando a eles a diversidade que compõe a realidade em que a escola está inserida, através da inclusão de materiais, atividades e discussões, dentro e fora das salas de aula, nos quais a diversidade esteja representada e valorizada, permite o reconhecimento das identidades diversas que se constroem e se inserem no corpo discente, docente e administrativo das escolas, assim como a possibilidade de ressignificar as marcas negativas historicamente associadas às diferenças de gênero, de sexualidade, de origem étnico-racial e regional, de religião, de classe, de práticas culturais, etc. (PASSADOR, 2017, p. 45).

Embora o autor esteja se referindo ao contexto da escola, defendemos que essas são premissas, igualmente necessárias, para os cursos e instituições de ensino superior, ainda mais quando se trata diretamente da formação de professores/as.

As análises e as postulações disponibilizadas nessa seção permitem considerar que o curso de Pedagogia, enquanto espaço/tempo formativo de uma docência em construção e lugar de interações sociais, expressa os conflitos e desafios vivenciados pelos sujeitos que não se enquadram nos binarismos e nas representações hegemônicas e que lutam pela afirmação de suas identidades. Nesse espaço de reserva feminina que é a Pedagogia, os homens encontram brechas e “linhas de fuga”, ainda que o contexto não lhes seja favorável.

#### **5.4 Envolvimento de homens e mulheres nas atividades formativas: “*as condições de estudo são as mesmas, mas as condições de trabalho são completamente diferentes...*”?**

Compreende-se a importância e a efetividade da integração dos processos formativos de ensino, pesquisa e extensão, em especial, daqueles que implicam, sobretudo, a inter-relação entre teoria e prática. Para Solange Santos (2011), é fundamental o estabelecimento de uma formação inicial que não apenas permita a aquisição de conhecimentos e competências necessárias para a atuação, mas que proporcione aos/às futuros/as professores/as uma postura crítica. Atitude essa que os/as conduzam a valorizar a necessidade de atualização constante

em função da realidade caracterizada como mutável e complexa. É nesse sentido que as instituições de formação de professores/as devem promover “situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão” (SANTOS, 2011, p. 173).

Dessa forma, assumimos as identidades docentes não como um fato que, uma vez consumado, passa a representar o/a profissional docente, mas como uma “construção” que nunca se completa, que está em processo contínuo e é sempre constituída interna e não externamente à representação (HALL, 2005). Além disso, fundamentado em Butler (2003), consideramos que as identidades são uma característica descritiva das experiências vivenciadas por cada sujeito e estão permanentemente se transformando e se constituindo.

Buscamos, portanto, compreender como esses processos ocorrem, em relação à constituição das identidades docentes, principalmente, no caso dos discentes homens, buscando distinguir experiências, expectativas e percepções dos próprios sujeitos que vivenciam (ou não) esses processos no curso de Pedagogia.

Observamos que, quando se refere ao tripé ensino, pesquisa e extensão, a questão da influência das categorias analíticas voltadas ao trabalho, às relações de gênero e ao preconceito com homens na Pedagogia vem à tona, novamente, com ainda mais intensidade.

Pitangueira (M), quando questionada em relação à inserção dos homens nas atividades de extensão e pesquisa, expõe sua percepção sobre os colegas, afirmando que *não há interesse, eu tenho um amigo que faz o curso de Pedagogia e tem um projeto de pesquisa, mas em vez de ele puxar alguma coisa aqui no departamento de Educação, ele puxou lá na Física*. A representação de que *não há interesse* por parte dos discentes homens pode ser questionada por diversos motivos. Não descartamos, obviamente, os processos de subjetivação e o quanto isso tem reflexos nas ações e aspirações desses sujeitos dentro do curso. Mas não somente isso, em diversos relatos, os discentes demonstram o interesse, mas alegam não ter tempo para se dedicar às atividades extracurriculares. O fato de o curso ser noturno e, por isso, um número considerável de discentes homens ou mulheres trabalharem o dia todo impede o envolvimento daqueles e daquelas que trabalham. Logo, muitas discentes também não se envolvem com essas atividades, como ocorre com Resedá (M):

*[...] quando a gente trabalha é mais difícil de participar de projetos de extensão. Então, eu acho que a falta de representatividade deles não é por falta de oportunidade, mas é por falta de condições mesmo. Porque se você trabalha, fica meio inviável pegar um projeto de extensão. Por exemplo, temos um colega que trabalha como agente penitenciário, então é impossível que ele venha aqui fazer alguma coisa do tipo. Eu também trabalho todo*

*dia, das oito às dezessete horas, então eu não consigo vir aqui fazer uma extensão, eu adoraria, mas não consigo. Nem pesquisa e nem nada do tipo.*  
(RESEDÁ)

Notamos que essa discente já consegue ter uma visão mais crítica em relação às colegas de curso, argumentando que os homens não participam dos projetos de extensão e pesquisa por causa da falta de *condições* necessárias. Há também as discentes, como é o caso de Resedá (M), que também sofrem com as limitações que o trabalho remunerado traz para seus processos formativos. Mas, como elas são maioria no curso de Pedagogia, não se observa, portanto, esse fenômeno com a mesma magnitude.

Jasmim-laranja (H) e Calistemo (H) relatam não participarem das atividades de pesquisa, extensão e extracurriculares por motivos de trabalho. Calistemo (H) afirma que, *por trabalhar, ele não participa de nada que se refere à pesquisa ou extensão, só vem pra aula* e que a única coisa que ele conseguiu fazer foi uma visita técnica em alguns museus. Vale ressaltar que, para ele, *foi muito produtivo, trouxe conhecimentos na área cultural, de museu e de arte e o valor adquirido naquela viagem foi muito maior que a carga horária correspondente.*

Jasmim-laranja (H) considera que, *“geralmente, quem faz extensão e pesquisa é quem fica mais voltado só para estudar [...] e que devido ao fato de trabalhar o dia todo não consegue fazer, porque a maioria das reuniões e atividades são durante o período do dia”*. Acrescenta, ainda, que *“os dois outros discentes homens da sua turma também trabalham o dia todo e um deles ainda mora em outra cidade e devido a essas questões eles também não participam das atividades de extensão e pesquisa”* (JASMIM-LARANJA). Esses relatos juntamente com o depoimento de Resedá (M) evidenciam as dificuldades de envolvimento de homens e mulheres nas atividades do curso.

O relato de Ácer (H) nos ajuda problematizar um pouco mais essa questão e traz até mesmo proposições para o curso de Pedagogia no sentido de incentivar e viabilizar formas de atender ao público que trabalha:

*Eu não tive participação por causa da questão que eu trabalho, mas eu tive muita proposta pra poder participar. Vários professores e professoras já me chamaram, só não deu pra vir porque eu trabalho mesmo, porque tem oportunidade e tem vaga. <As atividades extraclasse, congressos, seminários e outros tem conseguido participar?> Assim, de bem poucos, poderia ter mais. Mas o que desanima é que se é uma palestra à noite, eles não costumam dar certificado. Se é um congresso você tem que participar de dia e de noite pra você poder ganhar as horas, não pode você vir e participar de noite e ganhar só aquelas horas, não tem jeito. Isso eu já até*

*cheguei a questionar para a coordenação do curso, porque se você vem a noite você tem que ganhar o certificado correspondente àquelas horas da noite, não é porque você não veio durante o dia que você vai perder. A nossa crítica é que se o curso é noturno, as atividades teriam que ser à noite, eu acredito que tem que ser assim. (ÁCER)*

Essa é uma dificuldade narrada por muitos e muitas discentes entrevistados/as. O fato de terem que trabalhar impossibilita que se dediquem ao curso como gostariam, impedem-nos/nas de participar dos projetos de pesquisa, de extensão e até mesmo de cumprir os estágios que, muitas vezes, acabam sendo realizados de forma condensada no período de férias. Essa questão do trabalho, como já afirmado, é algo recorrente nos relatos, principalmente, no que diz respeito aos discentes do sexo masculino. Levando-se em consideração que continua arraigada, em nossa sociedade, a ideia de que o homem é o patriarca, aquele que provê a família e o maior responsável por manter a casa financeiramente (XAVIER; ALMEIDA, 2016), recai essa questão do trabalho mais fortemente sobre os homens.

Conforme Frederico Cardoso (2007, p. 6), as “expectativas sociais e culturais divergem, em relação ao que se espera de homens e mulheres” de tal modo que elas estabelecem algumas exigências sobre esses sujeitos para atenderem aos seus respectivos “papeis sociais”. Essa segregação por gênero perdura nos dias atuais e seu efeito perpassa também as mais diversas esferas profissionais.

No que concerne aos papéis sociais de gênero e às exigências que são estabelecidas em relação aos homens, Robert W. Connell (1995) sublinha que:

[...] no gênero, a prática social se dirige aos corpos. Através dessa lógica, as masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais. Nós vivenciamos as masculinidades (em parte) como certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar, e assim por diante (CONNELL, 1995, p. 189).

Connell (1995) considera a existência de uma narrativa convencional que pressiona os homens a agirem em conformidade ao que a norma social delimita como condutas e sentimentos apropriados para os homens em cada cultura. Para ele, essa pressão, em favor da conformidade, vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas, da mídia e dos empregadores. A maior parte dos homens internaliza essa norma social, adotando maneiras e interesses masculinos e tendo como custo, frequentemente, a repressão de seus sentimentos (CONNELL, 1995).

Portanto há toda uma expectativa sobre a forma de agir e sentir dos sujeitos e junto a ela a representação da sociedade e da família sobre o jovem/homem que ainda não trabalha ou que está desempregado, o que acaba gerando problemas até de ordem psicológica, uma vez que são pressionados a reafirmar a sua masculinidade, a partir de um modelo hegemônico, associado à noção de virilidade (MONTEIRO; ALTMANN, 2014). Isso é parte daquilo a que chamamos, no sentido proposto por Connell, de “ônus patriarcal”.

A masculinidade hegemônica, segundo o autor supracitado, é uma configuração da prática de gênero que incorpora os fundamentos para a legitimação do patriarcado, garantindo a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres. Desse modo, uma forma de masculinidade é culturalmente privilegiada e exaltada em detrimento das outras, desconsiderando as múltiplas formas de masculinidade. Para Januário (2016, p. 121), a masculinidade hegemônica “é sustentada por estruturas e normas sociais, sendo a heterossexualidade uma das partes fulcrais da hegemonia no contexto ocidental”. A masculinidade hegemônica, que tem como referência o patriarcado, traz uma série de vantagens aos homens, no que diz respeito à posição dominante que eles ocupam na hierarquia de gênero. Contudo Connell (1995) destaca que é preciso se considerar os custos que ela tem, não apenas em relação às mulheres, mas também aos próprios homens. Embora eles se beneficiem das vantagens, grupos específicos de homens ganham muito pouco com isso.

As dificuldades e preconceitos enfrentados pelos homens da Pedagogia também são parte do ônus patriarcal, pois esses sujeitos estão “fugindo” das expectativas sociais e culturais em relação à masculinidade hegemônica e “invadindo” uma esfera profissional atribuída socialmente às mulheres. Sobre o assunto, Cerejeira (M) depõe que “*o preconceito que as pessoas têm: não é porque o homem faz Pedagogia, que ele vai ser homossexual. E se for também, não foi por isso que ele quis ser discente do curso de Pedagogia, isso não tem nada a ver com a sexualidade dele*”. Mas, como já mencionado, até mesmo a sexualidade do discente que frequenta o curso chega a ser questionada, em relação ao modelo hegemônico, associado à heterossexualidade e à noção de virilidade. E que distanciam os homens das características socialmente atribuídas às mulheres e que são apontadas como critérios fundamentais para o exercício da docência com crianças.

Quaresmeira (M), adotando uma visão semelhante às demais discentes, julgou não haver muito interesse por parte dos homens em participar de projetos de extensão e pesquisa, mas depois volta atrás:

*Pensando um pouco mais, até os projetos de pesquisa e de extensão, principalmente os de extensão, são muito voltados pra área infantil, igual o nosso que é contação de história, ou então é um projeto de teatro ou algo que envolva as crianças, e a maioria, quem assume o grupo, são mulheres, você não vê homens da pedagogia e de outros cursos participando. Então, as condições de estudo são as mesmas, mas as condições de trabalho são completamente diferentes, é o que penso. (QUARESMEIRA)*

A discente repensa o que disse sobre os homens, em relação à participação nos projetos de extensão e pesquisa, bem como traz-nos impressões como as escolhas pessoais nessas atividades podem estar em consonância com a essencialização do masculino e do feminino ou, pelo menos, a percepção sobre elas. Os sentidos atribuídos pelos sujeitos à docência, a si mesmos e aos/as colegas, assim como suas escolhas no processo de formação e na carreira são construídos por meio de representações de gênero (CARDOSO, 2007).

Além disso, se observarmos as temáticas dos projetos de extensão e pesquisa apontadas pela depoente, constatamos que as temáticas “supostamente” são associadas às mulheres, não explorando outros temas e áreas de atuação da Pedagogia. Ipê (H) já demonstra ter internalizado e aceito as representações de que “*nessa área realmente só vai ter mulher e que para o homem é mais difícil lidar com crianças, por isso, não quero atuar com crianças*”. Motivo provável, também, pelo qual o discente não quis aceitar participar do projeto de extensão para o qual foi convidado, conforme seu relato, levando em consideração o que Quaresmeira (M) relata em sua narrativa: os projetos de extensão “*são muito voltados pra área infantil*”. Diante disso, enfatizamos, mais uma vez, que os discursos – e as representações sobre a docência que carregam – têm severas consequências sobre os processos de formação e constituição das identidades docentes. Em uma perspectiva relacional, o conjunto de concepções, expectativas e práticas dos/as discentes sobre seu processo formativo reflete os sentidos que eles/as dão a si mesmos e aos outros/as nesse processo.

Além do mais, obviamente, se são poucos homens no curso, a tendência é que seja menor ainda o seu número quando se diz respeito às atividades de extensão e pesquisa. Há que se considerar o fato de que eles também fazem opções de acordo com seus interesses pessoais e disponibilidade de tempo.

Os estágios também são uma boa oportunidade para que os/as discentes direcionem seu olhar para a prática e percebam a importância da reflexão sobre o cotidiano e os desafios que eles apresentam (SANTOS, 2011). Os estágios, a pesquisa e os projetos de extensão são o espaço/tempo dessas experiências de formação, para aguçar os olhares sobre a prática

pedagógica, permitindo conciliar, assim, teoria e prática. Mas, como veremos, muitos são os desafios para os/as discentes, sobretudo, no caso daqueles/as que trabalham em outras atividades para se sustentar e têm o tempo limitado para se dedicar a essas atividades obrigatórias. Essa é uma questão que afeta quase a totalidade dos/as alunos/as.

Os estágios, numa situação semelhante aos projetos de extensão e pesquisa, são perpassados pelas dificuldades encontradas pelos/as discentes trabalhadores/as e, no caso específico dos discentes homens, pela representação social em torno da docência e pelo ônus patriarcal. Paineira (M) nos relata situações nas quais se percebem esses desafios:

*Não é fácil, pra quem estuda a noite é muito difícil porque muita gente trabalha, não tem como sair. É uma dificuldade que elas têm, quando sai o estágio tem gente que já começa no dia seguinte para poder fazer menos horas no horário de almoço e ir pra escola, ou atrasar ou sair mais cedo pra conseguir dar conta do recado. Eu acho um ponto negativo no curso de Pedagogia, apesar de eu saber que o estágio é uma exigência do MEC, mas eu acho que o governo dá a condição de você estudar, mas não dá ao mesmo tempo. Apesar do estágio ser muito importante, porque a gente conhece muita coisa, vê muita coisa, mas eu acho que não coloca a condição necessária pra gente fazer o curso e não tem escolas infantis à noite. (PAINEIRA)*

Para além de uma exigência, entendemos o estágio, assim como outras práticas, como um importante espaço de formação para constituição de profissionais conscientes e reflexivos. É o espaço/tempo de aprendizagens que permite conciliar teoria e prática e, ao mesmo tempo, problematizá-las a partir de um olhar de alguém que ainda não está totalmente imerso no contexto da prática, do fazer pedagógico. A falta dessas experiências é algo que pode tornar dicotômica a compreensão da relação entre teoria e prática, como nos apresenta Quaresmeira (M):

*Eu acho que a teoria assim, falta prática nesse processo todo, porque deixar a prática faltando um ano e meio pra formar, eu acho muito pouco, porque você não enxerga aquilo ali de perto, estar vivendo o tempo todo aquilo. E isso te faz perceber aquilo que eu não quero ser, qual professora que eu não quero ser e o que eu quero ser também. Você consegue construir isso a partir do momento que você vivencia. (QUARESMEIRA)*

Por isso, encará-lo não apenas como uma exigência curricular, mas como potência formativa, faz toda a diferença. Mas essa é uma característica observada em todos/as os/as licenciados/as, pois falta tempo para a prática. Realmente, a questão do trabalho se mostra um grande obstáculo no percurso acadêmico, pois a maioria dos/as entrevistados/as depende do trabalho para seu sustento e permanência no curso. Constatam-se políticas de permanência

institucionais, programas de bolsas e de iniciação à docência, mas são poucas se comparadas ao número de alunos/as com os quais a Universidade conta hoje. Embora com todas essas questões, é preciso que o/a estudante encontre meios e subsídios que lhes permita passar pelo processo formativo, apesar de não concordar que cada um/a tenha de encontrar seus próprios meios e que o governo federal deve subsidiar a permanência dos/as jovens na Universidade com dinheiro público.

Em outra instância, tem-se a questão dos discursos que segregam e fixam as identidades e da docência feminina como uma construção cultural e histórica, o que acaba por negar as potencialidades dos homens. Nesse viés, Monteiro e Altmann (2014) afirmam 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, trouxe questionamentos e tentativas de segregação entre esses dois sujeitos históricos (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 730).

Na visão das autoras, enfrentar o questionamento e olhares de suspeita provenientes dos outros é um dos obstáculos presentes no fazer pedagógico dos homens que se lançam no exercício da docência, além do preconceito e das tentativas de segregação no espaço escolar. E ousamos dizer que recaem também sobre os discentes homens em processo formativo e quando começam adentrar os espaços escolares.

As discentes Pitangueira (M) e Cerejeira (M) têm percepções<sup>22</sup> semelhantes com relação às dificuldades enfrentadas pelos homens ao adentrarem os espaços escolares:

*Mas acho que vai ser difícil. Por exemplo, uma escola está contratando, tem um professor do sexo masculino e uma do sexo feminino, vão priorizar a do sexo feminino, mais pelas famílias. Por exemplo, na Educação Infantil, chega pai e mãe, acho que eles se sentem mais confortáveis de chegar e ver uma mulher do que um homem. (PITAGUEIRA)*

*Enquanto a sociedade, o povo em geral mesmo, as próprias professoras não verem que os homens também podem e, muitas vezes, eles fazem falta na escola, por questões de força. O trabalho na educação infantil, além de ser mental, também envolve o trabalho físico, então eu acho que faz muita falta. (CEREJEIRA)*

---

<sup>22</sup> É importante frisar que a maioria dos discentes homens que se dispuseram a participar da pesquisa estão nos períodos iniciais e ainda não passaram pela experiência do estágio, por isso, não há falas deles em relação aos estágios. Sobre os estágios, apareceram narrativas das discentes, principalmente, daquelas que já estão fazendo os estágios ou já trabalham na área educacional, sobre suas percepções em relação aos colegas de curso.

Pitangueira (M) traz como obstáculo, para a contratação do pedagogo, a questão da aceitação familiar: por que os pais *se sentiriam mais confortáveis de chegar na escola e ver uma mulher e não um homem?* Estão por trás dessa ilusão de conforto em relação à docência feminina, ideias preconcebidas que se fundamentam nos discursos socialmente empregados e veiculados pela mídia, que tem contribuído para reiterar essas construções históricas e culturais. Nesse sentido, Monteiro e Altmann (2014) apontam que o receio da comunidade está, em parte, relacionado aos casos de violência sexual noticiados pela mídia, os quais contribuem para reforçar a noção hegemônica, segundo a qual o homem teria sua sexualidade incontrolável, sendo um potencial abusador de crianças. Na visão das autoras, é como se os homens precisassem, constantemente, reafirmar a sua masculinidade, a partir do modelo hegemônico, associado à noção de virilidade. Trata-se, portanto, de mais um “ônus patriarcal”.

Já o caso da narrativa de Cerejeira (M) demonstra pouco conhecimento sobre as questões de gênero à medida que, de um lado, reconhece que os homens enfrentam muitos preconceitos no curso, mas, por outro, acaba reforçando a prerrogativa da existência de habilidades naturalmente femininas e masculinas. Vale ressaltar que, no decorrer de sua narrativa, é recorrente a questão do professor na educação infantil enquanto aquele que contribuirá com as atividades que envolvem força física. Mesmo afirmando que *os homens podem ser professores na educação infantil*, ela apresenta justificativas que segregam aptidões de homens e de mulheres em relação ao exercício da docência. Assim, ao mesmo tempo há um posicionamento referente à desconstrução de normas impostas socialmente, sua fala expõe um pensamento tradicional de determinação de atitudes relacionadas a cada gênero, fazendo distinção de comportamentos (XAVIER; ALMEIDA, 2016).

É notável que as disciplinas obrigatórias e eletivas presentes no currículo da Pedagogia e o PIBID *Gênero e Sexualidade* representam um avanço nas discussões da temática no âmbito do curso. Por outro lado, verificamos que essas medidas não estão sendo suficientes, para problematizar as questões de gênero e superar os preconceitos, tendo em vista que as disciplinas eletivas e o PIBIB não envolvem todos/as os/as discentes e, portanto, como ações isoladas, elas não têm poder de transformar o curso como um todo. Aliás, segundo a discente Plumeira (M), nas disciplinas cursadas até o momento, eles e elas “*nunca discutiram em sala de aula como seria um homem atuando na educação infantil*”.

Retratando ainda a questão do estágio, Resedá (M) expõe suas percepções:

*Eu acho que dentro da universidade todos tem as mesmas oportunidades, mas eu acho que para a mulher conseguir um estágio remunerado em uma das instituições privadas e renomadas da cidade, por exemplo, se você for mulher vai ser muito mais fácil. Se você for mulher e ainda for aquela mulher mais miudinha, mas delicadinha, com aquele perfil professorinha dos anos sessenta e setenta, aí você consegue com muito mais facilidade ainda. Você pode perguntar quem faz estágio para as pessoas que você entrevistar que você vai notar esse padrão, é uma coisa que está impregnada na sociedade que professora tem que ser delicada, tem que ser gentil, tem que ser meiguinha, pequenininha, pra dar aula pra criança. Agora, se você for dar aula para o Ensino Médio você tem que parecer um soldado. (RESEDÁ)*

Ou seja, não há apenas um discurso em torno da docência. Até mesmo o perfil físico e modos de se portar socialmente interferem na seleção de profissionais na opinião dos/as informantes. É válido apontar que, dentre os/as discentes entrevistados/as, poucos se encontram em estágio no momento, mas entre os que estão estagiando ou participando de algum projeto de extensão, observa-se que são apenas mulheres.

Quaresmeira (M) acrescenta ao debate a experiência vivenciada por um colega de turma:

*No estágio ele sofreu um pouco, também pelo fato dele ser homossexual, então ele sofreu duas vezes, por ser homem e por ser homossexual num ambiente escolar totalmente feminino. Ele me relatou algumas coisas que ele sofreu, que os meninos, as crianças, batiam nele. Só que fica também um pouco de receio do homem na escola, por causa da cultura nossa, na qual só a mulher é professora ou o homem quando ele vai assumir algum ambiente dentro da escola, ele é remanejado pra gestão escolar, ele nunca fica na sala de aula [...] Assim, eu acho que essa dificuldade toda do homem continuar no curso de Pedagogia, pra mim, é única e exclusivamente essa: um ambiente totalmente feminino e quando o homem vai para atuar, eles o tiram da sala de aula e coloca pra gestão ou então ele atua no ensino médio, que a Pedagogia não contempla, coloca com alunos mais velhos. Na educação infantil eu nunca vi, sinceramente nunca frequentei uma escola que tivesse professor homem. Meu amigo encontrou essas dificuldades já no estágio de gestão, vamos ver agora, no próximo semestre, que é estágio na sala de aula. (QUARESMEIRA)*

Notamos pelas análises que quanto mais os marcadores sociais das diferenças (gênero, raça, etnia, sexualidades, classe, religião, geração, regionalismos) se entrecruzam, maiores são os desafios e preconceitos que este/a discente irá enfrentar nos estágios. Além disso, Quaresmeira (M) infere que essas dificuldades que os discentes enfrentam desde os estágios são determinantes para sua permanência no curso (ou mesmo implicaram a área de atuação para a qual eles se direcionaram).

Nessa direção, Louro (1994) argumenta que “há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, que são socialmente entendidas como adequadas, ‘naturais’, apropriadas para as mulheres ou para os homens” (LOURO, 1994, p. 37). É com base nesses “modelos” socialmente legitimados que o colega de Quaresmeira sofreu duplamente o preconceito, por ser homossexual e por ser homem em um espaço de reserva feminina. Portanto a sexualidade de professores/as também é representada socialmente tanto no espaço universitário quanto no espaço da educação básica. Nas palavras de Louro (1994), é preciso observar o quanto a sexualidade também é social e historicamente determinada.

Embora seja quase unânime que no curso não há diferenciação de gênero, na inserção e permanência em projetos de extensão e pesquisa e os estágios, os/as próprios/as discentes vivenciam situações que os/as fazem pensar que os homens terão pouco espaço na condição de pedagogos. Caso eles decidam pela conclusão do curso, o que resta é tentar os concursos públicos para conseguirem adentrar o espaço escolar como professores. Caso estejam dispostos a enfrentar as dificuldades típicas do exercício da profissão, somadas aos preconceitos de gênero, eles também podem atuar em outras áreas, para as quais a Pedagogia habilita o sujeito, como é o caso das atividades administrativas.

### **5.5 Representações sobre as projeções de inserção no magistério: “*eu vejo que gostam de estudar educação, mas pra serem educadores de educadores, não educador de crianças*”**

As dificuldades encontradas pelos homens perpassam todo o processo formativo, mas são relatadas pelos/as discentes de forma mais categórica quanto a suas percepções sobre o mundo do trabalho e projeções de atuação. Prevendo isso, parece que desde a entrada no curso eles já começam expandir seus olhares para as demais áreas de atuação a que a Pedagogia habilita.

Ao analisarmos a Matriz Curricular do curso de Pedagogia, verificamos que não há nenhuma disciplina eletiva específica sobre as demais áreas de atuação. Consideramos que abordar essas demais possibilidades de atuação, para os profissionais formados em Pedagogia, no início do curso, poderia contribuir para diminuir os índices de evasão de alunos/as. A narrativa de Calistemo (H) vem de encontro a essa análise:

*[...] você chega aqui e faz três períodos do curso envolvendo só criança, sala de aula, pré-escolar, ensino fundamental I e ensino fundamental II e tudo só voltado pra isso, eu acho que ou deveriam misturar mais com as matérias [...] ou colocar umas matérias eletivas mais voltadas para outras áreas, outros seguimentos para quando a pessoa estiver no processo de escolha do curso e olhar sobre o curso de Pedagogia, possa ver que o curso tem isso, mas não é só voltado para a criança, tem área hospitalar, tem área empresarial, tem área forense, e muito outros setores. (CALISTEMO)*

No caso específico dos homens, diante dos contextos em que estão imersos, já começam a vislumbrar outras possibilidades de inserção no mundo do trabalho ao longo da própria Pedagogia. Na realidade, eles buscam “rotas alternativas”, quando encontram a “rota principal” bloqueada. Chamamos a essas outras possibilidades dentro da própria Pedagogia de “rotas alternativas”, já que esses/as discentes estão cientes das barreiras de gênero que cerram as portas das escolas. Escolhem, assim, espaços profissionais de atuação fora do contexto de sala de aula, principalmente, na gestão, na administração e na pós-graduação.

Ao tentarem se inserir no espaço escolar e perceberem que “as portas” das escolas se encontram “fechadas” para eles, acabam por procurar concursos públicos ou mesmo outras funções. Alguns deles nem mesmo chegam a tentar, pois não estão dispostos a vivenciar situações de segregação e/ou preconceito ou preferem manter as coisas como estão.

Infelizmente, diante desse contexto, poucos são os que conseguem quebrar as barreiras que cerceiam e limitam a atuação de homens na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Não depende apenas deles resistir a esse processo, por isso, a importância de processos pedagógicos que desconstruam essas temáticas de gênero ao longo da Pedagogia.

É importante destacar que, em diversas narrativas, apontaram o segmento da gestão escolar como o lugar privilegiado de atuação do futuro pedagogo. A discente Cerejeira (M) argumenta que “*os discentes homens geralmente irão atuar na supervisão e na gestão escolar por questões de preconceito*”, mostrando a representação sobre o lugar do homem já marcado no espaço escolar. Esse lugar também reflete relações de poder e discursos produzidos socialmente, contribuindo para reforçar a existência de uma identidade docente única e fixa no que tange à docência. Foi relatado, inclusive, por duas discentes investigadas, que uma das professoras do curso de Pedagogia também sinalizou “*a diretoria e a gestão da escola, como um dos lugares que o homem poderá ocupar*”. São poucos ainda, mas pontuamos que existem estudos (CARDOSO, 2007; RABELO, 2013; MONTEIRO, ALTMANN, 2014; LIRA, BERNARDIM, 2015; XAVIER, ALMEIDA, 2016) que fazem diferença, ao contribuírem para deslegitimar a ideia de que o magistério só pode ser exercido por mulheres, assim como

desconstruir a representação generificada de papéis sociais. Nessa perspectiva, Xavier e Almeida (2016) asseveram que os homens vêm adentrando este universo permeado por “características associadas ao feminino com o desafio de conquistar seus espaços como profissionais que também possuem conhecimentos pedagógicos específicos para a atuação na docência infantil” (XAVIER & ALMEIDA, 2016, p. 119).

Diante da fala daquela docente do curso que reforça a divisão por gênero das áreas de atuação da Pedagogia, para homens e mulheres, desconsideram-se as questões históricas e culturais que colaboram para essa construção generificada dos espaços de atuação, naturalizando-a. Ao contrário, ela deveria fomentar a desconstrução dos estereótipos de que a docência é voltada às mulheres e a gestão para os homens. Essa professora, assim como os/as demais, deve refletir sobre o que diz, uma vez que aquilo que fala, no decorrer desse processo formativo, incorpora-se à ordem do discurso (FOUCAULT, 2010), posto que define o que é verdade em termos das relações de gênero (MOITA LOPES, 2002).

Enunciações como as dessa professora contribuem para reforçar a segregação por gênero nos espaços escolares, desmotivando os discentes homens. A maioria dos discentes entrevistados não se vê trabalhando na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, porque, no próprio processo formativo, percebeu que este espaço está interditado a eles. Uma parte significativa deles relata que estão gostando do curso de Pedagogia e pretendem terminar, mas enxergam uma abertura maior nas outras áreas de atuação do pedagogo.

Ressaltamos que esse posicionamento dos discentes está entrelaçado à questão das dificuldades que terão de enfrentar no mundo do trabalho. Homens naturalizam suposta competência de mulheres para ensinar crianças e reproduzem as representações hegemônicas, por isso, há aqueles que, tomados por esses discursos, parecem até mesmo acreditar que não seriam capazes de atuar. Nesse viés, Neves (2017) ressalta que:

Muitas pessoas acreditam em explicações biológicas para as diferenças cognitivas, físicas e comportamentais entre mulheres e homens, mas refletir sobre os fundamentos destas afirmações no âmbito da educação exige o questionamento de suas origens e do peso do caráter biológico na construção das diferenças (NEVES, 2017, p.72).

Diante de discursos biologizantes e essencialistas, é preciso problematizar o papel da cultura no processo de socialização dos sujeitos desde a mais tenra idade. Calistemo (H) afirma que:

*o magistério é uma cultura que acontece há décadas, na qual a maioria são professoras. Talvez isso que eu te falei, inicialmente, que não me vejo dando aula para crianças, seja até por isso. Ou questão cultural ou então por causa das relações, não professor-aluno, mas na própria formação. (CALISTEMO)*

Esse discente depõe ainda que almeja terminar o curso para poder “*ter uma progressão no atual trabalho*”, como agente penitenciário, ou então “*continuar estudando para concursos*” já que o curso de Pedagogia lhe possibilita isso.

Quando questionado sobre as projeções de atuação, Jacarandá (H) nos revela suas pretensões:

*Eu pretendo é... ir mais pro lado de gestão, sabe? Diretor, coordenação, aquilo que eu disse entre ser professor e professor, vamos pelo lado mais fácil, mas a Pedagogia graças (**não concluiu a frase**), ela consegue abranger a gestão também. Se eu me formasse só em Biologia, eu seria só professor. Aqui eu vou sair com o título de gestor também, então o que me capacita pra ser diretor ou alguma coisa de coordenação. Então, eu pretendo seguir esse rumo, mas se não for possível, dependendo da situação econômica do país e a minha também, a gente vai trabalhar como professor mesmo. Agora, se educação inicial ou básica ou Ensino Médio, eu não sei dizer. Tem vários ramos: oncologia, em hospitais, ONGs, tem muita área. (JACARANDÁ)*

Tendo em vista que eles não têm muitas opções, ambos os entrevistados deixam transparecer, em seus relatos, que ser professor é ou está entre as últimas opções. Nesse sentido, Rabelo (2013) afirma que a profissão docente é indisponível aos homens, “sendo uma carreira considerada feminina e que (possivelmente, há um esforço para que ela continue sendo específica de mulheres) acaba por discriminar tais ‘intrusos’ que precisam afirmar-se em tal posto de trabalho se não quiserem dele abdicar (RABELO, 2013, p. 209). Têm que lidar com olhares de suspeita, com preconceitos e tentativas de segregação dentro do espaço escolar tanto por parte de alunos e pais quanto pelos demais membros da comunidade escolar, como professoras e gestoras. As projeções e expectativas profissionais estão relacionadas, portanto aos desafios que rondam o imaginário desses discentes com relação à docência masculina na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Oiti (H) revela, durante a entrevista, que deseja mudar de curso, uma vez que quer fazer Direito, mas, caso não consiga, ele irá concluir a Pedagogia. Ao ser questionado sobre suas perspectivas profissionais caso continue, ele diz:

*O interessante seria continuar, fazer uma pós ou o mestrado porque a gente vê hoje que o salário do professor não está bacana, né?! Então, você simplesmente tirar o diploma, vai dar aula e parar nisso mesmo, não é*

*interessante porque a gente tem que almejar coisas melhores, no caso um salário melhor. Então, no caso, eu correria atrás de um mestrado, de alguma coisa para poder estar me graduando mais. (OITI)*

Neste caso, o entrevistado demonstra que não haveria problemas em atuar como professor, mas que teria que buscar maior aperfeiçoamento para aumentar o salário. A questão da remuneração, ao que parece, seria para ele um complicador em atuar como professor. Entendemos que o reconhecimento e a valorização social e salarial da docência é condição ímpar para tornar essa carreira mais atraente tanto para homens quanto mulheres.

A baixa remuneração salarial é apontada por Xavier e Almeida (2016) como um dos fatores que contribuem para o afastamento dos homens em relação à profissão docente, assim como, para a permanência daqueles que já atuam na área educacional. Diante das expectativas sociais em torno dos homens e do sucesso no trabalho remunerado, eles são “forçados” a reafirmar constantemente sua masculinidade. Esse fato também é um ônus patriarcal, pois “a ocupação profissional dos homens revela em grande medida o caráter atribuído socialmente para a valorização da norma heterossexual, visto que representa o cumprimento das prescrições sexuais e de gênero impostas socialmente” (CUNHA, 2012, p. 5).

Resedá (M), também, aponta para a questão da má remuneração e nos ajuda a problematizar essa desvalorização do docente, não apenas no que compete ao salário, mas também enquanto profissional:

*Mas o valor é muito pequeno, eles não valorizam o professor enquanto pessoa, não o valoriza enquanto profissional porque a remuneração é muito baixa, como pessoa porque ele é tratado mal de verdade. E isso vem de toda uma questão do núcleo mesmo, como a sociedade não valoriza, aí família acaba que não ensinar a valorizar e aí a gente vai vendo violência dentro de sala, a falta de respeito, o professor não consegue ter uma figura de liderança, às vezes ele tem que sair da liderança pra autoridade, até adotar uma postura autoritária para tentar ter um pouco de contato com os alunos porque eles não... (entrevistada não concluiu a fala). Então, a falta de valorização tanto financeira, além da pessoal, e desconhecimento também da profissão são outros dois fatores muito fortes. (RESEDÁ)*

Ela aborda a desvalorização do profissional e o desconhecimento da profissão como fatores de evasão no curso de Pedagogia, questões interligadas às expectativas e anseios dos sujeitos em processo formativo com relação à profissão e a carreira docente.

Embora quatro mulheres entrevistadas revelassem que não desejam atuar em sala de aula, quando se formarem, notamos que a maioria delas infere que apenas os homens desejam atuar em outras áreas da Pedagogia. O relato de Magnólia (M) reforça essa interpretação sobre

o que os homens almejam na Pedagogia: “*eu vejo que ainda tem esse pensamento de dar aula pra criança de que não quer, quer seguir a carreira acadêmica, ser um professor de professores [...] Eu vejo que gostam de estudar educação, mas pra serem educadores de educadores, não educador de criança*”.

Como solução, Magnólia (M) defende que deveria ser dada “*uma atenção especial aos discentes do sexo masculino no curso de Pedagogia [...] porque no mercado de trabalho eles não vão ser tão bem recebidos quanto as mulheres*”. Para Quaresmeira (M), essas questões implicam diretamente sobre os homens e sobre seu processo formativo no curso de Pedagogia, ao sublinhar que:

*Então, assim, acaba que tem que pensar muito bem porque se quiser ser um pedagogo, tem que ter a consciência de que, enquanto homem, vai ter que atuar fora da sala de aula por causa do contexto. Porque se ele quiser muito trabalhar em sala de aula, eu acho que não é um bom começo.*  
(QUARESMEIRA)

Pela percepção de ambas as discentes, os homens já entram no curso ou permanecem nele sabendo que terão que atuar em outros espaços ou áreas reservadas dentro da escola. Nesse sentido, muitos homens podem se sentir desmotivados, no decorrer do processo formativo, buscando as “rotas alternativas” ou mesmo desistindo durante o percurso. Temos que refletir que, ao mesmo tempo em que pode ser um atrativo, até que ponto essas demais possibilidades de atuação continuam a representar a segregação dos homens dentro do espaço educacional, ajudando na manutenção de atribuições/capacidades diferentes entre homens e mulheres no trabalho escolar.

É consensual entre os/as informantes a narrativa de que nunca viram, até o momento, docentes homens dando aula na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, nem mesmo tiveram professores homens quando passaram pela escola regular. Jacarandá (H) completa ainda que foi “*ter professores homens apenas no Ensino Médio*. Na percepção dele, *a sociedade teria, como ainda tem, certa relutância principalmente com relação à Educação Infantil*”.

A ação de cuidar, zelar, dar afeto e educação não é natural e unicamente feminina, mas foi estabelecida culturalmente a ideia de que a mulher tem, por natureza, essas aptidões. Louro (1994) afirma que nossa tendência, com relação a muitas dessas características, é percebê-las quase como uma extensão da “natureza” de cada sexo, o que nos leva a

desconsiderar toda a singularidade e também os fatores sociais e históricos que incidem sobre os sujeitos:

Assim, os gestos largos, a fala forte, os passos amplos, a dedicação a tarefas que exigem força física, o maior desembaraço nas ações públicas, etc., são usualmente atribuídos aos homens; enquanto que, em contrapartida (já que o conceito de gênero é relacional), se espera que as mulheres sejam mais discretas no falar e no andar, tenham gestos mais delicados, sentem-se e movimentam-se com graça e pudor, desempenhem-se com maior desenvoltura no cuidado de crianças e no trato com assuntos domésticos, etc. Sem lançar mão de um exemplo que é lugar comum – ‘homem não chora’ – há sem dúvida várias outras manifestações físicas decorrentes de imposições sociais diferenciadas para homens e mulheres (LOURO, 1994, p. 37-38).

Portanto, para Louro (1994), nós acabamos por incorporar – no sentido de “dar uma forma corpórea a” – uma série de elementos sociais sexualmente diferenciados, tornando-os “naturais” para cada um dos sexos. Narrativas que explicitam essa “incorporação” à representação dos/as discentes são recorrentes ao ponto de Plumeira (M) revelar *que os meninos ficam meio perdidos, porque o ambiente feminino é diferente, qualquer coisa vira picuinha e forma grupos, já os homens não têm isso, homem é muito mais leve*. Além de desconsiderar todo o processo que tornou a Pedagogia um espaço de reserva feminina e implicou a segregação dos homens, o depoimento da discente reforça a perspectiva essencialista e homogeneizadora de gênero.

O gênero enquanto categoria analítica nos auxilia na problematização dessas representações que se fundamentam na perspectiva biologizante, essencialista e binária que atribui diferenças aos sujeitos. Scott (1995) considera ser o gênero um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e um primeiro modo de dar significado às relações de poder. Essas considerações são fundamentais para estabelecermos “a conexão entre a história passada e a prática histórica presentes” (SCOTT, 1995, p. 74). Portanto gênero é uma lente que nos permite olhar para o passado de uma forma diferente e combater a naturalização de diferenças que são construídas na cultura e não determinadas pela biologia.

Paineira (M), ao ressaltar a questão do preconceito com os homens nos espaços escolares, acaba reproduzindo uma representação socialmente naturalizada:

*Eu acho que quando o homem tem o talento pra lidar com criança, ele lida muito bem, eu acho que como se fosse a mulher. Mas eu não duvido que se chegar um rapaz e falar assim “ah, eu quero dar aula pra criançinha*

*pequena”, que todo mundo vai achar lindo na rede privada de ensino, assim é minha percepção. Não sei, pode ser. (PAINEIRA)*

Apesar de apontar para o preconceito que homens enfrentam na educação é importante analisar a afirmação de Paineira (M) de que *se o homem tiver “talento”, vai ensinar como se fosse a mulher*. A partir dessa representação, ela acaba reforçando o estereótipo e o preconceito, ao fazer tal comparação entre docência masculina e feminina, como se “a mulher” fosse a referência. Vale a pena enfatizar que o gênero se refere ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo e em determinado contexto histórico e social (LOURO, 1997). Essa perspectiva essencialista do gênero, evidenciada pela fala da discente, e a naturalização das diferenças permeiam nossas relações sociais, em todas as instâncias, inclusive, as que acontecem nos ambientes educacionais e no mundo do trabalho.

No que diz respeito às projeções de atuação como pedagogo na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, Jacarandá (H) relata que:

*[...] no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental é até normal ver professores homens, agora nas séries iniciais não, nas séries iniciais é aquela coisa que a sociedade diz: tem que ser mulher, porque mulher sabe cuidar de criança, criança e mulher tem tudo a ver (entrevistado mudou o tom de voz para destacar que é um discurso empregado pela sociedade)(risos). Estou dizendo isso no olhar da sociedade, não no meu. Isso é um desafio. (JACARANDÁ). (GRIFO NOSSO).*

Nessa direção, também, Quaresmeira (M) afirma que o pedagogo não consegue atuar em sala de aula, *justamente por causa dessa cultura mesmo, que traz que o homem vai estuprar uma criança, o homem vai abusar, o homem não sabe cuidar, a mulher é mais carinhosa e toda essa questão*. Todas essas dificuldades e desafios são também advindos do “ônus patriarcal” e das representações que dão suporte à masculinidade hegemônica e ao poder heterossexista. Segundo Januário (2016), os estudos sobre gênero e sobre as masculinidades demonstram, na atualidade, “o quanto os modelos antiquados de masculinidade e os seus ideais hegemônicos são prejudiciais mesmo para os homens e, conseqüentemente, para a sociedade em geral” (JANUÁRIO, 2016, p. 12).

As repetições da palavra “homem” pela entrevistada simbolizam o quanto os discursos sobre ele são reiterados cotidianamente no meio social e o quanto incorporamos determinadas formas de pensar e representações simplistas e estereotipadas sobre o outro, sobre o diferente.

Ser homem e ensinar crianças “*é um desafio*”, pois, como asseveram Xavier e Almeida (2016), existem olhares de suspeita com relação à presença dos homens no cuidado e educação das crianças pequenas.

É importante ressaltar que esses discursos enquadram não apenas os homens, mas, conseqüentemente, as mulheres também, levando em conta o caráter relacional do gênero. Se o homem é aquele que não sabe cuidar, não tem sensibilidade, não expressa carinho, é visto como a expressão da força física, da virilidade, dotado de vontade sexual incontrolável, a mulher, na contramão, é aquela que cuida de crianças “naturalmente” e nasceu naturalmente preparada para tal função (LIRA; BERNARDIM, 2015).

Corroborando com as afirmações de Connell (1995) sobre a masculinidade hegemônica, Januário (2016) destaca que cada cultura possui as suas próprias definições de normas e condutas para o masculino, distanciando-se ao máximo do comportamento entendido como feminino e que tal modelo resulta na repressão de sentimentos e atitudes tanto para homens quanto mulheres. Na percepção da autora, o modelo de masculinidade hegemônica:

[...] estaria inserido num processo de negação do modelo de feminilidade e de demais masculinidades concorrentes. Aqui é notória uma relação de poder do formato hétero-normativo. Nela constrói-se a hegemonia masculina de acordo com a supressão e subalternidade das masculinidades concorrentes (JANUÁRIO, 2016, p.117).

São construções sociais e culturais que acabam por delimitar os mais diversos espaços, tanto no que diz respeito aos homens quanto às mulheres, dentro e fora do contexto escolar. Reforçam as desigualdades de gênero e contribuem para perpetuar um ideal simbólico sobre o ser homem e sobre o ser mulher que tem implicações no mundo do trabalho e na nossa sociedade em geral. Destacamos, neste caso, como maior implicação dessas construções, a (não) inserção dos homens no trabalho de sala de aula e os preconceitos que enfrentarão.

No tocante à questão, Cátia Veríssimo pontua que:

[...] a forte associação entre o trabalho docente e qualidades tidas como femininas, como a expressão de afeto, sensibilidade, cuidado, como se fossem as mulheres detentoras universais de comportamentos que as tornassem aptas para o exercício de algumas atividades e inaptas para outras (2016, p. 67).

Todas essas questões são subjetivadas por nós e se tornam aparentemente naturais. Por isso, muitas vezes, presenciamos esses discursos sem mesmo parar para nos questionar o

porquê deles serem assim. A partir de construções discursivas que desconsideram a multiplicidade das identidades, negamos o diferente e anulamos suas potencialidades, inclusive, no que se refere à docência.

Nesse sentido, demonstrando ter ciência das expectativas sociais com relação à docência, Jasmim-laranja (H) e Flamboyant (H) nos revelam:

*E eu acho importante também ter mais professores homens também no ensino para crianças porque, a maioria que a gente vê é mulher, e, às vezes, o homem pode também atuar nessa área, pode ter seu ponto positivo na contribuição para formação da criança. Então, pra mim, se caso eu concluir o curso e tiver a oportunidade de trabalhar com as crianças, eu acho que vai ser bem válido porque ali é onde a gente pode fazer a diferença (...). (JASMIM-LARANJA)*

*Na maioria das escolas públicas ou particulares, na educação infantil é mais mulher, porque já foi intitulado que a mulher é melhor, pra sociedade, é um preconceito da sociedade mesmo, que a mulher é mais dócil, ela é mais carinhosa, ela é mais didática. Então, na maioria das vezes o homem não tem tanta oportunidade pra ser professor ou não tem mesmo a oportunidade pra ser professor nas séries iniciais. Mas eu vou tentar. Não existe a quebra do preconceito se a gente não for lá. (FLAMBOYANT)*

Embora tenham ciência dos motivos que “cerram” as portas das instituições de educação infantil para os homens e dos preconceitos que esses sujeitos enfrentam, eles afirmam que irão tentar atuar como pedagogos. Eles não se “acomodam” diante dessa representação social, dos preconceitos que ela carrega e nem das dificuldades enfrentadas no decorrer do curso. Portanto enfatizamos novamente a importância das resistências para a desconstrução das representações sobre a docência.

As problematizações levantadas nesta seção se deram com a finalidade de destacar, mais uma vez, o caráter histórico das diferenças entre os sexos e o quanto o mundo do trabalho sexualmente segregado faz parte do processo da construção essencialista do gênero (SCOTT, 1995). Para além disso, buscamos refletir sobre as possibilidades de resistência, sobre a subversão e desnaturalização de diferenças que são construídas na cultura, a partir das “noções naturalizadas e reificadas do gênero” (BUTLER, 2003), ao longo da história e acabam por negar a multiplicidade das identidades docentes.

## 6 CONSIDERAÇÕES... O BORDADO QUE NÃO TEM ARREMATE

*“Nem tudo que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem tudo eu quero pegar. Às vezes, quero apenas tocar. Depois, o que toco, às vezes, floresce e os outros podem pegar com as duas mãos”.*

(Clarice Lispector)

O processo de bordar, que deu origem a este trabalho, ainda que caracterizado pelo inacabamento, possibilitou-me externar inquietações e me deparar com outras. Foi uma experiência transformadora para mim, não só no que diz respeito ao âmbito profissional e acadêmico, mas também pessoal. Nesse processo, fui realizando a experiência do que sou para “tornar-me”, como se estivesse costurando a vida e a pesquisa. Senti que o processo investigativo foi se alinhavando e, assim, foi tomando forma, cor, vida.

No bordado da vida, quando não nos atentamos para os processos que tendem a fixar e estabilizar as identidades, muitas vezes, vamos reproduzindo representações e afirmando verdades. Assim, é de fundamental importância colocar em suspeição esses processos de subjetivação que circulam por meio dos diferentes textos culturais existentes. E, para tal, levantarmos questões até então silenciadas é um meio de sairmos do lugar de comodismo e de estabilidade que quase sempre ocupamos. É um ato político colocar-se em permanente atitude problematizadora e praticar as resistências com o objetivo de subverter a ordem imposta, a identidade fixada, a negação da diferença, a estereotipação e a hierarquização.

O recorte sobre a formação inicial de professores/as decorreu da necessidade de fomentar o debate sobre as fronteiras de gênero na docência, em especial, no que tange à presença de homens no curso de Pedagogia. Nessa direção, concluímos que as representações de homens e mulheres, no que concerne à docência masculina na educação básica, incorrem sobre a constituição das identidades de todos/as envolvidos/as. Colocar em questionamento esses lugares de formação inicial, seus currículos, as práticas e as interações que ali acontecem é fundamental para desconstruir as representações hegemônicas sobre a docência.

Com base em um trabalho, encontramos estereótipos de gênero, étnicos, etários e linguísticos/regionais que ainda marcam as relações estabelecidas nesse processo formativo e que circulam, por meio de discursos, e se naturalizam, mediante os jogos de poder. Por isso, foi necessário interrogar as hierarquias e os ônus decorrentes da cultura patriarcal e a

diferenciação sexual binária, como forma de estabelecer meios de transpô-las. Em alguns casos, os/as próprios/as discentes compartilharam, de certa forma, a noção hegemônica de masculinidade e representações sobre as relações de gênero expressas pela sociedade.

Esperávamos encontrar um cenário com mais abertura à pluralidade das identidades em razão do contexto de um processo formativo, que, em termos de documentos – Matriz Curricular e Projeto de Criação do Curso –, parecia-nos valorizar e dar visibilidade às diversidades.

Levando em consideração o contexto, a inserção e a permanência dos homens na Pedagogia, os discursos e representações que incidem mais fortemente sobre eles, além das barreiras e preconceitos que enfrentam, demonstram que os homens do curso mostram-se, portanto como resistência, haja vista que eles promovem o cruzamento de fronteiras de gênero e a inauguração de novas representações sobre a docência masculina na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando suas potencialidades.

Este estudo demonstrou que, apesar de observarmos as resistências dos discentes ao atravessarem a fronteira de gênero no curso, as representações apresentadas mostram que suas expectativas com relação à profissão corroboram para a manutenção de uma identidade docente idealizada e socialmente aceita. Ao entrecruzar os conceitos de gênero e identidades docentes, procuramos evidenciar as relações desiguais que se dão nesse espaço de formação, principalmente, por meio da análise das relações sociais estabelecidas, dos processos formativos e das projeções de atuação.

No geral, observamos também que, embora as disciplinas específicas e o PIBID que trata das temáticas gênero e sexualidades sejam necessários à formação dos/as docentes, parece-nos que essas intervenções não estão sendo suficientes. Ocorre que não está acontecendo a inclusão de todos/as, nas diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a partir de uma formação que problematize a construção histórica, social e cultural das diferenças e desigualdades de gênero na atuação dos/as pedagogos/as. Como foi visto, constatamos a ausência de procedimentos no curso e na instituição para problematizar, em particular, as dificuldades enfrentadas pelos discentes homens na Pedagogia.

Com a finalidade de contribuir e ampliar esse debate, elencamos, a seguir, algumas sugestões de medidas à gestão e aos/às docentes do curso de Pedagogia, a fim de que o problema da inserção de homens no curso seja evidenciado nas experiências formativas. E que, na Matriz Curricular, no ensino, nos grupos de estudo e pesquisa, nos projetos de extensão e nos estágios, a presença masculina na docência não seja algo “esquecido” de ser

abordado. Alertamos sobre isso, porque é preciso refletir sobre a necessidade de inserção desses alunos no curso de Pedagogia e viabilizar meios para possibilitar sua permanência.

Esperamos que este estudo possa servir de base para encaminhar ações, tanto no âmbito do curso, quanto na UFLA, visando borrar fronteiras, desconstruir estereótipos de gênero e reduzir a segregação nessa profissão. Como afirma Rabelo (2013, p. 213), “dependendo da forma que a sociedade apresenta e representa as profissões no imaginário social, elas passam a se tornar possíveis”. Nesse sentido, sugerimos que haja:

- problematização sobre a inserção de homens na formação inicial em Pedagogia, no que tange à configuração das matrizes curriculares, dos projetos de extensão, das atividades de ensino e pesquisa. Ao refletirmos sobre a construção histórica, social e cultural das diferenças e desigualdades de gênero, na atuação de pedagogos/as, talvez, possamos incitar a inclusão de todos/as no âmbito das diversas atividades formativas e no mundo do trabalho;
- proposição de ações sensíveis aos/às alunos/as, antes mesmo de seu ingresso na UFLA e divulgação específica do curso de Pedagogia para os homens, em especial, àqueles que estão para ingressar, como sendo também uma possibilidade de escolha e de carreira;
- compreensão dos motivos que levam à evasão na Pedagogia, com ênfase na identificação das características e apontamentos do próprio público do curso, a fim de promover ações para a permanência e inclusão de todos/as;
- ações no sentido de buscar junto à Ufla e aos órgãos de financiamento público formas de assistir aos/as alunos/as tanto financeiramente, quanto com relação a outras necessidades, visando à permanência do aluno e o êxito em sua formação;
- adequação e revisão da Matriz Curricular do curso, contemplando maior quantidade de disciplinas eletivas e obrigatórias, que abordem especificadamente as demais áreas em que a Pedagogia habilita o profissional, para que os/as ingressantes possam, desde o seu processo de escolha, expandir seus olhares sobre a atuação do/a pedagoga/;
- ao menos uma disciplina voltada para as diversas possibilidades dentro da própria Pedagogia, alocada ainda nos dois primeiros períodos do curso, em que se concentra o maior número de evasões, conforme observado no material empírico coletado e por meio das narrativas dos/as depoentes;
- iniciativas tanto em âmbito de sala de aula quanto em espaços mais amplos que promovam discussões e reflexões sobre a expansão das fronteiras, em relação aos

papéis exercidos por homens e mulheres dentro de determinado contexto profissional, em especial, no ambiente educacional;

- discussões sobre o exercício de homens no magistério infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não apenas citando os muitos exemplos existentes, como também trazendo homens atuantes para relatarem suas experiências. Em caso contrário, ao silenciar tais questões, acaba-se reproduzindo a ideia de que realmente a profissão somente poderá ser exercida por mulheres;
- proposição de ações e incentivo à formação continuada aos/às docentes que atuam no curso de Pedagogia, a fim de evitar que estereótipos de gênero sejam reforçados.
- maiores reflexões sobre a construção escolar das diferenças de gênero desde a mais tenra idade e o papel do docente nesse sentido, que pode contribuir para a reprodução ou para a desconstrução de desigualdades, de formas aceitáveis e indicadas socialmente de ser homem e mulher, o que acaba refletindo no olhar e nas escolhas relacionadas à profissão pelos/as jovens;
- motivação dos/as discentes a desconstruírem tais estereótipos de que a docência na Educação Infantil deve ser exercida por mulheres e que a gestão seria o local mais apropriado para os homens. Em suma, desconstruir a ideia de que existem lugares no espaço educacional mais adequados para homens e para mulheres, o que pode ser feito, inclusive, por meio da prática cotidiana dos/as docentes do curso;
- uma formação sólida a todos e todas com base no exercício de uma profissão que necessita de saberes, competências e conhecimentos teóricos/práticos que ultrapassem os princípios de um fazer vocacionado;
- intervenções em âmbito institucional e junto às esferas específicas e à sociedade civil organizada pela valorização da docência e dos/as profissionais da educação.

Essas são sugestões que elencamos e que podem ser ampliadas ou reformuladas, a partir do contexto e das necessidades que emergem nesse espaço/tempo formativo. Nosso intuito foi de dar um retorno à sociedade e trazer contribuições que reflitam em melhorias para o curso de Pedagogia, conseqüentemente, para a UFLA, que tem muito a crescer ainda no âmbito das licenciaturas, já que a maioria desses cursos é mais recente e que, portanto, lutam constantemente por reconhecimento.

Esperamos ter suscitado olhares sobre esse processo formativo. Olhares esses que, por sua vez, possam instigar a reinvenção do caminho a ser trilhado e isso passa necessariamente

pela desconstrução de questões cultural e historicamente (im)postas. Também, nesse sentido, nas minúcias das entrevistas, procuramos suscitar questões que pudessem instigar os/as discentes participantes a se inquietarem perante esses códigos estabelecidos.

Destacamos, ainda, as implicações desse processo formativo na área de educação, voltado para a formação de profissionais, no interior do âmbito da UFLA. Nesse sentido, é válido ressaltar, mais uma vez, que a composição do curso já demonstra certa intencionalidade em contemplar as diversidades e potencializá-las no processo formativo, resultado de resistências, transgressões e enfrentamento de alguns/mas docentes comprometidos/as com as dimensões ético e política da docência. Para intensificar isso, a compreensão da diversidade e da complexidade de situações que emergem das relações sociais deve ser pautada com vista a respeitar a diversidade que compõe o curso e a Universidade. É importante garantir o acesso e permanência desses sujeitos ao que lhe é de direito: ensino público de qualidade! Independente de gênero, classe, raça, etnia, seja qual for sua orientação sexual, sua crença, sua religião, vindo de todos os lugares do país ou até mesmo de fora dele.

Sendo assim, esperamos ter contribuído para uma melhor compreensão dos motivos que levam à feminização do curso de Pedagogia, o que acaba por negar as possibilidades e potencialidades do homem como pedagogo. É válido ressaltar que esta pesquisa não se encerra em si mesma, pois, assim como Rabelo (2013, p.210), “consideramos que todo trabalho está em devir, que tem como perspectiva ser fortalecido ainda mais em pesquisas e produções vindouras”.

Este trabalho não teve a pretensão de esgotar todas as interpretações possíveis acerca do tema, nem tirar conclusões precipitadas e absolutas, mas apenas tornar possível o diálogo com os possíveis leitores/as no sentido de estabelecer relações mais igualitárias na sociedade em que vivemos.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Carolina Faria; SILVA, Luciene Aparecida. A formação discente no interior de um projeto de extensão universitária: desafios e possibilidades ao discutir sexualidades e gênero. In: RIBEIRO, Cláudia M. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Ed. UFLA, 2012. p. 241-251.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: \_\_\_\_\_. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 147-178.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. P. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 173-194.

\_\_\_\_\_. **Juventudes e processo de escolarização: uma abordagem cultural**. 2008. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13502>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos: UFSCar, v.1, n.1, p. 119-131, set. 2007.

\_\_\_\_\_. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador: FAEEBA, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. Tradução de Tina Amado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 64, p. 14-23, fev. 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1180/1185>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARBOSA, Lucas Alves Lima. **Identidades em (des)construção: problematizando representações femininas e masculinas em charges, cartuns e tirinhas**. 2017. 110 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017.

BORDO, Susan R. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, A. M., BORDO, S. R. (Org.). **Gênero, corpo, conhecimento**. Tradução de Brítta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 19-41.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 171-183.

BRASIL. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. **Livro de conteúdo**. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. A formação docente e a educação nacional. Artigo do Ex-Conselheiro Carlos Roberto Jamil. **Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica**. Formação de Docentes – Docência. Brasília, DF, s/a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARREIRA, Denise. Informe Brasil – gênero e educação: da CONAE às diretrizes nacionais. In: CARREIRA, D. et al. (Org.). **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 25-54.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Walessa Martins de. **As questões de Gênero interpretadas na visão adolescente**. 2011. 25 p. TCC (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2011.

CARDOSO, Frederico Assis. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-18. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3550--Int.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2018.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

CUNHA, Amélia Teresinha Brum da. Sobre a carreira docente, a feminização do magistério e a docência masculina na construção do gênero e da sexualidade infantil. In: REUNIÃO DA ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: ANPED, 2012. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2974/824>>. Acesso em: 8 set. 2017.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 86, p. 5-14, ago. 1993. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/934/939>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ESCOURA, Michele. **Girando entre Princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças**. 2012. 163 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:

<[http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-08012013-124856/publico/2012\\_MicheleEscouraBueno\\_VCorr.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-08012013-124856/publico/2012_MicheleEscouraBueno_VCorr.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2017.

FERREIRA NETO, João Leite. Pesquisa e metodologia em Michel Foucault. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília: UnB, v. 31, n. 3, p. 411-420, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v31n3/1806-3446-ptp-31-03-00411.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

FINCO, Daniela; SOUZA, Adalberto dos Santos; OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. (Org.). **Educação e resistência escolar: gênero e diversidade na formação docente**. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2017. Ebook [Recurso digital].

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

\_\_\_\_\_. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. Conversa com Michel Foucault. In: \_\_\_\_\_. **Repensar a política**. Trabalho original publicado em 1980. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, (Ditos & escritos VI). p. 289-347.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: USP, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GERBA, Raphael Thiago. **Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina**. 2014. 149 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GIROUX, Henry. Ensinando o Cultural com a Disney. In: \_\_\_\_\_. **Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.127-147.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. O mosaico do percurso. In: \_\_\_\_\_. **O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira**. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004. p. 39-56.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNANDES, Paulo Romualdo. Michel Foucault: a análise do discurso histórico. In: MARTINS, M. F.; PEREIRA, A. R. **Filosofia e educação**: ensaio sobre autores clássicos. São Carlos: Ed. UFSCar, 2014. p. 415-431.

JANUÁRIO, Soraya Barreto. Masculinidades em (re)vista: representações de gênero nas revistas masculinas de estilo de vida. In: ENCONTRO DA REDOR, 18., 2014, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: REDOR, 2014. p. 3176-3194. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/view/658>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Masculinidades em (re)construção: gênero, corpo e publicidade**. Covilhã: LABCOM.IFP, 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural?” In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (Org.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52.

KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira et al. Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: desafios e perspectivas na contemporaneidade. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2012.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; BERNARDIM, Giovana de Paula. O profissional do gênero masculino na educação infantil: com a palavra, pais e professores. **Poíeses**, Tubarão: Unisul, v. 9, n. 15, p. 80-97, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>. Acesso em: 18 maio 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 11, p. 31-46, nov. 1994.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.

\_\_\_\_\_. Uma política pós-identitária para a educação. In: \_\_\_\_\_. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 27-54.

MARANGON, Davi; BUFREM, Leilah Santiago. A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2010. p. 1-16. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6401--Int.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

MARTINS, Ronei Ximenes (Org.). **Metodologia de pesquisa**: guia prático com ênfase em educação ambiental. Lavras: Ed. UFLA, 2015.

MEIRELES, Gabriela Silveira; PEDROSA, Marilda de Paula; CASTRO, Roney Polato de. Infâncias, gênero e sexualidades: perspectivas plurais para a educação infantil. In: RIBEIRO, Cláudia M. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Ed. UFLA, 2012. p. 179-192.

MELO, Ailton Dias de. Sexualidade, Religião e as restrições do amor. **Senso**, Belo Horizonte, n. 4, p. 49-51, out./nov. 2017. Disponível em: <<https://revistasenso.com.br/edicao-04-outubro-novembro/#fb0=49>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MOITA LOPES; Luiz Paulo da. A construção da sexualidade e do gênero: masculinidades escolares. In: \_\_\_\_\_. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidades em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, v. 44, n. 153, p. 720-741, jul./set. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742014000300012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742014000300012&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 28 abr. 2018.

NASCIMENTO, Cecília Vieira do. Do mestre à professora: saberes e práticas docentes em seu processo de profissionalização – 1872/1906. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2., 2003, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: UFU, 2003. p. 185-195. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo3/completos/do-mestre-a.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. Relações de gênero na escola: um debate ainda (mais) necessário. In: FINCO, D.; SOUZA, A. dos S.; OLIVEIRA, N. R. C. de. (Org.). **Educação e resistência escolar**: gênero e diversidade na formação docente. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2017. Ebook [Recurso digital]. p. 71-104.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200002&script=sci\\_abstract&tln](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200002&script=sci_abstract&tln)>. Acesso em: 28 jul. 2017.

PASSADOR, Luiz Henrique. Diversidade na escola: diferenças, culturas e desigualdades. In: FINCO, D.; SOUZA, A. dos S.; OLIVEIRA, N. R. C. de. (Org.). **Educação e resistência escolar**: gênero e diversidade na formação docente. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2017. Ebook [Recurso digital]. p. 17-48.

RABELO, Amanda. Debates sobre gênero na docência: o professor do sexo masculino nas séries iniciais do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 48, p. 207-234, abr./jun. 2013.

RESENDE, Tatiane Patrícia. **A escolha dos cursos superiores pelos gêneros femininos e masculinos: influências, desconstruções e problematizações**. 2015. 40 p. TCC

(Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2015.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, v. 39, n. 136, p. 157-174, jan./abr. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000100008&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 28 abr. 2018.

SANTOS, Solange Mary Moreira. Formação docente: cenários e proposições. In: SILVA, A. A.; LARANJEIRA, D. H. P.; CAVALCANTE, L. O. H. (Org.). **Educação e pluralidade sociocultural**: instituições, sujeitos e políticas públicas. Feira de Santana: Ed. UEFS, 2011. p. 161-176.

SCHERER, Renata Porcher; CRUZ, Éderson da. Gênero, sexualidade e formação de professores: uma análise da produção científica da ANPEd entre 2004 e 2014. In: REUNIÃO DA ANPEd SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: ANPEd, 2016. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/trabalhos-completos-eixo-18-genero-sexualidade-e-educacao/>>. Acesso em: 8 maio 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Guacira Lopes Louro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Margarida Montejano da. O sentido de felicidade e as experiências humanas. In: SILVA, J. E. et al. (Org.). **Qualidade de vida**: ideias simples, hábitos saudáveis. Itu: Ed. Ottoni, 2011. p. 76-85.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. London: SAGE Publications, 1995.

THOMPSON, Paul. A entrevista. In: \_\_\_\_\_. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 254-278.

VERÍSSIMO, Cátia Aparecida. **Docência**: conexões, resistências e algumas histórias. 2016. 142 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina. (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminilização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIANNA, Cláudia. Debates e embates de gênero: dos estudos às políticas e práticas educativas. In: FINCO, D.; SOUZA, A. dos S.; OLIVEIRA, N. R. C. de. (Org.). **Educação e resistência escolar**: gênero e diversidade na formação docente. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2017. Ebook [Recurso digital]. p. 49-70.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. **Filosofia e Educação**, Campinas: UNICAMP, v. 7, n. 2, p. 195-219, jun./set. 2015.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault: a genealogia, a história, a problematização. **Prometeus Filosofia**, São Cristóvão: UFS, v. 7, n. 15, p. 103-123, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/980/1721>>. Acesso em: 2 dez 2017.

VITELLI, Ricardo Ferreira. Evasão em cursos de licenciatura: perfil do evadido e fatores intervenientes no fenômeno. In: REUNIÃO DA ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: ANPEd, 2014. p. 1-15. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1473-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1473-0.pdf)>. Acesso em: 8 jun. 2018.

XAVIER, Nubea Rodrigues; ALMEIDA, Bianca Camacho de. Homens na educação infantil: reflexões acerca da docência masculina. **Horizontes: Revista de Educação**, Dourados, v. 4, n. 7, p. 109-120, jan./jun. 2016.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – Roteiro semiestruturado para as entrevistas narrativas

#### Roteiro semiestruturado para as entrevistas narrativas

##### **Perguntas que nortearam as entrevistas narrativas com os discentes homens:**

Quantos/as discentes frequentes na sua turma? Quantos homens e quantas mulheres?

- 1) Quais os motivos relativos à sua escolha pelo curso de Pedagogia? Como você se sentiu ao tomar essa escolha e, agora, como se sente vivenciando, de fato, o curso?
- 2) Como está sendo sua experiência, na condição de homem, no processo de formação inicial no curso de Pedagogia tendo em vista as disciplinas e os processos de ensino (atividades, estágios e outros)?
- 3) Como são as relações estabelecidas com os demais colegas e com as colegas, com professores e professoras?
- 4) Com relação às atividades formativas, como projetos de extensão e pesquisa, tem tido participação? Como você se vê inserido?
- 5) Quais são as projeções de sua inserção, na condição de homem, no mundo do trabalho? Você se reconhece como professor da Educação Infantil e/ou séries iniciais? Quais são suas perspectivas na profissão?
- 6) Já teve alguma experiência atuando como pedagogo?
- 7) Deseja trazer alguma questão ou comentário em relação ao que conversamos?

##### **Perguntas que nortearam as entrevistas narrativas com as discentes mulheres:**

Quantos/as discentes frequentes na sua turma? Quantos homens e quantas mulheres?

- 1) Quais os motivos relativos à sua escolha pelo curso de Pedagogia? Como você se sentiu ao tomar essa escolha e, agora, como se sente vivenciando, de fato, o curso?
- 2) Com relação à presença de homens no curso, qual sua percepção? Como você os percebe nesse processo de formação inicial no curso de Pedagogia tendo em vista as disciplinas e os processos de ensino (atividades, estágios e outros)?
- 3) Como são as relações que eles estabelecem com os demais colegas e com as

colegas, com professores e professoras?

- 4) Com relação às atividades formativas, como projetos de extensão e pesquisa, como você percebe que tem sido a participação deles? Há a inserção deles e, sim, como se dá?
- 5) Em sua percepção, quais são as projeções acadêmicas e de atuação profissional, no mercado de trabalho, para os discentes homens nesse processo de formação? Você os reconhece como professores da Educação Infantil e/ou séries iniciais?
- 6) Qual sua percepção sobre as discentes no que refere a essas questões sobre as quais falamos: processos de ensino, estágios, projetos de extensão e pesquisa, relações sociais estabelecidas, enfim, tudo aquilo que constitui o processo de formação?
- 7) Já teve alguma experiência atuando como pedagoga?
- 8) Deseja trazer alguma questão ou comentário em relação ao que conversamos?

## ANEXO

## ANEXO A – Matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFLA

## Currículo Pleno

Curso: G036 - Pedagogia (Licenciatura Plena)

Base Curricular: 2017/02

## Disciplinas Obrigatórias

Código	Nome	Período	Créditos	C.H.T.	C.H.P.	% min	Pré-requisito Forte	Pré-requisito Mínimo	Co-requisito
GDE135	Política e Organização da Educação Básica I - Poeb I	1º	4	68	0	-	-	-	-
GDE136	Sociologia e Formação Docente	1º	5	68	17	-	-	-	-
GDE137	História da Educação I	1º	4	68	0	-	-	-	-
GDE193	Introdução à Pedagogia	1º	4	68	0	-	-	-	-
GDE194	Linguagem, Leitura e Produção Textual	1º	5	34	51	-	-	-	-
<b>Sub-total:</b>			<b>22</b>	<b>306</b>	<b>68</b>				
GDE138	Didática	2º	5	34	51	-	-	-	-
GDE145	História da Educação II	2º	4	68	0	-	-	GDE137	-
GDE146	Educação Inclusiva: Fundamentos, Políticas e Práticas Escolares	2º	5	68	17	-	-	-	-
GDE195	Política e Organização da Educação Básica II - Poeb II	2º	5	68	17	-	GDE135	-	-
GDE207	Filosofia da Educação I	2º	4	68	0	-	-	-	-
<b>Sub-total:</b>			<b>23</b>	<b>306</b>	<b>85</b>				
GDE147	Filosofia da Educação II	3º	4	68	0	-	-	GDE207	-
GDE148	Psicologia da Educação I	3º	5	68	17	-	-	-	-
GDE150	Educação, Ambiente e Agroecologia	3º	3	34	17	-	-	-	-
GDE151	Práticas Pedagógicas com Tecnologias Digitais	3º	2	17	17	-	-	-	-
GDE196	Metodologia do Ensino de Arte	3º	5	34	51	-	-	-	-
<b>Sub-total:</b>			<b>19</b>	<b>221</b>	<b>102</b>				
GDE152	Psicologia da Educação II	4º	5	68	17	-	GDE148	-	-
GDE155	Escola e Currículo	4º	5	68	17	-	-	-	-
GDE197	Gestão Educacional: Fundamentos	4º	5	68	17	-	-	-	-
GDE198	Metodologia do Ensino de História e Geografia	4º	5	34	51	-	-	-	-
<b>Sub-total:</b>			<b>20</b>	<b>238</b>	<b>102</b>				
GDE157	Fundamentos da Educação Infantil	5º	5	68	17	-	-	-	-
GDE159	Linguagens na Educação Infantil: Arte, Mídia e Corpo	5º	5	34	51	-	-	-	-
GDE160	Práticas Educativas em Gestão Educacional	5º	2	0	34	-	-	-	-
GDE199	Gestão Educacional: Coordenação e Planejamento	5º	4	34	34	-	-	-	-
GDE209	Linguagem Oral e Escrita	5º	5	68	17	-	-	-	-
PRG1036	Estágio em Gestão Educacional	5º	0	0	50	-	GDE197	-	GDE199, GDE160
<b>Sub-total:</b>			<b>21</b>	<b>204</b>	<b>203</b>				
GDE161	O Lúdico na Educação Infantil	6º	5	34	51	-	-	-	-
GDE164	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	6º	5	68	17	-	-	-	-
GDE166	Práticas Educativas em Educação Infantil	6º	2	0	34	-	-	-	-
GDE200	Metodologia de Pesquisa em Educação	6º	5	34	51	-	-	-	-
GDE201	Literatura Infanto-Juvenil	6º	5	34	51	-	-	-	-
PRG1136	Estágio em Docência na Educação Infantil	6º	0	0	100	-	GDE157	-	GDE166
PRG336	TCC 01 - Trabalho de Conclusão de Curso I	6º	2	0	34	-	-	-	-
<b>Sub-total:</b>			<b>24</b>	<b>170</b>	<b>338</b>				

GDE165	História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas	7º	2	34	0	-	-	-	-
GDE168	Alfabetização e Letramento em Matemática	7º	3	34	17	-	-	-	-
GDE169	Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza	7º	5	34	51	-	-	-	-
GDE170	Práticas em Alfabetização e Letramento	7º	2	0	34	-	-	-	-
GDE171	Alfabetização e Letramento	7º	5	34	51	-	-	-	-
GDE202	Avaliação Educacional	7º	5	68	17	-	-	-	-
PRG1236	Estágio em Alfabetização e Letramento	7º	0	0	100	-	-	-	GDE170, GDE171
PRG536	TCC 02 - Trabalho de Conclusão de Curso II	7º	2	34	0	-	PRG336	-	-
<b>Sub-total:</b>			<b>24</b>	<b>238</b>	<b>270</b>				
GDE172	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	8º	5	34	51	-	-	-	-
GDE174	Educação, Gênero e Sexualidades	8º	2	34	0	-	-	-	-
GDE175	Práticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	8º	2	0	34	-	-	-	-
GDE203	Metodologia do Ensino de Matemática	8º	3	34	17	-	-	-	-
GDE204	Pedagogia em Ambientes Não Escolares	8º	3	34	17	-	-	-	-
PRG1336	Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	8º	0	0	100	-	-	-	GDE175
PRG736	TCC 03 - Trabalho de Conclusão de Curso	8º	2	0	34	-	PRG336, PRG536	-	-
<b>Sub-total:</b>			<b>17</b>	<b>136</b>	<b>253</b>				
GDE176	Metodologia do Ensino do Movimento Corporal	9º	5	34	51	-	-	-	-
GDE179	Educação do Campo	9º	3	34	17	-	-	-	-
GDE205	Educação de Jovens e Adultos	9º	3	17	34	-	-	-	-
GDE206	Práticas Educativas em EJA ou em Ambientes Não Escolares	9º	2	17	17	-	-	-	-
PRG1436	Estágio em Docência EJA ou em Ambientes não Escolares	9º	0	0	50	-	-	-	GDE206
PRG936	TCC 04 - Trabalho de Conclusão de Curso IV	9º	2	0	34	-	PRG336, PRG536, PRG736	-	-
<b>Sub-total:</b>			<b>15</b>	<b>102</b>	<b>203</b>				
<b>Total:</b>			<b>185</b>	<b>1921</b>	<b>1624</b>				

### Subgrupo de Disciplinas Eletivas

#### Eletivas

Código	Nome	Período	Créditos	C.H.T.	C.H.P.	% min	Pré-requisito Forte	Pré-requisito Mínimo	Co-requisito
GCH126	Teoria do Conhecimento	Indefinido	4	68	0	-	-	-	-
GDE125	Ciência, Tecnologia e Sociedade	Indefinido	2	34	0	-	-	-	-
GDE126	Docência em cursos de Educação à Distância	Indefinido	2	17	17	-	-	-	-
GDE127	Educação a Distância	Indefinido	4	34	34	-	-	-	-
GDE128	Robótica Educacional	Indefinido	4	34	34	-	-	-	-
GDE181	Literatura, Linguagem e Indústria Cultural	Indefinido	2	34	0	-	-	-	-
GDE182	Linguagem, Leitura e Cultura Escrita I	Indefinido	2	34	0	-	-	-	-
GDE183	Linguagem, Leitura e Cultura Escrita II	Indefinido	2	17	17	-	-	-	-
GDE186	Sexualidades e Infâncias	Indefinido	2	34	0	-	-	-	-
GDE187	Educação para as Relações Étnico-Raciais: Uma Análise Discursiva	Indefinido	2	34	0	-	-	-	-
GDE188	Psicanálise e Educação	Indefinido	2	34	0	-	-	-	-
GDE189	Cultura Afro e Indígena	Indefinido	2	34	0	-	-	-	-
GDE190	Ética e Trabalho Docente em Foucault e Nietzsche	Indefinido	2	34	0	-	-	-	-
GDE191	Arquivos e Fontes para a História do Brasil	Indefinido	2	17	17	-	-	-	-
GDE192	Tecnologias e Formação Docente: Princípios e Práticas	Indefinido	2	17	17	-	-	-	-
GDI103	Direitos Humanos, meio ambiente e sustentabilidade	Indefinido	4	68	0	-	-	-	-
GDI158	Direito e Cidadania	Indefinido	2	34	0	-	-	-	-

GEL122	Introdução à Análise do Discurso	Indefinido	4	68	0	-	-	-	-
GEL130	Tópicos em Língua Portuguesa I	Indefinido	2	34	0	-	-	-	-
GEL154	Aquisição da Linguagem	Indefinido	2	17	17	-	-	-	-
GEL195	Língua Inglesa A1 - Beginner A	Indefinido	3	51	0	-	-	-	-
GEL196	Língua Inglesa B2 - Preparatório para o TOEFL IBT	Indefinido	3	51	0	-	-	-	-
GEX170	Didática da Educação Matemática	Indefinido	4	34	34	-	-	-	-

	Carga Horária Relógio	Carga Horária
Disciplinas Obrigatórias	2620,83	3145
Disciplinas Eletivas*	141,67	170
Estágios Supervisionados	400	400
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	204	17
Total Geral	3366,5	3732
<b>*Exigência mínima de cada subgrupo de disciplinas eletivas</b>		
Eletivas	170	204