

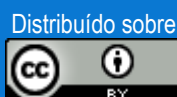


Correspondência ao Autor
 1 Josiane Peres Gonçalves
 E-mail: josianeperes7@hotmail.com
 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Naviraí, MS, Brasil.
 CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/5333813509098078>

Submetido: 17 set. 2020
 Aceito: 14 jan. 2022
 Publicado: 03 mar. 2022

[doi> 10.20396/riesup.v9i0.8661264](https://doi.org/10.20396/riesup.v9i0.8661264)
 e-location: e023003
 ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



A (In)Existência de Estudantes do Gênero Masculino no Curso de Pedagogia: Por que Eles Desistem?

Josiane Peres Gonçalves¹  <http://orcid.org/0000-0002-7005-849X>

Maria Cristina de Sousa Benitez²  <https://orcid.org/0000-0002-9047-7704>

^{1,2} Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO

A pesquisa trata da evasão acadêmica de homens no curso de graduação em Pedagogia do Campus de Naviraí da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPNV/UFMS) e visa identificar as principais razões que motivaram estudantes do gênero masculino a ingressar e desistir do referido curso. Após fazer o levantamento do número de homens ingressantes, desistentes e concluintes do curso pesquisado, foram identificados três dos desistentes e gravadas entrevistas individualizadas. Compreende-se que a dificuldade de conciliar o curso superior com o trabalho, o desconhecimento sobre a formação do pedagogo e a baixa remuneração da profissão docente são fatores que interferem na desistência de discentes do sexo masculino do curso de Pedagogia do CPNV/UFMS.

PALAVRAS-CHAVE

Profissionais da educação. Carreira do magistério. Docência.

The (In) Existence of Male Gender Students in the Course of Pedagogy: Why do They Give Up?

ABSTRACT

The research deals with the academic circumvention of men in the undergraduate course in Pedagogy of the Campus of Naviraí of the Federal University of Mato Grosso do Sul (CPNV/UFMS) and aims to identify the main reasons that motivated male students to enter and to withdraw from said course . After surveying the number of entering, dropping and finishing students of the course studied, three of the dropouts and recorded individualized interviews were identified. It is understood that the difficulty of reconciling the higher education with work, the lack of knowledge about the education of the pedagogue and the low remuneration of the teaching profession are factors that interfere in the dropping of male students of the course of Pedagogy of the CPNV/UFMS.

KEYWORDS

Education professionals. Teaching career. Teaching.

La (In) Existencia de Estudiantes de Género Masculino en el Curso de Pedagogía: ¿Por qué se Renuncian?

RESUMEN

La investigación aborda el abandono académico de los hombres en el programa de pregrado en Pedagogía del Campus de Naviraí de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (CPNV / UFMS) y tiene como objetivo identificar las principales razones que motivaron a los estudiantes varones a unirse y abandonar. ese curso Después de encuestar el número de estudiantes de primer año, abandonos y graduados del curso investigado, se identificaron tres de los abandonos y se grabaron entrevistas individuales. Se entiende que la dificultad de conciliar la educación superior con el trabajo, la falta de conocimiento sobre la educación del pedagogo y la baja remuneración de la profesión docente son factores que interfieren con el abandono de los estudiantes varones del curso de pedagogía CPNV / UFMS.

PALABRAS CLAVE

Profesionales de la educación. Carrera docente. Enseñando.

1 Introdução

Ao observar o Campus da Universidade Federal de Naviraí/MS (CPNV/UFMS), é notório perceber que o contingente de acadêmicas do gênero feminino se destaca em quantidade de inserção e conclusão no curso de graduação em Pedagogia. Embora o referido curso não seja restrito apenas às mulheres, é perceptível que a demanda de homens por esta licenciatura é considerada mínima e, como se não bastasse, muitos dos alunos do sexo masculino matriculados desistem e poucos colam de grau e se tornam pedagogos.

Sendo assim, o presente estudo aborda sobre a evasão acadêmica de homens no curso de Pedagogia no CPNV/UFMS, visando compreender a realidade local e o porquê dessas desistências, já que se trata de um curso superior em uma universidade pública federal. Dessa forma, objetiva-se, mediante a realização da pesquisa, investigar sobre o ingresso e a evasão de estudantes do sexo masculino no curso de licenciatura em Pedagogia do CPNV, buscando identificar as principais razões que motivaram o ingresso e evasão dos mesmos.

Para tanto, a pesquisa de natureza qualitativa buscou reunir dados da Secretaria Acadêmica do CPNV, a fim de averiguar o quantitativo de homens que ingressaram, concluíram e continuavam frequentando o curso de Pedagogia entre os anos de 2009 a 2018. Também foram selecionados três dos alunos desistentes, para então realizar a gravação de entrevistas individualizadas. Por tratar-se de um tema atual, que apresenta reflexões sobre a sociedade como um todo, acredita-se que propor a discussão sobre a evasão acadêmica de homens no curso de Pedagogia proporciona agregar novos conhecimentos sobre a temática e melhor compreender as relações de gênero entre os profissionais da educação.

2 Relações de Gênero na Educação e Feminização do Magistério

A história da educação no território brasileiro é marcada por etapas e transformações, desde o período dos jesuítas. De acordo com Ribeiro (1993), a educação escolar no Brasil começa a partir da colonização, contexto adequado para a disseminação do capitalismo associado aos interesses da coroa portuguesa, bem como da igreja que lutava para manter seus ideais diante da contrarreforma que estava ocorrendo.

Segundo Shigunov Neto e Maciel (2008), os jesuítas já tinham objetivos pré-estabelecidos como a expansão do capitalismo e visavam “mitigar e catequizar os índios”, sob a intencionalidade de contribuir com o processo de colonização. Eram portadores de um modelo de educação europeu, após a Europa enviar um grande número de colonos para trabalhar na extração de riquezas nesta terra. Assim, Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 173) salientam que “O Projeto Educacional Jesuítico não era apenas um projeto de catequização, mas sim um projeto bem mais amplo, um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena brasileira”.

Essa fase inicial da educação no Brasil é marcada pela presença exclusiva de educadores do gênero masculino, visto que somente os padres jesuítas é que assumiam a função de ensinar ou catequisar as crianças indígenas. Para Straiotto (2017, p. 36), foi somente a partir do século XIX que o espaço escolar, antes masculino, se abriu às mulheres, tornando a docência um campo de trabalho preponderantemente feminino, visto que “[...] as mulheres adquiriram o direito à educação através da criação de escolas de primeiras letras para meninas, o que exigiu a contratação de professoras”. Assim, os homens permaneciam lecionando para os meninos e as professoras para as meninas surgindo desta forma a diferenciação de gênero na docência.

Nesta mesma perspectiva, Almeida (1996, p. 75) afirma que o trabalho docente realizado pelas mulheres era considerado inferior, por conta de haver diferenças salariais dos professores e das professoras, uma vez que “[...] alegavam os homens que não sendo as mulheres chefes de família, nem dependendo de seu salário para sustentar-se e a outros, não poderiam ter os mesmos direitos que os homens, mentalidade que serviu para justificar menores salários as mulheres”.

É importante destacar que as relações de gênero na educação existiam também entre os alunos, porque embora devessem os meninos e as meninas aprender a ler, escrever e contar, para os meninos a ênfase maior era os conteúdos científicos, enquanto que para as meninas a prioridade consistia em aprender atividades domésticas, conforme sinaliza Louro (2011, p. 2): “[...] para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura”.

É perceptível que o trabalho realizado por uma professora ia além do fazer pedagógico e responsabilidade social, uma vez que ela também devia formar as alunas de acordo com o modelo de esposa ideal rotulado pela sociedade. Assim, a maior preocupação em relação às meninas era de prepará-las para se casar com um homem provedor, como destaca Louro (2011, p. 2):

Para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas da matemática era geralmente complementado pelo aprendizado do piano e do francês que, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas religiosas. As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente (LOURO, 2011, p. 2).

Com o processo de urbanização e industrialização, os homens passaram a se dedicar a outras atividades profissionais e houve a diminuição do gênero masculino nas escolas normalistas, que formavam para a docência, de forma que as mulheres começaram a ocupar tais espaços. Esse processo de entrada feminina para a área da educação não foi fácil porque existiam dúvidas sobre a capacidade feminina ou se as mulheres eram aptas para ser tornar professoras, como enfatiza Louro (2011):

O processo não se dava, contudo, sem resistências ou críticas. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão naturais, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças (LOURO, 2011, p. 2).

Por outro lado, havia quem acreditasse que as mulheres tinham condições de se tornar professoras pela experiência da maternidade, ou pela prática de cuidar de crianças. O fato é que os homens gradativamente deixaram de ter interesse pelo magistério, enquanto que as mulheres cada vez mais passaram a se interessar por essa área de atuação profissional. Para tanto, Vianna (2013) salienta que:

Não se trata apenas da presença do sexo feminino, a entrada das mulheres no magistério deve ser examinada a partir das relações de classe e gênero. Podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para 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).

Dessa forma, o ambiente que antes era exclusivamente masculino, passou a ser ocupado por mulheres, resultando em um efeito inverso, ou seja, a predominância de mulheres na docência da fase inicial da educação básica, indicando que as relações de gênero se fazem presente entre os profissionais da educação. A partir da aceitação de que as mulheres é que têm maiores condições de educar as crianças na escola, Louro (2014), Gonçalves e Carvalho (2014) entendem que os poucos homens que permaneceram trabalhando nas etapas iniciais da educação básica passaram a vivenciar algumas experiências desfavoráveis.

Estudos realizados por Monteiro e Altmann (2013) indicaram que os docentes do gênero masculino sofrem diversas formas de discriminação e por esse motivo evitam trabalhar com crianças, principalmente de educação infantil. Desta maneira, afirmam que os principais obstáculos para o aumento da participação masculina na docência com crianças são:

[...] a) os “mitos e ideias arraigados sobre masculinidade”, b) a questão de essa área profissional ser ocupada preferencialmente por mulheres, c) os baixos salários, d) as condições inadequadas de emprego, e) o baixo status da profissão, f) preocupações relacionadas à possibilidade de abuso contra a criança, em uma associação da masculinidade à violência. (MONTEIRO; ALTMANN, 2013, p. 4).

Destarte, as relações de gênero na prática docente são perceptíveis, pois estas relações construídas ao longo do tempo causam impacto no comportamento social e cultural, uma vez que passam a caracterizar funções consideradas adequadas a homens e mulheres, da mesma forma que são vistas pela sociedade.

3 Configurações do Curso de Pedagogia no Brasil

Ao analisar a história da educação no Brasil, Straiotto (2017, p. 45) destaca que “[...] a instituição do curso de Pedagogia em nosso país, igualmente se articula às transformações sócio-econômicas, que se desenharam no mundo em fins da década de 1920”, cujo polo antes dominado pela figura masculina, agora se impõem pela presença feminina, que permanece até o Século XXI. Para Saviani (2012), o curso de Pedagogia tem sua preocupação voltada aos discentes no sentido de refletir sobre o que vai ser ensinado e para quem será ensinado. Trata-se de um curso de graduação que foi normatizado na década de 1930.

O Decreto nº 1.190/39, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturou-a em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, ainda, a de didática, considerada 'seção especial'. Enquanto as seções de filosofia, ciências e letras albergavam cada uma, diferentes cursos, a de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. (SAVIANI, 2012, p. 38).

O curso de pedagogia começou na década 1930, justamente em uma fase em que o magistério já estava em processo de transição e havia aumentado o número de docentes do gênero masculino, os quais visavam a ascensão na carreira. As habilitações do curso eram voltadas para a atuação em diversas áreas, incluindo o ensino secundário, básico ou primário das escolas normais, permitindo também ao profissional atuar no setor administrativo. Assim, o curso de Pedagogia não se relacionava diretamente com educação infantil, conforme destaca Straiotto (2017):

Articulam-se de forma íntima com as prerrogativas postas pela Reforma Francisco Campos que, em 1931, dispôs sobre a organização do ensino secundário e regulamentou questões relacionadas ao registro de professores para atuar na educação [...]. Desta forma, no período que vai de 1931 a 1939— ano de promulgação do Decreto nº. 1190 —, foram criadas pelo país algumas Faculdades de Educação, Ciências e Letras isoladas, muitas delas sem uma infraestrutura mínima para funcionamento ou com educadores especializados na formação de professores (STRAIOTTO, 2017, p. 50).

Ao longo do processo de estruturação muitas mudanças aconteceram para que fosse legitimado esta formação como de nível superior, formando profissionais para atuar nos mais diversos âmbitos da educação. Dessa forma, Azevedo (2018) concorda que o curso de Pedagogia não possuía identidade própria e gradativamente foi passando por reformulações e habilitações que formava para funções tais como supervisão e orientação escolar.

[...] este só sofrerá alterações com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em atendimento à Lei n.º 4.024/61 (LDB). Com isso, o curso de Bacharelado para a formação do Pedagogo se mantém (parecer CFE 251/62) e se regulamentam as Licenciaturas (parecer CFE 292/62). Já o parecer CFE 252/69 aboliu a diferença entre Bacharelado e Licenciatura, mas manteve a formação de especialistas nas várias habilitações. Essas significam as primeiras mudanças no fluxo da história (AZEVEDO, 2018, p. 10).

Seguindo as transformações relacionadas às políticas educacionais, a Lei nº 5.692/1971, que define as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, concebia as competências para prática docente nas diferentes categorias de ensino, regimentando as Licenciaturas (BRASIL, 1971). Para Straiotto (2017, p. 55), a fragmentação entre licenciatura e bacharelado pode ser considerado como o “[...] elemento desencadeador do movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia nos anos de 1980”. Nesse cenário, e com o aval do Conselho Federal de Educação, muitas instituições de ensino superior “[...] progressivamente, foram incorporando novas habilitações ao curso de Pedagogia, voltadas essencialmente para o exercício da docência, o que se constituiu num progresso para os cursos de formação de professores, em especial, o pedagogo”.

A partir de 1996, com a difusão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96, as instituições tiveram que se adequar a carga horária facultando cursos com habilitação inerentes (BRASIL, 1996). Contudo, seguia duas habilitações distintas para a Pedagogia, uma que formava para a docência específica em educação infantil e outra para os anos iniciais do ensino fundamental, acontecendo equívocos em muitos candidatos no momento de optar entre uma e outra sem poder diferenciá-las, como relatam em sua pesquisa Gonçalves e Antunes (2015), sobre um estudante do gênero masculino que se matriculou no curso de Pedagogia sem saber qual era a habilitação:

Quando eu prestei Pedagogia a gente vivia um processo na formação de professores que era de habilitações, que tinha Educação Infantil e anos iniciais. Como eu era muito jovem, quando eu prestei tinha 16, então eu comecei a faculdade com 17, eu não sabia que Educação Infantil era para atuar com bebês né, com crianças menores de zero a seis anos. Então eu fiquei um ano todo. Eu falo que foi um ano enganado, achando que eu ia ser professor dos anos iniciais e aí eu ouvia o pessoal falando de bebês, falando das fases por quais a criança passa, falando de como limpar o bebê, de como dar banho, desenvolvimento infantil... e eu ficava me perguntando: “Cadê as questões né das crianças maiores?” E aí eu descobri só no final do primeiro ano que tinha dois cursos, Pedagogia vespertino na UFMS em Três Lagoas, que era o que eu fazia, que era Educação Infantil e o noturno era para os anos iniciais (GONÇALVES; ANTUNES, 2015, p. 145).

Finalmente em 2006 foram homologadas as novas diretrizes nacionais do curso de Pedagogia, vigente até a atualidade, excluindo as habilitações e priorizando a docência dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil. Desta forma, a referida lei assim determina em seu Art. 2º:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 1996, s/p).

Desta forma, o exercício da docência pode ter se tornado desinteressante ao público masculino, conforme destaca Louro (2014), já que construções sociais ao longo do tempo permeiam a ideia de que o cuidar está relacionado ao sexo feminino, pela questão da maternidade e afetividade.

Neste seguimento, o que poderia justificar a evasão de homens neste curso de graduação, poderia estar relacionado ao trabalho com crianças, principalmente de educação infantil, tornando desmotivador para os homens, como analisa Straiotto (2017):

A implantação da Educação Infantil afastou a entrada dos homens no curso Pedagogia e conseqüentemente houve uma diminuição de egressos do sexo masculino no curso. Até porque uma porcentagem pequena da habilitação nova se estabeleceu na área de atuação do pedagogo, ocorrendo uma diminuição da procura dos homens pelo o curso de Pedagogia nessa nova habilitação. Como se trata de uma possibilidade, entendemos que seria necessária outra pesquisa para responder essa questão, deixando-a para se “pensar”. (STRAIOTTO, 2017, p. 118).

Torna-se evidente que as mudanças relativas às habilitações do curso de Pedagogia no Brasil exerceram influência nas relações de gênero entre os pedagogos, tendo em vista que a formação para a docência, especialmente para a atuação na educação infantil, acabou por tornar uma área de atuação ainda mais feminina.

4 O Curso de Pedagogia no Câmpus de Naviraí da UFMS e Relações de Gênero

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) tem origem em 1962, na cidade de Campo Grande capital do Estado de Mato Grosso do Sul. Em conformidade com o Projeto Pedagógico de Pedagogia do CPNV, objetivo deste estudo, o referido curso segue a mesma formação das diretrizes nacionais.

Assim, impulsionadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20.12.1996) e pressionadas pelo Sistema Nacional de Avaliação de Cursos, previsto pela LDB no Art. 9º, mais precisamente nos incisos VI, VIII e IX, e instituído pelo Ministério de Educação (MEC), as diversas instituições de ensino do país puderam refletir sobre a qualidade do ensino por elas oferecido e constatado nos resultados oficiais. A partir dessa reflexão, passaram a repensar esse ensino, redimensionando metas e objetivos diante das novas exigências nacionais, instituindo, desse modo, um novo modo de pensar a formação dos graduandos (UFMS, 2016, p. 10).

Após estudos e levantamentos sobre a realidade local, o curso de Pedagogia da UFMS inicia em Naviraí no ano 2009, como o prédio próprio ainda não havia sido concluído, por alguns meses as aulas aconteceram na Escola Municipal Marechal Rondon, unidade onde iniciaram as aulas a partir do dia 5 de fevereiro de 2009.

O Câmpus de Naviraí surge com o processo de expansão do Ensino Superior, meta do Reuni estabelecida pela UFMS. Para tanto, houve a parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Prefeitura de Naviraí, [...]. Destaca-se que Naviraí é cidade polo do Cone Sul, e que a presença da UFMS/CPNV propicia desenvolvimento intelectual e cultural também à população das cidades circunvizinhas. Tal implantação considerou uma sondagem na região que detectou a necessidade de formação de professores para atuar na Educação Básica, sendo o curso de Pedagogia voltado para a atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e o curso de Ciências Sociais para atuar no Ensino Médio (UFMS, 2016, p. 7).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus de Naviraí da UFMS, no item referente ao histórico do curso, destaca que:

O Curso de Pedagogia – Licenciatura, implantado na UFMS no primeiro semestre de 2009, teve o seu funcionamento autorizado pela Resolução COUN nº 65, de 28.08.2008. Sua implantação deu-se pela necessidade de fomentar e ampliar a oferta de cursos de formação de professores no país e na região do Cone Sul, onde se situa o campus sede do curso, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, atendendo às demandas locais e nacionais (UFMS, 2016, p. 8).

A formação de professores para atuar nas primeiras etapas da educação básica é a principal referência do curso de Pedagogia do CPNV, mas também forma o profissional da educação para atuar também em outras áreas, inclusive espaços não escolares. Assim, o objetivo geral do referido curso, de acordo com o Projeto Pedagógico, consiste em:

Formar profissionais com capacidade crítica e sólida formação cultural, capazes de realizar as atividades do processo ensino-aprendizagem e contribuir para uma formação de cidadãos críticos, ao exercerem a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Profissional, bem como as funções do trabalho de Pedagogia em instituições escolares e não escolares (UFMS, 2016, p. 16).

Quanto às vagas, o Projeto Pedagógico descreve que o “Número de vagas ofertadas por ingresso (curso na modalidade presencial)” corresponde a “60 vagas” anuais e sobre o horário das aulas o documento destaca: “Turno de funcionamento (curso presencial) Noturno e sábado matutino e vespertino” (UFMS, 2016, p. 3).

Por se tratar de um curso noturno, com aulas aos sábados, poderia se pensar que muitos estudantes, inclusive do gênero masculino, poderiam se interessar pela possibilidade de trabalhar durante o dia e estudar à noite. Contudo, não é isso que se percebe, porque em muitas turmas quase não se vê a presença masculina, tratando-se de uma licenciatura predominantemente feminina.

Se não há muito interesse de estudantes do gênero masculino em cursar Pedagogia no CPNV, mesmo sendo um curso noturno, uma possível explicação para esse desinteresse poderia ser estar relacionada à formação do curso, voltada para a educação escolar de crianças. Acredita-se que nem todos os homens têm o interesse de se tornar professor de crianças, devido às representações de que essa área de atuação é considerada profissão feminina, como salientam Gonçalves e Carvalho (2014):

[...] os homens são vistos como incapazes para ensino porque não possuem essas características que culturalmente foram atribuídas ao gênero feminino, seria este acontecimento preponderante capaz de justificar o escape da presença masculina. Analisando esta razão interpelo as questões que permitem a reflexão, seriam mesmo necessários tais atributos que foram outorgados socialmente a mulheres para trabalhar como docente (GONÇALVES; CARVALHO, 2014, p. 4).

As referidas autoras apontam que é relevante ter a presença masculina atuando como professores de crianças, mas os baixos salários podem ser considerados desestimulantes para muitos homens, principalmente se são chefes de família.

Por outro lado, Straiotto (2017) reflete sobre as relações de poder entre feminino e masculino na área da educação, por se tratar de um espaço que outrora foi de domínio masculino, mas que passou por transformações. Nesse cenário, o número de mulheres que cursam Pedagogia é mais elevado se comparado aos homens no mesmo curso de licenciatura. Assim, Straiotto (2017) concorda com Louro (2014) ao afirmar que:

A abordagem de gênero possibilitou a discussão das relações de poder entre homens e mulheres e explicitou a construção da desigualdade entre eles na história das sociedades ocidentais. Hoje, aparentemente com rompimento da dicotomia que destinava os homens ao domínio público e as mulheres ao domínio doméstico, não esgotou a necessidade de se discutir as relações de gênero, já que as relações de poder são inerentes à elas e todas as relações sociais sofrem transformações constantes e contínuas ao longo da história (STRAIOTTO, 2017, p. 26).

Cabe aqui refletir o que se entende por relações de gênero, cuja ideia é diferente do conceito sexo, uma vez que este último é biológico, enquanto que o primeiro é cultural. Nesse sentido, Scott (1998) explica que:

Gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é, antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos. (SCOTT 1998, p. 15).

Evidencia-se que o sexo se refere às diferenças biológicas das pessoas, enquanto que gênero é um construto social relacionado à forma como historicamente os grupos sociais foram criando os padrões de comportamentos para ambos os sexos.

Quanto às relações de gênero entre os profissionais da educação, a pesquisa desenvolvida por Straiotto (2017), sobre homens egressos do curso de Pedagogia, apresenta algumas considerações sobre a atuação de homens nas primeiras etapas da educação básica, em que muitos optam por cargos administrativos a docência voltada para a infância é vista como função feminina.

Dentre os sujeitos entrevistados, observamos que não raro a justificativa para o exercício de cargos administrativos e de gestão deriva muito mais da sua própria condição de gênero. Nesse sentido, dentro das relações estabelecidas no interior do espaço escolar, traçam-se relações de autoridade e subordinação, dentro das quais os sujeitos homens permanecem ocupando uma posição de dominância. Como homens são “diretores” e por serem homens, impõe mais “respeito” à comunidade escolar, “exigente” de sua “autoridade masculina”. Desta forma, a docência, sobretudo aquela destinada às crianças menores, permanece “função de mulher”, porque exigente de cuidado e amparo, os quais seriam “inerentes” ao gênero, (STRAIOTTO, 2017, p. 117).

Com base nos argumentos citados, é possível afirmar que as relações de gênero interferem no trabalho docente e conseqüentemente entre os estudantes de licenciatura, que nem sempre se sentem motivados a continuar no curso no curso de Pedagogia do CPNV e acabam por desistir de se tornarem professores das primeiras etapas da educação básica.

5 Metodologia da Pesquisa Empírica

Para o desenvolvimento do estudo, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, que segundo Günther (2006) trata-se da interação entre os dados levantados a partir da pesquisa bibliográfica com aqueles obtidos com a pesquisa de campo. Assim, a pesquisa qualitativa apresenta dados de forma mais generalizada, como instrumento capaz de concluir resultados conforme a abordagem metodológica necessária para divulgar informações reais alcançadas.

Dessa forma, foi realizada uma pesquisa com homens que evadiram do curso de Pedagogia CPNV/UFMS, sendo a investigação desenvolvida a partir das seguintes etapas:

Primeira etapa: Levantamento das listas de matriculados no curso de Pedagogia desde o primeiro ano que iniciou as atividades no CPNV/UFMS, para identificar a quantidade de homens que se matriculou, desistiu e continuou frequentando este curso de licenciatura entre os anos de 2009 a 2018.

Segunda etapa: Elaboração do instrumento de pesquisa, caracterizado por um roteiro semiestruturado, que foi utilizado para a gravação de entrevistas individualizadas com os participantes da pesquisa.

Terceira etapa: Localização e contato com alguns antigos estudantes de Pedagogia, todos do gênero masculino, que se matricularam, cursaram por um período, mas acabaram desistindo e, portanto, não concluíram o curso de licenciatura. Cabe destacar que devido a dificuldade de localizar os estudantes que desistiram, bem como a falta de disponibilidade de alguns deles para contribuir com a pesquisa, foi feita a opção por gravar entrevistas individualizadas com os três homens destacados abaixo, os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para preservar a identidade dos três participantes, os nomes foram substituídos e, durante a realização desta etapa da coleta de dados, o perfil de cada homem entrevistado era o seguinte: Alex - 39 anos, casado, pai e trabalhava como vigia em uma instituição escolar; Bruno - 26 anos, casado, pai e trabalhava como garçom e atendente de caixa em um restaurante; e Carlos - 40 anos, casado, pai e trabalhava com eletrotécnica.

Quarta etapa: Organização e sistematização dos dados coletados mediante a realização da pesquisa de campo, os quais foram analisados e fundamentados em alguns autores que abordam sobre a temática da pesquisa, conforme apresentado na sequência.

6 Resultados e Discussões

Com base nos dados obtidos junto à Secretaria Acadêmica do CPNV/UFMS (QUADRO 1), é possível notar que em todos os anos existiram alunos do gênero masculinos matriculados, porém foram poucos os que concluíram o curso de graduação em Pedagogia.

Quadro 1. Discentes homens do Curso de Pedagogia do CNPV/UFMS (2009-2018).

Ano	Entrou	Concluiu	Continuou	Desistiu
2009	3	2	-	1
2010	2	1	-	1
2011	6	1	-	5
2012	6	1	-	5
2013	2	-	-	2
2014	4	1	-	3
2015	5	-	-	5
2016	8	-	6	2
2017	7	-	5	2
2018	10	-	7	3
Total	53	6	18	29

Fonte: Autoras (2019).

Mediante a análise dos dados descritos na Tabela 1, observa-se que antes de 2015 era baixo o número de discentes do sexo masculino ingressantes no curso de graduação em Pedagogia do CPNV/UFMS. A partir de 2016 houve um aumento significativo, porém, ao considerar que são ofertadas e preenchidas anualmente 60 vagas no referido curso, o número total de homens matriculados ainda é considerado muito baixo, se comparado ao número de estudantes do sexo feminino. Outro ponto a destacar, com base nos dados da Tabela 1, é que desde o ano de 2009, quando iniciou o curso de Pedagogia do CPNV/UFMS, um total de 53 (cinquenta e três) homens, após concorrerem e conseguirem uma vaga numa universidade pública, oficializaram a matrícula. Contudo, entre esse total, somente 6 (seis) colaram grau e se tornaram pedagogos, enquanto que mais da metade, ou seja, 29 (vinte e nove) desistiram.

Os 6 (seis) pedagogos que concluíram não pertenciam à mesma turma e, portanto, na maioria dos casos, havia apenas um homem que, embora tenha perseverado, teve que conviver em sala de aula com a situação de ser o único representante do sexo masculino em meio às mulheres. Tal realidade também foi identificada por Straiotto (2017, p. 106), que assim destacou sobre um dos pedagogos durante o seu período de graduação: “O P8 era o único homem numa sala de vinte e cinco mulheres, o que levava as pessoas a ‘pensarem alguma coisa errada sobre ele’, aludindo à possibilidade dele ser homossexual”. Outro pedagogo, identificado pela autora, também mencionou o fato de ser o único homem entre o público feminino:

O pedagogo P19 sentiu o impacto do curso de Pedagogia, logo no primeiro dia. Mais uma vez, a maciça presença feminina, numa sala na qual havia apenas ele de homem, foi profundamente impactante: “[...] e eu pensei: o que estou fazendo aqui?! ... Num vi outros colegas homem ali dentro daquela sala, então tive aquele impacto pensei, meu Deus do céu, será que eu vou conseguir ficar aqui no meio desse tanto de mulher?! (STRAIOTTO, 2017, p. 112).

Talvez esse fato pode ter influenciado os estudantes do sexo masculino do CPNV/UFMS, visto que nenhum dos dois ingressantes de 2013, ou cinco ingressantes de 2015 chegaram a concluir o curso de Pedagogia, havendo, portanto, somente mulheres comemorando a formatura. No entanto, parece que tal realidade tem começado a mudar a partir de 2016, período em que aumentou a entrada e a permanência de homens no curso de

graduação em Pedagogia do CPNV/UFMS. Nesse novo e recente cenário, ao final do ano letivo de 2018, havia 18 (dezoito) estudantes do sexo masculino matriculados nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do curso, enquanto que na turma de 4º ano (que entrou em 2015), não havia nenhum homem matriculado.

Caberia uma nova pesquisa para entender porque aumentou a entrada e permanência de discentes homens no curso de Pedagogia, bem como sobre a atuação profissional daqueles que já se formaram. Mas, ao considerar que, para o presente estudo, a intensão era entender as causas da evasão, os dados apresentados na sequência apresentam o ponto de vista de três homens que se matricularam e frequentaram Pedagogia no CPNV/UFMS, mas estão entre os mais da metade que acabaram por abandonar este curso de graduação.

Dessa forma, entre os 29 homens que ingressaram, mas desistiram de cursar Pedagogia no CPNV/UFMS, três deles, aqui identificados por Alex, Bruno e Carlos, gravaram entrevistas e demonstraram suas percepções sobre o referido curso. Assim, os entrevistados foram indagados sobre as razões que os motivaram a ingressar no curso de Pedagogia, visando identificar os fatores influenciadores para o acesso ao ensino superior especificamente nesta graduação para exercício da docência. O Alex respondeu: “Eu já trabalhava a algum tempo na área da educação, esta área me interessava e queria fazer um curso de nível superior também. Percebi que o curso de pedagogia poderia abrir outras portas, não somente em salas de aula, então era interessante para mim.” O Bruno salientou: “Na época, a Pedagogia foi a segunda opção, porque na verdade não consegui minha primeira opção. Para não ficar sem fazer nada, entrei em Pedagogia! Minha primeira opção era engenharia de alimentos”. O Carlos mencionou que foi o curso mais acessível naquele momento da escolha.

O fato de eu já ser bem avançado na idade e ter ficado muito tempo parado, eu senti a necessidade de ter um curso de nível superior para ingressar no mercado de trabalho. Como na época o curso que estava mais acessível para mim era na Universidade Federal, eu ingressei em Pedagogia (CARLOS).

Emergem como principal fator de inserção nessa graduação o desejo de ter uma formação, mesmo que tardiamente, mesclado à necessidade de buscar uma graduação para inserção ao mercado de trabalho. Contudo, pode-se definir entre as principais razões de inserção nesta graduação, a oportunidade de conquistar um curso de nível superior e o ideário de que desta forma alcançar a possibilidade de alavancar a vida profissional, assim como aborda Straiotto (2017):

Para muitos egressos, o curso superior representava “um diploma”, capaz de alavancar ou garantir seu emprego, ou seja: um diploma que permitisse uma ascensão ou inserção no mercado de trabalho. É certo que observamos, como dito acima, as questões de ordem prática, [...], o fato de ser um curso noturno. Todos estes aspectos, aos quais também se agregaria uma entrada tardia na universidade, contribuíram para alimentar o imaginário de “facilidade” do curso de Pedagogia, definindo a sua escolha (STRAIOTTO, 2017, p. 95).

A análise permite distinguir que a entrada de homens na graduação de Pedagogia no CPNV/UFMS coincide com aspectos sociais associados a profissionalização tardia, visando a oportunidade de ter uma graduação independente de qualquer área de formação.

Para compreender o entendimento de cada candidato sobre Pedagogia, a próxima pergunta referia-se aos conhecimentos prévios de cada participante sobre as competências e áreas de atuação do pedagogo. Ao serem questionados sobre o que sabiam sobre o curso antes da matrícula, eles assim afirmaram:

Eu já tinha já um pouco de conhecimento, poucos, mas já tinha, pelo fato de já trabalhar em ambiente de educação então eu já tinha sim este contato, mesmo trabalhando em outra área os períodos que trabalho aqui durante o dia já permitiu ter este contato, então pelo menos um pouco eu já sabia (ALEX).

Já o Bruno reconhece que não sabia exatamente as atribuições do pedagogo, principalmente sobre o trabalho desenvolvido com bebês: “Eu não sabia muita coisa não, principalmente não sabia que tinha que trabalhar com educação infantil e cuidar de crianças de creche”. De forma semelhante, o Carlos também desconhecia algumas especificidades do curso de Pedagogia.

Eu não sabia praticamente nada! Nada! Não tinha nem noção do que era um curso superior principalmente na área de educação, né. Depois de ter ficado tanto tempo sem estudar, eu não tinha noção. Essa semana, por exemplo, a gente conversando sobre curso superior e a sobre a profissão do pedagogo, eu lembrei que não tinha nenhum discernimento, nenhum, nenhum... (CARLOS).

É possível notar que os fatores sociais influenciam historicamente nas escolhas das profissões, já que mesmo sem conhecer as atribuições da profissão, consideravam importante a conquista de um diploma, como destaca Furlani (1999, p. 175) que “Existe um movimento que tem a força da história de cada um, no qual suas razões, motivações e esperanças interagem com mudanças continuadas de cada contexto, em diferentes temporalidades”.

Apenas o participante Alex afirmou ter algum conhecimento sobre as atribuições desta graduação, enquanto que o Bruno e Carlos afirmam que ingressaram neste curso sem nenhum conhecimento sobre esta profissão, confirmando que a preocupação em possuir um curso de nível superior, levam alguns candidatos a ingressarem sem ter entendimento das dimensões e funcionalidades inerentes a este curso.

Com base nos relatos foi possível aferir as expectativas relacionadas a esta graduação, quando questionados sobre as perspectivas referentes ao curso de Pedagogia no momento em que fizeram a opção se matricular neste curso, os participantes apresentaram opiniões diferenciadas: “Eu entendia que era uma forma de abrir as portas para a gente ter novas oportunidades, era importante estudar também para não ficar parado e adquirir novos conhecimentos. E como eu já estava na área da educação, eu queria ter esta continuidade” (ALEX). Também o Carlos mencionou a possibilidade de novas oportunidades, mais especificamente a intenção de fazer concursos, após o término do ensino superior.

A minha expectativa era terminar o curso e fazer um concurso na área, mas a ascensão no meu trabalho dificultou muito, entendeu? Hoje eu já tenho família constituída, filhos, moradia... Mas a princípio, quando eu ingressei no curso, a intenção era terminar e fazer um concurso aqui na cidade (CARLOS).

Enquanto o Alex acreditava que teria novas oportunidades com a formação em Pedagogia e o Carlos tinha a esperança de conseguir a estabilidade na carreira docente, o Bruno mais uma vez mencionou o seu equívoco em relação à formação do curso de licenciatura em Pedagogia.

Na verdade, eu pensava que este curso estava mais voltado para formação do professor, no sentido de capacitar para o ensino das linguagens, matemática e disciplinas do ensino fundamental. Eu não sabia que tinha que cuidar de crianças de creche... (BRUNO).

O relato do Bruno sugere que ele tinha a perspectiva de trabalhar como professor do ensino fundamental, mas com crianças de creche ele não teria o mesmo interesse. Ao refletir sobre os conhecimentos prévios e as razões que motivaram o ingresso no curso de graduação, em Pedagogia, faz-se necessário questionar sobre o porquê esses homens desistiram do curso de nível superior, se o caminho para conseguir uma vaga não é tão simples, por ter que passar por uma prova avaliativa (Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM) e concorrer a vaga com muitos candidatos. Sobre esta perspectiva, o Alex inferiu que:

O ponto principal para eu ter desistido foi por conta dos meus horários no meu emprego, eu pego no meu serviço na parte vespertina e outra parte noturna, então eu tinha um acordo com a gestão anterior, de trabalhar somente durante o dia para eu dar conta de fazer a faculdade sem retirar meus adicionais noturnos, mas daí do nada mudaram o acordoe não foi possível mais eu continuar por questão disto, a questão do tempo. Sim por causa do trabalho mesmo (ALEX)

O Bruno admitiu que estava desempregado e não podia perder a oportunidade de emprego, por isso optou por abandonar o curso de Pedagogia.

Recebi uma proposta de trabalho para trabalhar a noite e como eu precisava do serviço e eu não tinha mesmo muita vocação mesmo acabei desistindo. Eu acredito que para trabalhar com Pedagogia tem ter mesmo vocação, sem contar que pelo tanto que estuda o salário é muito pouco (BRUNO).

O Carlos chegou a mencionar que não gostaria de relatar os reais motivos de sua desistência, mas acabou mencionando que:

Na época eu não tinha vontade de desistir, não. Eu tinha a necessidade de ter um curso superior, mas algumas circunstâncias, que prefiro não relatar, me forçaram a isto. Mas o que posso dizer sobre este fato é que eu não conseguia me adequar aos horários de trabalho com a faculdade. Além disso, estudar tanto pelo salário de professor não é fácil, porque na minha profissão eu fiz um curso técnico de dois anos e ganho praticamente o dobro. Então, várias coisas que acabaram me levando a isto (CARLOS).

Sobre as razões que ocasionaram a desistência deste curso de graduação, os três participantes da pesquisa relataram que não conseguiram conciliar o trabalho com estudos, enquanto que Bruno enfatizou sobre sua falta de afinidade com a profissão, concordando entre si que o salário é considerado desmotivador. Tais argumentos corroboram com Rabelo

(2013) por afirmar que: “Assim, a representação de que essa profissão é mal paga e, por isso, não é para homens discrimina e pode ser um estímulo para a não escolha ou a fuga do homem em relação à docência”.

Neste sentido, cabe conceber que além dos estereótipos de gênero considerado adequado a docência ainda a desvalorização salarial torna esta profissão desinteressante para os homens no município de Naviraí, reforçando o conceito historicamente construído na sociedade de que o cuidar de crianças está atrelado aos cuidados femininos. Os participantes da pesquisa também responderam sobre o que deveria ser feito para que o curso de Pedagogia se tornasse mais atraente ao público masculino, e todos concordaram que deveria aumentar o salário, o reconhecimento e a valorização da profissão docente, como destacou o entrevistado Bruno: “Sem dúvida deveria haver a maior valorização do professor e desta forma atrairia mais homens. Devido a baixa remuneração, os professores se sentem desvalorizados, desmotivados e assim muitos perdem o interesse por esta profissão”.

Corroborando com tais ideias, Rabello (2013) menciona que “[...] outra representação generificada que recai sobre os professores do sexo masculino é de que a profissão docente não é para homens porque paga salários baixos e os chefes-de-família não podem receber tão pouco”. Desta forma, nota-se que predomina a crença de que os homens que “chefiam suas famílias” devem receber salários melhores, transpondo assim o ideário de que as mulheres atuantes como docentes apenas complementarizam a renda familiar, um fato divergente da sociedade atual em que geralmente homens e mulheres possuem responsabilidades iguais no provimento familiar.

Os três homens que participaram da pesquisa também comentaram sobre os seus objetivos, se por ventura chegassem a concluir Pedagogia e o Alex afirmou: “O meu interesse era conseguir algum cargo na coordenação porque eu... bem, eu não levo jeito com crianças pequenas. Já as professoras mulheres, elas têm mais jeito”, reforçando a ideia de que somente o gênero feminino é que tem habilidades para trabalhar com crianças.

Ao demonstrar resistência em atuar com a primeira etapa da educação básica, o Bruno enfatizou que: “Eu não trabalharia com a parte de creche ficaria apenas com educação infantil que é mais mesmo a fase de aprender a ler e escrever”. Já o Carlos mencionou que seria interessante haver o envolvimento de homens e mulheres no exercício da docência infantil.

Eu acho mesmo que para trabalhar homem na educação infantil aquela de creche tinha que ter na sala um professor homem e uma professora mulher, porque aí seria melhor porque as crianças teriam o contato né com os dois masculino e feminino e com a professora ali na sala né ficaria melhor nos cuidados das crianças né, que a mulher é mais delicada para algumas coisas (CARLOS).

Apesar de concordar que homens e mulheres devem estar envolvidos na educação infantil, ao considerar que o mais adequado seria ter a mulher para ser responsável pelos cuidados com a criança, confirma a crença de que elas são mais capazes por serem mães, reforçando o ideário historicamente construído de que mulheres possuem habilidades natas para assumir essa função, como destaca Gonçalves (2009):

[...] as habilidades da dona de casa e de esposa costumam ser transferidas para a função docente, pois ao ser desempenhada por uma mulher pressupõe-se que a profissional tenha ou deveria ter algumas características como: docilidade, submissão, sensibilidade, paciência, entre outras. Nesse caso, os homens são vistos como incapazes para ensino porque não possuem essas características que culturalmente foram atribuídas ao gênero feminino (GONÇALVES, 2009, p. 41).

Há uma percepção que predomina na atualidade e que estão arraigados na sociedade referentes a alguns conceitos que foram construídos no decorrer da história, quanto as funções e habilidades relacionadas aos gêneros, ficando perceptível que no campo da docência, mais especificamente na educação infantil, ainda paira a ideia de que esta função deve ser atribuída ao sexo feminino e com isso os homens acabam por não se interessar por atuar nessa área profissional.

7 Considerações Finais

Tendo em vista que esta pesquisa intitula-se “A (in)existência de estudantes do gênero masculino no curso de pedagogia: Por que eles desistem?”, a partir do estudo realizado, é possível afirmar que são vários os fatores que contribuem para a desistência alunos de Pedagogia.

Primeiramente, persiste na sociedade a construção social de que a figura feminina é mais adequada para os cuidados com as crianças, reforçando a ideia de que as mulheres são mais aptas para esta função por conta da delicadeza e afetividade materna. É perceptível que são poucos os homens ingressantes no curso de Pedagogia que possuem ou pesquisaram para terem conhecimento prévio sobre as funções do pedagogo e atribuições do trabalho docente para educação infantil. Alguns dos participantes da pesquisa, que desistiram do curso de Pedagogia, argumentaram que não sabiam que teriam que trabalhar na creche com crianças pequenas, evidenciando que esses homens não se identificaram com tal função, talvez por acreditarem erroneamente que se trate de uma atribuição feminina. Por conseguinte, a falta de informação faz com que homens se matriculem nesse curso de graduação sem saber sobre as especificidades desta área, ocasionando a desistência ou/e a evasão da grande maioria inscrita no início de cada ano.

Outros fatores que, de certo modo, explicam o motivo da desistência dos discentes homens do curso de Pedagogia do CPNV/UFMS, incluem: a dificuldade de conciliar o curso superior com as jornadas de trabalho; o desconhecimento sobre a formação em Pedagogia; a baixa remuneração da profissão docente; e a percepção de que, para atuar nesta área, as mulheres seriam naturalmente melhores preparadas.

Por fim, evidencia-se que a percepção de que conceitos construídos historicamente na sociedade são difíceis de serem rompidos, porque mesmo na atualidade vivendo em uma sociedade onde homens e mulheres lutam por espaço no mercado de trabalho, a ideia de que existem profissões que são mais adequadas para o gênero feminino ou masculino, ainda permanece. E a docência voltada para as primeiras etapas da educação básica, é vista como

feminina e, nesse caso, muitos homens optam por desistir do curso de Pedagogia, para não ter que educar crianças em âmbito escolar. É necessário romper com velhos costumes e deixar de atrelá-los aos gêneros já que o que conta é a competência e profissionalismo para desempenhar tais funções, valorizando a profissão. Há uma necessidade crescente de que homens pedagogos falem com mais paixão sobre sucesso em sua profissão, a fim de que desperte o público masculino para a área da educação.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de; Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. Depto. De didática da faculdade de ciências e letras/ UNESP-Araraquara, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/816/825>. Acesso em: 02 dez. 2020.

AZEVEDO, Gilson Xavier de. A presença masculina em cursos de pedagogia. **Científic@ - Multidisciplinary Journal**, Goianésia, v. 5, n. 1, Edição Especial, p. 4-19, 2018. Disponível em: <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/cientifica/article/view/2622>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia**: Resolução CNE/CP nº 1/2006. Brasília: Mec, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº. 5692 de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União** - Seção 1 de 12 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 20, p. 155-182, 1999. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2239>. Acesso em: 02 dez. 2020.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

GONÇALVES, Josiane Peres. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério**. 2009. 233 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GONÇALVES, Josiane Peres; ANTUNES, Jéssica Barbosa. Memórias de professores homens que trabalharam como docentes de educação infantil e suas representações sociais. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.6, n.16, p.134-153, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/440>. Acesso em: 02 dez. 2020.

GONÇALVES, Josiane Peres; CARVALHO, Viviane de Souza Correia de. O que pensam os homens professores que trabalham com crianças? Análise de suas representações sociais: **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v.1, n.2, p. 34-49, jul-dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/138>. Acesso em: 02 dez. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.3, n.4, p.62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/138>. Acesso em: 02 dez. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. 678 p. ISBN 8572442561.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pósestruturalista. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 179 p. ISBN 85.326.1862-6.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil: In: 36ª reunião nacional da ANPED, 2013, Goiânia. **Anais do...** Goiânia: ANPED, 2013, p. 1-17.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925 out./dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000400006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 dez. 2020.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993. 180 p. (Educação contemporânea). ISBN 8524900849.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 240 p. (Educação contemporânea). ISBN 8574961957.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1998.

SHIGUNOV NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura: O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 dez. 2020.

STRAIOTTO, Débora Silva; “... E eu pensei: o que estou fazendo aqui?!” **homens egressos do curso de pedagogia: estabelecimento e deslocamento na profissão**. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto Pedagógico de Curso do Curso de Licenciatura Em Pedagogia** – Noturno Unidade Proponente Campus de Naviraí. 12/05/2016: Disponível em: <https://cpnv.ufms.br/files/2012/04/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-DE-CURSO-DO-CURSO-DE-LICENCIATURA-EM-PEDAGOGIA-CPNV.pdf> Acesso em: 28 maio 2020.

VIANNA, Claudia 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 feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. 304 p. ISBN: 978-85-89906-17-3.