

# **Relações de gênero na Pedagogia: concepções de estudantes homens**

Roney Polato de Castro\*  
Vinícius Rangel dos Santos\*\*

*Gender relations in Pedagogy: conceptions of  
male students*

---

\* Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação  
- Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

\*\*Pedagogo (UFJF). Professor da Educação Básica.

**RESUMO:** O artigo parte de questionamentos e inquietações sobre a formação docente no curso de Pedagogia. Para conduzir este estudo nos inspiramos nas perspectivas dos estudos de gênero e dos estudos pós-críticos em educação. O foco da pesquisa foi o curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Realizou-se entrevistas com cinco estudantes homens que concordaram em compartilhar suas vivências e percepções enquanto sujeitos masculinos na graduação em Pedagogia. Adotando como base os resultados desse processo investigativo, discutimos neste artigo duas categorias de análise delineadas a partir das entrevistas: a naturalização do curso de Pedagogia como espaço eminentemente feminino; e o medo e a suspeita em relação à presença dos estudantes homens nas escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia; Homens; Relações de gênero; Formação e Profissão docente.

**ABSTRACT:** *The article is based on questionings and concerns regarding the teaching training in Pedagogy. To conduct this study we were inspired by the perspectives of gender studies and post-critical studies in education. The center of this study was the Pedagogy course of the Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. We conducted interviews with five male students who agreed in sharing their experiences and perceptions as male subjects in the Pedagogy course. Having the results of this investigative process, and using it as basis, we discussed two categories of analysis delineated from the interviews: the naturalization of the Pedagogy course as an eminently feminine environment; the fear and concerns regarding the presence of male students in schools.*

**KEYWORDS:** *Pedagogy; Men; Gender relations; Teaching training and teaching profession.*

## 1. INTRODUZINDO A DISCUSSÃO

O presente trabalho se insere entre pesquisas contemporâneas que pretendem discutir os modos pelos quais as relações de gênero e sexualidades constituem sujeitos. Acolhendo o desafio de pensar o impensado (MEYER; PARAÍSO, 2012), foi reunido um conjunto de questionamentos e inquietações que atravessam o processo de formação docente em Pedagogia, buscando a problematização de realidades já cristalizadas. Dessa forma, questionamos: é “natural”<sup>1</sup> que mulheres exerçam funções de cuidado e tenham “jeito” para lidar com crianças? É “natural” que existam funções femininas e masculinas? Que efeitos essas representações têm sobre os sujeitos? Partimos dessas questões para pensar de que modo as representações de gênero relacionam-se à opção pelo curso de Pedagogia, particularmente a opção de estudantes autoidentificados como homens.

Historicamente, é possível argumentar que, a partir do século XIX, a docência com crianças pequenas, e nas primeiras décadas do século XX, o curso de Pedagogia, foram se constituindo como preponderantemente femininos (FARIA FILHO; MACEDO, 2004), tendo em vista as representações culturais que associam o cuidado e a educação de crianças às mulheres (VIANNA, 2002; LOURO, 2011). A partir da inserção de um dos autores deste artigo como discente e do outro como docente no curso de Pedagogia, surgiram inquietações com essas representações, que naturalizam “funções” femininas e masculinas, construindo fronteiras para a vivência dos gêneros. Um dos questionamentos foi: quais são as possíveis dificuldades que um estudante homem poderá encontrar em sua trajetória acadêmica por ocupar esse espaço?<sup>2</sup> Estudos como os realizados por Cardoso (2006; 2007), Ramos e Xavier (2010; 2012), Fonseca (2011), Gomides (2014), Ramos (2011), entre outros, discutem essas relações a partir das experiências de professores homens que atuam nas instituições de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apontando o “estranhamento” provocado pela presença desses sujeitos e as dificuldades que eles enfrentam ao optar pela carreira do magistério com crianças. Tais estudos foram pertinentes para nos inspirar à discussão das questões relacionadas à formação docente do professor homem. No entanto, em nossas pesquisas<sup>3</sup>, encontramos poucos estudos que discutissem especificamente as experiências de estudantes homens durante a formação em Pedagogia (FERRAZ, 2006;

SANTOS; MELO, 2013). Isso parece indicar uma escassez de trabalhos que busquem compreender trajetórias, expectativas e processos formativos de estudantes homens no curso de Pedagogia, na perspectiva dos estudos de gênero em relação à escolha do curso, o trabalho de Pereira (2011), a partir de pesquisa realizada com estudantes homens do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), aponta que tal opção envolve condicionantes individuais (subjettivos) e sociais, considerando aspectos como expectativas sociais de gênero no âmbito familiar e do trabalho.

A pesquisa na qual nos baseamos para a produção deste artigo foi construída como requisito para conclusão de curso e realizada com estudantes autoidentificados homens do curso de Licenciatura presencial em Pedagogia da UFJF (MG)<sup>4</sup>. Em um primeiro momento, recorremos à coordenação do curso para obter o número de estudantes homens matriculados e seus respectivos contatos. Desse movimento, foram encontrados 16 do total de 334 estudantes da graduação – 318 eram mulheres. Os primeiros contatos foram estabelecidos por *e-mail*, seguidos de mensagens por meio da rede social Facebook<sup>5</sup>, a fim de ampliar o número de participantes. Também foram realizados convites presenciais, com a colaboração de colegas de graduação que cursavam disciplinas em turmas que contavam com estudantes homens. Do total de convites realizados, obtivemos um conjunto de cinco participantes<sup>6</sup>, os quais compartilharam suas vivências e percepções enquanto sujeitos masculinos na graduação em Pedagogia da UFJF a partir de entrevistas individuais que buscaram delinear as razões e/ou motivos que trouxeram os sujeitos para a graduação em Pedagogia. Ouvimos relatos sobre os desafios, obstáculos, (pré-)conceitos e projeções decorrentes dessa trajetória, levando em conta suas experiências como homens em um curso hegemonicamente feminino.

Tomamos como base os dados produzidos com esse processo investigativo. A perspectiva teórico-metodológica inspira-se em estudos pós-críticos no campo da educação (MEYER; PARAÍSO, 2012), pautando-se na problematização dos discursos que instituem verdades sobre os gêneros e na desconstrução das representações de oposição binária entre masculino e feminino, entendendo que “[...] qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as nossas) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada” (LOURO, 2007a, p. 241). Ao nos

aproximarmos dessas correntes teórico-investigativas, intentamos questionar o que está posto, desconfiar daquilo que é apresentado como verdade, pensar, refletir e problematizar sobre argumentos já naturalizados. Nesse contexto, a resposta almejada se potencializa como via que nos permite pensar além, transformando-se em dúvida constante. Assim, consideramos que há um jogo de verdades sobre as relações de gênero e a formação em Pedagogia que precisa ser problematizado na sua contingência histórica, cultural e social, de modo que investimos numa postura de dúvida em relação aos enunciados construídos acerca dos papéis, funções, habilidades, profissões e quaisquer outros aspectos que são “naturalmente” atribuídos aos gêneros, a partir da imposição de normas que determinam os limites para homens e mulheres.

## **2. AS RELAÇÕES DE GÊNERO E A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA**

Nossas vinculações teóricas nos aproximam de estudos contemporâneos que se baseiam no conceito de gênero como historicamente vinculado às lutas feministas, que questionam as explicações meramente biológicas para as desigualdades sociais (LOURO, 2007b). Além disso, ampliam o espectro de relações atravessadas pelos gêneros, entendendo que vão além da relação de complementaridade entre um sujeito biologicamente homem e outro biologicamente mulher. Ou seja, seria preciso romper com uma ideia de binaridade dos gêneros, ressaltando que há modos plurais de constituição de sujeitos, que se apropriam de modo diverso dos elementos considerados femininos e masculinos.

Tomando a dimensão discursiva dos processos de subjetivação, as escolhas que fazemos não são fortuitas, mas nos vinculam a contextos históricos e culturais, nos quais os sujeitos estabelecem relações com outros, com instituições (como a família<sup>7</sup>, a escola, a igreja, as mídias, entre tantas outras) e consigo mesmos. Assim, argumentamos que a opção pelo curso de Pedagogia é atravessada por condicionantes socioeconômicos, de raça e etnia, de geração e também de gênero e sexualidade. Caberia, desse modo, problematizar o enunciado que diz das mulheres como portadoras de um “instinto materno” e de habilidades naturais de cuidado e proteção de si e dos outros, algo que lhes conferiria um jeito para lidar com crianças, por conseguinte, para assumir funções ligadas ao cuidado e à educação da infância, como é o caso da docência

na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Um discurso de gênero que tem determinados efeitos na constituição dos sujeitos, pois há um investimento pedagógico para que as meninas e mulheres, desde que nascem, aprendam a adotar características consideradas femininas, por exemplo, aprendam a cuidar de crianças, a serem carinhosas, emotivas, delicadas. Em relação aos meninos e homens o investimento é em uma educação para habilidades, comportamentos e esquemas corporais ligados à agressividade, força, virilidade. Porém, os sujeitos nunca se constituem exatamente como o previsto<sup>7</sup>, ou seja, como regem as normas dos gêneros. Se não houvesse a possibilidade de resistências os homens escolheriam profissões consideradas “naturalmente” femininas? Ou seja, há modos de constituir-se que não se enquadram completamente às normas, que a desafiam e produzem outros modos de existência.

Historicamente, nossa sociedade realiza investimentos distintos na constituição de meninos e meninas e de homens e mulheres. Desde a infância, é possível identificar quais são os brinquedos, as brincadeiras, as cores, as condutas e os comportamentos aconselháveis e permitidos para garotos e garotas. Nesse cenário, os processos de construção dos sujeitos são atravessados pelas relações de gênero, que correspondem ao conjunto de representações culturais e sociais, consolidadas no decorrer da história, que atribuem significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos (LOURO, 2007b). Em sua célebre frase, a teórica feminista Simone de Beauvoir (1967) argumentou que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (p. 9). De outra forma, mas sob a mesma interpretação, também é correto afirmar que “não se nasce homem”, mas “torna-se homem” mediante os processos sociais e culturais exercidos por meio das relações de gênero. Considerando essas reflexões é possível identificar que somos, enquanto sujeitos sociais, resultado de todo um processo de subjetivação que contribui significativamente para nossa formação, nossos comportamentos e escolhas, incluindo opções profissionais, como é o caso da graduação em Pedagogia.

Embora as questões de gênero se apresentem como emergentes e as discussões sobre essa categoria venham se ampliando desde a década de 1980 no Brasil<sup>8</sup>, a demarcação das fronteiras entre homens e mulheres continua permeando as mais variadas instâncias do social, sustentada por campos

discursivos, como as ciências, as religiões, as mídias, atravessando o exercício das sexualidades, as práticas profissionais, as relações amorosas e familiares. Quando se considera as relações de gênero como construções sociais, identificamos que o conjunto de características consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas relaciona-se com a formação em Pedagogia, caracterizando-a como um espaço hegemônico de formação feminina, reiterado pelos discursos sociais e culturais que associam os cuidados e a educação de crianças às mulheres.

Contemplando esse contexto, a presença masculina no curso de Pedagogia poderia se caracterizar como uma forma de resistência, confrontando os discursos sociais e culturais – permeados pelas relações de gênero e poder –, que instituem a docência para crianças como uma opção (exclusivamente) feminina. Nesse sentido, poderíamos considerar que o poder é positivo, no sentido de que seus efeitos sobre os sujeitos implicam na produção de comportamentos e condutas, modos de ser, de sentir e de pensar. O cuidado e a educação de crianças pequenas, nesse sentido, figurariam como vinculados a saberes que instauram jogos de poder, manobras, técnicas que investem sobre os sujeitos femininos e masculinos. Porém, o poder é um exercício: os sujeitos se produzem acatando e assujeitando, mas também contestando e resistindo aos seus desígnios (LOURO 2007b; 2011).

Considerando as contribuições dos estudos de gênero e do pensamento foucaultiano sobre o exercício do poder e das resistências, retomamos o eixo central deste trabalho, analisando a presença masculina na graduação em Pedagogia da UFJF. O processo de análise dos diálogos construídos durante as entrevistas nos conduziu a delinear duas temáticas que perpassam os discursos dos sujeitos participantes da pesquisa e que congregam experiências vivenciadas enquanto estudantes homens da graduação em Pedagogia, os quais serão discutidos a seguir.

### **2.1. A IMAGEM DO HOMEM FORA DO LUGAR: A “NATURALIZAÇÃO” DO CURSO DE PEDAGOGIA COMO UM ESPAÇO (EXCLUSIVAMENTE) FEMININO**

Pesquisas realizadas por Cardoso (2006; 2007), Ramos e Xavier (2010; 2012), Ramos (2011), Fonseca (2011), Xavier (2013), entre outros pesquisadores e pesquisadoras, apontam os desafios cotidianos vivenciados por professores

homens que exercem a docência com crianças. De outro lado, muitas são as contendas encontradas por homens que ingressam em cursos de formação docente, principalmente, aqueles dedicados ao cuidado e educação das infâncias, como é o caso da graduação em Pedagogia. Considerando as relações de gênero e de poder que atravessam esses contextos, analisamos que o fato de haver homens em uma graduação considerada “feminina” significa poder questionar as possibilidades de atuação demarcadas pelos gêneros – “profissão de mulher”, “profissão de homem” –, criando assim, resistências.

Para que esse cenário seja analisado, é válido recorrer ao histórico da docência no Brasil, no qual o processo de “feminização do magistério” ocorreu de maneira gradual, porém, significativa no decorrer dos séculos. Em relação a essas transformações, Louro (2011, p. 98) destaca que

[...] no Brasil a instituição escolar é, primeiramente, masculina e religiosa. Os jesuítas, “braço espiritual da colonização”, para além das tentativas de catequização dos índios, investem, de fato, na formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes. As primeiras escolas brasileiras regidas por esses irmãos (e a grande maioria daquelas que se organizam a partir de outras ordens religiosas) constituem-se, pois, num *espaço marcadamente masculino*, voltado para a formação de um católico exemplar. É importante notar que esse modelo de ensino permanece no país por um longo tempo, mesmo depois de oficialmente afastado, ao final do século XVIII (*grifos nossos*).

Já na segunda metade do século XIX, com as emergentes transformações sociais de um país recém-independente, as instituições escolares brasileiras e seus docentes passam a adotar um novo estatuto de escola, inspirado nos recentes processos de urbanização da nação (LOURO, 2011). Nesse período, o magistério se tornará “[...] uma atividade *permitida* e, após muitas polêmicas, *indicada* para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação” (LOURO, 2011, p. 99, *grifos da autora*). No entanto, as transformações sociais que atravessaram a configuração do trabalho docente foram marcadas pelas relações de gênero, estabelecendo condutas e atividades distintas para professoras e professores.

Embora professores e professoras passassem a compartilhar da exigência de uma vida pessoal modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para eles e para elas: são incumbidos de tarefas de algum modo distintas, separados por gênero (senhoras “honestas” e “prudentes” en-

sinam meninas, homens ensinam meninos), tratam de saberes diferentes (os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequadas a eles ou a elas), recebem salários diferentes, disciplinam de modo diverso seus estudantes, têm objetivos de formação diferentes e avaliam de formas distintas (LOURO, 2011, p. 99-100).

No começo do século XX, o caráter feminino do magistério infantil se intensificou a tal ponto que, no final da década de 1920 e início dos anos 1930, a maioria do professorado já era essencialmente feminino (VIANNA, 2002). Ao analisar essas transformações que permearam a trajetória da docência em nosso país, Vianna (2002, p. 85) pondera que

[...] desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral.

A partir desse ponto, considerando os caminhos históricos que foram se consolidando para o caráter feminino da docência no Brasil, retomamos uma questão emergente das entrevistas com os estudantes homens que explicitam a naturalização do curso de Pedagogia como um espaço feminino. Alguns entrevistados apontaram os “estranhamentos” sociais produzidos por ocuparem esse espaço.

Ao narrar suas experiências na Faculdade de Educação, Eduardo<sup>9</sup> assinala que em sua turma existem cinco colegas homens, no total de 35 estudantes. Segundo o entrevistado, os próprios professores do curso de Pedagogia “estranham” esse número ao chegarem à sala: “Todos os professores falam: nossa! Quanto homem nessa turma! Até os professores estranham a presença de cinco homens em uma turma de 35 pessoas” (Eduardo, Entrevista n.º. 2, 18 set. 2014).

Eduardo ainda pondera que não é apenas nos espaços da sala de aula que os “estranhamentos” acontecem. Ao narrar a conquista de uma bolsa de iniciação científica em um dos núcleos de pesquisa da Faculdade de Educação, foi parabenizado por seus professores orientadores por ser o primeiro homem a ocupar o espaço de bolsista no núcleo desde sua fundação, na década de 1980.

As interpretações das experiências de Eduardo podem ser atravessadas pelas relações de gênero e pelo histórico da docência em nosso país. Como observado nas reflexões realizadas acima, a carreira no magistério foi sendo configurada por meio de transformações sociais organizadas sob a ótica dos gêneros. Como resultado dessas transformações, o curso de Pedagogia se constituiu em um espaço hegemônico de formação feminina, contribuindo para a construção de um perfil sobre seus/suas discentes. Pollock (1990 *apud* LOURO, 2011, p. 103), aponta “[...] que todos os discursos sociais produzem representações”. Nesse contexto, analisamos que os discursos sociais acerca da formação em Pedagogia produzem e difundem um perfil sobre as/os estudantes que ocupam essa graduação, imagem que se confronta com a presença de sujeitos masculinos nesse espaço, acarretando “estranhamentos” e o estereótipo do “homem fora do lugar”. Nas escolas, os professores homens são caracterizados da mesma forma, e em algumas situações, identificados como profissionais “totalmente deslocados nas instituições” (RAMOS, 2011; RAMOS; XAVIER, 2010; 2012; XAVIER, 2013).

Embora alguns estranhamentos sociais sejam exercidos pela presença masculina no curso de Pedagogia, alguns episódios relatados nas entrevistas apontam a forma como as relações de gênero organizam as experiências e as possibilidades que atravessam a convivência entre homens e mulheres. Luís, ao destacar sua participação no Diretório Acadêmico (D.A.), afirmou que quando se filiou à instância de representação estudantil, o D.A. do curso de Pedagogia possuía como presidente um homem, que se reelegera meses depois. “Isso me causava um estranhamento... Como pode? [...]. Nessa coisa de coordenação e liderança parece que as mulheres correm [...]” (Luís, Entrevista n.º 4, 19 set. 2014).

Nas gestões seguintes, ele assinala que foi vice-presidente com outro colega homem na administração do Diretório. Quando apoiado pelo grupo para ascender à presidência, abdicou da posição, indicando a candidatura de uma graduanda, que venceu as eleições do D.A. Luís ainda relata que mesmo com uma colega ocupando o cargo de presidente, ele permaneceu como vice, sempre estando por perto. Nesse sentido, poderíamos problematizar o significado de “estar por perto” como vinculado a noções organizadoras das relações sociais que depositam sobre os homens as instâncias decisórias, de comando e de

administração. Embora não possamos afirmar quais eram as “verdadeiras” intenções de Luís (e nem caberia tal afirmação), nos conduzimos a pensar que a possível justificativa de “estar por perto” como “apoio” ou “proteção”, também pode ser pensada como estratégia de submissão feminina. Na construção de argumentos para problematizar esse contexto, levando em conta que as posições de poder vão se constituindo por meio dos gêneros a partir da compreensão social e cultural de quem deve ocupar esses espaços, Louro (2011) destaca que “[...] a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito” (p. 21), o que ocasionou restritas participações femininas em instâncias de representação. No caso aqui apontado, em relação à presidência do D.A., trata-se de pensar na ocupação de lugares de poder como estratégicas e móveis, conferindo aos sujeitos limitações, mas também benefícios. Lugares sempre em disputa e negociação, lugares que são arquitetados e organizados pelos gêneros. Não estar à frente da presidência do D.A. não significa ausência do exercício do poder pelas estudantes, mas implica na reiteração de expectativas sociais quanto ao protagonismo de homens e mulheres.

José, Salvador e Rafael também vivenciaram situações no decorrer de suas trajetórias acadêmicas em que a presença masculina se destaca em espaços hegemonicamente femininos, como relatado por Luís. Nesse contexto, em situações específicas do cotidiano, a figura masculina é creditada como detentora de inteligência, razão, mediação de conflitos, liderança e atenção – “aqueles que merecem ser ouvidos”. Analisando a atribuição desses lugares, Louro (2011, p. 104) aposta no argumento das representações sociais que são construídas para homens e mulheres, concluindo que “Diversos grupos de vozes desenharam esses sujeitos. Do outro lado, eles e elas acataram, adaptaram ou subverteram esses desenhos. Relações de poder estavam em jogo aqui – como em todas as instâncias sociais”.

Outra discussão que atravessa as representações dos gêneros e de seus sujeitos é em relação às aptidões de mulheres e homens no cuidado e na educação de crianças pequenas. Ao analisar essas habilidades atribuídas a professoras e professores, Eduardo usa como exemplo a situação em que uma criança pequena chora, dizendo:

*“Eu não tenho muito o dom... Muito o trato com criança. [...]. A mulher ela sabe, né? Se a criança tá chorando, a mulher vai lá e pega a criança no colo e a criança para de chorar e resolve o problema. Já o homem não... O homem vai lá e vai criar mais problema: vai quebrar alguma coisa, vai bater na criança...”* (Eduardo, Entrevista n.º. 2, 18 set. 2014).

O relato do colega sinaliza a consolidação das representações sociais de gênero, que aponta o cuidado “natural” que as mulheres exercem em relação às crianças, considerando que “[...] elas trazem consigo a vocação para a maternidade e as mães, por natureza, é que protegem e cuidam – com desvelo – dos filhos pequenos e jamais cometeriam qualquer tipo de maldade contra crianças” (RAMOS; XAVIER, 2012, p. 108).

Ainda no contexto das discussões sobre as representações sociais entre homens e mulheres, é válido ressaltar a organização da hierarquia docente em relação aos ganhos salariais, considerando que “[...] mesmo com a feminização da docência, os homens ainda ocupam as funções de maior prestígio social e recebem os salários mais altos” (VIANNA, 2002, p. 92). Em relação a isso, Vianna (2002, p. 92) destaca ainda que

Em 1997, uma professora, de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental – função que abrange maioria absoluta de mulheres – recebia, em média, um salário mensal líquido de cerca de R\$ 425,60, enquanto o rendimento médio docente no Ensino Médio (com quase 40% de homens) era de R\$ 700,19 mensais. [...]. Nesse sentido, a utilização do gênero como categoria explicativa de análise ganha enorme utilidade para a compreensão da divisão/segregação sexual do trabalho contida na feminização da docência.

Analisando esse movimento ainda no processo de formação, Eduardo, Salvador e Rafael sinalizaram seus desejos em ocupar funções que superem as práticas nas escolas, seguindo caminhos na pós-graduação até a docência universitária, vislumbrando, dessa forma, melhores salários. Ao projetarem suas futuras trajetórias enquanto pedagogos, José e Luís afirmaram que desejam atuar em instituições escolares, descrevendo funções na coordenação pedagógica e na gestão educacional. Em uma análise desse contexto, os homens entrevistados não pretendem atuar nas salas de aula, espaço marcado no decorrer da história como de atuação feminina e de baixas remunerações.

Outro ponto que pode ser pensado a partir da constatação de que ainda são baixos os salários do magistério é o papel de provedor que o homem ocupa

em nossa sociedade. Nesse sentido, identificamos que a figura masculina se vê e é vista como alicerce financeiro de sua família, buscando, assim, ocupar funções em que os salários são mais altos, como observado. Em uma pesquisa realizada por Vianna (2002, p. 95) com professores e professoras da rede estadual paulista, a pesquisadora destaca a seguinte situação:

[...] Barros, professor das 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental, é um exemplo dessa percepção. Como filho mais velho, assumiu a responsabilidade pelo sustento da mãe, da irmã e das sobrinhas após a separação de seus pais. O papel de homem provedor vem em primeiro plano em seu discurso, atrelado ao modelo tradicional masculino, que vê o homem o único responsável pelo sustento da família. Trata-se da assunção do papel social de provedor atribuído ideologicamente aos homens e reiterado por esse professor no âmbito individual.

Diante dessas ponderações, argumentamos que as escolhas pela graduação em Pedagogia, e também pela carreira docente, são atravessadas por uma hierarquia salarial, na qual as mulheres ocupam posições inferiores aos rendimentos masculinos, corroborando a ideia de um “curso/profissão para esperar marido”, expressão muitas vezes ouvida por estudantes do curso.

## **2.2. O MEDO E A SUSPEITA DA PRESENÇA MASCULINA NA ESCOLA: “O FANTASMA DA PEDOFILIA”**

Como vem sendo discutido neste artigo, o curso de Pedagogia se constituiu como uma graduação preponderantemente feminina. Como consequência dessa observação, a escola também se consolida como um espaço profissional feminino (VIANNA, 2002). Ser homem, graduando e estagiário no curso de Pedagogia implica um conjunto de questões que atravessam a forma como as relações entre escola, família e estágio se articulam, produzindo diferentes desafios para as pedagogas e para os pedagogos em seus processos de formação. Reconhecendo esses desafios, quatro dos cinco entrevistados apontaram os desconfortos e desconfianças que são exercidas por instituições educacionais ao receberem um estagiário homem. É válido destacar que os processos de desconforto e desconfiança se acirram significativamente quando se tratam de escolas dedicadas ao atendimento de crianças pequenas, ou seja, aquelas que atendem à Educação Infantil. Em relação a esse aspecto, o estudo realizado por Ramos e Xavier (2012, p. 102-103) assinala que

Dentre outras constatações, na pesquisa aponta-se para a existência de inúmeras restrições quanto à presença de homens no exercício do cargo de educador infantil e também de cerceamentos na execução das ações inerentes à função – tanto por parte dos próprios profissionais das instituições participantes quanto por partes dos integrantes das famílias das crianças. Em linhas gerais, ficou explicitado pelos diferentes sujeitos participantes da pesquisa que a aceitação dos professores do sexo masculino somente se efetivará quando esses sujeitos conseguirem oferecer provas de que, além da competência e habilidade inerentes ao desempenho da função, são pessoas idôneas e não representam perigo para as crianças.

Nesse contexto, as dificuldades para se obter um estágio se tornam latentes até nos processos de seleção para preenchimento das oportunidades. Rafael, por exemplo, destaca sua dificuldade em obter um estágio remunerado (não-obrigatório) em escolas que trabalham com a educação de crianças pequenas.

*“[...] aqui em Juiz de Fora, fui procurar estágio e senti isso..., pelo fato de ser homem, eles não aceitaram muito bem a figura masculina na escola... Inclusive, eu tentei um estágio remunerado, porque eu vi um panfleto aqui na universidade, na FAGED, fui lá, conversei com a pessoa, só que até hoje, nem retornaram nada... E eu imagino pelo fato de eu ser homem. [...]. Não responderam nada”* (Rafael, Entrevista n.º. 5, 04 nov. 2014).

Rafael nos remete a pensar que as experiências com os gêneros também carregam marcas que poderíamos nomear como territoriais, no sentido de que a maior ou menor aceitação de homens em atividades educacionais com crianças pode estar relacionada a um determinado lugar, às concepções e aos modos de pensar e agir, os discursos e práticas que por ali circulam. Trata-se de um bairro de periferia localizado em uma cidade do interior mineiro. O pertencimento ao território relaciona-se às expectativas de gênero e produzem as possibilidades de posições de sujeito a serem vividas, como no caso de Rafael. Tal experiência poderia ter sido experienciada de outros modos em outros contextos, como em grandes centros urbanos, outros estados ou até mesmo outros países, com especificidades culturais que incidiriam sobre as tradições e possibilidades de aceitação.

O relato de Rafael também faz pensar num silenciamento de respostas para a ocupação das vagas de estágio (o que poderíamos pensar, por exemplo,

no caso de professores homens em escolas do setor privado ou mesmo público). Na maioria das vezes a escola solicita um tempo para analisar a possibilidade, mas não envia uma resposta, seja essa positiva ou negativa. Nos diálogos da entrevista, percebemos que as estudantes mulheres recebem respostas mais pontuais ou instantâneas para o preenchimento das funções. Nesse sentido, podemos problematizar que a ausência de resposta pode ser pensada, de certo modo, como uma resposta, construída no não dito ou no silenciamento.

Luís também assinala uma experiência que se relaciona com essa realidade. Ao buscar uma escola para a realização de seu estágio em Educação Infantil (estágio obrigatório), optou por fazer em uma EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil – perto de sua casa, onde também já havia estudado. Ao chegar à escola, foi recepcionado por um homem, professor de Educação Física das crianças, que havia assumido a direção da unidade. Luís destaca que para assegurar a possibilidade de estagiar ressaltou que já havia sido aluno da instituição quando criança, que sua família reside nos arredores da escola, que a comunidade lhe conhece, entre outros argumentos que apontassem para o gestor que ele não representaria qualquer perigo para as crianças.

*“No primeiro momento, eu fiquei muito preocupado quando ele me olhou assim... E eu, assim, também vi um diretor, só que eu achei: vai ser até mais fácil, até porque ele parecia ser o único homem lá, em toda a escola. Eu não vi outro... Tirado o rapaz dos serviços gerais, né?! Nesse dia em que eu circulei lá na escola... Ele [diretor] me falou que era tranquilo, que... Aí eu expliquei de onde que eu era, que morava ali pertinho, que era dali da comunidade e que tinha interesse em fazer estágio na escola onde eu estudei, que faz parte do meu contexto, onde eu moro, da minha história”.* (Luís, Entrevista n.º. 4, 19 set. 2014).

E se o estudante for um desconhecido na escola? E se não houver laços anteriores com a instituição? Será que poderia realizar os estágios nessas escolas? O que temem as instituições ao receberem homens como estagiários? Que riscos eles poderiam representar para as crianças que são atendidas? Mulheres não representam perigo? Gomides (2014) aponta em sua pesquisa as dificuldades que professores homens podem enfrentar no trânsito pelo espaço escolar e cita o exemplo do banheiro, que representaria um território de expressão feminina do cuidado com as crianças, portanto, próprio das professoras mulheres. Considerando, como argumenta o autor, os modos de produção

do masculino ligados à força, à virilidade, à agressividade, o homem na escola pode ser visto como potencial predador sexual ou pedófilo. Buscando pensar em possibilidades de análise sobre as resistências descritas, investimos nesse argumento de um possível exercício da pedofilia. Nossa sociedade, e a escola como uma instituição social, constrói e difunde possíveis perfis que representam perigo. Assim, quando se trata de crimes e/ou distúrbios que atentam contra as infâncias, a imagem de sujeitos masculinos parece se sobressair, reforçando a possibilidade de homens se tornarem vilões em doentias relações com crianças. De acordo com as descrições do Catálogo Internacional de Doenças (CID), a pedofilia é considerada um transtorno de preferência sexual, classificada como *parafilia* (*para* = desvio; *filia* = aquilo para que a pessoa é atraída) e também como uma perversão sexual. O CID apresenta informações minuciosas, destacando que a prática “raramente é identificada em mulheres” (FELIPE, 2006, p.213, *grifo nosso*). No entanto, mesmo com reduzidas possibilidades, a condição de pertencimento ao gênero feminino não isenta mulheres dessas práticas. Felipe (2006, p. 214) ressalta que

[...] às campanhas em torno do combate à violência/abuso sexual e uma ampla divulgação na mídia envolvendo padres, médicos, educadores, artistas e outros acusados de pedofilia, têm levado a mudanças de comportamento e a um certo pânico moral, através de um monitoramento de possíveis ações que antes pareciam tão inofensivas, mas que hoje podem ser interpretadas ou mesmo confundidas como nocivas às crianças. Tal situação tem levado muitos profissionais, no campo da educação por exemplo, a mudarem seus comportamentos frente às crianças, para não serem confundidos com pedófilos. Refiro-me aos homens que trabalham com a educação infantil (0 a 6 anos) que, para evitarem maiores problemas, procuram não ficar sozinhos com elas – especialmente numa situação de troca de fraldas – ou mesmo colocá-las sentadas em seus colos.

As considerações tecidas por Felipe (2006) atribuem significados e validam reflexões para as práticas desenvolvidas por José, que narrou suas experiências enquanto estagiário/professor de música em uma escola particular da cidade.

*“Eu me polício. Isso é interessante! Passa pela minha cabeça... por que a criança vem, às vezes senta no seu colo... Tio José, Tio José! E a escola abre as portas para os pais, os pais entram na escola, diferente de algumas outras escolas que os pais deixam*

*a criança na porta. Na minha escola o pai leva o filho até dentro da sala de aula. O pai me encontra no corredor e pode conversar comigo. Eu tô dando uma aula, o pai passa. Isso é: como é o olhar do outro sobre a minha prática... A criança tá no meu colo: se for um menino tudo bem; se for uma menina tudo bem! (...). Eu sofro olhares quando eu me permito ser olhado”.* (José, Entrevista n.º 1, 19 set. 2014).

O depoimento do colega José sugere uma preocupação com os “olhares” que podem ser (ou são) construídos a partir de sua presença na escola. Para evitar problemas, ele criou um conjunto de mecanismos para expor suas práticas no estágio, visando afastar qualquer olhar de desconfiança. Dessa forma, ele permite que outros/as profissionais da instituição acompanhem o desenvolvimento de suas atividades com as crianças, que os familiares se aproximem dele para conversar e conhecê-lo ou que as crianças sentem em seu colo, desde que isso seja observado por outros e outras. Tal postura também foi evidenciada nas pesquisas que Ramos e Xavier (2010; 2012) desenvolveram com os professores homens na Educação Infantil. Segundo os autores,

Ao ingressarem nas instituições, esses docentes recebiam “autorização” para exercerem as atividades docentes em espaços onde eram facilmente observados por outros adultos, como a quadra, os laboratórios, as oficinas, as bibliotecas ou nas turmas de crianças maiores. A relação que esses profissionais estabeleciam com a dimensão do cuidado das crianças era balizada por inúmeras interdições: de maneira tácita, uma das formas encontradas para driblar o “olhar vigilante e acusador” era trabalhar sempre acompanhados de outros adultos. Dessa maneira, o banho das crianças, por exemplo, era dividido por gênero: as professoras se encarregavam dos banhos das meninas e os professores, dos banhos dos meninos (RAMOS; XAVIER, 2012, p. 103).

O “olhar vigilante e acusador” adquire significado quando “[...] as próprias manifestações de afeto e interesse de homens por crianças pequenas podem ser vistas, nos dias de hoje, com certa desconfiança” (FELIPE, 2006, p. 214). Esse pensamento valida a vigilância constante de José e de suas posturas e práticas, mesmo que de uma forma sutil, no cotidiano da instituição. Tais experiências instigam a questionar: que “olhares” são esses que organizam a presença e as ações de estagiários homens com as crianças? Será que existem os mesmos “olhares” com as estagiárias que realizam suas atividades nessas escolas?

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DESAFIO DE AMPLIAR DEBATES**

O desenvolvimento da investigação, seja por meio dos movimentos de pesquisa, seja pelas inquietações e reflexões que nos interpelaram no percurso, conduziram a uma direção desafiadora: contribuir para a ampliação de debates que provoquem a desconstrução de ideias cristalizadas, de “verdades absolutas” e de funções naturalizadas.

A necessidade de se pensar e promover discussões sobre gênero no processo de formação de professoras e professores se consolida como uma conquista curricular que possibilita a mudança de atitudes e concepções na prática docente. Nesse contexto, validando essa perspectiva, o curso de Pedagogia da UFJF oferece aos seus discentes a possibilidade de reflexão acerca das discussões que atravessam as questões de gênero e sexualidade em duas disciplinas opcionais em seu currículo. Adotando fundamentações teóricas distintas – uma filia-se às contribuições do pós-estruturalismo; outra, aos estudos feministas –, os espaços de aprendizado permitem que as graduandas e os graduandos se insiram nas discussões propostas, realizando transposições críticas entre as formulações acadêmicas e suas experiências pessoais.

Junto às disciplinas ofertadas, podemos situar outras iniciativas que fomentam as discussões sobre as relações de gênero e sexualidades na formação universitária, tais como as possibilidades de participar de coletivos organizados, de projetos de pesquisa (iniciação científica) e de extensão, de entidades de militância ou movimentos sociais, de projetos de iniciação à docência como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e a monitoria. Podemos citar também a movimentação provocada pelos grupos de pesquisa e a participação em eventos acadêmicos (na própria universidade e fora dela). São experiências que, junto às discussões curriculares em disciplinas específicas e nas demais disciplinas que incluem corpos, gêneros, sexualidades, identidades, diferenças, diversidades em suas propostas, compõem uma formação sensível e atenta, no âmbito acadêmico e político, na vida social e no contexto escolar.

Destacamos a relevância desses espaços curriculares – que não comportam apenas o que poderia ser nomeado como “oficial” ou “prescrito” – que possibilitam a discussão, produção e difusão de conhecimentos sobre

as questões de gênero, entre eles a problematização da eminência feminina na graduação em Pedagogia. Apesar das trajetórias formativas serem múltiplas e abarcarem experiências construídas nos mais diversos espaços, tais como os anunciados acima, pensamos que a problematização das relações de gênero tem tido pouco destaque no currículo de formação em Pedagogia da universidade pesquisada, como questões intencionais e sistematizadas, algo que pode contribuir para a naturalização da “presença” feminina e da “presença-ausência” masculina nesses cursos. Percebemos, por exemplo, a partir dos relatos dos estudantes homens, que as experiências com os estágios são raramente problematizadas sob a ótica dos gêneros. Também observamos, a partir de nossa relação com o curso em questão, que o envolvimento das e dos estudantes em atividades extradisciplinares (grupos, extensão, pesquisa, etc.) pode ser limitada (muitas buscam conciliar os estudos com o exercício profissional, dificultando a participação em outras atividades). Dessa forma, questionamos se essa aparente ausência de reflexões intencionais e planejadas poderia contribuir para reforçar o discurso hegemônico de gênero na educação escolar de crianças pequenas e na distribuição das “funções” para mulheres e homens.

Ao apresentar essas discussões, também nos inquietamos com o limitado número de estudantes homens no curso de Pedagogia, fundamentando a hipótese de que a pouca procura, o abandono da graduação ou da profissão docente esteja relacionado também com fatores que tangem às relações de gênero, já que na formação acadêmica inicial há pouca problematização sobre esses desafios.

Com a realização e análise das entrevistas dos estudantes homens do curso de Pedagogia, nos inquietamos com as experiências relatadas, seguindo na direção de tentar compreender os questionamentos que balizaram a construção da pesquisa. Esse “compreender” abandona a pretensão de dominar completamente o assunto, pois, como destaca Louro (2007a, p. 238), “[...] a tarefa de conhecer é sempre incompleta, sem fim”, de modo que não nos satisfaçamos com respostas ou soluções imediatas. Assim, esperamos contribuir para a manutenção dos debates e a ampliação dos questionamentos.

## NOTAS

- 1 - As aspas simples e o itálico são utilizados neste artigo quando as palavras ou expressões não estiverem sendo usadas em seu sentido costumeiro. É o caso do termo *'natural'*, que aqui está sendo utilizado para pensar em como funções atribuídas aos gêneros são naturalizadas, ou seja, tornam-se naturais.
- 2 - Nesse caso, nosso foco recai sobre os desafios enfrentados por estudantes homens na Pedagogia em função da identidade e expressão de gênero assumidas. Porém, não desconsideramos que se trata de relações de poder que envolvem ocupar distintos lugares que não apresentam apenas dificuldades, mas também vantagens e benefícios.
- 3 - A pesquisa por trabalhos que dialogassem com a questão de investigação foi realizada na *web* – no banco de teses e dissertações da CAPES, em anais *online* de eventos do campo de educação e aqueles que dialogassem com o campo de estudos de gênero e sexualidade (ANPED, ENDIPE, Fazendo Gênero, Enlaçando Sexualidades, Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, Seminário Internacional da ABEH), revistas do campo da educação e dos estudos de gênero e sexualidade (Educação & Sociedade, Cadernos de Pesquisa, Revista Brasileira de Educação, Educação & Realidade, Educação e Pesquisa, Educação em Revista, Revista Educação (PUC/RS) e Revista Educação (UFSM), Estudos Feministas, Cadernos Pagu, Revista Gênero, Revista Bagoas e Revista Artémis) – no decorrer dos meses de março a abril de 2014. Nesse movimento de pesquisa, optamos por realizar um recorte temporal a partir da criação do GT 23 (Sexualidade e Educação) da ANPED, em 2004. Entendemos que a constituição desse grupo de trabalho numa associação de pesquisa como a ANPED é um acontecimento significativo de um campo de estudos que vem se delineando no Brasil acerca das relações de gênero e sexualidades na Educação. A pesquisa realizada nesse período e com essas fontes retornou apenas dois trabalhos (FERRAZ, 2006; SANTOS e MELO, 2013). Optamos pela busca com os seguintes termos: gênero, formação de professores, Pedagogia, homens, docência, feminização do magistério. Consultamos os títulos, resumos e palavras-chave para uma pré-seleção dos textos e fizemos a leitura completa apenas daqueles que tratavam das experiências de estudantes homens no curso de Pedagogia.
- 4 - Declaramos que para a realização da pesquisa foram seguidos os procedimentos éticos estipulados pela comunidade acadêmica. Os estudantes foram informados desses procedimentos e aceitaram participar do estudo.
- 5 - Facebook (rede social). Marca registrada da empresa homônima Facebook Inc.
- 6 - Os sujeitos apresentavam idades que variavam entre 22 e 33 anos. Na época estavam entre o 2º e o 8º períodos do curso. Alguns se encontravam fora do período em que deveriam estar regularmente matriculados. Não temos elementos para analisar os motivos pelos quais esses estudantes encontram-se nesta situação, mas a título de suposição poderíamos pensar: há distinções entre estudantes homens e mulheres na capacidade de seguir os rigores acadêmicos? Existem obstáculos específicos em se tratando de homens em um curso eminentemente feminino? Os índices de reprovação nas disciplinas poderiam estar relacionados a esses obstáculos? Haveria alguma pré-suposição de que as estudantes mulheres seriam melhores alunas considerando esse recorte de gênero? A “desperiodização” dos estudantes homens poderia ser naturalizada nesse curso como algo esperado em função de um caráter “aventureiro”, de “rebeldia” ou de uma maior propensão a arriscar mudanças, que as alunas não apresentariam?
- 7 - Importante destacar que optamos em listar as instituições que consideramos relevantes

para a construção das relações de gênero e sexualidades. Com isso, estamos cientes e cabe destacar que não estamos desconsiderando a relevância de outras instituições – sindicatos, partidos, associações, grupos culturais, etc. – e tampouco estamos tomando as instituições listadas como homogêneas (existe, por exemplo, uma pluralidade de modos de organização familiar, escolar, entre outras).

- 8 - Consideramos possível argumentar que as organizações de mulheres e movimentos feministas, especialmente aqueles que podem ser localizados no que se convencionou chamar de 2ª onda do feminismo (LOURO, 2007b), entre meados das décadas de 1960 e 1970 fomentaram lutas e reivindicações que reverberaram no âmbito da produção de conhecimento, especialmente a partir da ampliação do acesso de mulheres ao âmbito universitário e a produção de pesquisas sob a perspectiva feminista. No Brasil, os estudos de mulheres e estudos de gênero se ampliam nas Ciências Humanas e Sociais a partir do período de abertura política e em seguida são incorporados por outras áreas do conhecimento, fomentando produção de livros, revistas, jornais, festivais de cinema, bem como congressos e outras reuniões científicas. A ampliação aqui apontada não foi somente numérica, mas qualitativa, no sentido de que o aprofundamento dos estudos produziu novos modos de conceber as relações sociais e culturais de gênero.
- 9 - Todos os nomes utilizados são fictícios, a fim de resguardar o anonimato dos participantes. As falas dos entrevistados estarão entre aspas e em itálico, a fim de diferenciá-las de outras citações.

## REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. II – A experiência vivida. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

CARDOSO, Frederico Assis. **A identidade de professores homens na docência com crianças**: homens fora de lugar? In: Anais eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero 7. 2006. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/F/Frederico\\_Assis\\_Cardoso\\_07\\_B.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/F/Frederico_Assis_Cardoso_07_B.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Homens fora do lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. In: Reunião da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 30., 2007. **Anais eletrônicos...** 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3550--Int.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes., MACEDO, Elenice Fontoura de Paula. A feminização do magistério em Minas Gerais (1860-1910): política, legislação e dados estatísticos. In: Congresso Brasileiro de História da Educação da SBHE,

3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2004 Disponível em: < <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/478.pdf>>. Acesso: 26 maio 2016.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30391.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

FERRAZ, Raimundo Cassiano. Gênero, masculinidade e docência: visões de alunos de pedagogia. 2006. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 7., 2006. **Anais eletrônicos...** 2006. Disponível em: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/R/Raimundo\\_Cassiano\\_Ferraz\\_23.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/R/Raimundo_Cassiano_Ferraz_23.pdf)>. Acesso em 18 set. 2014.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. **Quem é o professor homem dos anos iniciais?** Discursos, representações e relações de gênero. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

GOMIDES, Wagner Luiz Tavares. **Transitando na fronteira:** a inserção de homens na docência da Educação Infantil. 2014. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2014. Disponível em: <<http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/6695/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 maio 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade e Culturas**, Cidade do Porto, n. 25, 2007a. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/Arquivo.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, 2007b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>>. Acesso em: 08 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, 2008. Disponível em: h<[ttp://www.scielo.br/pdf/pp/](http://www.scielo.br/pdf/pp/)

v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PEREIRA, Flávia Goulart. **Homens na Pedagogia: as razões do improvável.** 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte. 2011. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9EFFH6/fl\\_via\\_goulart\\_pereira.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9EFFH6/fl_via_goulart_pereira.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 26 maio 2016.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte/MG.** 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

\_\_\_\_\_; XAVIER, Maria do Carmo. Percepções da comunidade escolar sobre os professores homens na Educação Infantil. **Paideia**, Belo Horizonte, n. 12, p. 99-115, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1581/991>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. A presença de educadores do sexo masculino na educação e cuidado de crianças pequenas. 2010. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 9., 2010. **Anais eletrônicos...** 2010. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277930497\\_ARQUIVO\\_Artigo-FAZENDOG-ENRO-versaofinal.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277930497_ARQUIVO_Artigo-FAZENDOG-ENRO-versaofinal.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2014.

SANTOS, Gicelma Cardoso dos; MELO, Marcos Ribeiro de. Masculinidades e pedagogia no agreste sergipano. 2013. In: Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, 3., 2013. **Anais eletrônicos...** 2013. Disponível em: <<http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2013/06/Masculinidade-e-pedagogia-no-agreste-sergipano.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17/18, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>>. Acesso em: 01 set. 2014.

XAVIER, Antonio Jeferson Barreto. A ausência de educadores do sexo masculino nas creches da cidade de Jequié. In: Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, 3., 2013. **Anais eletrônicos...** 2013. Disponível em: <<http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2013/06/A-aus%C3%Aancia-de-educadores-do-sexo-masculino-nas-creches-da-cidade-de-Jequi%C3%A9.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2014.

Recebido em 03 de janeiro de 2016.

Aprovado em 10 de abril de 2016.