

O PAPEL DA IDENTIDADE DE GÊNERO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIFIMES – BRASIL E NA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA – ESEC/IPC – PORTUGAL

THE ROLE OF GENDER IDENTITY IN TEACHER TRAINING COURSES AT UNIFIMES - BRAZIL AND AT THE SCHOOL OF EDUCATION OF COIMBRA - ESEC/IPC - PORTUGAL

Marcelo Máximo Purificação 1
Maria Filomena Rodrigues Teixeira 2

Resumo: Este texto resulta de uma investigação realizada no estágio pós-doutoral desenvolvido no período de 07/2017 a 05/2021 na Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra – ESEC/IPC- Portugal. Teve por objetivos examinar as perspectivas de gênero na formação de professores/as da UNIFIMES e nos Cursos da ESEC; verificar se o processo formativo dos cursos de formação de professores inclui a perspectiva da identidade de gênero na preparação dos professores/as dos anos iniciais; analisar as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores das instituições envolvidas, no intuito de perceber rastros pedagógicos que possam contribuir na formação da identidade profissional do professor homem nos anos iniciais e apresentar as principais impressões sobre a presença masculina nos anos iniciais, a partir das relações dialógicas observadas nos cursos de formação de professores da UNIFIMES e da ESEC.

Palavras-chave: Educação1. Formação de Professores 2. Identidade 3. Gênero 4.

Abstract: This text is the result of an investigation carried out in the post-doctoral internship developed from 07/2017 to 05/2021 at Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra – ESEC/IPC- Portugal. Its objectives were to examine gender perspectives in the training of teachers at UNIFIMES and in ESEC Courses; verify if the training process of teacher training courses includes the perspective of gender identity in the preparation of teachers in the initial years; to analyze the curricular matrices of the teacher training courses of the institutions involved, in order to perceive pedagogical traces that can contribute to the formation of the professional identity of the male teacher in the early years and present the main impressions about the male presence in the early years, from the dialogic relationships observed in teacher training courses at UNIFIMES and ESEC.

Keywords: Education1. Teacher Training 2. Identity 3. Genre 4.

-
- 1 Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Coimbra (UC Portugal). Pós-Doutorado em Formação de Professores e Gênero pela Escola Superior de Educação – Politécnica de Coimbra (IP-ESEC-Portugal). Doutor em Ensino (UNIVATES). Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC- Goiás). Doutorando em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professor titular na Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (FIMES/UNIFIMES). Professor permanente nos Programas de Pós-graduação: PPGED-UEMS, PPGE-FacMais e MPIES-UNEB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5221482223498714>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4788-016X>. E-mail: marcelo.ueg@gmail.com
 - 2 Doutora em Didática pela Universidade de Aveiro em Portugal. Professora – coordenadora na Escola Superior do Instituto Politécnico de Coimbra. Membro efetivo do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Professores da Universidade de Aveiro. Coordena na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), do Mestrado em Educação para Saúde. De entre as unidades curriculares que leciona na ESEC, salienta, Sexualidade e Saúde (Licenciatura em Educação Básica); Sexualidade, Saúde e envelhecimento (Licenciatura em Gerontologia Social); Sexualidade, Saúde, Cultura e Média (Mestrado em Educação para Saúde). Professora visitante da UNESP, Araraquara, SP/Brasil, na Pós-Graduação em Educação Sexual. Ciência Lattes: <https://www.cienciavitaet.pt/portal/A819-58DA-B42B>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7374-3671>. E-mail: filomena.tx@gmail.com

Introdução

Um dia/ Vivi a ilusão de que ser homem bastaria/ Que o mundo masculino tudo me daria/ Do que eu quisesse ter (GIL/ Super-homem).

Achei pertinente, e de bom tom, abrir as considerações iniciais deste relatório pós-doutoral, com o fragmento da música do compositor baiano (meu conterrâneo) Gilberto Gil “que reflete o mundo masculino e acentuando que a busca pela completude envolve a questão de perceber em si as características denominadas femininas pela cultura dominante” (VIEIRA, 2015, p. 1). Sou Marcelo Máximo Purificação, brasileiro, casado, pai de Ágnnis e Sávio. Comecei a formação em magistério em 1990, na minha turma havia três alunos do sexo masculino e quase trinta mulheres. Estou na Educação desde 1993, em que passei por todas as etapas. Fui professor nos anos iniciais (do 1º ao 4º ano) do Ensino Fundamental I, professor da segunda fase do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-Graduação. Ao longo dessa trajetória, foram muitos os obstáculos para me firmar como professor, nesse universo socialmente destinado às mulheres.

Até hoje, as mulheres surgem em massa no cenário docente brasileiro. Essa presença se fez sentir no Sistema Educacional, principalmente a partir do século XX, na medida em que o processo de industrialização exigiu a ampliação da rede educacional no país, sendo um dos nichos socialmente aceitáveis para a inserção da mulher (LOURO, 1997). Como resultado dessa transição, o grupo profissional de professores, antes formado por clérigos e leigos, foi paulatinamente invadido por um crescente contingente feminino, o que trouxe consigo algumas reconfigurações à imagem social do professor. Entre eles, destacamos o estabelecimento de paralelos entre as funções educativa e materna, associando elementos e construções do chamado universo feminino ao exercício da docência, tornando gênero uma categoria importante para a compreensão e estudo da identidade profissional do professor no contexto brasileiro. Com base nos estudos de Joan Scott, Louro (1997, 2002) argumenta que o termo “gênero” foi amplamente desenvolvido para compreender as relações sociais a partir do movimento feminista, especialmente na década de 1960. Essa façanha permitiu uma releitura crítica dos papéis atribuídos a homens e mulheres, considerando as relações de dominação-submissão envolvidas. (LIMA; RAMOS, 2018).

Olhando para os processos de subjetivação, a partir de perspectivas discursivas, as escolhas que fazemos não são fortuitas, mas nos vinculam a contextos históricos e culturais, nos quais estabelecemos relações com os outros, com as instituições e com nós mesmos. Nesse emaranhado de ações sociais e culturais que constroem relações, ousar dizer que a opção pela docência no Brasil é atravessada por condições socioeconômicas, raciais e étnicas, geracionais, de gênero e sexualidade. Problematizando a afirmação de que a mulher possui um “instinto materno” e habilidades naturais para cuidar e proteger a si e aos outros, o que proporcionaria uma forma de lidar com os filhos, assume-se, portanto, funções relacionadas ao cuidado e educação dos filhos, como é o caso de ensino na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Trata-se de um discurso de gênero que tem certos efeitos na constituição dos sujeitos, pois há um investimento pedagógico para que meninas e mulheres, desde o nascimento, aprendam a adotar características consideradas femininas, por exemplo, aprendam a cuidar dos filhos, a serem afetuosas, delicadas. Em relação aos meninos e homens, o investimento é na educação de habilidades, comportamentos e esquemas corporais ligados à agressividade, força, virilidade. No entanto, os sujeitos nunca são constituídos exatamente como “planejados”, ou seja, regidos pelas normas de gênero. Para o homem, assumir a docência é uma forma de resistência. Em outras palavras, há modos de se constituir que não se conformam plenamente às normas, que as desafiam e produzem outros modos de existência (CASTRO; SANTOS, 2016).

A formação de professores é, como afirma Nóvoa (1992), um momento chave de socialização e configuração profissional, pelo que destacamos que a entrada e a feminização de alunos (e professores) das Escolas Normais foi um dos principais motores da feminização da docência, entendida como o aumento quantitativo de mulheres na docência e a circulação de discursos defendendo a entrada (e predominância) de mulheres na docência e as qualidades ditas “femininas” para o exercício dessa profissão. Dito isso, nesta pesquisa buscamos compreender como a prática pedagógica docente funciona como mediadora no processo de construção da identidade de gênero

dos alunos envolvidos, com vistas a romper com práticas pedagógicas e conteúdos curriculares que privilegiam determinadas identidades. Vieira (2015), seguindo a linha de Connell (1995), a partir da pesquisa sobre masculinidade em contextos culturais, conclui que não existe um único tipo de masculinidade. Em um mesmo local, mais masculinidades podem ser vivenciadas e com um olhar atento para essa problemática, percebe-se que as diferentes masculinidades são representadas e hierarquizadas. Portanto, “diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social; as relações de gênero incluem relações entre homens, relações de dominação, marginalização e cumplicidade. Uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela” (CONNELL,1995, p. 189).

Metodologia

Este trabalho resulta de uma investigação realizada no estágio pós-doutoral desenvolvido no período de 07/2017 a 05/2021 na Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra – ESEC/IPC- Portugal. Teve por objetivos examinar as perspectivas de gênero na formação de professores/as da UNIFIMES e nos Cursos da ESEC; verificar se o processo formativo dos cursos de formação de professores inclui a perspectiva da identidade de gênero na preparação dos professores/as dos anos iniciais; analisar as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores das instituições envolvidas, no intuito de perceber rastros pedagógicos que possam contribuir na formação da identidade profissional do professor homem nos anos iniciais e apresentar as principais impressões sobre a presença masculina nos anos iniciais, a partir das relações dialógicas observadas nos cursos de formação de professores da UNIFIMES e da ESEC. Como problema de pesquisa, propomos responder de que forma a prática pedagógica docente funciona como mediadora no processo de construção da identidade de gênero dos estudantes envolvidos, na perspectiva de romper com práticas pedagógicas e com conteúdo curriculares que privilegiam determinadas identidades em detrimento de outras. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, seguidas da observação realizada nos dois contextos. A análise seguiu a linha interpretativa dialética. Entre os teóricos utilizados para fundamentação desta investigação estão: Alarcão (1998); Hall (2001); Louro (2011); Nóvoa (1991); Silva (2013) e Woodward (2000). Os resultados indicam que o desenvolvimento de estudos sobre a construção da identidade docente de estudantes do sexo masculino nos cursos de licenciaturas ainda está imbuído de grandes desafios, haja vista que no imaginário coletivo de grande parte da população esse lugar pertence às mulheres, isso ressoa com o baixo número de alunos do sexo masculino nesses cursos. Parece que na educação, principalmente na pré-escola e anos iniciais, a atuação delas (das alunas) é na sala de aula e a deles (dos alunos) em função administrativa (direção e coordenação), ou seja, na gestão e no planejamento da escola, destacando antigos binários e jogos de poder, o que implica dizer que, na educação, ainda há muito a se (des)construir em relação às questões de identidade e gênero.

Diálogo sobre perspectiva de gênero Brasil e Portugal

O Brasil importou de seu colonizador, Portugal, a educação oferecida no velho continente, onde, segundo Mascarenhas e Eugênio (2012, s.p.), o espaço ocupado pelas crianças na sociedade não era concedido igualmente a meninos e meninas. Esclarecem que os meninos foram educados para se relacionar com o mundo e exercer seus papéis no espaço público, enquanto as meninas foram educadas para exercer seus papéis no espaço doméstico (ROSA, 2017).

É importante compreender questões de gênero, sexualidade e cultura para reinterpretar conceitos advindos de uma gênese histórica em que dominam mitos, crenças e tabus imanescentes ao processo histórico de aprender e aprender sobre o mundo e a vida (RABELO, *et. al*, 2009). Em Portugal, como no Brasil, muitos jovens que frequentam o ensino secundário e profissional ainda optam por carreiras que refletem os papéis tradicionais de gênero. Nesse sentido, apontamos como elemento orientador o feito realizado em 10 de outubro de 2007, quando o Comitê de Ministros do

Conselho da Europa elaborou a recomendação Rec. 13, que trata da integração da perspectiva da igualdade de gênero na educação (CARVALHO, 2010).

Deste documento, Carvalho (2010) destaca algumas recomendações a seguir pelos governos dos Estados-Membros: alerta-se para que revejam a sua legislação e práticas a fim de aplicarem as estratégias e as medidas enunciadas na presente recomendação; apela-se a que promovam e fomentem medidas especificamente destinadas a favorecer a integração da dimensão da igualdade de gênero a todos os níveis do sistema educativo e na formação dos professores, a fim de alcançar uma igualdade de facto entre as mulheres e os homens e de melhorar a qualidade da educação. No entanto, no nosso país, as iniciativas governamentais que ambicionam informar os docentes e os encarregados de educação sobre a igualdade de gênero e envolvê-los na promoção da igualdade de gênero na educação são raras (CARVALHO, 2010).

Olhando para a questão na perspectiva portuguesa, Lima e Ramos (2018) sublinham a integração do conjunto de diretrizes e ferramentas estratégicas que estabelecem normas e padrões a que os Estados devem cumprir, sublinhando, no âmbito da União Europeia, a Estratégia de Lisboa (2000), o Roteiro para a igualdade entre homens e mulheres (2006-2010), bem como o Pacto Europeu para a Igualdade de Gênero (2006), com referência às Recomendações e às Resoluções adotadas pelos diversos órgãos das diversas organizações internacionais, nas quais Portugal é representado (CARVALHO, 2010). Nessa direção, Cruz (1998); Lima (2013); Miranda, (2003) e Saporoli (1997) apontam para a observação de que as mulheres são naturalmente acolhidas em sala de aula, em detrimento do medo e da desconfiança que se gera quando esse papel é assumido por um homem. Segundo os autores, esse cenário se justifica pela crença de uma suposta inclinação materna que prevaleceria sobre a atividade didática (LIMA; RAMOS, 2018).

Segundo Rabelo (2012) e Nóvoa (1987), a construção da profissão docente é um processo muito complexo, que não pode ser estudado de forma rígida e simplista, como se as diferentes fases se sucedessem inexoravelmente. No processo de construção da profissão docente, há contradições, diversos discursos (favoráveis e desfavoráveis), ações, antecipações, retrocessos, inúmeras descontinuidades e constantes rupturas que marcam esse processo, enfim, uma complexidade de fatores que não nos permite indicar uma causa e um caminho linear dessa feminização (RABELO, 2012).

Portanto, no caso da docência, podemos dizer que a mudança na representação social dos professores está diretamente ligada à incorporação de valores socialmente cultivados e vinculados ao universo do gênero feminino. Essas linguagens penetraram e articularam uma imagem representativa da docência, delineando um novo perfil para o papel do professor, dentro de uma memória simbólica coletiva que valida a atividade como algo essencialmente feminino (LIMA; RAMOS, 2018).

Nessa linha, Castro, Santos, (2016) e Louro (2007,,2011) contemplam que a presença masculina na carreira de Pedagogia poderia ser caracterizada como uma forma de resistência, de enfrentamento aos discursos sociais e culturais - permeados por relações de gênero e poder -, que estabelecem o ensino de crianças como uma opção (exclusivamente) para as mulheres. Nesse sentido, poderíamos considerar o poder como positivo, no sentido de que seus efeitos sobre os sujeitos envolvem a produção de comportamentos, modos de ser, sentir e pensar. Isso implica dizer que o cuidado e a educação das crianças pequenas parecem estar vinculados a saberes que estabelecem jogos de poder, manobras, técnicas que investem em sujeitos femininos e masculinos. No entanto, o poder é um exercício: os sujeitos são produzidos aceitando e submetendo, mas também desafiando e resistindo aos seus projetos (LOURO 2007b; 2011).

A escolha de uma atividade não está ligada apenas a uma identificação pessoal com a área escolhida, mas também considera um conjunto de símbolos e alegorias que ditam e traduzem socialmente todos os papéis dentro da hierarquia social (WOODWARD, 2009). E como as identidades profissionais precisam de validação, podem surgir conflitos por supostas incompatibilidades, envolvendo profissões socialmente consideradas masculinas e femininas, que podem levar ao abandono ou reorientação. Essa afirmação fortalece o gênero como elemento ativo e relacional na construção da identidade profissional do professor. Disso deduzimos que, dentro do próprio grupo de trabalho, podem existir fatores que se correlacionam de diferentes formas na socialização, estando intimamente ligados ao grau de aceitação/ preconceito favorecido ou valorizado (LIMA;

RAMOS, 2018).

Nessa linha, o conhecer conceitos como identidade e diferença é fundamental, para melhor compreender as relações binárias existentes na sociedade. Sobre esse aspecto, em seus estudos acerca dos processos de constituição de identidades, e nisso podemos incluir a identidade profissional docente, Hall (1997) concede à Cultura um fator preponderante, no que tangem formações individuais e coletivas dos sujeitos. Ela emerge a partir do mergulho nos distintos contextos sociais, econômicos, religiosos e políticos que influenciam e dialogam com os processos de estruturação das identidades dos sujeitos, ao longo das suas trajetórias e das interações sociais com os grupos de pertença. De acordo com Hall (2001), a sua estruturação envolve embates entre aspectos individuais e coletivos entre o que o sujeito pensa de Si e como acha que o Outro lhe enxerga, assumindo identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas (LIMA; RAMOS, 2018).

Percebe-se que o conceito de identidade, cunhado por Hall (2011), estabelece vínculos com as concepções de Silva (2013) e Kathryn Woodward (2013). Questionam a noção universal, essencial e trans histórica de identidade. Para os autores, na atualidade, os processos históricos estão divididos e se observam mudanças no contexto globalizado, o que constitui uma “crise de identidade” global. Segundo Silva (2013), a representação é uma forma de atribuição de significados e está ligada às relações de poder. Quando um sujeito é nomeado e descrito, estamos mobilizando recursos que dão sentido a esse indivíduo. Nas palavras do autor, “a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e intimamente ligado às relações de poder” (SILVA, 2013, p. 91). Assim, entendemos que a representação está intimamente envolvida na produção de identidades e diferenças, por meio de um sistema de significados que estabelece significados para determinado grupo ou sujeito. (ZENETTE; DAL’IGNA, 2018).

Segundo Scott (1995), o termo “gênero” entrou em cena em 1970, quando um grupo de estudiosos anglo-saxões passou a utilizar o termo “gênero”, traduzido para o português como “gênero”. O conceito pretendia, então, evidenciar a relação entre homem e mulher numa perspectiva social e cultural, questionando o projeto biológico. Desde a década de 1980, no Brasil, estudiosos feministas começaram a discutir com maior profundidade as implicações teóricas e políticas de gênero. Nessa segunda onda, o feminismo se expandiu em um movimento heterogêneo e plural. Segundo Meyer (2011, p. 12), nesse contexto, é fundamental discutir e refletir sobre como as relações de poder estão permeando os caminhos de profissionalização das/os (futuras/os) pedagogas/os. Considerando que o gênero é “uma forma primordial de dar sentido às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 91), podemos destacar elementos que participam da constituição dos sujeitos masculinos, nesse universo socialmente tido como espaço feminino (ZENETTA; DAL’IGNA, 2018).

Desse modo, dedicamo-nos a investigar o processo de constituição identitária dos (futuros) pedagogos, pois, como assinala Louro (2011), o que é evidente, sem dúvida, é que a escola [a universidade] é atravessada por gêneros; é impossível pensar a instituição sem recorrer a reflexões sobre as construções sociais e culturais do masculino e feminino. Nesse sentido, pode-se dizer que uma instituição de ensino superior, ou mesmo uma escola, participa ativamente desse processo, pois não apenas forma profissionais, mas também produz a profissão (ZENETTA; DAL’IGNA, 2018).

Diálogos sobre a Formação de Professores na UNIFIMES e na ESEC

Na Unifimes, o foco maior foi dedicado ao curso de Pedagogia – que visa formar professores para pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental I. E, rapidamente, falamos sobre aspectos legais e curriculares das Licenciaturas em Educação Física e Psicologia. Esses dois últimos cursos, apesar de ativos, em 2022, não ofertaram entrada de alunos. Os cursos de formação de professores da ESEC que retratamos aqui foram: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico e Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico. A escolha por esses cursos se deu em função da aproximação de habilitação que eles têm com a nossa Pedagogia.

UNIFIMES - A formação de professores surge como uma importante ferramenta de disseminação do conhecimento sobre questões de gênero e sexualidade. O estudo dessas questões torna-se essencial para a busca de uma sociedade mais humana, igualitária e inclusiva. Portanto, os cursos de formação de professores precisam proporcionar essa formação (SILVA; ARAÚJO; JESÚS, 2021).

O Centro Universitário de Mineiros - UNIFIMES, durante a realização deste estágio pós-doutorado (2017-2021), manteve três Cursos de Licenciaturas ativos, a saber: Licenciatura em Pedagogia - que forma professores da Educação Infantil e para primeira fase do Ensino Fundamental -, Licenciatura em Educação Física - que prepara professores para atuar na pré-escola, primeira e segunda fases do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e Licenciatura em Psicologia, que prepara docentes para atuar no Ensino Fundamental e Médio. Hoje (2022), apenas o curso de Licenciatura em Pedagogia está em funcionamento com a missão de formar professores, os outros dois (Educação Física e Psicologia), funcionam atualmente na modalidade bacharelado.

O curso de Pedagogia da UNIFIMES tem duração de 4 anos e uma carga horária de 3852 horas/aulas. É um curso pautado no discurso da teoria e prática, assim como na discussão de temas relevantes para o contexto social e para os seres humanos de modo geral, entre os quais julgamos estar as questões de gênero e sexualidade. O objetivo do Curso de Pedagogia da UNIFIMES é formar profissionais/ gestores docentes para o desempenho de suas tarefas com capacidade e habilidades para atuar na sociedade contemporânea e suas complexas realidades, ajudando a superar as exclusões que afetam o indivíduo de forma crítica e consciente (UNIFIMES, 2022).

Durante o processo de formação inicial na Pedagogia, competências profissionais são desenvolvidas, no intuito de propiciar aos nossos egressos os seguintes desenvolvimentos: atuarem em seu próprio ambiente de trabalho, com base em formulações teóricas e práticas voltadas para a leitura e compreender os contextos de referência, os diferentes movimentos da sociedade e suas caracterizações básicas, numa perspectiva dialógica e crítico-contextual; lecionar na Educação Infantil e nas turmas iniciais do Ensino Fundamental (mesmo para quem não teve a oportunidade de frequentar a escola em idade adequada), exercer funções de gestão do ambiente escolar com atividades para educação infantil, anos iniciais; articular os fundamentos da educação e os procedimentos metodológicos inerentes ao trabalho educativo, sob o pleno controle dos saberes e saberes produzidos e sistematizados nas teorias educacionais adotadas pelo Estado brasileiro; implementar conhecimentos e insights sobre a ação educativa com compromisso com a identidade do educador e as especificidades da sua relação com outros profissionais e compreender o conjunto de saberes relativos à organização e à implementação da atividade educativa realizada no contexto do educador/ aluno, articulando aspectos teórico-metodológicos e técnicos (UNIFIMES, 2022).

A presença da temática de gênero e sexualidade aparece de forma interdisciplinar na formação do pedagogo na UNIFIMES, também aparece nos projetos de ensino, pesquisa e extensão que perpassam o curso, por meio dos grupos de pesquisa aos quais professores/as do Curso de Pedagogia estão vinculados. Com tudo isso, sentimos ainda a necessidade de que o discurso seja aperfeiçoado no currículo e nas práticas desenvolvidas pelo curso com mais intensidade, pois a desigualdade entre homens e mulheres é um grande sinal em nosso país, e o desenvolvimento educacional e profissional pode ser a principal forma de superar esse problema. É olhando para a desigualdade em nossa sociedade que reafirmamos a importância de abordar as questões de gênero e sexualidade nos currículos da carreira docente, pois ela também é gerada por fatores de gênero e sexualidade. No Curso de Pedagogia da Unifimes, como em muitos outros cursos de Pedagogia do país, a presença masculina é muito baixa. Para se ter uma ideia, de 2017 a 2021, apenas 6 homens se formaram no Curso de Pedagogia.

Para Ribeiro (2016), a formação específica da pedagoga e do pedagogo acaba sendo uma questão complexa marcada por instabilidade, polêmicas e intensos debates. Excepcionalmente, a autora também afirma que a formação de professores também é um campo de controvérsia, pois implica, de certa forma, a própria construção da concepção desejada de educação, e essa definição nunca será homogênea e consensual. A educação é um fator chave na compreensão dos cursos de formação de professores, pois é em prol da educação que os profissionais licenciados farão seus trabalhos.

O Curso de Licenciatura em Educação Física foi autorizado pela Resolução nº. 6 de 21/12/2011,

iniciando suas atividades em 13/02/2012, com duração de 8 semestres letivos e carga horária de 3210 horas/aulas (EMEC-2022). Apesar de estar ativo na instituição, o curso não tem sido oferecido nos últimos anos. O Curso de Educação Física apresenta uma estrutura curricular compatível com os anseios e aspirações da comunidade acadêmica e local. A estrutura curricular foi desenvolvida, mantendo como critério a necessidade de aproximar as disciplinas ao perfil profissional que o mercado de trabalho necessita. Nesse contexto, também nos deparamos com uma variedade de questões transversais, incluindo gênero e identidade. Dentre os cursos de licenciatura da UNIFIMES, o Curso de Educação Física é o que apresenta maior homogeneidade entre o número de homens e mulheres. Talvez isso se justifique pela amplitude do escopo do licenciado, que abrange a Pré-Escola, Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio.

O Curso de Psicologia da Unifimes funciona nas duas modalidades (Licenciatura e Bacharelado), podendo o aluno optar por seguir a formação rumo ao bacharelado, ou fazer a dupla formação. Na Unifimes, essa formação dupla é feita de formação paralela, de modo que a/o estudante possa integrar dentro dos 10 semestres letivos a carga horária do bacharelado e mais a da complementação em Licenciatura em Psicologia. Para complementação, as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem carga horária de 800 horas, sendo 500 horas de disciplinas teóricas e 300 horas de estágios, todas obrigatórias. São, no total, 10 (dez) disciplinas: 8 (oito) disciplinas teóricas e 2 (duas) disciplinas práticas. Como formação complementar para professores, o curso permitirá ao licenciado atuar em diferentes espaços como: na construção de políticas públicas educacionais; na educação básica, no nível médio (se retornarem com a disciplina de psicologia), no curso Normal; em cursos profissionalizantes e cursos técnicos; na educação continuada; bem como em ambientes educacionais informais como centros de acolhimento, centros socioeducativos, instituições comunitárias e outros. (BRASIL, 2011, Art.13, § 1º, a).

A presença masculina no Curso de Licenciatura em Psicologia também é baixa. O curso de Psicologia está entre os cursos com maior adesão do público feminino no Brasil. E, quando se trata de um grau de licenciatura, esse número é ainda maior. Cruzando as carreiras de Psicologia (Licenciatura) e Pedagogia na UNIFIMES, no período de 2017 a 2021, percebe-se que o número de alunos do sexo masculino em Pedagogia - quando há - está entre 1 e 2 alunos. Nos cursos de Psicologia, o fluxo é maior, ficando entre 3 e 6 alunos nas carreiras. Essas informações foram extraídas dos diários de classe da disciplina de didática - em que trabalhei em ambos os cursos -, e de outras disciplinas pedagógicas trabalhadas nos cursos no período em questão.

Em suma, dentre as licenciaturas oferecidas pela UNIFIMES, a Pedagogia despontou como área de conhecimento privilegiada para discussões sobre gênero e sexualidade, seguida da licenciatura em Psicologia. Digo isso com base nas matrizes curriculares. Na Pedagogia e na sequência, a licenciatura em Psicologia encontramos um número significativo de disciplinas que estabelecem ou podem estabelecer vínculos com questões de gênero e sexualidade. Nestes dois cursos também encontramos o tema Políticas Educacionais, que tem em suas ementas o debate sobre diversidade e diferença. Para Rizza; Ribeiro e Mota (2018). Esses movimentos de análise nos currículos dos cursos de formação de professores possibilitam problematizar os deslocamentos que o dispositivo da sexualidade vem sofrendo na contemporaneidade.

ESEC - Na ESEC tivemos contatos com docentes e, através do “Seminário Educação na contemporaneidade: ensino e ensinar na perspectiva do sujeito”, contatos com alunos dos seguintes programas: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, Mestrado em Ensino do 1º CEB e Matemática e Ciências Naturais do 2º CEB e Mestrado em Ensino do 1º CEB e português, História e Geografia de Portugal do 2º CEB. A consulta documental possibilitou compreender detalhes desses programas, dos quais escolhemos três para apresentar neste relatório pós-doutoral, a saber:

I - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Os objetivos gerais do curso tomam como referência os perfis de desempenho profissional definidos pelo DL no 240/2001 e DL 241/2001 de 30 agosto, conjugado com o DL 79/2014 de 14 de maio e demais legislação relativa a graus e diplomas do ensino superior. Assim, o curso organiza-se como um curso de habilitação para a docência no

domínio da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º CEB, visando, fundamentalmente, a formação de educadores/as e professores/as capazes de desenvolver práticas intencionais e de qualidade no Jardim de Infância e no 1.ºCEB. O Mestrado em EPE e 1.ºCEB engloba 4 componentes de formação:

- A componente de formação educacional geral (FEG), com 12 ECTS, concretiza-se através de UC que visam genericamente o aprofundamento de conhecimentos, capacidades e atitudes relevantes para o desempenho profissional nos contextos de Educação de Infância e do 1.ºCiclo do Ensino Básico (1.ºCEB).
- A componente de formação na área de docência (FAD), com 18 ECTS, engloba 3 UC que visam ao reforço da formação científica em domínios das áreas de conteúdos previstas para a Educação Pré-Escolar e para o 1.ºCEB;
- A componente de didáticas específicas (DE), com 36 ECTS, procura abranger conhecimentos didáticos, capacidades e atitudes relativas ao domínio em que se pretende a habilitação para a docência (EPE e 1.ºCEB),
- Finalmente, a componente relativa à prática de ensino supervisionada (PES), com 54 ECTS, concretizada através de UC que integram um estágio em Jardim de Infância e em escolas do 1.ºCEB, visa ao aprofundamento de competências efetivas de intervenção educativa, através da mobilização dos conhecimentos científicos e dos saberes pedagógicos (desenvolvidos no 1.º ciclo de formação e aprofundados nas outras componentes de formação deste CE), considerados essenciais à condução de processos educativos fundamentados e intencionais. Visa, ainda, de forma explícita, ao desenvolvimento de competências de investigação educacional, que se pretende que sejam integradas pelo/a futuro/a educador/a como uma dimensão inerente à identidade e desempenho profissionais. (ESEC, 2022)¹

O Diploma de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB dá acesso à formação de nível superior, nomeadamente a estudos de 3.º ciclo, possibilitando os seguintes estatutos profissional: Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB Saídas Profissionais: Jardins de Infância, Creches, escolas do 1.º CEB e outros contextos educativos/escolares. A estrutura curricular permeia em seu troco comum os seguintes componentes curriculares:

Ano Curricular I - Prática Educativa I; Matemática I; Projeto de Arte e Expressões; Estudo do Meio I; Português I; Metodologia de Investigação em Educação; Seminário Interdisciplinar; Pedagogia da Creche.

Ano Curricular II – Prática Educativa II, Matemática II; Estudo do Meio II; Português II; Didática do Português; Didática do Estudo do Meio; Didática da Matemática; Seminário Interdisciplinar II; Organização e Gestão Educacional; Deontologia Profissional; Problemas de Comportamento; Comunicação e Animação de Grupos; Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação e Educação Especial. (ESEC, 2022)

II - Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico

Os objetivos gerais do CE referem-se ao perfil de atuação profissional definido pelo Decreto Legislativo nº. nº 241/2001, de 30 de agosto, conjugado com o Decreto Legislativo nº. nº 79/2014, de 14 de maio, e demais legislações sobre habilitações e diplomas do ensino superior. Assim, o CE

¹ Informações públicas, disponíveis na página digital da ESEC. Disponível em: <https://www.ipc.pt/ipc/oferta-formativa/mestrado-em-educacao-pre-escolar-e-ensino-do-1o-ciclo-do-ensino-basico/> Acesso em: mar. 2020.

organiza-se como um curso de qualificação para a docência nos 1º e 2º domínios do CEB, visando fundamentalmente à formação de professores capazes de desenvolver práticas intencionais e de qualidade. Confere a qualificação profissional para a docência nas turmas de contratação 110 e 230, nos termos da Lei nº. 79/2014 (mestrado) (ESEC, 2022).

III - Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico

Os objetivos gerais do CE referem-se ao perfil de atuação profissional definido pelo Decreto Legislativo nº. n.º 241/2001, de 30 de agosto, conjugado com o Decreto Legislativo n.º 79/2014, de 14 de maio, e demais legislações sobre habilitações e diplomas do ensino superior. Assim, o CE organiza-se como um curso de qualificação para a docência no 1º e 2º domínio CEB (Português e História e Geografia de Portugal), visando fundamentalmente à formação de professores capazes de desenvolver práticas intencionais e de qualidade. Oportunidades profissionais: Habilitação para ensinar no grupo 110; Habilitação para lecionar no grupo 200 e Habilitação para prosseguir estudos de doutoramento. (ESEC, 2022).

No caso dos Mestrados II e III, podem ser admitidos ao Mestrado os candidatos titulares de licenciatura no Ensino Básico, nos termos do ponto 2 do artigo 18.º, do Decreto Legislativo n.º 79/2014, de 14 de maio. Os candidatos devem ter sido aprovados nas provas destinadas a verificar o domínio oral e escrito da língua portuguesa e o domínio das regras essenciais da argumentação lógica e crítica, nos termos dos números 1 e 2 do artigo 17.º do mesmo Decreto (ESEC, 2022).

O currículo não é um documento estático, por isso deve estar atento às necessidades sociais. Nesse caminho de formação de professores do pré-escolar e do 1º CEB, é necessário refletir sobre os currículos estabelecidos, que devem ser desenhados por uma organização que evidencie os problemas transversais. Programas precisam ser desenvolvidos que considerem gênero e sexualidade como questões importantes. É uma operação ética, política, pedagógica e institucional atravessada por controvérsias e tensões. (FELIX, 2015). Sei que as relações dialógicas na ESEC com questões transversais como gênero e sexualidade são muito boas. Em 2021, pude participar da organização e sistematização do I Simpósio “Formação de Professores/as, Gênero e Inclusão: Diálogos Portugal-Brasil” que envolveu professores e alunos da UNIFIMES e ESEC. Tais ações no campo da formação inicial precisam ser divulgadas, pois colaboram e motivam outros contextos a explorar essas questões no processo de formação.

Com base nos objetivos propostos nos Mestrados II e III, o desenvolvimento de pesquisas voltadas aos processos de ensino e aprendizagem, nos respectivos Mestrados, apresenta contribuições (materiais teóricos, metodológicos ou didáticos) para melhorar o ensino de Ciências Naturais e Matemática. Além disso, o Programa contribui para o aprofundamento e troca de experiências interdisciplinares, para a pesquisa e desenvolvimento de propostas para o saber docente e atuação profissional do professor, que podem influenciar o sistema educacional por meio do desenvolvimento de produtos e/ou processos educacionais. Para isso, os alunos devem construir uma compreensão do processo de ensino e aprendizagem, por meio do ensino e da pesquisa, que possibilite a formação de professores e pesquisadores reflexivos. Pretende-se que esses profissionais sejam capazes de operar de forma coerente com as estruturas de pensamento exigidas pela ciência e tecnologia, sabendo relacioná-las com suas inserções na realidade educacional e social, ao mesmo tempo em que saibam cuidar adequadamente da interdependência dos conteúdos e disciplinas.

O educar deve sempre estar em busca de informações científicas. Como nos mostra Guimarães (1995), se os professores não trabalham a temática com segurança ou se sentem constrangidos ao falar sobre sexualidade em sala de aula, a aula não acontece. Assim, o autor traz a favor da sistematização das aulas sobre sexualidade, com recursos que facilitem a aprendizagem sobre o tema, sejam dinâmicas, ou um bate papo com os alunos. De acordo com Camargo e Ribeiro (1999), a formação dos professores deveria abranger falas e vivências sobre a sexualidade humana, aguçar as possibilidades do corpo e das emoções, abordar o processo educativo sob um olhar que contemple as várias dimensões, considerando o “eu” interior e a comunicação de suas próprias práticas.

Relativamente à questão da presença de alunos do sexo masculino nos cursos da ESEC acima

referidos, as conversas com a supervisora do estágio pós-doutoral, com os docentes dos cursos e com os alunos, durante as observações e as atividades desenvolvidas, indicam um baixo número de alunos do sexo masculino nestes cursos de formação. Ao cruzar currículos dos mestrados da ESEC e políticas educacionais portuguesas, percebe-se a construção de uma agenda política voltada para a diversidade sexual. Acredito que as ações que surgem dentro de cada Programa/ Cursos de formação de professores nos anos iniciais, tanto em Portugal como no Brasil, são o que darão visibilidade ao tema e colaborarão para que projetos e programas sobre questões de gênero e sexualidade possam povoar espaços de formação inicial de professores e os espaços escolares, podendo, assim, repercutir em mudanças sociais significativas, no contexto social.

Principais achados

Entre os resultados que emergem do referencial teórico-documental e das observações in lócus - a partir do momento das experiências nas referidas instituições, pode-se citar: atualmente, em ambos os países, a formação de professores para os anos iniciais já é realizada em nível superior. Mesmo com várias mudanças na formação de professores, os discursos continuam a tornar a feminização do ensino fundamental uma realidade nos dois países (RABELO, 2012). Os currículos escolares das licenciaturas em ambos os contextos apresentam em suas estruturas ações que desenvolvem vínculos com a abordagem de gênero, corpo e sexualidade, porém, ainda é urgente ampliar essas ações e práticas nesses currículos, para que essa diversidade na formação dos professores dos anos iniciais tenha maior alcance social. Lima e Ramos (2018) alertam para questões de identidade ligada ao gênero, em um campo tão tênue como o educacional (formação de professores), significa atravessar um campo minado de construções sociais que testemunham à docência como uma atividade essencialmente feminina, na tentativa de desconstruir as alegorias introduzidas no ideário da profissão docente no país, na carreira de Pedagogia e no mercado de trabalho.

Embora presentes na sociedade, as concepções estereotipadas do binarismo masculino e feminino não devem ser entraves nos cursos e programas de formação de professores, que devem desenvolver ações (como algumas já desenvolvidas na UNIFIMES e ESEC), no intuito de driblar a perpetuação de ideias e ações que regem essas hierarquias. A presença de alunos do sexo masculino nos cursos de graduação da UNIFIMES e da ESEC é uma forma de resistência. A experiência aqui na Unifimes mostrou que quem chega ao final do curso se torna um grande profissional. Ou seja, professores que se destacam por suas práticas desenvolvidas em sala de aula. Nota-se também que há uma tendência no sistema de ensino de trazer professores do sexo masculino dos anos iniciais para funções administrativas nas escolas.

Castro e Santos (2016) mostraram-se preocupados – e nós também – com o baixo número de alunos do sexo masculino na carreira pedagógica, partindo da hipótese de que a baixa procura, a qualificação ou o abandono da profissão docente também estão ligados a fatores relacionados às relações de gênero, uma vez que na formação acadêmica inicialmente há pouca problematização desses desafios. Sugerimos que a equipe gestora nas duas instituições, assim como professores e demais servidores, se aproximem da temática sexualidade e que possam levar para os momentos de formação coletivas – seja ela inicial ou continuada – a temática “gênero e diversidade sexual” na perspectiva da formação de professores. Assim, para estudos futuros, sugere-se a possibilidade de envolver estudantes e agentes políticos, como forma de ver uma perspectiva mais geral da realidade das instituições de pesquisa em termos de igualdade de gênero (ROSA, 2017).

Considerações Finais

A naturalização do percurso formativo na Pedagogia deu-se como um espaço nitidamente feminino; e medos e suspeitas sobre a presença de alunos do sexo masculino nas escolas de educação infantil. Sabemos que no campo da Pedagogia são muitos os desafios enfrentados por homens e mulheres, pois temos certeza de que muitas questões ainda precisam ser abordadas,

principalmente no que diz respeito à formação da masculinidade, questão ainda em desenvolvimento e pouco estudada. Identificamos no contexto educacional as atribuições que são permitidas e que são proibidas para o educador. Concluímos que refletir sobre a formação da identidade profissional do professor, na perspectiva de gênero, não é tarefa fácil, pois a carreira pedagógica é estruturada por esse processo de feminização. A formação de professores e, em particular, o curso de Pedagogia está repleto de muitos significados e estereótipos. Percebemos, portanto, que, para compreender as relações construídas com a formação de professores e, em especial na Pedagogia, é preciso continuar a explorar as formas como o gênero participa da formação da identidade dos futuros professores dos anos iniciais, seja aqui no Brasil ou além-mar – em Portugal.

Referências

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

Bogdan, R. ; Biklen, S. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 15 de março de 2011**. Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. Brasília, 2011.

BRASIL. Sistema e-mec: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutemberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 241 p.

Camargo, A. M. F.; Ribeiro, C. **Sexualidade(s) e infância(s)**: A sexualidade como tema transversal. Campinas, SP: Universidade de Campinas. 1999.

CARVALHO, R. D. **História do ensino em Portugal**: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

CASTRO, R. P.; SANTOS, V.R. Relações de gênero na Pedagogia: concepções de estudantes homens. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 53-76, jan./jun. 2016.

CONNELL, Robert W. Políticas de masculinidade. **Educação e Realidade**, v. 2, n. 20, 1995, p.185-206.

CRUZ, Elisabeth F. Quem leva o nenê e quem leva a bolsa? O masculino na creche. *In*: ARILHA, M.; RIDENTI, S. G. U.; MEDRADO, B. (org). **Homens e masculinidades, outras palavras**. São Paulo: Ed. 34, 1998. p. 235-255.

ESEC, **Escola Superior de Educação de Coimbra**. Mestrados. Disponível em: <https://www.esec.pt/cursos/mestrados/>. Acesso em: 2,jan. 2022.

FÉLIX, J. Gênero e formação docente: reflexões de uma professora. **Espaço do currículo**, v.8, n.2, p. 223- 231, maio/ago. 2015.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/ jun. 1995.

GUIMARÃES. I. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514. Acesso em: 01 out. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIMA, M. C. S.; RAMOS, K.M.C. Sobre influências de elementos de gênero na formação de identidades profissionais e na opção pela sala de aula: o que dizem os estudantes do sexo masculino do curso de pedagogia da UFPE? **História e Cultura**, Franca, v. 7, n. 1, p.160-180, jan./jul. 2018.

LIMA, Michelle Pinto. As mulheres na Ciência da Computação. **Rev. Estud. Fem.**, v. 21, n. 3, p. 793-816, 2013.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação - uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MASCARENHAS, E. R; EUGÊNIO, B. G. Os estereótipos de gênero legitimados na educação infantil. *In: Semana da Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia*, 5, 2012. **Anais** [...]. Laboratório da Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2012, p. 1-14.

MIRANDA, Marcelo H G. de. **Magistério Masculino: (Re)Despertar tardio da docência**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

Nóvoa, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**, v. 4, n. 1, p. 63-76, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua Formação**. Porto: Dom Quixote, 1997.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. **Diário da República**, I Série –A, p. 5569. Nº 201, 2001a.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. **Diário da República**, I Série –A, p. 5552, nº 201, 2001b.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, Portugal, 1ª Série, nº 92, 14 maio, 2014a. Declaração de Retificação n.º 32/2014, Diário da República, 1.ª série, n.º 122-27 jun. 2014.

RABELO. Amanda *et. al.* **Gênero, sexualidade e culturalidade na formação e nas práticas dos professores em Portugal e no Brasil**. IV Jornada Internacional de Políticas Públicas, UFMA, 2009. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/OLD/eixos_OLD/4_Questao-de-genero/G%C3%8ANERO,%20SEXUALIDADE%20E%20CULTURALIDADE%20NA%20FORMA%C3%87%C3%83O%20E%20NAS%20PR%C3%81TIC.pdf. Acesso em 2 jun. 2022.

RABELO. Amanda. Escolas de formação de professores/as no Brasil e em Portugal e a feminização

do magistério. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 46, p. 24-45, jun. 2012. ISSN: 1676-2584.

RIZZA, Juliana Lapa; RIBEIRO, Paula Regina Costa; MOTA, Maria Renata Alonso. A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. Seção Temática: Educação Superior • **Educ. Pesqui**, v. 44, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844176870>.

ROSA, Vanessa Peres. **A Igualdade de Gênero sob a perspectiva de professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental em três escolas da rede municipal de ensino de Uberaba-MG**. Dissertação de Mestrado – Estudos Profissionais Especializados em Educação: Especialização em Administração das Organizações Educativas, Politécnico do Porto, 2017.

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

SCOTT, J. (2005). **O enigma da igualdade**. **Estudos Feministas**, v.13, n.1, 11. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000100002>. Acesso em: 31 out. 2017.

SILVA, A. A. ARAUJO. J. F.; JESUS.A.R. Gênero e Sexualidade nos Currículos de Pedagogia do Paraná. **Revista Fórum Identidades**, UFSE, v. 33, n. 1, p. 113-128, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

UNIFIMES, Centro Universitário de Mineiros, Cursos. Disponível em: <https://www.esec.pt/cursos/mestrados/>. Acesso em: 2 jan. 2022.

VIEIRA, Nelma Bernardes. **A questão de gênero no magistério: a presença masculina no curso normal**. In: 6º SBECE/3º SIECE, Educação, Transgressões e Narcisismo, ULBRA, Canoas, 2015.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed., Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 1, p.7-21.

Recebido em 19 de setembro 2022.

Aceito em 12 de janeiro de 2023.