



Universidade Federal
de São João del-Rei

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**LUGAR DE HOMEM É NA PEDAGOGIA? TRAJETÓRIAS MASCULINAS EM
UM CURSO FEMINIZADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) - Campus Dom Bosco, na forma de artigo, como requisito para a obtenção do diploma de licenciatura em Pedagogia.
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Christianni Cardoso Morais

São João del-Rei - MG

2023



Universidade Federal
de São João del-Rei

Lugar de homem é na Pedagogia? Trajetórias masculinas em um curso feminizado.

Albertino Paulo da Fonseca Costa¹

Universidade Federal de São João del-Rei

albertinocosta213@gmail.com

Resumo

Este trabalho teve como objetivo a investigação das formas como foram construídos os estereótipos de gênero sobre o magistério e, especialmente, sobre o curso de Pedagogia. Buscou-se identificar como esses estereótipos impactaram a formação e as trajetórias de discentes homens do curso de Pedagogia presencial, que concluíram a graduação entre 1987 e 2022, na FUNREI, posteriormente UFSJ. A metodologia se ancorou em uma pesquisa quali-quantitativa. Sob o ponto de vista quantitativo, foi feito um levantamento em documentação oficial da UFSJ (CONTAC), para o levantamento de todas as matrículas e identificação da presença masculina no curso entre 1987 e 2022. Sob o ponto de vista qualitativo, foram selecionados três egressos, com os quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas, buscando identificar as dificuldades vividas pelos mesmos em suas trajetórias. Para a análise dos dados foram considerados os conceitos de Masculinidades, Estereótipo e Gênero. Foi realizada, ademais, uma leitura histórica do processo de feminização do magistério e do curso de Pedagogia no Brasil. Concluiu-se que não somente o curso de Pedagogia da UFSJ, mas o trabalho docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se inserem em um processo histórico de feminização, que atua na perpetuação de desigualdades e na desvalorização da profissão docente, criando um movimento de exclusão dos homens dos espaços escolares.

Palavras-chave: Masculinidades; Estereótipo; Gênero; Feminização do magistério; Pedagogia.

1. INTRODUÇÃO

Antes mesmo de escolher o curso de Pedagogia como opção de formação, fui submetido a um amontoado de preconceitos por parte de familiares, amigos e até professores e profissionais da educação. Nessa travessia até a efetiva matrícula na

¹ Graduando do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, coloquei-me em uma reflexão inquietante ao ouvir os brados de um conhecido que perguntava em tom insultuoso: “o lugar de homem é na Pedagogia?” Afinal, qual seria meu lugar num curso em que desde o primeiro pensamento em cursá-lo, virei alvo de deboche e desencorajamento? Por quais adversidades passarei nessa caminhada ao longo da graduação? As respostas para tantas indagações que surgiam e se acumulavam, só poderiam aparecer quando, de fato, eu vivenciasse a discência no curso de Pedagogia presencial da UFSJ. Mas essas questões sobre a carreira do pedagogo são compartilhadas por muitos, conforme Deborah Sayão (2005, p. 16):

São evidentes os preconceitos e estigmas originários de ideias que veem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas. Dado que, historicamente, e como uma continuação da maternidade, os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos (Sayão, 2005, p. 16).

Essas opiniões preconcebidas se dão, porque, o trabalho docente é visto, “[...] em grande parte das culturas, [como] uma atribuição do universo feminino carregando, assim, as marcas culturais da maternagem, ou seja, as marcas culturais do feminino” (Sayão, 2002, p. 2) e a partir do momento em que um homem passa a executar essas mesmas atribuições, pode surgir descrédito e até rejeição por parte da comunidade escolar.

Quando já figurava entre os estudantes da instituição, fui percebendo que, na prática, o cotidiano universitário era totalmente diferente daquilo que eu imaginava: um curso onde aprenderíamos uma fórmula para lidar com as crianças pequenas. No dia a dia, compreendi que aquele lugar não fazia distinção de gênero entre estudantes, tampouco mostrava-se ser um curso “feminino”, visto que o exercício da profissão docente não se restringe somente às mulheres. Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9.394/96), a única exigência para o ofício é a formação “[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (Brasil, 1996, art. 62). Embora saiba que nem tudo o que é previsto legalmente seja seguido socialmente, meu ingresso no curso de Pedagogia da UFSJ não foi condizente com as ideias preconcebidas que ouvia antes de me matricular.

Apesar de toda a amplitude que o curso oferecia, uma questão me inquietou: a pequena porção de estudantes homens que, assim como eu, ingressaram naquele ano de 2019. De um total de 50 discentes na turma, éramos 09. Ou seja, os estudantes homens no curso de Pedagogia representavam apenas 18% dos ingressantes no semestre 2019.1. Por que esse número é tão pequeno? O que levou esses poucos homens a vincular suas trajetórias àquela área? Afinal, o que eles queriam ali? Em uma conversa, um dos colegas confidenciou-me que “a gente faz o curso só por fazer mesmo. As mulheres vão conseguir emprego na área muito mais rápido e fácil porque as escolas preferem elas”. E essa constatação tive mais tarde, quando um infeliz acontecimento foi determinante para que essa pesquisa fosse pensada.

Após algum tempo na universidade, decidi buscar desafios maiores e pleiteei uma vaga de monitor/estagiário em uma unidade educacional voltada para a Educação Infantil. Logo no início, sem sequer realizar uma entrevista, a responsável pelo estabelecimento negou-me a oportunidade, com a justificativa de que não poderiam aceitar homens, sob o risco de que as famílias pudessem protestar. Ou seja, perdi a vaga por causa do temor que a instituição e os familiares das crianças tinham em relação à presença de um homem entre seus colaboradores. Sayão (2005, p. 16), afirma que “é indubitável a crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças.” Tem-se disseminado em nossa sociedade o estereótipo do homem mau que deve ser mantido longe do contato com as crianças. A autora ainda expõe que “em contrapartida, há formas explícitas de conceber as mulheres como assexuadas e puras e, portanto, ideais para este tipo de trabalho” (Sayão, 2005, p. 16). Mulheres estas que, historicamente, foram condicionadas a encarar o magistério não somente como profissão, mas como “uma atividade de amor, entrega e doação” (Louro, 2007).

Elizabete Franco Cruz, em seu artigo “‘Quem leva o nenê na bolsa?’: o masculino na creche” (1998), descreve a pesquisa que desenvolveu com familiares e educadoras de uma instituição mantida pela Igreja Católica e por um convênio realizado com a prefeitura do distrito de Vila Curuçá, localizado na Zona Leste de São Paulo. Foram realizadas entrevistas, cujo objetivo era “apreender as representações de masculino manifestadas por adultos e crianças, atores sociais no cenário da creche” (Cruz, 1998, p. 239). Ao questionar: “O que você acha da presença de homens trabalhando como educadores na creche?”, a pesquisadora percebeu que as pessoas reagiram à ideia com um misto de sentimentos. Algumas das falas mostraram a

aceitação da presença masculina naquele ambiente, mas buscavam delimitar sua atuação na creche como “zelador, segurança, coordenador, diretor”. Outros depoimentos evidenciaram igualmente esse estranhamento:

Educadora: “às vezes a gente precisa de um homem pra carregar alguma coisa mais pesada”.

Educadora: “um homem? [...] tipo... tipo fazendo papel de tio? [...] nunca pensei [...] não sei não [...] o homem é sempre homem, né? [...] mas eu acho que na creche o homem lidar com menina, lidar com menino também, ah! [...] na minha opinião negativo!”

Família: “Homem não deve dar banho em menina”.

Família: “eu não confio no meu marido”.

[...]

“Ia ser um trabalho normal, mas não sei como seria com as crianças, ia ser estranho, o homem é meio sem paciência, o resto é normal... É, talvez um coordenador... Já pensou um homem dar banho numa menina?” (Cruz, 1998, p. 242-243).

Neste mesmo artigo, Cruz (1998) também menciona outros trabalhos que, ao mapearem os homens que trabalhavam na Educação Infantil na cidade de São Paulo, puderam observar que, “tanto a inserção ou ausência de homens no trabalho com crianças pequenas quanto a compreensão do problema está relacionada à concepção de educação infantil e à estruturação de propostas educativas das instituições”. Ou seja, essa resistência à presença masculina na creche se deve a dois elementos: ao fato de “o cuidado com as crianças ser considerado uma função do gênero feminino” e as concepções de Educação Infantil que, “ainda fundamentadas numa tradição assistencialista de creche - considerada como substituta da mãe, e onde prepondera uma perspectiva doméstica em oposição a uma perspectiva profissional - não incorporam os homens em suas propostas” (Cruz, 1998, p. 244).

Nas representações de masculino, demonstradas através das entrevistas, é possível encontrar definições como machão, agressivo e animal, como se todos os homens fossem potencialmente agressores. Nessa generalização, o gênero masculino é preso em uma categorização que inviabiliza a possibilidade de um “homem diferente” e, quando esse “diferente” é apresentado, suspeitam de sua identidade masculina. Em outras palavras, se é um homem com comportamentos e traços ditos “mais femininos”, este é considerado “não muito homem” (Cruz, 1998, p. 244-246).

A partir de uma análise preliminar, com dados obtidos através do *Contac* - sistema que “armazena os dados sobre os cursos de graduação (Currículo, Estrutura, Unidades Curriculares oferecidas, entre outros) e os registros dos alunos desde sua

matrícula na UFSJ até a colação de grau” (Margotti, 2016, p. 61), ficou evidente o número vasto de estudantes mulheres matriculadas e concluintes no curso de Pedagogia presencial nos últimos 35 anos, em contraposição às matrículas de homens, que não chegam a 10% desse total. Muitos questionamentos se fizeram presentes ao longo de minha trajetória estudantil e, a partir de minha experiência, das ideias e dados apresentados nesta Introdução, estabeleci como objetivo desta pesquisa investigar de que forma os estereótipos de gênero sobre o magistério e sobre o curso de Pedagogia, impactaram a formação e trajetória dos discentes homens do curso de Pedagogia presencial que concluíram a graduação entre 1987, na FUNREI², e 2022, na UFSJ.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ao longo deste tópico, serão apresentados os principais conceitos que darão suporte a este Trabalho de Conclusão de Curso: Masculinidades, Gênero e Estereótipo. A sustentação teórica-metodológica da pesquisa tem como base diversos autores que aprofundaram os estudos nessas áreas, como Sandra Garcia (1998), Robert Connell (1995), Guacira Lopes Louro (1997), Stuart Hall (2016), dentre outros.

Os primeiros trabalhos sobre homens e masculinidades surgiram, segundo Sandra Garcia (1998), em meados da década de 1970. De acordo com a autora, estes foram diretamente influenciados pelas críticas feministas e explicações tradicionais sobre as diferenças de gênero (Garcia, 1998, p. 39). A maioria dos estudos sobre a identidade feminina tinha como foco a sexualidade. Para a autora, os estudos sobre homens e masculinidades, sobretudo aqueles desenvolvidos a partir dos anos de 1990, “[...] podem ser vistos como complementares aos estudos sobre mulheres, necessários para um projeto feminista de mudança social, cultural e política das relações de gênero” (Garcia, 1998, p. 48).

Mas afinal, o que se entende por “masculinidade”? Sobre este conceito, Robert Connell (1995, p. 188) explica que a masculinidade “é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero.” Normalmente, existem diversas configurações desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Por esse motivo, tem-se tornado comum falar “masculinidades” (Connell, 1995, p. 188).

² A Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei - FUNREI foi fundada em 1986 e precedeu a UFSJ, que teve sua instituição em 2002

A masculinidade possui tipos diversos, que correspondem a diferentes inserções dos homens na “estrutura social, política, econômica e cultural e as trajetórias e estágios diferentes do seu ciclo vital” (Connell, 1995 *apud* Garcia, 1998, p. 36). Como as feminilidades, as masculinidades “ocupam um lugar na dimensão simbólica e nas relações sociais e institucionais. A masculinidade, assim como a feminilidade é construída socialmente, é histórica, mutável e relacional” (Connell, 1995; Kimmel, Messner, 1995 *apud* Garcia, 1998, p. 36). Os autores classificam a noção de masculinidades como uma construção que está intrincada a diversos fatores sociais, e, abordam este conceito como algo em mudança contínua. Apesar de parecerem atributos estáveis e biologicamente definidos, de acordo com os estereótipos difundidos, os estudiosos destacam como as identidades de gênero são mutáveis e sempre reelaboradas, estando de acordo com o contexto social e histórico nos quais se inserem.

Os escritos pioneiros de Simone de Beauvoir sobre o feminino (1967, p. 9) evidenciam que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Connell e Pearse (2015, p. 38) complementam que ser homem ou mulher não é um estado predeterminado. É um tornar-se, que está constantemente sendo construído. Ou seja, esse princípio também é verdadeiro para os homens: “ninguém nasce masculino, é preciso tornar-se um homem.” Para os autores, em grande parte das discussões sobre gênero na sociedade, foca-se em uma dicotomia. Ao começar partindo de uma separação biológica entre homens e mulheres, “define-se gênero como diferenças sociais ou psicológicas que correspondem a essa divisão, sendo construídas sobre ela ou causadas por ela” (Connell; Pearse, 2015, p. 46). Os autores acrescentam que o termo “gênero”, em seu uso mais habitual, é definido como a diferença cultural entre homens e mulheres, tendo como base a divisão entre machos e fêmeas. A diferença e a dicotomia substanciam essa ideia, mas como dito anteriormente, são conceitos em constante mudança e extremamente contextualizados.

Connell (1995 *apud* Garcia, 1998, p. 44-45) enfatiza que gênero é visto como “uma forma de estruturação das práticas sociais em geral, sendo sua ordenação necessariamente vinculada a outras estruturas sociais”. É, portanto, um conceito que interage com outros, como classe, raça, etnia, nacionalidade etc. Em outras palavras, o autor explica que para entender a ideia de gênero “é necessário irmos além de gênero e para entender classe, raça e etc., deve-se mover em direção à dimensão gênero” (Garcia, 1998, p. 44-45). E complementa dizendo que essas relações de gênero são estabelecidas como um dos principais componentes da estrutura social. Dessa forma, o autor salienta

que o conceito de gênero está diretamente conectado às estruturas sociais, como classe e raça e, por isso, suas relações não são apenas um elemento nessa estrutura, mas um componente que atravessa todas as práticas sociais.

A visão estereotipada do magistério e do curso de Pedagogia que foram sendo construídas através dos tempos e apresentadas como um “ofício feminino”, mostram efeitos que ainda podem ser vistos na contemporaneidade, uma vez que a presença masculina é pouco notada nos cursos de Pedagogia e no trabalho professoral. Essas relações sociais e de gênero estabelecidas induzem a uma estereotipia sexual, “na qual se espera de cada sexo comportamentos predeterminados” (Almeida, 2006, p. 94). Guacira Lopes Louro (1997, p. 88) mostra que os discursos pedagógicos, como as teorias, a legislação e a normatização “buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação”.

De acordo com Marlene Fortuna (2000, p. 22), a palavra estereótipo “advém do grego: *steros* = sólido, *typos* = tipo, entendendo-se, pois, que o termo se refere a algo produzido fielmente, algo que se torna fixo.” Stuart Hall (2016), em seu texto “*O espetáculo do outro*”, no qual analisa a prática de representação conhecida como “estereótipo”, mostra que a estereotipagem “estabelece uma fronteira simbólica entre o 'normal' e o 'pervertido', o 'normal' e o 'patológico', o 'aceitável' e o 'inaceitável', o 'pertencente' e o que não pertence ou é o 'Outro', entre 'pessoas de dentro' (insiders) e os 'forasteiros' (outsiders), entre nós e eles” (Hall, 2016, p. 192).

Para Hall, uma das características da estereotipagem é “sua prática de fechamento e exclusão. Simbolicamente, ela fixa os limites e exclui tudo o que não lhe pertence” (Hall, 2016, p. 192). Segundo o autor, esse processo possui três pontos: o primeiro é que a estereotipagem trata de reduzir, essencializar e naturalizar, além de fixar a diferença. Em segundo lugar, ela implanta uma estratégia de rompimento, que separa o normal e aceitável do anormal e inaceitável. Dessa maneira, tudo o que é diferente, ou que não cabe, é excluído. Por último, a estereotipagem “tende a ocorrer onde existem enormes desigualdades de poder” e geralmente se dirige contra um grupo subalterno ou excluído (Hall, 2016, p. 191-192).

Com a feminização do magistério e do curso de Pedagogia, os estereótipos “de sexo e gênero (forte x frágil, ativo x passiva, agressivo x delicada, racional x emocional) negam as diferenças individuais e culturais” (Teixeira; Dumont, 2009 p. 27). Essas

diferenças foram cada vez mais reforçadas e se manifestam diretamente na escola, local em que “[...] a docência acaba sendo um espaço repletamente feminino onde a relação estabelecida com as crianças pequenas vem de uma determinada e naturalizada cultura feminina” (Silva, 2014a, p. 182-183). E por ser assim, parece não ter espaço para os homens. É importante observar que nesses lugares há o masculino aceito, o protetor (que pode ser um guarda, zelador) ou então aquele que dirige (coordenador, diretor). As oposições “agressor/protetor, [...] ao negarem diferentes possibilidades a um mesmo indivíduo, preservam um masculino estereotipado” (Cruz, 2001, p. 246).

No momento em que a figura masculina adentra os contextos escolares e universitários, os outros sujeitos que fazem parte desses espaços educativos “colocam em questão a dificuldade tanto de romper com o já estabelecido e naturalizado, quanto o incômodo inventivo que é o de lidar com uma expressão nova de masculinidade, atravessada em intensidades femininas” (Gomides, 2014, p. 68). Ou seja, a feminização da profissão docente se encontra tão naturalizada que, quando tentam romper com esse estereótipo de alguma forma, há um estranhamento. Em outras palavras, se aqueles de um gênero se comportarem de acordo com o que aqueles de outro gênero esperam, haverá uma estruturação e todos saberão como agir. Quando há uma flexibilização desses papéis por parte de um dos gêneros, “pode haver reestruturação por parte daqueles que pertencem a outro gênero, demandando não só uma renegociação de espaços de poder como também uma reorganização na identidade” (Cruz, 2001, p. 246).

Para entendermos como os conceitos acima mencionados foram depreendidos ao longo do percurso de três egressos do curso de Pedagogia presencial da UFSJ, que concluíram a graduação em anos distintos, foi desenvolvida uma metodologia de pesquisa baseada nos estudos de autores como Teixeira (2006), Thompson (2002), Laville e Dionne (1999), Meihy e Ribeiro (2011), dentre outros.

A presente pesquisa tem como base informações de natureza quanti-qualitativa. Sob o ponto de vista quantitativo, foi realizado um levantamento nos dados oficiais do CONTAC da UFSJ. Os dados de natureza qualitativa foram construídos a partir de entrevistas realizadas com três egressos do curso de Pedagogia presencial da FUNREI e da UFSJ, com idades que variam entre 25 e 64 anos. A escolha desses homens se deu através de dois critérios específicos: ter concluído a graduação, além de um recorte temporal de dez a dezesseis anos entre a conclusão do curso de cada um. Esses profissionais foram denominados colaboradores, de acordo com a sugestão de Meihy (2005 *apud* Ribeiro; Oliveira, 2018, p. 414). Essa nomeação se dá pela colaboração

desses sujeitos no desenvolvimento da pesquisa, que foi imprescindível, uma vez que esses colaboradores doaram seu tempo para reconstruir a partir da entrevista, de forma dialógica, suas trajetórias de vida.

A pesquisa de campo é aquela “utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (Marconi; Lakatos, 1996, p.83).

Em um primeiro momento, após solicitação junto à Coordenadoria de Curso de Pedagogia, que emitiu através do CONTAC um relatório simples com a listagem de todos os estudantes inscritos no curso de Pedagogia do período entre 1987 (quando se tem os primeiros dados sistematizados) e 2022, os dados quantitativos foram organizados e separados em tabelas e gráficos, que poderão ser vistos posteriormente.

Outra abordagem utilizada para a realização dessa pesquisa foi a entrevista semi-estruturada. Inês Teixeira (2006, p. 7) aponta que a entrevista “[...] é um encontro sócio-antropológico, é uma relação intersubjetiva entre sujeitos que falam e ouvem, que sentem, que pensam, unindo afeto, razão e emoção.” A autora salienta que, nessa relação, o pesquisador deve partir em busca da informalidade, da espontaneidade e da confiança do sujeito. Ao longo de sua narrativa, os sujeitos confiam seus pensamentos, sentimentos, dificuldades e sonhos, bem como emprestam as suas histórias e, quiçá, sua intimidade. Portanto, para a referida autora, a entrevista trata-se de “um encontro entre sujeitos, com diferentes registros culturais, que exige do/a pesquisador/a uma fina escuta, para que seja um sensível e fecundo encontro.” Segundo a mesma, é preciso que o entrevistador mantenha sempre o zelo e delicadeza com o entrevistado, pois esta última é “a exigência primeira das chamadas entrevistas em todas as suas modalidades” (Teixeira, 2006, p. 7). Dessa maneira, é muito importante tratar de forma única e humanizada cada uma das entrevistas, buscando uma conexão entre entrevistador e o sujeito que divide parte de sua história de vida, não só através das palavras ditas, mas também daquelas não ditas que permeiam o diálogo.

Paul Thompson (2002, p. 271), por sua vez, define a entrevista como “uma relação social entre pessoas, com suas convenções próprias, cuja violação pode destruí-la.” Para o autor, espera-se fundamentalmente que o entrevistador demonstre interesse pelo informante, permitindo-lhe discorrer sobre suas ideias sem interrupções constantes, além de oferecer orientação sempre que necessário. Além disso, a entrevista é compreendida como um espaço de construção de confiança, cooperação e respeito

mútuo (Thompson, 2002, p. 271). Em seu livro “*A voz do passado*” (2002), Thompson reflete sobre a necessidade de um olhar sensível às especificidades dessa interlocução, uma vez que “conseguir ir além das generalizações estereotipadas ou evasivas e chegar a lembranças detalhadas é uma das habilidades, e das oportunidades, básicas do trabalho de história oral” (Thompson, 2002, p. 261). Para Thompson, o bom entrevistador precisa se dispor a ficar calado e a escutar, elaborar poucas perguntas a partir de um roteiro e sempre escutar.

Laville e Dionne (1999, p. 188) definem a entrevista semi-estruturada como uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”. A escolha desse tipo de entrevista para a realização da pesquisa, com base nos estudos de Laville e Dionne (1999), se deve porque, através da entrevista semi-estruturada, é possível uma maior amplitude na construção de dados. Ou seja, ela não está “irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados”, mas na flexibilidade que possibilita “um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores” (Laville; Dionne, 1999, p. 188 a 189).

A partir de todas essas leituras mais metodológicas, para a construção dos dados qualitativos, foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturada a partir de seis perguntas centrais, cujo objetivo era compreender a trajetória acadêmica e profissional e como a feminização do magistério e do curso foram percebidas pelos colaboradores. Este roteiro é um guia, podendo ser adaptado no decorrer da realização da entrevista, conforme cada caso. E se encontra disponível em anexo, ao fim do TCC (Apêndice I). As entrevistas foram gravadas em áudio e essa gravação, de acordo com Meihy e Ribeiro (2011, p. 21), é a “fonte, matriz material, geradora de outras etapas” da pesquisa. Os encontros individuais foram realizados através da plataforma *Google Meet*, com dia e horário previamente acordados com os colaboradores, e tiveram uma duração média de quarenta minutos, que poderiam ser estendidos de acordo com as especificidades de cada um.

Para a realização das transcrições, foram observadas as orientações de Meihy e Ribeiro (2011, p. 20), quanto à “passagem do estado de linguagem oral para o estado de linguagem escrito”. Segundo os autores, ao transformar a entrevista em um documento escrito, dá-se a ela maior confiança para analisar e referenciar a análise. Além disso, por questões éticas, foi importante solicitar uma autorização para uso da imagem, som de

voz e outros documentos dos colaboradores, como alertam Meihy e Ribeiro (2011). O documento utilizado neste TCC também pode ser visto ao fim do trabalho (Apêndice II). O último colaborador entrevistado, após ter acesso à autorização escrita, optou por dar o seu consentimento através de gravação de áudio em vez de por escrito³.

De forma geral, foram seguidas cinco etapas para a construção desta pesquisa: 1) Levantamento bibliográfico para mapeamento dos campos e embasamento teórico-metodológico; 2) Levantamento de dados através do Sistema de Controle Acadêmico - CONTAC; 3) Organização dos dados e análise documental para definição dos critérios de seleção dos colaboradores para participar das entrevistas; 4) Realização das entrevistas e transcrição; 5) Análise de todos os dados coletados.

Na **primeira etapa**, foi realizado levantamento bibliográfico, tomando como base algumas palavras-chaves: Masculinidades; Feminização do magistério; Gênero e Pedagogia; docência masculina, dentre outras. Na **segunda etapa**, foi solicitado junto à Coordenadoria do Curso de Pedagogia - COPED, uma verificação de quais dados estavam disponíveis no Sistema de Controle Acadêmico - CONTAC⁴. Através do CONTAC, foi possível encontrar informações sistematizadas a partir do ano de 1987, na então Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei - FUNREI, até o semestre letivo 2022.1, já na UFSJ. Foi gerado um relatório que continha informações básicas de todas as pessoas que passaram pelo curso: Matrícula; Nome; Curso; Currículo; Ano/semestre de ingresso; Tipo de admissão e Situação. Esta última, com 16 opções: Matriculado; Trancado; Desvinculado; Disciplina Isolada; Não inscrito; Cancelamento de matrícula; Concluiu disciplina isolada; Transferido; Manutenção de vínculo; Vínculo trancado; PEC-G⁵; Inscrito mobilidade; Conclusão mobilidade; Saída mobilidade; Mandado judicial; Intercâmbio e Desistência.

Na **terceira etapa**, foi realizada uma análise dos dados, sendo possível encontrar informações importantes, como o quantitativo de graduações completas e matrículas ativas, bem como o ingresso anual (e semestral, em alguns casos) desde 1987. Os dados

³ Tanto as autorizações por escrito quanto a gravada se encontram arquivadas pelo autor do TCC, conforme estabelecem as normas de ética em pesquisa com seres humanos.

⁴ Como citado anteriormente, o CONTAC é um sistema que “armazena os dados sobre os cursos de graduação (Currículo, Estrutura, Unidades Curriculares oferecidas, entre outros) e os registros dos alunos desde sua matrícula na UFSJ até a colação de grau” (MARGOTTI, 2016, p. 61). Ele foi o principal sistema utilizado na UFSJ até 2022, quando foi substituído pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA.

⁵ De acordo com o endereço eletrônico da UFSJ, o Programa de Estudantes - Convênio de Graduação (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/assin/pec-g.php>>.

foram organizados e compilados em gráficos e planilhas, que serão apresentados posteriormente. Esses elementos gráficos auxiliam na visualização de constantes e na análise quantitativa do perfil dos estudantes de Pedagogia. Com esse levantamento, foi possível definir os critérios de seleção dos colaboradores. O primeiro requisito foi o da graduação completa. Em segundo lugar, que houvesse um recorte temporal de dez a dezesseis anos de conclusão no curso de Pedagogia entre os três entrevistados. Definidos os critérios, os colaboradores foram escolhidos, egressos de 1990, 2006 e 2016, respectivamente.

Para encontrar os colaboradores selecionados, foram utilizadas as redes sociais *Instagram*, *Facebook* e *WhatsApp* como ferramenta de busca. Dois deles foram localizados através do *Facebook* e o terceiro, através do seu endereço de *e-mail*. Após a manifestação de interesse dos mesmos, foram esclarecidos os detalhes éticos e práticos para a concretização das entrevistas e os três optaram pela sua realização de forma *online*, através da plataforma *Google Meet*. Essa preferência se deu na medida em que dois colaboradores não se encontravam em São João del-Rei e o último passava por contratempos pessoais.

Os colaboradores optaram por usar seus nomes reais em vez de um pseudônimo, apesar de esta possibilidade ser proposta no momento das entrevistas. Para que se possa compreender quem são estes homens, apresento, a seguir, um perfil de cada um deles: 1) Roberto Silva é um homem de 64 anos, natural de São João del-Rei (MG), ator e professor aposentado. É o caçula de três irmãos homens e gêmeo de uma irmã que faleceu durante o parto. Ingressou no curso de Pedagogia da FUNREI em 1990 e formou-se em 1994. 2) Alex Alves tem 45 anos, é natural de São João del-Rei (MG), formado em Espanhol e, atualmente, gestor escolar. É o filho mais velho, tendo outras duas irmãs. Ingressou no curso de Pedagogia da UFSJ em 2006 e formou-se em 2009; Lucas Rodrigues tem 25 anos, é natural do interior do estado de São Paulo, de onde mudou-se muito jovem e fixou raízes na cidade mineira de Itabira, onde morou até os 18 anos. É professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Supervisor Escolar, além de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, recentemente, doutorando em Educação também pela UFMG. É o caçula de dois irmãos. Ingressou no curso de Pedagogia da UFSJ em 2016, tendo concluído a graduação em 2020.

A **quarta etapa** foi reservada para a realização das entrevistas *online*. Como dito, foi elaborado um roteiro semi-estruturado, o qual foi constituído de seis perguntas

base, a partir das quais poderiam surgir muitas outras indagações no momento da entrevista. Ocorreu um encontro com cada um dos colaboradores. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e adicionadas a um documento. Na oportunidade, foi oferecida a possibilidade de leitura da transcrição, porém, apenas um dos colaboradores manifestou interesse em realizar a leitura antes da utilização dos dados. Na **quinta etapa**, foi realizada a análise dos dados coletados nas entrevistas e o cruzamento com os dados do levantamento bibliográfico, a fim de responder os objetivos propostos na pesquisa.

3. ALGUNS MARCOS IMPORTANTES SOBRE A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

De acordo com Tatianne Figueirêdo (2020, p. 20), no Brasil, “a função docente como profissão apenas se consolidou no final do século XIX e início do século XX, com a entrada das mulheres no magistério”. Segundo a autora, antes dessa consolidação, no período colonial e imperial, a docência era quase exclusivamente masculina, exercida primeiramente pelos jesuítas, e após sua expulsão, pelos professores régios (mestre-escola). Destaca-se que, anteriormente ao século XIX, existiam poucas mulheres no exercício da docência (Ferreira, 1998, p. 45). Estas professoras, instrutoras e religiosas, tinham o trabalho voltado às casas particulares, orfanatos, escolas de beneficência e conventos, mas sequer existiam requisitos de formação para o exercício de sua profissão (Yannoulas, 1994, p. 70 *apud* Ferreira, 1998, p. 45-46).

No início dos anos de 1900, a docência passou pelo processo de desmasculinização (Figueirêdo, 2020, p. 43-44). É importante destacar que essa desmasculinização se deve pelo fato de que a profissão “não tinha mais prestígio e remuneração atraentes para os homens” que muitas vezes eram os provedores de suas famílias. “Assim, estes passaram a deixar a docência e buscaram outras profissões ou ofícios profissionais mais lucrativos” (Figueirêdo, 2020, p. 44). Por isso, as mulheres começaram a ocupar esses espaços, antes masculinos, iniciando o processo de feminização da docência, principalmente “no magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil” (Figueirêdo, 2020, p. 44). Ressalta-se que a industrialização ocorrida sobretudo nas primeiras décadas do século XX e a 1ª Guerra Mundial (1914-1918) foram fatores importantes para o ingresso das mulheres no

trabalho fora do lar e, assim, a sociedade via no magistério um lugar moralmente “seguro” onde as mulheres poderiam trabalhar e manter a honra.

Rabelo e Martins (2010, p. 6171), acrescentam que essa ampliação da participação feminina no magistério também se dava por questões políticas, pois as mulheres eram mal remuneradas e, para que o ensino pudesse ser expandido para todos, o governo precisaria gastar menos com os professores. Como os homens não concordariam com um salário mais baixo, era necessário que as mulheres assumissem o posto, “não pelo salário, mas por sua suposta ‘vocação’ natural para essa profissão”. Denice Catani (1997, p. 28-29 *apud* Rabelo; Martins, 2010, p. 6171) mostra como era esse pensamento:

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia - procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres.

Até os anos de 1930, o único trabalho considerado digno para as mulheres, sobretudo aquelas das camadas médias, era o magistério. Por isso, a instrução deveria ser “aproveitada” pelo seu marido e filhos, estando “atrelada às atividades do lar”. Janes Almeida (1996, p. 73 *apud* Rabelo; Martins, 2010, p. 6172), pontua que as mulheres deveriam ser instruídas:

[...] de forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução.[...] Assim as mulheres poderiam e deveriam ser educadas e instruídas, era importante que exercessem uma profissão — o magistério — e colaborassem na formação de diretrizes básicas da escolarização manter-se-iam sob a liderança masculina.

Destaca-se que, apesar de as mulheres lecionarem, elas não eram as responsáveis por ocupar os cargos administrativos e de liderança nas escolas. Estes eram gerenciados pelos homens, que exerciam controle sobre a docência, inclusive nos assuntos relacionados à sexualidade (Rabelo; Martins, 2010, p. 6172). Para Demartini e Antunes (1993 *apud* Rabelo; Martins, 2010, p. 6173), as circunstâncias determinantes para o

processo de feminização do magistério “foram marcados por atitudes preconceituosas como diferenças salariais, curriculares e o conceito de ‘vocação’, induzindo as mulheres à escolha de profissões menos valorizadas socialmente frente às profissões masculinas”. O mesmo foi observado por Magda Chamon (2005) em seu livro, ao afirmar que se difundiu nas primeiras décadas do século XX a ideia de que as mulheres possuem “vocação para o magistério”, a visão das mulheres como seres virtuosos, amorosos, dedicados e, portanto, ideais para educar a infância e, por conseguinte, contribuir para a difusão de valores morais e patrióticos.

Conforme Ângela Martins (1996 *apud* Rabelo; Martins, 2010, p. 6173), a partir do momento em que as mulheres entraram massivamente no magistério, os homens foram até mesmo impedidos de frequentar os cursos normais. Exemplo disso é o decreto nº 7.941, publicado em 1943 no Distrito Federal, que naquela altura era a cidade do Rio de Janeiro, que reestruturou a organização para o Curso Normal, proibindo assim a permanência de pessoas do sexo masculino no Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Com isso:

a desvalorização da profissão foi aumentando, junto com a justificativa de que a mulher deveria ter o ‘dom’ para o magistério e, assim, seu salário (que já era pequeno) poderia ser menor, até porque esse dinheiro não seria para sustentar a família, pois caberia ao homem essa função (Rabelo; Martins, 2010, p. 6173).

Dessa forma, em um processo histórico ocorrido nas primeiras décadas do século XX, primeiramente as mulheres ocuparam os Cursos Normais ou de Magistério em nível secundário. Posteriormente, o curso de Pedagogia, o qual foi instituído no Brasil pelo Decreto nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Em seu primeiro artigo, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia. Faculdade esta que compreendia as seções de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Havia, ainda, uma seção especial de Didática. Rosa Brito (2006), ao traçar um breve histórico do curso, salienta que nas primeiras propostas, “a ele se atribuiu o estudo da forma de ensinar”, definindo-se assim como lugar de “formação de técnicos em educação”. Esses técnicos eram então classificados como:

professores experientes que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos

docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios (Brito, 2006, p. 1).

A autora ainda destaca que a padronização do curso de Pedagogia, em 1939, decorria da concepção normativa daquela época, “que alinhava todas as licenciaturas ao denominado ‘esquema 3+1’, pela qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, nas Letras, Artes, Matemática, Física, Química” (Brito, 2006, p. 1). Por consequência, obteriam também o título de licenciados, aqueles que, tendo encerrado os três anos de estudos específicos na área, cursassem mais um ano de estudos, dedicado à Didática e à Prática de Ensino.

O então curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente. A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o técnico em educação e, na licenciatura em Pedagogia, o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial - normal rural - ou no segundo (Brito, 2006, p. 1).

Segundo Martelli e Manchope (2004, p. 3-4), com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no nosso país (LDB 4.024) no ano de 1961 e depois de um longo processo de discussão, “a educação brasileira teve a sua padronização”. Em 1961, o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia foi fixado, compondo-se de sete disciplinas indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e outras duas escolhidas pela instituição. “Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional” (Brito, 2006, p. 2).

A licenciatura foi regulamentada pelo Parecer CFE nº 292/1962 e “previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino; esta última em forma de Estágio Supervisionado” (Brito, 2006, p. 2). É importante destacar que, desde então, o esquema “3+1”, de três anos de bacharelado mais um ano de estudos de Didática e Prática de Ensino, deixou de vigorar (Medeiros; Araújo; Santos, 2021, p. 568).

Brito (2006, p. 2), também discorre sobre a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, que “facultava à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras

especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho”. Em 1969, com o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252 e a Resolução do CFE nº 2, fixou-se a finalidade do curso como em “formar especialistas para as atividades de orientação, inspeção, administração e supervisão, assim como, professores para os cursos Normais” (Oliveira, 2010, p. 42). O Parecer CFE nº. 252:

prescrevia a unidade entre bacharelado e licenciatura, fixando a duração do curso em 4 anos. Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados magistério de 2º grau e, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização. Ressalta-se, ainda, que aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário, anterior a 1972 (Brito, 2006, p. 2)

José Carlos Libâneo (2008, p. 46) pontua que, na segunda metade da década de 1970, surgiram iniciativas de se “repensar ou reformular o curso de Pedagogia e as licenciaturas, [...] envolvendo organismos oficiais e entidades independentes de educadores”. Já na década de 1980, o autor destaca a atuação do “movimento de reformulação dos cursos de formação do educador cuja atividade perdura até hoje na Anfope”. Segundo suas palavras:

Esse movimento manteve, nos documentos que produziu, o espírito do Parecer CFE 252/69 de não diferenciar a formação do professor e do especialista, tendendo a esvaziar o prescrito nesse quanto às habilitações do curso. Também reafirmou a ideia de que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, contribuindo para descaracterizar a formação do pedagogo stricto sensu (Libâneo, 2008, p. 46).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996, foram criados os Institutos Superiores de Educação que teriam a possibilidade de formar professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Curso Normal Superior em um nível técnico superior, que não a universidade (Sokolowski, 2013, p. 91). O artigo 62 dispõe sobre essa criação:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida,

como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996 *apud* Sokolowski, 2013, p. 91).

Esses institutos, de acordo com Demerval Saviani (2005, p. 13 *apud* Sokolowski, 2013, p. 91), serviriam como alternativa aos cursos de Pedagogia e às Licenciaturas. “O curso normal superior daria a mesma habilitação que o curso de pedagogia e licenciatura, só que de forma mais aligeirada, mais barata, em cursos de curta duração”. É importante destacar que os institutos superiores de educação deixaram de ser os responsáveis pela formação de profissionais para atuarem na educação básica, pois o artigo 61 da LDB/1996 foi alterado pela Lei nº 12.014/2009, que estabeleceu que esses profissionais serão formados no curso de Pedagogia (Sokolowski, 2013, p. 91).

Em 2002, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores e, a partir de então, “foram feitas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente. Posteriormente, foram promulgadas também as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação” (Borges; Aquino; Puentes, 2012, p. 105). Salienta-se que as DCN vigoraram até 2015, quando foram substituídas pela Resolução nº 2/2015. Esta última, no entanto, “está suprimida pela Resolução nº 2/2019, ainda em processo de implementação” (Ceschini, *et. al.*, 2022, p. 3).

O histórico do curso de Pedagogia no Brasil é marcado por inúmeras modificações ao longo do tempo, sofrendo adaptações conforme o contexto que o país atravessava. É importante destacar a ampliação das atribuições do pedagogo, que atualmente não é formado apenas para atuar em sala de aula e pode, então, exercer sua profissão nas áreas ligadas à gestão escolar. Já a abertura do Curso Normal Superior, que atraiu extensivamente as mulheres para atuarem no ofício professoral, não é a principal responsável pela feminização do magistério, mas, é preciso lembrar que muitas vezes esse ingresso feminino esteve atravessado por estereótipos de gênero que contribuíram e ainda contribuem para a desvalorização das condições do trabalho docente.

4. O CURSO DE PEDAGOGIA EM SÃO JOÃO DEL-REI

Na cidade de São João del-Rei, o curso de Pedagogia foi criado em 1954, pela Inspeção Salesiana São João Bosco, congregação que inaugurou a Faculdade Dom

Bosco de Filosofia, Ciências e Letras. Sua criação foi motivada, “em princípio, para os padres e, posteriormente, para a comunidade” (Souza, 2020, p. 72). O Decreto nº 34.392, de 27 de outubro de 1953 trouxe essa autorização. O curso de Pedagogia, juntamente com os cursos de Filosofia, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, passou a funcionar naquele início, com um limite de trinta alunos por série, conforme dispunham as instalações da época, ditadas pelo Parecer nº 362, de 09 de outubro de 1953 (Margotti, 2016, p. 53).

A Seção de Pedagogia era constituída pelo curso de Pedagogia e havia, ainda, a Seção especial de Didática, constituída pelo curso de Didática, em conformidade com o esquema “3+1”, definido pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 1939 e o Regimento da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, de 1954. Portanto, para que se pudesse cursar a Seção de Didática, era exigida a apresentação do diploma de bacharel. Nos primeiros dois anos, “o curso era oferecido em regime de internato masculino” e após esse tempo, passou para o regime de externato misto (Margotti, 2016, p. 53-54).

O Parecer nº 237, de 24 de junho de 1957 e o Decreto nº 42.518, de 26 de outubro de 1957 são os documentos responsáveis pelo reconhecimento do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Claudinéa Margotti (2016, p. 54), destaca que o curso manteve a mesma estrutura curricular até a década de 1970, quando passou a “formar o profissional em diversas habilitações”. A autora ainda afirma que, em 1983, o curso de Pedagogia, “além de manter as habilitações Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, passou a oferecer a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau” (Margotti, 2016, p. 54).

Em 1986, a Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras e a Fundação Municipal de Ensino Superior de São João del-Rei tiveram seus patrimônios incorporados, surgindo então a Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei - FUNREI (Lei nº 7555, de 18 de dezembro de 1986). Em 2002, a FUNREI foi transformada em Universidade Federal de São João del-Rei, através da lei nº 10.425, de 19 de abril de 2002. Nos dias atuais, a UFSJ está presente em seis unidades educacionais localizadas em cinco municípios mineiros e possui quarenta e cinco cursos de graduação presencial e quatro de graduação à distância, além dos cursos de pós-graduação⁶.

⁶ Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/copeve/a_universidade.php> Acesso em: 20 jun. de 2023.

Atualmente, o curso de Pedagogia presencial da UFSJ está adequado às exigências da Resolução nº 002/2015 do CNE e forma profissionais para “o exercício da docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”(PPC, 2010, p. 7), além de habilitá-los em diversas áreas de atuação:

- O cuidado e a educação de crianças de zero a cinco anos.
- O ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física, de forma interdisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- A participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
 - I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades próprias dos setores da Educação, bem como de projetos e experiências educativas.
 - II – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (PPC, 2010. p. 7)

Sobre a estrutura geral do curso, o tempo mínimo de integralização é de sete semestres e, o máximo, de doze semestres. Além disso, são oferecidas cinquenta vagas anualmente em seu processo seletivo, realizado através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A carga horária total é de 3.568 horas, distribuídas em: 3.036 horas de Atividades formativas; 432 horas de Estágios e 100 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. As atividades curriculares estão divididas em três núcleos constituintes, a saber:

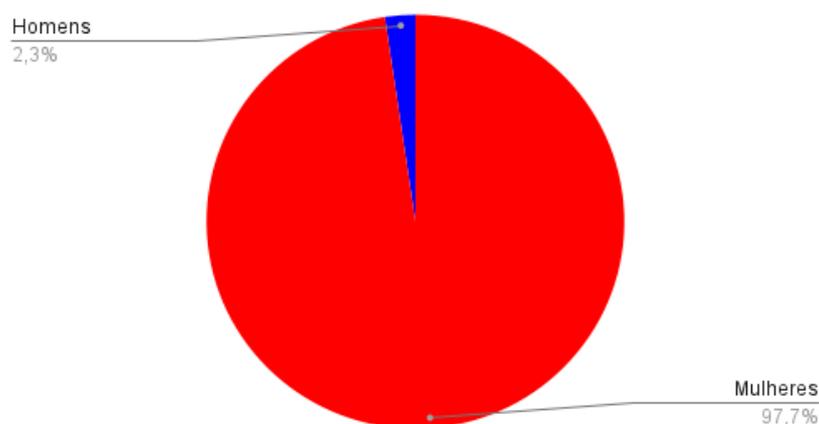
Núcleo de Estudos Básicos, com as atividades de fundamentos e de preparação técnica para o exercício da docência; **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos** que se relaciona com as prioridades e especificidades do Projeto Pedagógico do Curso, sempre inseridas pelas demandas sociais; **Núcleo de Estudos Integradores** composto pelas atividades voltadas para a pesquisa, as práticas pedagógicas e os estágios supervisionados (PPC, 2010, p. 8).

Considerando toda a história do curso de Pedagogia da UFSJ, é possível perceber que a trajetória do curso se relaciona com o processo maior de feminização da Pedagogia no Brasil. Iniciado para formação de seminaristas, que poderiam tanto se tornar futuros sacerdotes, quanto futuros professores, o curso de Pedagogia da extinta Faculdade Dom Bosco foi admitindo mulheres entre seus estudantes. Mas não foi possível levantar dados quantitativos referentes a esse período da história do curso de Pedagogia.

Os dados aos quais tive acesso datam de período pós-federalização, ocorrida em 1986. A partir dos dados extraídos do CONTAC, foram produzidos gráficos e tabelas, que serviram para apresentar algumas informações relevantes. Em primeiro lugar, foi importante saber quantas pessoas já concluíram o curso de Pedagogia presencial da UFSJ e dentre elas, quantos eram homens. Foram localizadas 1.237 integralizações do curso entre 1987 e 2022, das quais 1.208 (97,7%) eram do sexo feminino e 29 (2,3%), do sexo masculino. Essas informações corroboram com os dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados em 2021, os quais mostram que, na Educação Infantil brasileira, por exemplo, atuam cerca de 595 mil docentes. Desse total, 96,3% são do sexo feminino, enquanto apenas 3,7% correspondem a docentes do sexo masculino (Inep, 2022, p. 39).

Os dados referentes à antiga FUNREI, atual UFSJ foram por mim coligidos e podem ser melhor observados no **Gráfico 1**, que se segue:

Gráfico 1 - Graduação completa, por gênero (1987-2022).



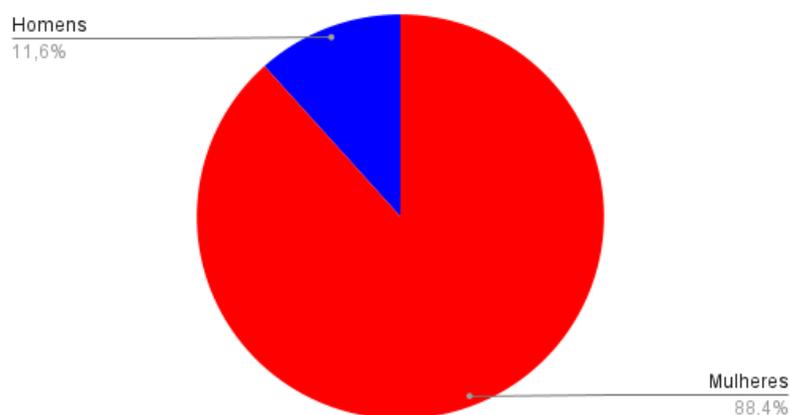
Fonte: Gráfico produzido pelo autor, com base nos dados do CONTAC/UFSJ.

O número de matrículas ativas no curso de Pedagogia presencial da UFSJ, no semestre de 2022.1 também foi levantado. Esses dados revelaram que, no semestre em questão, estavam matriculados cerca de 232 discentes, sendo 205 (88,4%) do sexo feminino e 27 (11,6%) do sexo masculino. As informações de conclusão e matrículas também foram organizadas em uma tabela (cf. Tabela I). A diferença é considerável e suscita alguns questionamentos: Porque há tantas discentes mulheres e tão poucos discentes homens regularmente matriculados? O que essas pessoas pensam sobre essa

discrepância? Esses questionamentos ajudaram a pensar o roteiro de entrevista e as análises que resultaram neste TCC.

As matrículas ativas no primeiro semestre de 2022 corroboram a esmagadora presença feminina no curso, constante em todo o período em análise. Tais dados podem ser vistos a partir do **Gráfico 2**:

Gráfico 2 - Matrículas ativas no semestre 2022.1, por gênero.



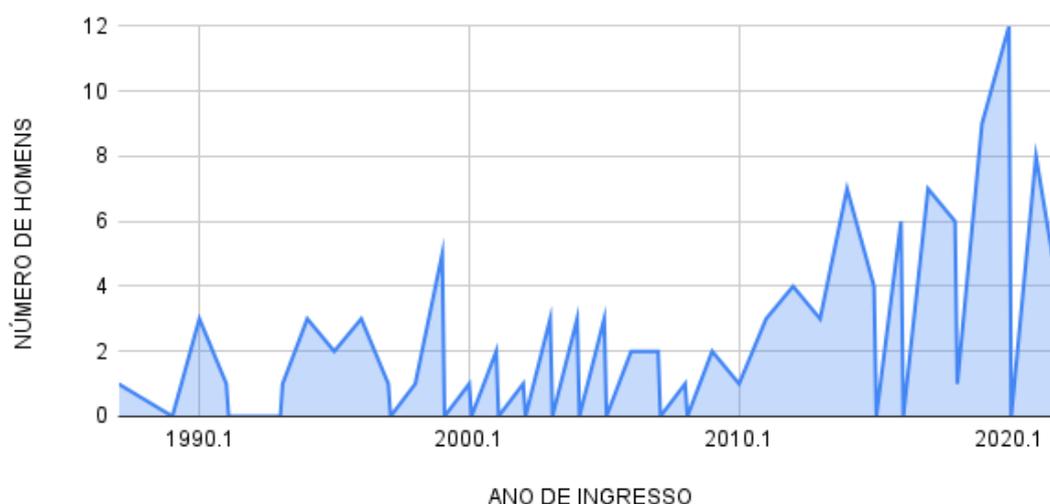
Fonte: Gráfico produzido pelo autor com base nos dados do CONTAC/UFSJ.

Ao analisar a trajetória dos estudantes do sexo masculino, com base no item “Situação”, foi possível apontar o que aconteceu com cada um deles. É importante destacar que, das 16 opções possíveis, conforme a organização do próprio CONTAC, foram encontrados discentes do sexo masculino em apenas oito delas: Matriculado; Formado; Desvinculado; Não inscrito; Concluiu disciplina Isolada; Transferido e Desistência. Alguns números merecem destaque: do total de 115 homens matriculados ao longo do período analisado, se encontram 24 estudantes que foram desvinculados do curso (20,8%), que 20 tiveram as matrículas canceladas (17,3%) e seis que desistiram da graduação em Pedagogia (5,2%).

Desse total de estudantes do sexo masculino, três ingressaram no curso em duas ocasiões distintas: um deles em 2006.1, quando foi desvinculado e reingressou em 2020.1. Atualmente sua matrícula consta como cancelada. O segundo vinculou-se ao curso em 2011.1, cancelando sua matrícula posteriormente. Em 2020.1, reingressou e tem a matrícula ativa. O último, egresso de 2016.1, cancelou a matrícula na época, retornando em 2020.1 e consta como regularmente matriculado. Se forem excluídas as matrículas de um mesmo estudante em épocas diferentes, o número de homens fica ainda menor, ainda mais se comparado ao número de estudantes mulheres.

Em relação à entrada anual de homens no curso, não há uma constância observável ao longo do período em análise. Um ingresso maior se deu somente em 2014.1, com sete egressos do sexo masculino. Antes disso, de 1987.1 a 2013.1, esse número variava entre 0 e 4 alunos. Após 2014, porém, esse crescimento não se manteve, mas oscilava até alcançar o pico, em 2020.1, com 12 estudantes homens. Esses dados foram organizados em uma tabela (cf Tabela II) e no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Ingresso de estudantes do sexo masculino no curso de Pedagogia presencial da UFSJ (1987.1 - 2022.1).



Fonte: Gráfico produzido pelo autor com base nos dados do CONTAC/UFSJ.

Os dados obtidos através do CONTAC mostram a baixíssima participação masculina no curso de Pedagogia presencial da UFSJ entre 1987 e 2022. As taxas de cancelamento de matrícula, desistência e desvinculação podem estar associadas a diversos fatores, como dificuldades financeiras e acadêmicas, ou até mesmo a dificuldade em se formar como profissional em um universo onde o gênero feminino é predominante. Porém, só será possível verificar tais afirmações quando, de fato, surgirem investigações sobre o tema, que levem em conta os diversos aspectos culturais, sociais e as especificidades do curso de Pedagogia. Seria bastante interessante realizar entrevistas e recolher dados sobre os estudantes desvinculados, desistentes e os que cancelaram matrícula, para mapear as causas do abandono do curso.

5. ROBERTO, ALEX E LUCAS: PERCEPÇÕES MASCULINAS SOBRE A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSJ

Autores como Claudionor Silva (2014), Wagner Gomides (2014) e Deborah Sayão (2002; 2005) vêm se debruçando para analisar a atuação masculina na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma sociedade que "persiste em definir papéis sexuais diferenciados para homens e mulheres" (Rosa, 2011, p. 3). As entrevistas realizadas com os colaboradores desta pesquisa, mostram as suas vivências pessoais e profissionais, além das percepções sobre como os estereótipos de gênero e da feminização do magistério afetaram, ou não, suas trajetórias.

Os três relatos mostram que o curso de Pedagogia não foi a primeira opção de nenhum deles. Roberto e Alex já tinham experiências na área docente que facilitaram essa escolha, enquanto Lucas nutria em si o desejo de ser professor. Quando jovem, Roberto estudou e criou um grupo de Teatro, o que oportunizou uma mudança para o Rio de Janeiro, onde se especializou. Ao voltar para São João del-Rei, foi convidado para lecionar no Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, onde passou a trabalhar com Artes Cênicas e o Magistério:

[...] como eu já estava há muitos anos dando aula de Arte e Artes Cênicas, inclusive, quinto e sexto ano, eu dava aula de percepção, de teoria musical. Eu ficava assim, às vezes, às noites, eu queria fazer alguma coisa, não tinha Artes Cênicas, não tinha em São João del-Rei Artes Cênicas. Então, [...] eu conversava muito com o meu diretor [...], e ele dizia: Roberto, faz Pedagogia. Aí eu fui para a Pedagogia, porque é um curso que eu acho que estava mais próximo do que eu já estava dando aula. Eu fiz Pedagogia, e lembro que na turma tinha quarenta e poucos alunos, eu e mais um de homem. Só que o rapaz ficou só um ano, praticamente. Eu fui até o final.

Antes de inscrever-se no curso de Pedagogia da UFSJ, Alex morou em algumas cidades pelo Brasil. No estado de São Paulo teve a oportunidade de cursar Espanhol. Essa formação permitiu-lhe trabalhar numa grande instituição social. Ele relata que o local onde atuava "era um colégio que tinha toda a estrutura de uma escola particular, mas era público". Pela manhã, realizava um tipo de "reforço escolar" com crianças do segundo ano, que eram divididas em turmas de acordo com a dificuldade em exatas e humanas. À tarde, era ajudante do professor de Educação Física e, à noite, lecionava Espanhol na Educação de Jovens e Adultos de quinta a oitava série (atual sexto ao nono ano). Ao retornar para São João del-Rei, passou a se preparar para o vestibular:

Eu cheguei a fazer vestibular, para História. Eu sempre gostei muito de História. [...] Mas acabou que não deu certo. [...]. Não consegui passar em História. Passou perto, mas não deu certo. No ano seguinte, [...] fiquei por um tempo estudando em casa. Aí fiz vestibular em 2005, para entrar em 2006, em Pedagogia. Aí eu passei. E escolhi o curso de Pedagogia. Aí eu fui ter um acesso melhor ao curso de Pedagogia, conhecer mais as possibilidades. Não me arrependo, não. Porque é um curso que eu me adaptei bem às possibilidades que ele garante com relação à formação que recebe. [...] Eu acho que é um curso muito rico, que abre muitas portas.

Aos 18 anos, Lucas tinha acabado de sair de um emprego numa loja, quando teve a certeza de que não queria fazer aquilo para o resto da vida. Como era estudante de uma escola estadual com pouco acesso para entender o que de fato era um exame do porte do ENEM, não sabia direito como funcionava uma universidade pública. E mesmo sem saber, fez o exame com a única certeza de que queria sair de sua cidade. E, para isso, “iria embora para fazer o que fosse, qualquer curso que fosse. Embora tivesse muito desejo de ser professor”.

Assim como Alex, Lucas tinha em mente o curso de História. Tentou então uma vaga na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que era mais próxima de Itabira. Além disso, também tentou, sem êxito, matricular-se no curso de Serviço Social, na mesma instituição. O colaborador narra que no último dia, optou por inscrever-se no curso de Pedagogia da UFSJ, que exigia pontuação inferior à UFOP e, assim, mais possibilidade de aprovação. Ao não passar na primeira chamada, desistiu de tudo, chegando até a entregar alguns currículos na loja onde trabalhava. Lucas lembra que, um dia, foi conferir seu endereço eletrônico, quando notou um *e-mail* da UFSJ o convocando para uma chamada presencial. Era a terceira chamada:

[...] E aí, tinham três vagas disponíveis e eu era o terceiro. E como eu não tinha muita perspectiva de vida, falei, bom, eu vou aí para ver o que é.

Não tem nada a perder mesmo. E aí eu fui Minha mãe... a gente não tinha grana. Minha mãe estava desempregada na época. Aí ela saiu pedindo, assim, aos meus parentes um pouco de grana. E aí [...] cada um deu um pouco. Eu vendi os livros que tinha. Vendi os móveis. E fui para São João. E aí, é isso. Não foi minha primeira opção de curso. Mas eu entrei pensando assim: ah, depois eu mudo. Eu não sabia direito o que era Pedagogia. Aí eu pensei, ah, depois eu mudo. E acabou que eu fiquei. Porque eu gostei.

As experiências vivenciadas ao longo da graduação em Pedagogia foram amplas e os três colaboradores exploraram as oportunidades que apareciam. Roberto confessa que algumas disciplinas eram para ele “maçantes”. As aulas de Artes, por outro lado, eram muito apreciadas por ele. Esse interesse se dá pelo fato de serem mais dinâmicas e muito do que ele aprendia no curso de Pedagogia, aplicava em suas aulas no Magistério e na Educação Artística e vice-versa.

Alex atribui às aulas de História da Educação, a oportunidade de conhecer as obras de grandes estudiosos como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, além de todo o processo da escola no Brasil. Ele se recorda de como as aulas eram divertidas e espontâneas. As disciplinas de Avaliação também foram aproveitadas ao máximo, pois para ele a avaliação precisa ser uma ferramenta para ensinar e para aprender. Não para punir.

Lucas gostava muito de todas as unidades curriculares que cursou, embora tivesse uma aptidão especial pelas disciplinas de Gestão Escolar, onde atua hoje, além de Educação de Jovens e Adultos. Porém, a primeira disciplina que despertou seu amor pela Pedagogia foi a de Cotidiano Escolar. A partir do segundo ano de graduação, começou a entender a amplitude de possibilidades que a universidade oferecia, para além das disciplinas formais. Então foi bolsista de três projetos de extensão, fez iniciação científica, participou de dois grupos de estudo, fez um intercâmbio, além das iniciações científicas e congressos pelo Brasil. O colaborador teve contato com temas de estudos para além das disciplinas que cursou.

No decorrer da caminhada universitária, Roberto e Alex não cogitaram abandonar o curso. O primeiro gostava das aulas e pensava sempre em terminar os estudos. O segundo conseguiu aproveitar as oportunidades que apareciam. Em três dos quatro anos que esteve matriculado, trabalhou como designer instrucional no Núcleo de Educação à distância da universidade (NEAD-UFSJ). Ademais, já chegou no curso de Pedagogia com uma trajetória e, quando falava nas aulas, tinha bastante argumento, pois havia vivenciado muito do que era discutido nas disciplinas. Ele explica:

[...] Quando eu li os textos, eu tinha como falar praticamente de sala de aula. Ou seja, eu tinha dado aula dois anos para meninos de seis a dez anos, para meninos de quatorze a dezesseis, para meninos até dezoito anos e para adultos. À noite meus alunos do espanhol eram colhedores de café. Eles acordavam às quatro da manhã para colher café. E à noite eles faziam a EJA. Então, assim, isso tudo foi chamando a atenção. Aí eu consegui todas as bolsas para as quais eu

concorri. Consegui passar e consegui essas bolsas. Então eu fui ficando conhecido ali na universidade.

Por outro lado, Lucas passou por muitas dificuldades e inseguranças em São João del-Rei. Mesmo quando ganhava bolsa, havia um medo constante de não conseguir renová-la. O que recebia com a extensão tinha um valor pequeno, que não dava nem para pagar o aluguel. Embora conseguisse driblar as dificuldades fazendo alguns “bicos”, os tempos foram difíceis. Ele relata que, no ano de 2019, depois de voltar do intercâmbio, sentiu muita vontade de desistir do curso por conta de assédios realizados por uma professora. “[...] Nesse momento eu pensei muito em desistir, mas não desisti. Enfim, segui em frente. Mas nesse momento específico eu acho que foi o momento mais difícil da minha graduação e eu trago marcas disso até hoje [...]. Então isso me fez pensar muito em desistir.”

Além dos percalços da rotina universitária e por serem estudantes do sexo masculino em um ambiente atravessado pela expressiva presença feminina, a possibilidade de ocorrência de situações vexatórias e de preconceito estava presente. Roberto, por exemplo, não se recorda de nenhum episódio do tipo. Antes de ingressar na FUNREI, aos 27 anos, o colaborador trabalhou em muitos lugares, até ir morar no Rio de Janeiro e, a partir de então, adotou uma postura de indiferença em relação às opiniões alheias: “Fale mal, fale bem, mas fale de mim”.

Para Lucas, é muito comum estar entre mulheres, embora sinta que do contrário não é tão comum. O colaborador não se recorda de ter sofrido preconceitos. Porém, havia um ou outro comentário e, até por sua sexualidade ser bem posicionada, facilitou bastante a comunicação porque tem uma aproximação muito grande com o universo feminino. Desse modo, afirmou que os preconceitos que ele tenha sentido não foram nem tanto por ser homem, mas por ser um homem gay. É perceptível que essa proximidade com o universo feminino, de certa forma, atenuou sua experiência nesse ambiente predominantemente feminino. Na entrevista, é notável que a sexualidade de Lucas destacou-se mais do que seu gênero quando esteve em contato com situações de preconceito.

Alex é taxativo ao afirmar que nunca sofreu preconceito fora da universidade. Dentro dela, porém, era alvo de piadinhas, principalmente de estudantes de outros cursos e dos próprios professores. O colaborador detalha alguns desses casos:

E com relação a mim, era muito, era bendito o fruto entre as mulheres⁷, era o tempo inteiro. Dos próprios professores, dos próprios colegas da Pedagogia, mas nada ofensivo. Nada ofensivo. Mas era, de certa forma, uma forma de você alimentar um certo preconceito, né?

[...]

Na verdade, eu acho que as pessoas que fazem Pedagogia sofrem um pouco de preconceito por parte de outros cursos, até porque a educação ainda tinha, na minha época, uma discussão se a educação era um campo, uma ciência, se não era. Então, tudo isso, né? E aí vinha sempre aquelas piadinhas de que os nossos cursos, as nossas disciplinas eram barbante 1, papel crepom 1 e 2, essas coisas todas.

[...]

Esse preconceito, não. É mais a piadinha, assim, “bendito o fruto entre as mulheres”. Era eu falar Pedagogia, eles já falavam essa piada [...]. Mas nunca, não. Não sofri mesmo. [...] Preconceito, não me lembro de nada. Era mais dentro da própria universidade mesmo. Aí era o tempo inteiro: “você faz o quê? Pedagogia. Nossa Senhora!”

As piadas experienciadas por Alex, embora encaradas de forma inócua por ele, contribuem para alimentar os estereótipos de gênero ligados ao curso de Pedagogia, o que o mesmo reconhece. A forma como as piadas eram direcionadas, diferenciava-se de acordo com o gênero. Ele detalha: “[...] se fosse homem, eles falavam ‘*que beleza, só tem mulher lá, que delícia, isso que é curso de fazer.*’ E se fosse mulher, aí era mais tranquilo. Mulher é menos, né? Tem que ter uma outra postura, com relação a essas coisas [...]. Era realmente mais homens.” [itálicos meus]. A frase com destaque em itálico, dita pelo colaborador, revelada um olhar machista e que concebe as mulheres não como sujeitos, mas como “objetos”. Aos estudantes homens eram dirigidas piadas em que sugestionavam um privilégio diante da ampla presença de mulheres no curso. Em contrapartida, as mulheres eram percebidas como “menos”, mostrando não somente uma idealização de hierarquia entre os gêneros, mas a manutenção de estereótipos enraizados sobre o curso de Pedagogia, área historicamente feminizada.

Após a integralização do curso, os colaboradores tomaram rumos distintos. Roberto já lecionava no Magistério e no Conservatório. Com isso, fez o concurso no município e foi efetivado em uma escola municipal de São João del-Rei. Essa nova jornada se iniciou em uma turma da terceira série (atual quarto ano) e por um curto período, também lecionou em uma escola rural. Depois passou por outras turmas e até foi professor eventual, responsável por substituir as professoras regentes de turma e cuidar de outras atribuições. Há aproximadamente um ano, Roberto se aposentou. Ele afirma nunca ter percebido preconceito por parte das instituições em que trabalhou, nem

⁷ Geralmente a frase “*Bendito o fruto entre as mulheres*” é utilizada para se referir a um homem, quando este é o único entre várias mulheres.

das crianças ou dos familiares. Porém, admite que tinha que se policiar sempre. Sobre isso, ele destaca:

*Assim, eu que tinha que me policiar. Às vezes, em alguma fala, em algum gesto, porque eu estava lidando com criança, entendeu?
Então, eu tinha que me policiar muito, falar mais baixo, porque, pô, já é que é de teatro, então, a gente fala muito alto, entendeu?
Então, eu tinha que equilibrar, entendeu? Eu não sei ficar sentado, eu andava a sala inteiro. Eu acho que foi assim, muito sensível.
Então, assim, eu fazia isso, eu não gostava de ficar só sentado, eu dava atividade e andava pela sala, entendeu? E as minhas aulas também, eu nunca ficava muito dentro da sala de aula.*

A ausência de relatos de situações preconceituosas no dia a dia das instituições educativas, mostra que havia uma aceitação de Roberto por parte das comunidades escolares. Porém, essa necessidade de se “policiar”, seja na forma de falar ou na postura que precisava manter, revela como é complexo estar em um ambiente educacional, onde em cada turma há especificidades que demandam abordagens diferentes.

Alex, por sua vez, formou-se em 2009 e até 2011, continuou prestando serviços ao NEAD. No mesmo ano, decidiu dedicar-se à escola e concorreu a uma vaga pelo Estado, conseguindo na área de supervisão na escola em que trabalha até hoje.

[...] na escola realmente eu era novidade. Mas nunca teve preconceito. O pessoal ficava até assim meio deslumbrado. Porque normalmente eram supervisoras. E eu acho que fui o primeiro supervisor, se eu não me engano, daqui de São João del-Rei, da rede estadual e da municipal, provavelmente. Hoje tem muito. Hoje na minha escola, por exemplo, os dois supervisores são homens. Manhã e tarde. É a primeira escola inclusive de São João del-Rei que só tem supervisores homens.

Ao longo de sua trajetória, o colaborador trabalhou em um distrito próximo a São João del-Rei, onde pegou o “fio da meada” do trabalho de supervisor. E estando lá, foi indicado para trabalhar na Secretaria de Educação de uma cidade vizinha, onde foi Assessor Educacional, Coordenador Pedagógico e posteriormente, Secretário Municipal de Educação, onde permaneceu até 2016, quando foi nomeado em um concurso público estadual. Em 2022, foi convidado a compor uma chapa para a diretoria de sua escola, e hoje atua como vice-diretor. Alguns anos atrás, recebeu convites para assumir duas secretarias de educação da região, além da direção de uma APAE, mas permanece atuando na Gestão Escolar. A trajetória de Alex revela, como a revisão bibliográfica mostrou, que a atuação masculina nos espaços escolares é até bem aceita, quando nos

postos de gestão. Mais bem aceita e possível do que nas salas de aula, lidando diretamente com as crianças.

Lucas formou-se em 2020, após ser convocado em um concurso que prestou no ano anterior. De imediato, foi trabalhar numa escola de séries iniciais do Ensino Fundamental, onde ficou por pouco tempo até se afastar para cursar o Mestrado e permanecer apenas no segundo concurso que prestou, como supervisor escolar de uma instituição de Educação Infantil. O novo ambiente era composto por uma diretora de sessenta anos, além de outras mulheres com idades acima dos quarenta anos. O colaborador afirma que um colega foi aprovado no concurso junto com ele, para dar aulas de Arte. Além deles, havia outros professores de Educação Física que já haviam passado por ali, de modo que presença masculina não era algo tão exótico naquele ambiente. Porém, a presença de um homem assumidamente gay foi muito singular:

[...] Então, assim, eu volto naquilo que eu disse: eu não via dificuldade por ser homem. Eu via dificuldade por ser um homem gay, que tinha uma performance que fugia da masculinidade esperada, porque [...] muitas vezes, aliás rolava muitas vezes brincadeiras do tipo: Ah, o que você está ensinando para essas crianças?” Então se alguma criança tinha, por exemplo, um trejeito dito feminino, logo se dizia: “Ah, olha o filho de Lucas”, ou então: “Olha o que o Lucas está ensinando”. [...] A minha maneira de lidar com isso foi levar isso no humor, sabe?

[...]

Então eu tive, assim, muitas professoras que me tratavam mal. Muitas professoras que desdenhavam de mim porque eu era muito jovem. Então não só ser homem, não só ser gay, mas também ser jovem.

Joaquim Ramos (2011), Josiane Gonçalves e Jéssica Antunes (2015), possuem estudos em que investigam as formas com que os homens encaram os desafios na escola, sobretudo pelas acusações de falta de habilidade e desconfiança no cuidado com as crianças, por parte das famílias e seus pares. O colaborador retoma o que havia dito anteriormente sobre não ter sofrido preconceito apenas por ser homem, mas pela sua identidade como um homem gay, que foge da masculinidade hegemônica, o que reflete os estereótipos de gênero presentes no ambiente de trabalho docente. Ele deixa isso claro ao narrar alguns episódios em que precisava levar as situações de uma forma humorada, quando, por exemplo, surgiam comparações entre crianças que apresentavam trejeitos dito femininos com sua masculinidade. Acrescido a isso está a dificuldade que enfrentou não apenas por ser um homem gay, mas também por ser jovem, o que parece, de certa forma, ter incomodado muitas professoras, que desdenharam de seu trabalho.

Lucas continuou na instituição por dois anos e meio, quando foi para outra escola, onde já atua há seis meses. Entre os familiares e as crianças, ele afirma que nunca percebeu situações de preconceito, porém, a maior dificuldade está entre os pares e entre as colegas de trabalho, onde sentiu uma certa resistência e embora esteja se sentindo bem, sempre voltam questões relacionadas à sexualidade: “[...] nessa nova escola, por exemplo, eu ouvi de uma colega de trabalho que ela nunca tinha convivido com uma pessoa que era gay. Então o que para mim é muito normal, para essas pessoas é muito difícil, muito novo.”

As trajetórias acadêmicas e profissionais narradas pelos colaboradores revelam as especificidades do curso de Pedagogia e do magistério, locais em que os estereótipos de gênero e preconceitos estão associados. As adversidades enfrentadas por Lucas, sendo um homem gay e jovem frente à coordenação de inúmeras mulheres professoras na instituição de Educação Infantil, de fato, não foram respostas que eu esperava ouvir. Ele acrescenta outros olhares sobre a presença masculina no ambiente universitário e educacional: a experiência de um homem gay e jovem tendo que lidar com os obstáculos do dia a dia na escola. As piadas vividas por Alex ao longo de sua caminhada no curso de Pedagogia, mostram como muitas vezes as práticas preconceituosas, mesmo quando direcionadas em forma de humor, são reproduzidas por seus próprios pares. Esses exemplos corroboram que não somente o curso de Pedagogia da UFSJ, mas o trabalho professoral na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental se inserem em um processo maior e histórico de feminização e perpetuação de desigualdade de gênero, que contribuem para a desvalorização da profissão docente. Ser um homem atuando em uma profissão historicamente feminizada e socialmente desvalorizada parece não ser fácil. As experiências relatadas pelos colaboradores remetem a piadas, ou seja, à não seriedade, a uma exclusão muita das vezes sutil.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, procurei investigar de quais formas os estereótipos de gênero sobre o magistério e em especial, sobre o curso de Pedagogia, impactaram a formação e trajetória dos discentes homens do curso de Pedagogia presencial que concluíram a graduação entre 1987 e 2022 (na FUNREI e, posteriormente, UFSJ). Sobre os conceitos de Masculinidade, Estereótipo e Gênero, amparei-me nas

contribuições de diversos autores como Sandra Garcia (1998), Robert Connell (1995), Guacira Lopes Louro (1997) e Stuart Hall (2016). A partir desses conceitos, concluí sobre a necessidade de compreender os estereótipos de gênero e masculinidade para permitir que outras formas de masculinidades e feminilidades convivam socialmente em todos os espaços, incluindo o curso de Pedagogia e o exercício do professorado.

Sobre o processo histórico de feminização do trabalho docente e do curso de Pedagogia, destaco que, apesar de o curso de Pedagogia vir se adaptando de acordo com mudanças nas necessidades históricas, os estereótipos de gênero vêm contribuindo cada vez mais para a desvalorização do trabalho professoral e da área do conhecimento. A partir do levantamento em documentação oficial da UFSJ (CONTAC) para a identificação da presença masculina no curso entre os anos de 1987 a 2022, foram levantados dados, posteriormente organizados em tabelas e gráficos que mostram a diminuta participação de estudantes homens no curso de Pedagogia da UFSJ, em comparação com o número de estudantes mulheres. As taxas de desvinculação, cancelamento de matrícula e desistência são altas entre os homens, mas não foi possível investigar as causas, pois não há trabalhos específicos sobre o tema e tampouco entrevistei esses estudantes. Esses indícios sugerem possíveis e interessantes trabalhos futuros.

Com relação às entrevistas realizadas com três egressos do curso, ficou nítida a forma como cada um deles aproveitou as oportunidades e traçou suas trajetórias, uma vez que eram homens em ambientes tradicionalmente femininos. Os relatos dos colaboradores corroboram com a afirmação de que o curso de Pedagogia da UFSJ e o trabalho professoral na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental se inserem em um processo histórico muito maior de feminização e perpetuação de desigualdades, que atuam na desvalorização da profissão docente e na exclusão a partir de estereótipos de gênero.

7. FONTES E REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. in: SAVIANI, Demerval, et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2006. p. 59-101.

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

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm> Acesso em 20 de set. de 2023.

BRASIL. **Decreto-lei n. 34.392/53 de 27 de Outubro de 1953**. Concede autorização para funcionamento de cursos. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34392-27-outubro-1953-326978-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 20 de set. de 2023.

BRASIL. Decreto nº 42.518. Concede reconhecimento aos cursos de Filosofia, Pedagogia, Letras Neo-Latinas e Letras Anglo-Germânicas da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 de novembro de 1957, seção I.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

BRASIL. **Lei nº 7.555, de 18 de dezembro de 1986.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17555.htm#:~:text=L7555Text=LEI%20No%207.555%2C%20DE,Rei%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.> Acesso em: 20 de set. de 2023..

BRASIL. **Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 20 de set. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.425, de 19 de abril de 2002.** Dispõe sobre a transformação da Fundação de Ensino Superior de São João del Rei em Fundação Universidade Federal de São João del Rei, e dá outras providências.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parecer CNE nº 237/57. Parecer de Reconhecimento dos cursos de Filosofia, Pedagogia, Letras Neo-Latinas e Letras Anglo-Germânicas da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras. **Diário Oficial da União.** Brasília, 24 de junho de 1957.

BRITO, Rosa Mendonça. **Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil.** Revista Eletrônica Dialógica. Universidade Federal do Amazonas, v. 01, nº 01. Manaus, 2006. Disponível em <http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023

CESCHINI, M. da S. C.; XIMENDES, F. do A.; CHIBIAQUE, F. M. .; ROSA, M. C. C. da; MELLO, E. M. B. National Curriculum Guidelines for Teacher Training: weaving relationships . **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 12, p. e578111235111, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i12.35111. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35111>>. Acesso em: 22 set. 2023.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos.** Belo Horizonte: Autêntica/FCH – FUMEC, 2005.

CONNELL, Robert W. **Políticas da masculinidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez., 1995

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: Nversos, 2015.

CRUZ, Elizabete Franco. “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. In: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, Benedito. **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS, 1998, p. 235- 255

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina** (a profissão docente em uma perspectiva histórica). Tópicos em Educação, Recife, v. 16, n. 1-3, p. 43-61, 1998

FIGUEIRÊDO. Tatianne Alves de. **Reflexos da feminização do magistério na contemporaneidade**: a ausência de docentes do gênero masculino na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB. TCC (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 51. 2020.

FORTUNA, Marlene. **A performance da oralidade teatral**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2000.

GARCIA, Sandra Mara. Conhecer os homens a partir do gênero e para além do gênero. In: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, Benedito. **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS, 1998, p. 31- 50.

GOMIDES, Wagner Luiz Tavares. **Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). 79 f. UFV, Viçosa/MG, 2014.

GONÇALVES, Josiane Peres; ANTUNES, Jéssica Barbosa. Memórias de professores homens que trabalharam como docentes de educação infantil e suas representações sociais. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 6, n. 16, p. 134–153, 2015. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/440>>. Acesso em: 10 out. 2023.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016. 259 p.

INEP. **Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, INEP, 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre : Artmed : Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 339 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2008. 208 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. in: DEL PRIORE, Mary. História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 443-481.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARGOTTI, Claudinéa. **Egressos do curso de Pedagogia da UFSJ: análise da inserção docente na educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação). 111 p. UFSJ, São João del-Rei/MG, 2016.

MARTELLI, A. C.; MANCHOPE, E. C. P. **A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96**. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, v. 3, n. 1, p. 1-21, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php>>. Acesso em: 10 out. 2023.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939 – 2019). **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 561–588, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.5447. Disponível em:

<<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5447>>. Acesso em: 21 set. 2023.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom e RIBEIRO, Suzano L. Salgado. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. 2011. São Paulo: Contexto. Acesso em: 29 out. 2023.

OLIVEIRA, Tiago Mendes de. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil**. Revista Brasileira de Educação e Cultura , v. II, p. 41-55, 2010

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. **A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério**. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 4., 2010, Uberlandia. Anais...Aveiro: FCT, 2010.

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) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RIBEIRO, S. L. S.; DE OLIVEIRA, P. R. Narrativas em rede: argumentos coletivos e histórias de vida na educação. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. 412–430, 2018. DOI: 10.20888/ridphe_r.v4i2.9702. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9702>>. Acesso em: 9 dez. 2023.

ROSA, Renata Vidica Marques de. **Feminização do Magistério: Representações e espaço docente**. Revista Pandora Brasil, Edição especial N° 4 - "Cultura e materialidade escolar" – março de 2011. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf> Acesso em: 21 de set. de 2023

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creches. 2005. 273 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero na creche**: os homens no cuidado e educação das crianças pequenas. G.T Educação das crianças de 0 a 6 anos - G.T. 07. Santa Catarina: UFSC, 2002. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/6740846/O-PapelPositivo-Do-Homem-Na-Educacao-Das-Criancas>>. Acesso: 21 de set. de 2023.

SILVA, Claudionor Renato da. **Docência masculina na educação infantil: impressões de um iniciante**. Gênero e raça em discussão. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. **História do Curso de Pedagogia no Brasil**. Comunicações, Piracicaba, v. 20, n. 1, p. 81-97, jan./jun. 2013.

SOUZA, Neuza Maria Câmara de. **Trajetórias discentes no curso de Pedagogia da UFSJ: das expectativas iniciais às impressões finais**. Dissertação (Mestrado em Educação). 171 p. UFSJ, São João del-Rei/MG, 2021.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; DUMONT, Adilson (Org.). **Discutindo Relações de Gênero na Escola**: Reflexões e propostas para a Ação Docente. Araraquara-SP: Junqueira & Marin Editores, 2009.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro. **Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa**. In: Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica, II, 2006, Salvador. Anais..Salvador: UNEB, 2006.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. 3.ed. Rio de Janeiro - RJ: Paz e Terra, 2002.

UFSJ. Projeto Pedagógico de Curso (Pedagogia). Aprovado pelo Parecer N. 016. **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**. São João del-Rei, 06 de maio de 2005. Reformulado em 2010.

APÊNDICE I - Roteiro para as entrevistas:

1. Por que você escolheu o curso de Pedagogia? Essa foi a sua primeira opção?
2. Quais as disciplinas (ou temas) você mais gostou de estudar quando cursou Pedagogia.
3. Você já sentiu algum preconceito ao longo da formação ou por ser discente do curso de Pedagogia?
4. Você já passou por alguma situação vexatória ou de constrangimento quando, por exemplo, alguém soube que você cursava Pedagogia?
5. Alguma vez você já pensou em desistir do curso?
6. Após a conclusão do curso, você trabalhou (ou trabalha atualmente) em alguma instituição educacional, sobretudo voltada para a infância? Em caso positivo, como foi a aceitação pelas famílias e profissionais? Quais dificuldades ou facilidades você encontrou?

APÊNDICE II - Declaração para uso da imagem, som de voz e

outros documentos:

Eu _____, número de identidade _____, declaro que sou participante voluntário (a) da pesquisa intitulada **“Lugar de homem é na Pedagogia? Trajetórias masculinas em um curso feminizado”**.

Autorizo os pesquisadores responsáveis, **Christianni Cardoso Morais** e **Albertino Paulo da Fonseca Costa**, * a usarem e reproduzirem as informações, minha imagem e som de voz, bem como o acervo fotográfico e documentos diversos que disponibilizarei aos mesmos, em fins docentes, acadêmicos, científicos, publicações, produção de documentário e/ou exposições.

*OBS: Caso a pessoa não autorize que sua identidade seja revelada, adaptar o texto:

a publicarem as informações que prestar na entrevista, sob uso de pseudônimo e desde que minha identidade seja ocultada, para fins docentes, acadêmicos, científicos, publicações, produção de documentário e/ou exposições.

Local e data

Assinatura do (a) participante

APÊNDICE III - Tabela I - Integralizações e matrículas ativas no curso de Pedagogia presencial da UFSJ (1987.1 - 2022.1).

ANO DE INGRESSO	MULHERES MATRICULADAS - 2022.1	MULHERES FORMADAS	HOMENS MATRICULADOS - 2022.1	HOMENS FORMADOS
1987.1	0	36	0	1
1988.1	0	21	0	0
1989.1	0	42	0	0
1990.1	0	35	0	1
1991.1	0	37	0	0
1991.2	0	1	0	0
1992.1	0	46	0	0
1993.1	0	37	0	0
1993.2	0	0	0	0
1994.1	0	33	0	2
1995.1	0	41	0	2
1996.1	0	39	0	3
1997.1	0	38	0	1
1997.2	0	1	0	0
1998.1	0	41	0	0
1999.1	0	40	0	4
1999.2	0	0	0	0
2000.1	0	39	0	1
2000.2	0	0	0	0
2001.1	0	41	0	1
2001.2	0	2	0	0
2002.1	0	46	0	0
2002.2	0	0	0	0
2003.1	0	46	0	1
2003.2	0	0	0	0
2004.1	0	43	0	2
2004.2	0	0	0	0
2005.1	0	41	0	3
2005.2	0	0	0	0
2006.1	0	37	0	1
2007.1	0	46	0	0
2007.2	0	0	0	0

2008.1	0	50	0	0
2008.2	0	0	0	0
2009.1	0	46	0	1
2010.1	0	41	0	1
2011.1	0	38	0	0
2012.1	0	44	0	2
2013.1	1	40	0	0
2014.1	2	27	0	0
2015.1	5	33	0	1
2015.2	0	1	0	0
2016.1	3	32	1	1
2016.2	0	5	0	0
2017.1	17	17	1	0
2018.1	33	5	2	0
2018.2	0	0	1	0
2019.1	27	0	4	0
2020.1	31	0	10	0
2020.2	1	0	0	0
2021.1	39	0	5	0
2022.1	46	0	3	0
TOTAL	205	1.208	27	29

Fonte: Gráfico produzido pelo autor com base nos dados do CONTAC/UFSJ.

APÊNDICE IV -Tabela II - Ingresso de discentes do sexo masculino e situação no curso de Pedagogia presencial da UFSJ (1987.1 - 2022.1).

ANO/SEMESTRE DE INGRESSO	Nº DE ESTUDANTES HOMENS	FORMADOS	MATRICULADOS 2022.1	DESVINCUADOS	NÃO INSCRITOS	CANCELAMENTO DE MATRÍCULA	TRANSFERIDOS	CONCLUÍRAM DISCIPLINA ISOLADA	DESISTÊNCIA
1987.1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
1990.1	3	1	0	1	0	0	1	0	0
1991.1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
1993.2	1	0	0	0	0	0	0	1	0
1994.1	3	2	0	1	0	0	0	0	0
1995.1	2	2	0	0	0	0	0	0	0
1996.1	3	3	0	0	0	0	0	0	0
1997.1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
1998.1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
1999.1	5	4	0	1	0	0	0	0	0
2000.1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
2001.1	2	1	0	1	0	0	0	0	0
2002.1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
2003.1	3	1	0	1	0	1	0	0	0
2004.1	3	2	0	0	0	0	1	0	0
2005.1	3	3	0	0	0	0	0	0	0
2006.1	2	1	0	0	0	1	0	0	0
2007.1	2	0	0	0	0	0	1	1	0
2008.1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
2009.1	2	1	0	1	0	0	0	0	0
2010.1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
2011.1	3	0	0	2	0	1	0	0	0
2012.1	4	2	0	0	0	1	1	0	0
2013.1	3	0	0	1	0	1	1	0	0
2014.1	7	0	0	4	0	1	0	0	2
2015.1	4	1	0	1	0	1	0	0	1
2016.1	6	1	1	3	0	1	0	0	0
2017.1	7	0	1	2	0	3	1	0	0
2018.1	6	0	2	1	0	2	0	0	1

2018.2	1	0	1	0	0	0	0	0	0
2019.1	9	0	4	0	1	3	0	0	1
2020.1	12	0	10	0	0	2	0	0	0
2021.1	8	0	5	0	0	2	0	0	1
2022.1	3	0	3	0	0	0	0	0	0
TOTAL	115	29	27	24	1	20	6	2	6

Fonte: Gráfico produzido pelo autor com base nos dados do CONTAC/UFSJ.