



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

DAIANY DE OLIVEIRA SANTOS

**A PRESENÇA DE MULHERES E HOMENS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E NOS
CURSOS DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO:
Movimentos de presença, ausência e hierarquias em (des)compassos com a ideia da
feminilização da educação**

Caruaru
2024

DAIANY DE OLIVEIRA SANTOS

**A PRESENÇA DE MULHERES E HOMENS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E NOS
CURSOS DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO:
Movimentos de presença, ausência e hierarquias em (des)compassos com a ideia da
feminilização da educação**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Dr^a Allene Carvalho Lage

Caruaru

2024

DAIANY DE OLIVEIRA SANTOS

**A PRESENÇA DE MULHERES E HOMENS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E NOS
CURSOS DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO:
Movimentos de presença, ausência e hierarquias em (des)compassos com a ideia da
feminilização da educação**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Contemporânea.
Área de concentração: Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Allene Carvalho Lage (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/PPGEduC

Prof^ª. Dra. Jaqueline Barbosa da Silva (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/PPGEduC

Prof. Dr. Everaldo Fernandes da Silva (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/PPGEduC

Prof. Dr. Nélio Vieira de Melo (Examinador Externo)

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/NFD

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Santos, Daiany de Oliveira.

A Presença de mulheres e homens nos cursos de Pedagogia e nos cursos de mestrados em Educação de Pernambuco: movimentos de presença, ausência e hierarquias em (des)compassos com a ideia da feminilização da educação / Daiany de Oliveira Santos. - Caruaru, 2025.

136f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2025.

Orientação: Allene Carvalho Lage.

Inclui referências e apêndices.

1. Feminilização; 2. Feminização; 3. Mulheres na Pós-graduação; 4. Desigualdades de Gênero; 5. Gênero na Educação. I. Lage, Allene Carvalho. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

AGRADECIMENTOS

Achei que seria mais fácil começar esses agradecimentos, mas percebo que não é tão simples assim. “De fato, é Deus que desperta em nós a vontade e a ação, conforme a sua benevolência” (Filipenses 2:13). Cada palavra de agradecimento, cada gesto de gratidão, cada homenagem nunca será suficiente para expressar a honra que sinto por todas as bênçãos que recebi. Os sonhos que estão se realizando em minha vida foram moldados em orações, escolhidos com carinho pela bondade dEle e alimentados pelas Suas bênçãos.

Ao longo do mestrado, passei por um processo profundo de autoconhecimento e transformação. Aprendi a me conhecer, me reconhecer e me moldar de novas maneiras. Cresci em um ambiente repleto de preconceitos e marcado pela reprodução deles, percebi que muitas vezes me via com uma venda nos olhos. Mas, à medida que fui desafiando essas ideologias limitantes, comecei a enxergar o mundo com mais clareza. Tenho me esforçado para aprender e me adaptar a essa sociedade em constante mudança, que muitas vezes parece caótica e desumana.

Descobri que, mesmo diante de tanta adversidade, o amor é sempre a resposta para a maldade. É ele que nos impulsiona a lutar contra as injustiças, a buscar a empatia e a promover mudança, acreditando que a transformação começa dentro de nós e se irradia para os outros.

E já que estamos falando em amor, não posso deixar de expressar minha gratidão à minha família. Minha mãe, a pessoa que sempre esteve ao meu lado, que fez tudo por mim. Adriana Maria de Oliveira, você é a razão pela qual meu mundo tem tanto significado, e tudo o que faço é uma forma de retribuir todo o amor e os sacrifícios que você sempre fez por mim.

Agradeço também ao meu pai, José Aluízio dos Santos, pelo seu apoio. Cada gesto seu, mesmo os silenciosos, sempre tiveram um impacto profundo em minha vida.

E, claro, não posso esquecer dos meus irmãos, Jhonata e Geisi, que são tudo para mim. Meu mundo não seria o mesmo sem vocês. Vocês são as pessoas que sonham comigo, lutam ao meu lado e se esforçam incansavelmente para que possamos construir nossos sonhos juntos.

Agradeço imensamente ao meu amor Micael Prohaska, que sempre me presenteou com o seu amor, incentivo, afeto genuíno e paz em seu abraço. Te amo!

Agradeço de coração aos meus amigos, que tantas vezes estiveram ao meu lado, compartilhando lágrimas e conquistas, tornando toda essa jornada muito mais leve e significativa. Allyne

Combé, Alisson Gomes, Ana Carolina, Fábila Souza, José Marcondes, Leticia Gomes, Luccas André, Victor Hugo e Vitor Gabriel, obrigada!

Quando penso em educação, em fazer e viver educação, lembro do meu orientador de graduação e hoje meu amigo Isaiás da Silva. Ele é um verdadeiro exemplo de ser humano, professor e transformador da educação. Isaias me mostrou as possibilidades, acreditou em mim quando nem eu fazia isso. Essa vitória é nossa, e eu nunca vou te agradecer o suficiente.

Reconhecendo a infinita benevolência de Deus, percebo que Ele não só realizou os meus sonhos, mas me presenteou em todo processo, especialmente com uma orientadora que vai além do que eu poderia imaginar. Allene Lage, você é muito mais do que uma orientadora: é uma mulher que transforma vidas, uma verdadeira fonte de inspiração para o mundo, irradiando amor, esperança, dedicação e compromisso em tudo o que faz. Ser sua orientanda é uma honra imensurável, e a cada dia aprendo com você o significado mais profundo da educação. Você me guia, não apenas nos caminhos acadêmicos, mas também como ser humano, moldando-me e incentivando a ser uma profissional mais completa e consciente. Agradeço por cada ensinamento e por sua confiança.

Expresso minha profunda gratidão aos Professores Dra. Jaqueline, Dr. Everaldo e Dr. Nélio pelas generosas contribuições oferecidas na construção da dissertação, que foram essenciais para o aprimoramento deste trabalho.

Expresso também minha gratidão à FACEPE pelo apoio financeiro, essencial para minha permanência no mestrado.

Agradeço, especialmente, ao PPGEduc por me proporcionar a oportunidade de vivenciar o privilégio e o valor incomparável de uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

RESUMO

Este trabalho propõe investigar a representatividade da presença feminina nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação em contraste com a sua predominância no curso de licenciatura em Pedagogia, no estado de Pernambuco. Tendo por objetivo geral estudar os fenômenos sociais e/ou culturais que estão por trás da redução da presença de mulheres na pós-graduação *stricto sensu* de educação, se comparados com a grande presença na graduação, e quais motivos levaram às pedagogas/os a procurarem a continuidade dos estudos ao nível dos mestrados. Os objetivos específicos são: 1) Identificar o número de mulheres e de homens que se formaram em Pedagogia em Pernambuco nos últimos 10 anos em dois cursos de pedagogia de universidade pública; sendo um no interior e outro na capital; 2) Identificar o número de mulheres e de homens que se formaram em cursos de mestrados em Pernambuco nos últimos 10 anos em dois programas de pós-graduação de universidade pública; sendo um interior e outro na capital; 3) Identificar o número de mulheres e de homens que se formaram em cursos de mestrados, no contexto das linhas de pesquisa do Programa, em Pernambuco nos últimos 10 anos em dois programas de pós-graduação de universidade pública; sendo um interior e outro na capital; 4) Identificar e analisar os principais motivos que levaram pedagogos e pedagogas a ingressarem na pós-graduação *stricto sensu* em educação. Esta pesquisa adotou uma abordagem metodológica mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos (Gatti, 2004; Régnier, 2004; Creswell, 2007; Lage, 2013; Deslandes *et al.*, 1994; Martin; Gaskell, 2008), com caráter explicativo e exploratório. O estudo utilizou o Método do Caso Alargado (Santos, 1988). Para a coleta de dados utilizamos: 1) Pesquisa documental; 2) Entrevistas não-estruturadas. A análise dos dados foi conduzida por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados indicam que a redução da presença feminina na pós-graduação *stricto sensu* em Educação, em contraste com sua predominância na graduação, reflete desigualdades estruturais. Além disso, enquanto as mulheres tendem a se concentrar em áreas de cuidado e docência, os homens direcionam-se para áreas mais voltadas para questões sociais. Isso sugere que as escolhas acadêmicas e profissionais de ambos os gêneros são fortemente influenciadas pelas expectativas sociais. Os resultados também mostram que, apesar dos desafios enfrentados, tanto homens quanto mulheres buscam a continuidade dos estudos motivados pelo desejo de crescimento acadêmico e oportunidades profissionais, evidenciando que a pós-graduação é vista como uma chave para a ascensão social e profissional.

Palavras-chave: Feminilização; Feminização; Mulheres na pós-graduação; Desigualdades de Gênero; Gênero na Educação.

ABSTRACT

This work proposes to investigate the representativeness of female presence in *stricto sensu* graduate courses in Education in contrast to its predominance in the undergraduate course in Pedagogy, in the state of Pernambuco. Having as general objective to study the social and/or cultural phenomena that are behind the reduction of the presence of women in *stricto sensu* postgraduate education, if compared to the great presence in undergraduate, and what reasons led pedagogues to seek the continuity of studies at the master's level. The specific objectives are: 1) Identify the number of women and men who graduated in Pedagogy in Pernambuco in the last 10 years in two pedagogy courses at a public university; one in the countryside and the other in the capital; 2) Identify the number of women and men who graduated in master's courses in Pernambuco in the last 10 years in two graduate programs at a public university; one being inland and the other in the capital; 3) Identify the number of women and men who graduated in master's courses, in the context of the research lines of the Program, in Pernambuco in the last 10 years in two public university graduate programs; one being inland and the other in the capital; 4) Identify and analyze the main reasons that led pedagogues to enter the *stricto sensu* graduate program in education. This research adopted a mixed methodological approach, combining quantitative and qualitative methods (Gatti, 2004; Régnier, 2004; Creswell, 2007; Lage, 2013; Deslandes et al., 1994; Martin; Gaskell, 2008), with an explanatory and exploratory character. The study used the Extended Case Method (Santos, 1988). For data collection we use: 1) Documentary research; 2) Unstructured interviews. Data analysis was conducted through Content Analysis (Bardin, 2011). The results indicate that the reduction of female presence in *stricto sensu* graduate studies in Education, in contrast to its predominance in undergraduate studies, reflects structural inequalities. In addition, while women tend to focus on areas of care and teaching, men go to areas more focused on social issues. This suggests that academic and professional choices of both genders are strongly influenced by social expectations. The results also show that, despite the challenges faced, both men and women seek the continuity of studies motivated by the desire for academic growth and professional opportunities, showing that graduate school is seen as a key to social and professional ascension.

Keywords: Feminization; Feminization; Women in graduate school; Gender Inequalities; Gender in Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Reunião da ANPEd – GT 23 (Gênero, sexualidade e educação).....	20
Tabela 2 - Reunião da ANPEd – Descritores GT 23 (Gênero, sexualidade e educação)	21
Tabela 3 - Distribuição de Gênero dos concluintes do curso de Pedagogia do <i>campus</i> Recife	83
Tabela 4 - Distribuição de Gênero do curso de Pedagogia do <i>campus</i> Caruaru.....	85
Tabela 5 - Dados por gênero e linha de pesquisa das atas de dissertações - PPGEduC	88
Tabela 6 - Atas defendidas em 2013 no PPGE.....	89
Tabela 7 - Atas defendidas em 2014 no PPGE.....	92
Tabela 8 - Atas defendidas em 2015 no PPGE.....	93
Tabela 9 - Atas defendidas em 2016 no PPGE.....	95
Tabela 10 - Atas defendidas em 2017 no PPGE.....	96
Tabela 11 - Atas defendidas em 2018 no PPGE.....	98
Tabela 12 - Atas defendidas em 2019 no PPGE.....	99
Tabela 13 - Atas defendidas em 2020 no PPGE.....	101
Tabela 14 - Atas defendidas em 2021 no PPGE.....	102
Tabela 15 - Atas defendidas em 2022 no PPGE.....	103
Tabela 16 - Atas defendidas em 2023 no PPGE.....	105

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Artigos da ANPEd que refletem acerca da feminização e feminilização docente	22
Quadro 2 - Artigos da BDTD que dialogam com a pesquisa.....	26
Quadro 1 - Caracterização dos mestrandos e mestrandas entrevistados.....	108
Gráfico 1 - Porcentagem por sexo em relação aos cursos de graduação.....	61

LISTA DE FIGURAS E FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Fachada do Centro de Educação da UFPE.....	83
Fotografia 2 - Pórtico de Entrada do <i>campus</i> do Agreste.....	85
Figura 1 - Pesquisa insatisfação dos professores.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CE	Centro de Educação
FACEPE	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco
FE	Faculdade de Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPGE	Programa de pós-graduação em Educação
PPGEduC	Programa de pós-graduação em Educação Contemporânea
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPE
TICs	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Objetivos da pesquisa	18
1.2	Estado da arte: produções sobre gênero na educação	18
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
2.1	O contexto do curso de Pedagogia na Educação Brasileira	32
2.2	Pedagogia como ciência	35
2.3	A construção da identidade profissional feminina no campo da docência	39
2.4	As Masculinidades e a identidade profissional na docência	46
2.4.1	Desafios da profissão docente	50
2.5	Reflexões sobre gênero, poder e desigualdades que marginalizam as mulheres no campo profissional	53
2.6	Feminilização ou Feminização docente? Reflexões sobre desafios e avanços na perspectiva da Educação	60
2.6.1	Micromachismos, desigualdades e resistências nas trajetórias acadêmicas das mulheres em educação	65
2.7	Ladeamento de gêneros profissionais: estigmas na produção de conhecimento científico	70
3	PERSPECTIVA METODOLOGICA	73
3.1	Tipo de Estudo	75
3.2	Método da Pesquisa	76
3.3	Delimitação e Local da Pesquisa	77
3.4	Fontes de Informação	78
3.5	Técnicas de Coleta	79
3.6	Análise e Sistematização dos Dados	79
4	CAMPO EMPÍRICO	81
4.1	Curso de Licenciatura em Pedagogia	82
4.1.1	Curso de Licenciatura em Pedagogia <i>campus</i> Recife	83
4.1.2	Curso de Licenciatura em Pedagogia <i>campus</i> Caruaru	84
4.2	Programas de Pós-graduação em Educação da UFPE	86
4.2.1	Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc	87
4.2.2	Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE	89

5	MOTIVAÇÕES PARA A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM EDUCAÇÃO	106
5.1	Pontes acadêmicas: Primeiros diálogos com os programas do <i>Campus Recife</i> e do <i>Campus Agreste</i>	107
5.2	A próxima estação da jornada acadêmica, qual a motivação?	110
5.3	Resultado da análise comparativa	119
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	132
	APÊNDICE B	134
	APÊNDICE C	135

1. INTRODUÇÃO

A decisão para investigar as desigualdades de gênero remonta à minha infância, quando comecei a observar de perto dinâmicas familiares permeadas pela busca incessante do amor patriarcal¹, como descreve bell hooks² (1952). Esses ambientes, por vezes, pareciam ser moldados por uma narrativa que nos ensinava a desejar um amor que, paradoxalmente, servia como uma armadilha para nos manter presas à dominação e subordinação de amantes patriarcais, sejam eles homens ou mulheres.

Crescer como mulher em um ambiente profundamente machista, permeado por desigualdades de classe, foi uma experiência que moldou minha vida de maneira indelével. A dedicação incansável da minha mãe, que se doou inteiramente para garantir que eu tivesse acesso à educação e um futuro melhor, é o que tem me impulsionado a seguir em frente na pesquisa. Esse compromisso inabalável não apenas me inspira a ser a primeira mulher da família a conquistar o título de mestra em Educação Contemporânea, mas também fortalece minha esperança em dias mais justos e igualitários.

Cada passo nessa jornada tem sido marcado pelo desafio constante de romper com padrões sociais que buscam me limitar, de superar expectativas que não correspondem às minhas verdadeiras aspirações, e de desobedecer aos sistemas opressivos que atravessam minha trajetória. Como descreve Oswaldo Lenine (1999) na música Paciência “Enquanto todo mundo espera a cura do mal, e a loucura finge que isso tudo é normal, eu finjo ter paciência. O mundo vai girando cada vez mais veloz, a gente espera do mundo, o mundo espera de nós [...] será que é tempo que falta para perceber? Será que temos esse tempo para perder?”. Essa reflexão ressoa profundamente com meu percurso, pois reflete a tensão entre a urgência de transformação e a paciência necessária para resistir e persistir diante das adversidades.

Essa urgência implica na necessidade de romper com ciclos de desigualdade que,

¹ O amor patriarcal, refere-se a um tipo de amor que está profundamente enraizado nas normas e expectativas de uma sociedade patriarcal. Isso implica um amor onde as dinâmicas de poder entre homens e mulheres são desiguais, com os homens frequentemente assumindo uma posição dominante e as mulheres uma posição de submissão. Dentro dessa estrutura, o amor é frequentemente condicionado por papéis de gênero rígidos, onde a mulher pode ser esperada para ser submissa, sacrificar suas necessidades ou se conformar às expectativas do homem.

² A decisão de grafar seu nome em letras minúsculas é uma expressão política que recusa a centralidade egocêntrica. A intenção de hooks era orientar nossa atenção para suas obras e palavras, desviando o foco de sua imagem. Essa escolha tipográfica ressalta a importância de nos concentrarmos no conteúdo e nas ideias que ela apresenta, em detrimento da figura pessoal por trás delas.

historicamente, mantêm certos grupos afastados de posições de produção de conhecimento. Não se trata apenas de conquistar um título, mas de abrir caminhos para que outras mulheres também possam ocupar esses espaços, um aprofundamento teórico que não é apenas uma questão intelectual, mas uma ferramenta de resistência e transformação social.

Assim, a transformação que se busca nessa pesquisa é tanto individual quanto coletiva, trata-se de construir novas narrativas para mulheres na academia, exigindo políticas públicas que garantam sua permanência, ampliando as referências teóricas e epistemológicas para incluir as vozes de quem historicamente foi silenciado. A paciência, nesse contexto, não é passividade, mas a capacidade de persistir mesmo diante de um sistema que muitas vezes não foi pensado para acolhê-la, mas ainda assim, resistir, transformar e abrir caminho para outras que virão.

Esses atos de resistência não são apenas gestos pessoais, mas uma luta pela transformação das estruturas que tantas vezes subjagam as mulheres. Minha pesquisa é, portanto, mais do que uma busca acadêmica; é uma afirmação da minha crença em um futuro em que outras mulheres também possam romper com essas barreiras e construir suas próprias trajetórias de sucesso e realização. Acredito profundamente que, ao desafiar essas estruturas opressivas, estamos não apenas reivindicando nosso lugar, mas também abrindo caminhos para dias melhores, onde todas as mulheres possam sonhar e realizar sem as amarras impostas pelas desigualdades sociais, especialmente de gênero.

A conscientização sobre as complexidades das relações de gênero e as implicações sociais se intensificou no decorrer da minha caminhada, e compreendi cada vez mais a relevância desse tema não apenas para a sociedade em geral, mas também para minha própria jornada pessoal. Essa percepção enraizada na experiência pessoal motivou meu interesse em investigar mais profundamente as questões de gênero e suas ramificações em diferentes contextos sociais.

Durante minha trajetória na graduação em pedagogia, deparei-me com uma realidade marcada pelo expressivo número de mulheres matriculadas no curso. Em uma turma de 68 estudantes, por exemplo, apenas 2 eram homens. Essa disparidade de gênero despertou em mim questionamentos profundos sobre as razões subjacentes à ausência masculina no contexto da pedagogia. Ao final da graduação, ao cursar uma disciplina como aluna temporária na UFPE, no programa ao qual faço parte hoje, tive a oportunidade de observar uma mudança significativa de dinâmica na pós-graduação.

Diante dessas experiências, a problemática das desigualdades de gênero começou a se manifestar de forma mais evidente em minha consciência, motivando-me a aprofundar minha

compreensão sobre a temática e a buscar respostas para as questões que surgiam. Assim, durante minha jornada acadêmica, especialmente no período do mestrado, descobri-me como uma mulher feminista visionária, como descreve (hooks, 1952, p. 149) “[...] o feminismo visionário é uma política sábia e amorosa. A alma da nossa política é o comprometimento com o fim da dominação. O amor jamais poderá se enraizar em uma relação fundamentada em dominação e coerção”.

As discussões de gênero permeiam não apenas minha trajetória acadêmica e pessoal, mas também minha prática profissional como educadora. Nesse contexto, reconheço a importância de abordar essas questões na sala de aula, mesmo que de maneira sutil, incorporando-as nas entrelinhas do dia a dia educacional. Assumo, portanto, a responsabilidade de participar ativamente dessa luta por uma sociedade mais justa e equitativa, tanto no papel de educadora quanto como membro integrante da sociedade.

Ao iniciar minha reflexão nessa escrita, é essencial reconhecer o contexto histórico no qual as mulheres enfrentaram inúmeras barreiras, muitas vezes sendo silenciadas, invisibilizadas e colocadas a uma posição subalterna em comparação aos homens. A sociedade patriarcal estruturou-se de maneira a privilegiar os homens em detrimento das mulheres. Podemos lembrar de diversas manifestações, como na restrição ao acesso à educação, na limitação de direitos políticos e civis, e na exclusão das mulheres nos espaços de poder e decisão.

Essas barreiras não foram apenas institucionais, mas também culturais e sociais. As narrativas e discursos predominantes historicamente incorporaram as mulheres ao espaço doméstico, atribuindo-lhes papéis restritos de cuidadoras e donas de casa. Além disso, a produção cultural e intelectual das mulheres foi frequentemente desvalorizada ou ignorada, reforçando a ideia de que suas contribuições eram menos importantes que as dos homens.

Nesse cenário, início refletindo acerca dos cursos de magistério que eram predominantemente frequentados por homens, refletindo as normas sociais e culturais da época, que limitavam o acesso das mulheres à vida profissional. Essa realidade foi em grande parte moldada pela concepção tradicional de papéis de gênero, que associava o ambiente doméstico como o principal espaço de atuação feminina.

Guacira Louro³ (1997) reforça a concepção previamente introduzida de que, ao longo da

³ Optamos por utilizar o nome e sobrenome do autor ou autora quando mencionado pela primeira vez no texto, como forma de reconhecimento e visibilidade, especialmente para definir quem são as mulheres e homens autores/as, a quem nos referimos. Essa decisão reflete nossa posição teórica e política, alinhada com os Estudos de Gênero.

história, a educação foi predominantemente dominada por homens, com estudantes em sua maioria do gênero⁴ masculino e o ensino sendo conduzido primariamente por figuras religiosas masculinas, como os padres jesuítas, ou por tutores contratados por famílias privilegiadas.

Ao longo do tempo, impulsionadas por uma série de transformações sociais, econômicas e políticas, especialmente através dos primeiros movimentos feministas no século XIX, que reivindicavam direitos básicos como o voto e a educação, até as ondas mais recentes que questionam a intersecção de gênero com outras formas de opressão, como raça e classe, as mulheres têm buscado romper com barreiras e construir uma sociedade mais justa e igualitária, inclusive no campo educacional.

Nesse contexto, a crescente demanda por profissionais no campo da educação, aliada à necessidade de complementar a renda familiar, levou muitas mulheres a optarem pelos cursos de magistério. Assim, evidenciamos que a tarefa de educar, culturalmente e historicamente foi construída como responsabilidade da mulher, especialmente nos anos iniciais, já que esta era uma extensão dos cuidados que a mulher-mãe exercia em casa, no âmbito da família. Rapidamente as mulheres ocuparam os cursos de magistério já que este espaço de formação e profissionalização coincidia com a aceitação social e familiar de ser um lugar ideal de trabalho da mulher fora de casa.

A partir desse cenário, é nítido observar que a presença de mulheres no curso de pedagogia, seguindo o desdobramento histórico da sua construção cultural e social, é considerável, quando comparada à dos homens, e nesse sentido a ausência de profissionais do gênero masculino gera discussões sobre razões que fazem profissionais masculinos optarem por outro curso de licenciatura, que não o de Pedagogia, e as mulheres por outro lado, buscam esse curso feminizado e moldado culturalmente para ser o curso de mulheres, observando de forma ampla o contexto educacional brasileiro.

Diante dessas perspectivas que evidenciam a relação predominante feminina no curso de pedagogia, há uma ligação intrínseca da tarefa educativa com a de cuidados maternos. Isso foi um dos fatores que consolidou a feminilização dessa profissão em nossa sociedade. Por outro lado, à docência na Educação Infantil, exercida, em sua maioria por mulheres aptas para a função, quando efetivadas por homens, pode ser considerada um local avesso a sua presença.

⁴ Ao longo desta escrita, optamos por utilizar o termo “gênero” em vez de “sexo”, uma vez que o conceito de gênero, no contexto dos estudos de gênero, focaliza os fenômenos sociais e culturais que influenciam e atravessam nossas reflexões. Essa escolha reflete a intenção de analisar as construções sociais e culturais associadas às identidades de gênero, em oposição a uma abordagem biológica que o termo “sexo” implicaria.

Entretanto quando olhamos os cursos de pós-graduação na área de educação, essa feminilização não é tão explícita, inclusive em muitos casos a presença de homens pode até ser superior à de mulheres, a depender da linha de pesquisa. Isso nos chama atenção, e nos faz buscar compreender que fenômenos estão por trás dessa mudança de perfil, se considerarmos a diferente representação em termos percentuais de mulheres e homens na graduação e na pós-graduação.

Essas disparidades, relacionadas aos papéis tradicionais atribuídos a homens e mulheres, não apenas influenciam as interações dentro das escolas, mas também moldam as expectativas e escolhas de vida dos estudantes. Ao legitimar modelos comportamentais distintos para meninos e meninas as instituições de ensino desempenham um papel significativo na formação de valores e perspectivas de gênero.

Essa influência não se limita ao ambiente escolar, estendendo-se até mesmo às escolhas profissionais dos alunos. A imposição de normas de gênero na educação pode contribuir para a reprodução de desigualdades no mercado de trabalho. Essa conexão entre as dinâmicas de gênero na educação e suas implicações profissionais nos permite compreender como as estruturas sociais moldam as trajetórias individuais, especialmente das mulheres.

No entanto, ao analisarmos o panorama acadêmico, observamos uma dinâmica diferente nos cursos de mestrados em educação em comparação com os cursos de pedagogia. Enquanto as disparidades de gênero persistem nos cursos de pedagogia, os níveis mais avançados como mestrados não alcançam os mesmos níveis alarmantes. As listas de aprovação revelam uma diferença menos pronunciada entre mulheres e homens, indicando uma participação mais equitativa nesses níveis de ensino superior.

Ainda de forma incipiente⁵, através de leituras breves é possível observar nas listas de aprovação das seleções de mestrados que a diferença entre mulheres e homens aprovados não é tão distante quanto nas listas de aprovados dos cursos de pedagogia, que em média numa turma de 40 discentes aprovados, as mulheres são na imensa maioria das vezes, mais de 90% dos aprovados.

Essa discrepância entre os cursos de graduação em pedagogia e os programas de pós-graduação⁶ em educação sugere que, embora as desigualdades de gênero estejam presentes em vários aspectos da vida acadêmica, a dinâmica de poder pode ser diferente em níveis mais

⁵ Referimos aos termos “incipiente” e “através de leituras breves”, pois a construção desta dissertação foi realizada de forma gradual. Em particular, durante a escrita desta introdução, ainda não estávamos conduzindo uma análise mais aprofundada.

⁶ Essa discussão será apresentada de maneira mais detalhada em nossas análises.

avançados de educação. Essa observação levanta questões importantes sobre as barreiras específicas que as mulheres enfrentam em determinados campos de estudo e destaca a necessidade de abordagens mais inclusivas e equitativas em todos os níveis de ensino.

No contexto exposto, compreendemos que as percepções dos papéis das mulheres ainda perpassam as nuances culturais e históricas, onde não se é esperado das mulheres, níveis avançados de estudo, tais como mestrados e doutorados, grandes marcos na ciência e a construção e manutenção de pensamentos, sendo que sempre foi visto no tecer masculino, apesar dos avanços conquistados. Apresentando esses fatos, começamos a visualizar essa diferença dos gêneros, em relação aos cursos de mestrados onde as mulheres retornam ao seu lugar de invisibilidade. Esta perspectiva reafirma as relações de inferioridade e/ou subordinação como descreve Allene Lage (2015),

[...] a ciência relacionada, reconhecidamente colonial, sexista e racista, desde o início criou barreiras para o ingresso da mulher, que seja porque a mesma não tinha acesso à educação, quer seja por um imbricado conjunto de argumentos, que justificam a sua condição de inferioridade na produção do conhecimento, e dessa maneira mantiveram a mulher historicamente afastada da ciência ou invisibilidade a sua contribuição (Lage, 2015, p. 262).

As mulheres foram construídas no pilar das desigualdades, moldadas conforme as influências morais e éticas, culturais e sociais, dominantes e submissas, onde as representações sociais norteiam as condutas que estruturam as relações sociais e profissionais no âmbito da formação docente.

Diante destas questões, vislumbramos o movimento de reconfiguração entre o pensamento aceito que mulheres e homens são pré-moldados para determinadas atividades na docência, como enfatizado por Anna Machado (2004, p. 325) “[...] não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e as interações com os alunos, atividade que se praticaria sem ferramentas, fora de qualquer tradição profissional. Ao contrário, ele é um ofício e um trabalho como qualquer outro”.

Com isso, emerge que os estudos de gêneros têm colaborado, juntamente com os movimentos sociais e feministas para romper com a invisibilidade das mulheres, e a partir disso constrói-se um conjunto de reflexões sobre posturas e comportamentos críticos-reflexivos, que eram adotados como justificativas naturais para práticas de dominação e submissão social. Nessa compreensão é possível perceber que os aspectos culturais, políticos e sociais, trazem a

íntima vinculação do gênero com as relações de poder, sendo influenciado pelas ideologias conservadoras que reforçam e reproduzem o estigma do lugar de subalternização das mulheres.

Considerando o contínuo processo de construção histórica e a busca por compreender como avançamos na desconstrução dos marcadores sociais que historicamente oprimem as mulheres, notamos uma evolução perceptível, especialmente nos cursos de pedagogia e, mais recentemente, nos cursos de pós-graduação. Diante desse contexto, nossa pesquisa se direciona para a seguinte questão problema: **Que fenômenos sociais e/ou culturais estão por trás da redução da presença de mulheres nas pós-graduação *stricto sensu* de educação, se comparados com a grande presença na graduação, e quais motivos levaram às pedagogas/os a procurarem a continuidade dos estudos ao nível dos mestrados?**

Assim, traçamos os objetivos dessa pesquisa:

1.1 Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa tem por **objetivo** estudar os fenômenos sociais e/ou culturais que estão por trás da redução da presença de mulheres na pós-graduação *stricto sensu* de educação, se comparados com a grande presença na graduação, e quais motivos levaram às pedagogas/os a procurarem a continuidade dos estudos ao nível dos mestrados⁷.

Quanto aos **objetivos específicos** definimos os seguintes: 1) Identificar o número de mulheres e de homens que se formaram em Pedagogia em Pernambuco nos últimos 10 anos em dois cursos de pedagogia de universidade pública; sendo um no interior e outro na capital; 2) Identificar o número de mulheres e de homens que se formaram em cursos de mestrados em Pernambuco nos últimos 10 anos em dois programas de pós-graduação de universidade pública; sendo um interior e outro na capital; 3) Identificar o número de mulheres e de homens que se formaram em cursos de mestrados, no contexto das linhas de pesquisa do Programa, em Pernambuco nos últimos 10 anos em dois programas de pós-graduação de universidade pública; sendo um interior e outro na capital; 4) Identificar e analisar os principais motivos que levaram pedagogos e pedagogas a ingressarem na pós-graduação *stricto sensu* em educação.

1.2 Estado da Arte: produções sobre gênero na educação

⁷ Ressaltamos que os programas de doutorado não serão incluídos na presente pesquisa, tendo em vista que o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) - UFPE não possui alunos concluintes nesse nível de formação.

O estado da arte na discussão aqui presente, visa expor o mapeamento e discussão sobre a produção acadêmica em determinada esfera de conhecimento, procurando compreender que aspectos vêm sendo destacados em diferentes épocas e lugares e de que maneiras e em que condições essa produção vem sendo proposta socialmente. A metodologia descrita “**estado da arte**” pode ser considerada um importante norte de informação, permitindo obter vários dados sobre o tema de investigação. Os autores Joana Romanowski; Romilda Ens (2006, p. 15-16) refletem as contribuições dessa pesquisa: “em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática de uma área do conhecimento”.

Por isso, nesse levantamento investigou-se pesquisas sobre gênero, pedagogia, feminização da educação, feminilização e desigualdades a partir dos repositórios de trabalhos científicos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBCT.

No que tange as possibilidades metodológicas de análise, nos bancos de dados sobre as produções acadêmicas da ANPEd e da BDTD, optamos por descritores que auxiliam em nossa pesquisa. Assim, os descritores que nos possibilitaram uma aproximação com nossas categorias teóricas são: feminização da educação, feminilização docente, pedagogia, gênero e desigualdades de gênero nos cursos de pós-graduação. No descritor desigualdades de gênero buscamos também trabalhos que envolvam diretamente o contexto entre homens e mulheres na ciência, para que haja uma comunicação clara e objetiva com a pesquisa.

Desta forma, buscamos identificar e analisar o que tem sido produzido, no campo de produção acadêmica, objetivamos abarcar como essas temáticas estão sendo dialogadas no cenário educacional, no contexto de pós-graduação. Para a análise da ANPEd optamos por escolher as últimas reuniões disponibilizadas até o momento (2008-2023)⁸, justifica-se por compreendermos que esse período possibilita-nos pesquisar e nos aproximar das inovações reflexivas na área pesquisada. No entanto, nos concentramos no levantamento de dados e análise do GT 23⁹ (Gênero, sexualidade e educação).

⁸ A partir de 2013, as reuniões da ANPEd tornaram-se bianuais, razão pela qual examinamos as reuniões mais recentes, representando um período de 15 anos de produção.

⁹ Em 2003, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd em Poços de Caldas, um grupo entusiasmado de pesquisadoras/es, docentes e estudantes propôs a criação do Grupo de Estudos 23, dedicado às temáticas de gênero e sexualidade no contexto educacional. Com o apoio de aproximadamente 500 colegas, a proposta foi aprovada na Assembleia Geral, estabelecendo o GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação. Esse grupo tornou-se um espaço central para a rede de estudiosas/os e pesquisadores/as interessados nessas áreas, proporcionando um ponto de

Tabela 1 - Reunião da ANPEd – GT 23 (Gênero, sexualidade e educação)

Reuniões/ano	Porters	Trabalhos completos	Trabalhos encomendados	Minicursos	Total de trabalhos
31ª – 2008	03	11	00	02	16
32ª – 2009	02	12	00	01	15
33ª – 2010	-	-	-	-	-
34ª – 2011	00	15	00	01	16
35ª – 2012	03	17	01	01	22
36ª – 2013	02	17	01	01	21
37ª – 2015	02	26	01	00	29
38ª – 2017	02	21	01	01	25
39ª – 2019	05	16	01	01	23
40ª – 2021	01	26	00	00	27
41ª – 2023	00	30	01	-	31

Fonte: A autora (2024), produzido através dos dados contidos no site da ANPEd.

A tabela 1 apresenta um resumo das atividades realizadas pelo grupo de trabalho 23 (Gênero, sexualidade e educação) durante as reuniões anuais da ANPEd entre 2008 e 2023. Ele destaca a quantidade de trabalhos submetidos em diferentes categorias: porters (apresentações em pôster), trabalhos completos, trabalhos encomendados e minicursos. Observa-se que, ao longo dos anos, houve variações no número de trabalhos apresentados, como em 2015, 2021 e 2023 quando o total de trabalhos alcançou 29, 27 e 31 respectivamente.

Optamos pelo GT 23 (Gênero, sexualidade e educação) pois ele alicerça-se com o pressuposto da nossa pesquisa, nele encontramos de forma mais direta e clara os trabalhos que se aproximam de nossa proposta de estudo acerca das relações de gênero no âmbito da educação. Evidenciamos 225 (duzentos e vinte e cinco) produções científicas, que versam sobre gênero e educação.

Após a leitura dos títulos e resumos de todos os trabalhos não encontramos nenhum trabalho que tratasse de forma específica do nosso objeto de pesquisa. Assim, sentimos a necessidade de identificar as produções científicas que se estreitaram com a nossa pesquisa, considerando os seguintes descritores: I) Pedagogia; II) Feminização da educação; III) Gênero; IV) Feminilização docente e V) Desigualdades de gênero na pós-graduação.

referência para grupos dispersos e distantes. Os muitos pesquisadores/as e estudantes que trabalhavam isoladamente nessas temáticas foram incentivados a buscar na ANPEd parceiras/os para diálogo e debate teórico.

Deste modo, identificamos que nas reuniões estudadas (2008-2023) da ANPEd, 09 (nove) produções versam sobre pedagogia, 01 (um) trabalho apresenta discussões sobre a feminização, 191 (cento e noventa e um) sobre gênero, 01 (um) reflete sobre os estereótipos da feminilização docente e nenhum deles relata acerca das desigualdades de gênero na pós-graduação, como estão representados na tabela abaixo.

Tabela 2 - Reunião da ANPEd – Descritores GT 23 (Gênero, sexualidade e educação)

Descritores	Pedagogia	Feminização da educação	Gênero	Feminilização docente	Desigualdades de gênero na pós-graduação
Reunião / ano					
31 ^a – 2008	02	00	14	00	00
32 ^a – 2009	00	00	12	00	00
33 ^a - 2010 ¹⁰	-	-	-	-	-
34 ^a – 2011	00	00	16	00	00
35 ^a – 2012	01	00	19	00	00
36 ^a - 2013	01	00	21	00	00
37 ^a - 2015	00	00	26	00	00
38 ^a - 2017	03	00	25	01	00
39 ^a - 2019	01	00	16	00	00
40 ^a - 2021	00	01	26	00	00
41 ^a - 2023	01	00	16	00	00
Total	09	01	191	01	00

Fonte: A autora (2024), produzido através dos dados contidos no site da ANPEd.

Mediante este levantamento, identificamos que os dados nos trazem parâmetros que nos auxiliam a problematizar os modos a qual as mulheres são vistas e “moldadas”, tendo em vista a construção social, da qual fazemos parte. A problematização aqui envolta, denuncia a docência como um dom e/ou missão feminino, onde induz as mulheres a serem portadoras de um “instinto materno” e a partir disso ter habilidades naturais de cuidado e proteção para com as crianças.

Esse discurso de gênero é instaurado desde cedo, onde as meninas são ensinadas a cuidar, organizar e serem emotivas, em contraposição, os meninos são influenciados a intensificarem sua força, agressividade e desafeição. Porém, os sujeitos nunca se constituem exatamente como o previsto, ou seja, como regem as condutas sociais em relação aos gêneros, assim, compreende-se que existem modos de constituir-se que não se enquadram completamente às normas pré-estabelecidas socialmente.

¹⁰ A análise da Reunião 33 da ANPEd não foi possível devido à indisponibilidade dos dados no site.

Contemplando esse contexto, nota-se que a presença feminina no curso de Pedagogia é majoritária, reafirmando que os discursos sociais e culturais são permeados pelas relações de gênero e poder, que instituem a docência para crianças como um espaço feminino. Assim, é possível perceber a partir desses dados, que os estudos de gênero no campo da docência precisam ser ampliados na educação, principalmente com debates que refletem acerca da desestigmatização que instaura técnicas impositoras sobre os sujeitos femininos e masculinos.

Mediante a identificação desses trabalhos, realizamos a leitura integral de 2 (dois), ambos os trabalhos refletem a respeito de feminização e feminilização docente na Pedagogia.

Vale salientar que, no recorte temporal em que se deu a referida pesquisa, através dos descritores que constituem nosso objeto de pesquisa não foi encontrada nenhuma produção no GT 23 (Gênero, Sexualidade e Educação), sobre desigualdades de gênero no contexto da pós-graduação, esta ausência reafirma a importância da proposta de pesquisa aqui evidenciada.

No processo de categorização das pesquisas sobre os descritores “feminilização docente” e “feminização da educação”, identificaram-se dois trabalhos relevantes. Essas pesquisas demonstram uma proximidade com o escopo de nosso estudo, que não apenas investiga a predominância de mulheres no curso de pedagogia, mas também se estende à análise dos motivos que impedem o interesse das pedagogas pelo ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação.

Nosso objetivo aqui é destacar as principais contribuições desses 2 (dois) trabalhos no âmbito da perspectiva educacional e suas abordagens teórico-metodológicas. Assim, como também, destacar como as produções se aproximam e/ou se distanciam da nossa pesquisa, estabelecendo um diálogo para podermos demarcar nosso campo de pesquisa.

Quadro 2 - Artigos da ANPEd que refletem acerca da feminização e feminilização docente

Reunião/ano/ Descritores	Título	Autor(es)	Instituição	Agências financiadoras	Proposições do trabalho
38ª – 2017 Feminilização docente	Amor, cuidado e competência: Um olhar de gênero sobre a profissionalizaçã o do trabalho docente	Renata Porcher Scherer & Maria Cláudia Dal` Igna	UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos	CAPES/PROE X; CNPQ	Grupo focal
40ª – 2021 Feminização da educação	Trabalho docente no Brasil: da Feminização do magistério a	Renata Porcher Scherer & Maria Cláudia Dal` Igna	UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Não informada	Revisão bibliográfica

	desfeminização da docência				
--	----------------------------	--	--	--	--

Fonte: A autora (2024), produzido através dos dados contidos no site da ANPEd.

Chama-nos a atenção que as pesquisas encontradas e relacionadas a essas temáticas são consistentemente produzidas pelas mesmas autoras, em diferentes anos. Este cenário reforça uma limitação adicional, destacando a urgência de abordar essas questões nas esferas educacionais e explorar aspectos relacionados às desigualdades de gênero no contexto educacional.

A partir das buscas, a produção “Amor, cuidado e competência: Um olhar de gênero sobre a profissionalização do trabalho docente” visa analisar a constituição do trabalho docente, destacando os aspectos relacionados à feminização e profissionalização do magistério. As autoras utilizaram resultados de duas pesquisas na região Sul do Brasil, incluindo uma pesquisa de doutorado vinculada a um amplo projeto de pesquisa em um Programa de Pós-Graduação em educação, empregando uma abordagem pós-estruturalista de estudos de gênero, estudos brasileiros sobre a feminização do magistério e estudos sociológicos italianos sobre a desgenerificação do trabalho.

A análise se baseia em uma obra de 1982 que aborda a profissão docente, além do material de um grupo focal realizado em 2015 com estudantes de Pedagogia. As autoras concluíram que a literatura pedagógica brasileira da década de 1980 estabeleceu um debate crucial em favor da profissionalização do trabalho docente, deslocando o foco da feminização do magistério para o que denominamos desgenerificação da docência. Argumentaram também que as novas gerações de professoras mobilizam saberes docentes específicos para sustentar um compromisso político da escola com os conhecimentos escolares.

O trabalho seguinte analisado “Trabalho docente no Brasil: Da feminização do magistério a desfeminização da docência” investiga os modos de constituição do trabalho docente, particularmente relacionados aos processos de feminização e profissionalização do magistério, empregando uma análise baseada no conceito de gênero. As autoras utilizaram como corpus empírico duas fontes distintas: a obra “Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político” do autor Mello (1995) que discute o magistério nas escolas de 1º grau em 1982, e parte do material de um grupo focal com estudantes de Pedagogia em 2015, além de resultados de duas pesquisas já concluídas.

As autoras destacam que o discurso da profissionalização do trabalho docente influenciou a maneira como futuras professoras narram sua relação com o trabalho docente e com os alunos. Assim, a hipótese orientadora desta investigação sugere que, para se profissionalizar, o trabalho docente precisou passar por um movimento de desfeminização da docência, impactando a formação de professores e provocando um deslocamento da feminização do magistério para o que denominamos desfeminização da docência.

As autoras, em ambos os textos, apresentam a ideia naturalizada de “conceituar” o preconceito enraizado nos campos educacionais. Elas reafirmam que essa naturalização é resultado de estigmas impostos e aceitos pelas estruturas do patriarcado opressor. Em uma abordagem inversa, torna-se de extrema importância promover diálogos que fortaleçam a quebra do silenciamento nos ambientes formativos.

Inserir-se nos diálogos acerca das desigualdades de gênero no campo da docência, é compreender que essa construção é permeada por especificidades latentes, que não enxergam à docência e os estudos acadêmicos como uma profissão, que contém mecanismos específicos que podem e devem garantir efetivamente o desenvolvimento de profissionais atuantes, além das suas contribuições como sujeitos ativos e protagonistas no seu desenvolvimento profissional, que não consideram o gênero como agravante para a efetivação de cargos profissionais.

Em vista disso, compreendemos que a profissionalização envolve saberes teóricos e práticos, aspectos éticos e morais, bem além da dimensão de divisão de gêneros por áreas e/ou níveis que é estabelecido. Nesse sentido, os três marcos descritos a seguir, nos fazem considerar e refletir o processo de profissionalização docente¹¹,

[...] a própria constituição de associações de âmbito nacional e a sua vinculação com o debate internacional; b) a sanção da Lei n. 5.692/1971 preconizando remuneração do professor condizente com titulação por ele obtida; e c) a assinatura do Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, primeira ação conjunta reunindo sociedade política e sociedade civil (Weber, 2003, p. 1145-1146).

Com base nos elementos apontados há um dualismo construído ao longo do contexto social, onde as autoras em suas obras reforçam que a produção de estigmas permanece se

¹¹ Essa discussão sobre a profissionalização docente será aprofundada no tópico 2.3.

alargando de diversas formas, o que demonstra estereótipos que a sociedade alimenta, atrelada a conduta de inferiorização frente aqueles que são vendados pelos padrões socialmente aceitos, principalmente no tocante as questões de gênero.

Essa aproximação dos dois textos com a nossa pesquisa se restringe no tecer da predominância das mulheres nos cursos de Pedagogia e quais dilemas estão por trás dessa trajetória, que envolve inclusive o machismo persistente nos espaços de formação profissional. Notavelmente, encontramos uma lacuna nas buscas referente a pesquisas sobre desigualdades de gênero no contexto da pós-graduação, de maneira específica nos mestrados em educação.

A segunda base foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD¹² do IBICT, essa integra os sistemas de informações de teses e dissertações brasileiras existentes nas instituições superiores de ensino no país, possibilitando à comunidade de ciência e tecnologia a difusão em meio eletrônico dando maior visibilidade. O acervo conta com centenas de instituições, incluindo 667.294 mil dissertações e 248.767 teses de diversas áreas¹³.

A BDTD é uma biblioteca mais ampla que a ANPED, por essa razão tentamos dialogar com pelo menos dois descritores “Feminilização docente na pedagogia” e “Desigualdades de gênero nos cursos de pós-graduação” tendo em vista também as últimas reuniões.

Desta maneira, nos interessou compreender como a temática está sendo citada e discutida nos espaços educacionais, relacionando a feminilização docente na Pedagogia e as desigualdades de gênero no tecer dos cursos de pós-graduação. Com o intuito de situar as produções que dialogam diretamente com a nossa pesquisa, inicialmente buscamos na BDTD através dos títulos, buscando os descritores já citados e depois realizamos a leitura dos resumos, 2 (dois) trabalhos tiveram suas introduções e considerações finais também lidas, 1 (um) trabalho foi lido na íntegra, pois se aproximava diretamente com a nossa problemática, e nas demais produções foram realizadas leituras periféricas das introduções para encontrar contribuições pertinentes em diálogo com nossa busca aqui presente.

¹² O Ibiict desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

¹³ Os dados apresentados neste documento estão relacionados à data de 26/11/2024, sendo que as atualizações serão realizadas futuramente.

Em nossa busca diante de 186 trabalhos publicados na BDTD sobre desigualdades de gênero nos últimos 10 anos, localizamos 6 trabalhos que dialogam com desigualdades de gênero, pedagogia, pós-graduação e educação, mas apenas 1 trabalho que relaciona a **feminilização docente e desigualdades de gênero** nos cursos de pós-graduação, vejamos no quadro a seguir:

Quadro 3 - Artigos da BDTD que dialogam com a pesquisa

Título	Autor(es)	Instituição	Área do conhecimento	Proposições do trabalho	Ano
Tese - Gênero no percurso de vida de estudantes do curso de pedagogia da UFC	Francisca Josélia Inocêncio de Lima	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará	Educação	Triangulação metodológica, entrevista, pesquisa documental e pesquisa (auto) biográfica	2016
Dissertação - A dupla jornada de trabalho feminino: Realidade, implicações e perspectivas	Osmarina Mota Siqueira	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Ciências humanas: História	Pesquisa de campo, entrevista, pesquisa documental e pesquisa bibliográfica	2016
Dissertação - Desigualdades de gênero no ensino superior: Um olhar para o curso de pedagogia da UNB por meio de narrativas egodocumentais estudantis (2006-2011)	Edimilson Rodrigues Marinho	Universidade de Brasília - UNB	Educação	Minicurso de extensão, entrevistas, questionário, pesquisa bibliográfica	2021
Dissertação – Na sala de aula com as tecnologias da informação e comunicação: percepções e vivências docentes	Adilson Cláudio Muzi	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Tecnologia	Pesquisa de campo, natureza interpretativa	2013
Dissertação - Mulheres e educação: Gênero, raça e identidades	Aparecida Suelaine Carneiro	Universidade Federal de São Carlos	Ciências humanas, educação	Revisão bibliográfica, pesquisa documental	2015
Dissertação - Trabalho e gênero: Análise da feminização e feminilização na docência do ensino superior na Universidade do	Ana Laura Crispim	Universidade do Extremo Sul Catarinense	Desenvolvimento socioeconômico	Pesquisa documental	2016

Extremo Sul Catarinense					
----------------------------	--	--	--	--	--

Fonte: A autora (2024), produzido através dos dados contidos na BDTD.

O trabalho intitulado “Gênero no percurso de vida de estudantes do Curso de Pedagogia da UFC” analisou as desigualdades de gênero e seus impactos no percurso escolar dos estudantes de Pedagogia, a autora considera que as desigualdades de gênero impactam diretamente o percurso da vida dos estudantes, de modo geral, ela expõe que a sociedade formula e dita que as experiências sociais afetam a escolha do curso e o êxito acadêmico dos estudantes. Tomando os dados quantitativos, verificamos que a produção retrata também, o impacto que a feminização do magistério impõe ao gênero feminino e masculino, posto que o curso de Pedagogia é um curso predominantemente composto por mulheres, dessa forma agregando em nossa pesquisa de maneira a colaborar com o nosso pressuposto.

A dissertação de Siqueira (2016) “A dupla jornada de trabalho feminino: Realidade, implicações e perspectivas”, retrata que desde a entrada das mulheres no mercado de trabalho elas já enfrentavam a dupla jornada de trabalho, proveniente do trabalho remunerado, acrescido com as responsabilidades do trabalho doméstico e dos cuidados com a família, especialmente com os filhos. A autora enfatiza a predominância da sociedade patriarcal ainda ser bastante presente na atualidade, e a imposição da definição social do que é ser “mulher” e as obrigações atreladas socialmente à natureza feminina.

A partir disso, observamos a existência explícita da divisão sexual do trabalho por consequência da divisão de papéis de gêneros. A problemática descrita nos faz refletir acerca das pedagogas/mulheres que se pautam a partir das ideologias unilaterais a qual estão inseridas, dando foco aos próprios espaços de atuação, onde as dinâmicas institucionais fomentam as desigualdades de gênero.

A partir desta provocação, a produção “Desigualdades de gênero no ensino superior: Um olhar para o curso de pedagogia da UNB por meio de narrativas egodocumentais estudantis (2006-2011)” descreve narrativas em relação a ausência de debates no ambiente escolar. O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar as relações/tensões de gênero vivenciadas na trajetória de mulheres estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da UnB, a metodologia trazida se enquadra como pesquisa qualitativa, e utilizam como instrumento de análise o Memorial de Formação construído pelas acadêmicas do curso de Pedagogia.

O termo “egodocumental” trazido na pesquisa refere-se a documentos que têm o eu (ego) como tema central. Esses documentos são formas de expressão pessoal que incluem narrativas autobiográficas, diários, cartas, memórias, entre outros tipos de escritos ou registros que têm o indivíduo como ponto focal. O egodocumental é uma maneira de explorar e compartilhar experiências pessoais, pensamentos e emoções, oferecendo uma visão única da vida de pessoas.

Os resultados obtidos pelo estudante demonstram que os memoriais de formação, enquanto experiência egodocumental enriqueceram a formação no curso de Pedagogia da Universidade estudada, uma vez que a escrita do memorial se constitui como uma forma de literatura e um novo saber. As considerações finais indicam que a formação em Pedagogia dessa Universidade foi fundamental para que as alunas pudessem perceber os dilemas sociais de gênero na trajetória acadêmica, e adotar novas estratégias para combater as desigualdades de gênero e buscar sua autonomia ou afirmação na sociedade.

Trazemos agora a produção de Muzi (2013) “Na sala de aula com as tecnologias da informação e comunicação: Percepções e vivências docentes”, nesse estudo o autor tem como objetivo geral investigar as percepções de professoras e professores sobre o uso das TICs no cotidiano da sala de aula e as divergências de gênero nesse contexto. A opção metodológica pautou-se por uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa, permitindo a análise dos depoimentos das/os entrevistadas/os. Ficou evidenciado neste trabalho que a maioria das professoras assume ter dificuldades com o uso das TICs pois as próprias instituições limitam as mulheres no processo de aprendizagem, já os professores homens, negam tê-las, evidenciando o discurso patriarcal opressor masculino.

Evidenciou-se, portanto, que as relações sociais entre estas/es professoras/es, na vida profissional e no âmbito do lar, são relações permeadas por relações de poder, e que, apesar dessas mulheres experienciarem situações de igualdade em alguns espaços no âmbito das instituições e do lar, de certa forma, ainda estão subordinadas ao discurso e prática limitante, que reproduz as desigualdades entre homens e mulheres, condicionando essas mulheres a uma posição de subordinação e desvalorização profissional.

O próximo trabalho analisado “Mulheres e educação: Gênero, raça e identidades” tem como objetivo analisar a participação das mulheres na educação e sua conexão com as ações realizadas pelo movimento feminista brasileiro. Diante disso, nota-se que a educação brasileira

vivência a maior participação e melhor desempenho das mulheres na Pedagogia, e os homens não se enquadram nesse ambiente.

Os relatos permitiram constatar a presença de processos de socialização constitutivos dos papéis sexuais, as hierarquias nas carreiras profissionais, assim como as tensões que marcam a entrada e permanência das mulheres em cursos majoritariamente femininos. Percebeu-se também o desafio das mulheres para a efetivação de mecanismos que ampliem as possibilidades de cargos mais altos, assim como a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade de gêneros.

O trabalho que mais se aproxima da nossa temática no tecer da divisão de papéis de gênero e da manutenção das desigualdades nos níveis de pós-graduação quando comparadas a graduação foi “Trabalho e gênero: Análise da feminização e feminilização na docência do ensino superior na Universidade do Extremo Sul Catarinense” esse é uma produção de Ana Laura Crispim (2016), o estudo foi lido na totalidade e visa em sua essência analisar como ocorrem as articulações entre feminização e feminilização na docência do ensino superior da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

A autora evidencia avanços recentes, mas, sobretudo, ressalta as dificuldades na diferenciação discriminatória de gênero na sociedade contemporânea, diante de um comparativo histórico com o panorama atual de desigualdades de gênero. O presente estudo se caracterizou como sendo documental e se configura de modo quanti-qualitativo. Nessa perspectiva, a autora traz os seguintes apontamentos: “No entanto, quando analisados os pesquisadores da área de ensino com título de doutor que trabalham com pesquisa e que têm currículo lattes, se observa uma inversão dos percentuais: 56.976 (47%) são do gênero feminino e 64.033 (53%) são do gênero masculino.”

Diante destas questões, vislumbramos o movimento de reconfiguração entre o pensamento aceito que mulheres e homens são pré-moldados para determinadas atividades nos cursos de pedagogia e nos cursos de pós-graduação, e com isso, emerge que os estudos de gêneros têm colaborado com a diminuição relacionada a invisibilidade das mulheres, e a partir disso constrói-se um conjunto de reflexões sobre posturas e comportamentos críticos-reflexivos, que eram adotados como justificativas naturais para práticas de dominação e submissão social. Em seu texto, a autora retifica a problemática,

[...] esses dados estão em consonância com o estudo de Gomes (2013), o qual também observou que, quanto maior a titulação, menor é a representatividade feminina. Também é coerente com os achados de Bandeira (2008), o qual constatou que a representatividade de doutoras é menor em relação a de doutores. Esses dados estão também de acordo com dados estatísticos encontrados na análise de distribuição de bolsas do CNPq, em 2012, pois quando verificou bolsas de menor formação como iniciação científica ou mestrado, verificou-se que havia mais mulheres recebendo as bolsas, no entanto, quando verificadas as bolsas de doutorado pleno ou produtividade em pesquisa, os homens é que recebiam a maioria das bolsas (Crispim, 2016, p. 49).

Com esses dados, fica nítido que ainda estamos inseridos em espaços fundamentados em valores patriarcais e preconceituosos que, de maneira velada, promovem ou são condescendentes às falsas manifestações e falácias igualitárias, com o objetivo de manter espaços de exclusão para as mulheres.

A partir disso, a análise realizada neste contexto constitui uma investigação dos dados e reflexões apresentados na pesquisa. Ela emerge como resultado de uma construção dialógica nos espaços acadêmicos, destacando-se nas discussões sobre a participação das mulheres na educação, especialmente nos cursos de Pedagogia. Além disso, exploramos as dinâmicas nos cursos de mestrados em educação, aprofundando a reflexão sobre a construção social dessa presença feminina. Assim, refletir como se dá essa presença em um cenário permeado pelo sexismo, no qual as mulheres estão inseridas em nossa sociedade, visando lançar luz sobre as complexidades dessa realidade.

Assim, observa-se a trajetória estrutural das relações de poder, o porquê de mulheres decidirem não pleitear postos mais altos na carreira acadêmica, especialmente sobre as suas compreensões em termos de chances, oportunidades e potencialidades, refletindo sobre as desigualdades dessas oportunidades, que acabam (re)forçando as mulheres a ocuparem as beiras da sociedade.

A presente pesquisa discorre o conceito de gênero, segundo Joan Scott (1995, p.75) como “uma construção social, imposta a um corpo sexuado”. Em vista disso, Scott (1995) destaca a repercussão social das representações nos cursos de pedagogia, de modo a impor modos de agir nas práticas, nos saberes e fazeres profissionais. Conforme a autora, as relações de gênero e relações de poder estão intrinsicamente conectadas, configurando-se como um padrão estrutural, fomentando o delineamento de poderosas relações opressivas.

Diante dessas colocações, nota-se a importância de estabelecer uma progressão teórica no âmbito educacional, para alinharmos a construção de práticas éticas e críticas-reflexivas. Seguindo esse caminho, discorreremos agora sobre as desigualdades de gênero no contexto dos paradigmas científicos na educação, para Lage (2015, p. 255) “O debate em torno das relações de gênero aponta para desigualdades históricas no papel de mulheres e homens em suas esferas de atuação, [...] nos diversos substratos que impõem hierarquias e subalternidades entre estes dois grupos”.

Os modelos científicos “ideais” são pensados por e para homens, brancos, de classes médias e/ou alta a partir de seus privilégios, desse modo, as produções de conhecimentos em nossa sociedade impõem questões concernentes às relações de poder, de opressão e de submissão, deslegitimando espaços dialógicos e igualitários.

Desse modo, para refletir acerca da possibilidade de igualdade de gênero nos âmbitos educacionais, seria fundamental “[...] transformar as culturas acadêmicas de diferentes departamentos, cursos, disciplinas e áreas do conhecimento, para erradicar obstáculos e formas de discriminação, desvalorização e exclusão sutis” como apontam Maria Carvalho; Alejandra Montané (2012, p. 9).

Assim, os impactos de uma cultura sexista têm seus desdobramentos em todas as esferas sociais, inclusive, nas questões relacionadas a produção de conhecimento. Essas estratégias preconceituosas alimentam a normalização do esboço cultural que identifica a mulher como inferior, incapaz e frágil intelectualmente quando comparada aos homens, unificando os discursos sexistas.

Nossa pesquisa se destaca pela sua originalidade, uma vez que até o momento não foi identificado nenhum estudo que aborde exatamente as mesmas questões e objetivos que propomos. Embora haja algumas pesquisas relacionadas à discussão das desigualdades de gênero nos cursos de pedagogia, nossa abordagem vai além desses estudos, explorando novos aspectos e perspectivas que ainda não foram devidamente investigados.

A partir desses apontamentos, nota-se que a problemática aqui presente busca desvelar o modelo tradicional em relação a separação de gêneros profissionais e suas implicações para as condições de trabalho docente do gênero feminino e masculino nos âmbitos do curso de Pedagogia e nos cursos de mestrado em educação, agregando na veracidade do termo ensino como trabalho e não trabalho como divisão de gênero.

Nessa compreensão é possível perceber que os aspectos culturais, políticos e sociais, trazem a íntima vinculação do gênero com as relações de poder, sendo influenciado pela ideologia conservadora que reforçam e reproduzem o estigma que o lugar de mulheres seria à margem da sociedade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O contexto do curso de Pedagogia na educação brasileira

O curso de Pedagogia desempenha um papel fundamental no panorama educacional brasileiro, moldando profissionais capacitados para enfrentar os desafios e promover avanços na área da educação. Aqui, iremos explorar o seu contexto no decorrer dos anos, ampliando essa discussão para abranger as desigualdades de gênero presentes atualmente e enraizadas no contexto histórico e social.

O curso de Pedagogia teve sua origem no Brasil em 04 de abril de 1939, por meio do Decreto - Lei nº 1190, nesta primeira regulamentação foi proposto a formação do bacharel em pedagogia, técnico em educação ou especialista em educação. No período posterior de 1940 até a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1961, ocorreram poucas e substanciais mudanças no modelo do curso de pedagogia.

No final da década de 1960 e na década de 1970 o modelo educacional tecnicista foi implantado, e os/as pedagogos/as passaram a ser formados para atuarem seguindo esse modelo. Os anos de 1980 foram imprescindíveis para a construção da identidade do curso de pedagogia. E o modelo atual do curso de pedagogia foi delineado a partir da LDB de 1996, e segue sendo o modelo educacional atual.

A educação, no início do século passado, se caracterizou como um processo que visou canalizar a conquista dos direitos das mulheres, na busca por emancipação. No entanto, esse processo até ser uma garantia não foi uma construção fácil. Segundo Jane Almeida (2000) a educação para as mulheres era considerada o abandono da missão destinada a ela. As expectativas e missões atribuídas às mulheres foram muitas vezes moldadas pelas normas culturais, onde as mulheres eram frequentemente encarregadas do cuidado da família, da manutenção do lar e da criação dos filhos.

De fato, este argumento desde sempre reforça as teorias dominantes sobre o lugar da mulher dentro da sociedade, especialmente quando pontuamos sobre família e trabalho. Em luta a favor das mulheres, os primeiros movimentos feministas, que eram liderados por mulheres letradas das altas sociedades, interferiram a favor da escolarização dessas, afirmando que a escolarização só traria benefícios para a sociedade. Nessa esteira, os movimentos feministas conquistaram de forma positiva uma abertura maior para o acesso à educação.

Os movimentos feministas iniciais, que emergiram no século XIX e no início do século XX, enfatizaram a importância da educação como uma ferramenta essencial para a libertação das mulheres. A ideia era desafiar as estruturas patriarcais que limitavam as mulheres ao espaço doméstico, reforçando estereótipos de gênero e restringindo seu acesso ao conhecimento. Ao conquistar avanços significativos no acesso à educação, as feministas contribuíram para a formação de uma nova geração de mulheres instruídas, capazes de desafiar normas sociais prejudiciais.

Assim, as escolas seguiam fazendo à separação dos sexos¹⁴, e tendiam a reproduzir o caráter da mulher como a responsável pela educação da família, preparando-as para o casamento, e assim caracterizando-se como uma educação domesticadora. Louro (1997) destaca que dentro do ambiente escolar, existem símbolos e códigos que desempenham um papel significativo na definição de espaços, na imposição de padrões de comportamento e na construção das identidades de gênero. Esses símbolos e códigos são utilizados para demarcar e reforçar os lugares socialmente atribuídos às meninas e aos meninos.

Nesse cenário, dentro e fora do ambiente escolar, os/as professores/as teriam de ser pessoas de uma moral impecável, suas casas ambientes saudáveis, as mulheres especialmente tinham de ser cristãs, cuidar da família e ter uma moral ainda mais inquestionável, uma vez que as famílias confiariam seus filhos/as pequenos,

[...] as tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas ao longo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura (Louro, 2008, p. 444).

¹⁴ O termo “sexo” foi utilizado ocasionalmente nesta escrita nos seguintes casos: 1) para preservar a integridade das citações originais, e 2) para diferenciar e esclarecer o significado do termo no contexto específico em que é empregado.

Como enfatizado, os desafios das mulheres eram distintos aos dos homens, a mulher teria que ter uma conciliação entre trabalho e família, como em muitos outros campos, com isso, as mulheres enfrentavam dificuldades adicionais na conciliação entre carreira e família, o que desde sempre tem afetado sua escolha profissional. Além disso, as meninas desde muito cedo eram inseridas em atividades distintas dos meninos, o que reforçava qual caminho deveriam seguir.

Se pensarmos na mulher e na educação na perspectiva atual, perceberemos que em muito se conseguiu avançar, desde o início da República. Hoje as mulheres são mais livres para decidirem seus caminhos, podendo fazer escolhas pessoais, sociais e políticas. No entanto, a sociedade ainda define papéis diferenciados para homens e mulheres, onde se esperam de cada gênero comportamentos diferenciados, que são impostos e estereotipados pela sociedade, Lage (2013), ao abordar os progressos na visibilidade social das mulheres, destaca a necessidade contínua de avançar em certos domínios,

[...] as concepções feministas presentes na luta avançaram na construção de novos imaginários sociais, onde a presença da mulher tem alcançado novos estatutos de visibilidade social, porém nos livros didáticos ainda estão em descompasso no que se refere à representação da mulher e do seu papel social (Lage, 2013, p.134).

De fato, ao aceitarmos como naturais comportamentos diferenciados para meninos e meninas no âmbito escolar, estamos, mesmo que de forma não consciente, reforçando a estereotipia sexual que pode, de certo modo, reforçar as desigualdades entre os gêneros. A persistência das desigualdades de gênero nas relações escolares, como apontado por Carvalho (2003, p. 57), transcende o ambiente educacional e repercute no cenário profissional.

Podemos perceber essa divisão de gênero como um instrumento poderoso para ampliar essas desigualdades como construções sociais e naturais, como aponta Daniela Auad (2006, p. 138) “potencializar a percepção dessas desigualdades como construções sociais, tanto na escola quanto nas demais instituições sociais”.

De acordo com Raewyn Connell e Rebecca Pearse (2015), as expectativas sociais sobre como as mulheres e os homens devem se comportar são fortemente influenciadas pela sociedade. Eles explicam que seguir essas expectativas geralmente resulta em elogios, enquanto desafiar ou não se conformar com elas pode levar a punições. Louro (1995, p. 114) também destaca que a educação desempenha um papel importante nesse processo, podendo tanto reforçar quanto desafiar essas expectativas de gênero.

Por fim, analisamos que a LDB de 1996 ao marcar essa transição significativa para a educação brasileira e estabelecer diversas normas orientadoras, reflete também os avanços na vida das mulheres. Esses avanços são evidenciados não apenas pelas normas e leis fundamentais para a formação dos profissionais da educação, mas também pela redefinição dos níveis e locais de formação docente e especializada, pela determinação da carga horária da prática de ensino e pela valorização da prática docente como uma construção e não pelo gênero determinado socialmente.

A nova regulamentação introduzida pela LDB, especialmente pela lei 9394/96, elevou o nível de exigência para a formação docente nos anos iniciais de escolarização, assim como para a formação de especialistas, proporcionando oportunidades expandidas na educação para a sociedade, como ressalta Dermeval Saviani (2008).

Em última análise, refletimos acerca de uma luta contínua pela igualdade e pela autonomia educacional. Desde os primórdios do movimento feminista, as batalhas foram travadas não apenas por acesso à educação, mas também pela redefinição dos papéis de gênero na sociedade. Enquanto as primeiras feministas enfrentavam o estigma social associado à instrução feminina, seu trabalho pioneiro pavimentou o caminho para uma maior aceitação da escolarização das mulheres e para uma rejeição progressiva dos estereótipos de gênero na sociedade e especialmente na educação.

2.2 Pedagogia como ciência

Estamos inseridos em longas décadas de lutas pelo reconhecimento da educação como essencial para a formação humana. O curso de pedagogia é parte integrante dessa trajetória. Nossa intenção aqui é refletir sobre os questionamentos, caminhos e desafios enfrentados para que o senso comum compreenda que a pedagogia vai muito além de “brincar e se divertir¹⁵”. Pretendemos demonstrar que a pedagogia, de fato, transcende essa compreensão simplista instaurada socialmente, além disso, que a educação é uma ciência transformadora.

Nesse sentido, é fundamental destacar a sólida base teórica e a complexidade inerente ao processo educativo. A pedagogia aplica teorias psicológicas, sociológicas, filosóficas e metodológicas para promover o desenvolvimento integral dos indivíduos. Especificamente neste tópico, enfatizo que serão levantadas algumas inquietações, não com o propósito de obter respostas prontas, mas para refletir criticamente sobre o contexto em discussão.

¹⁵ Expressão comumente utilizada para descrever o curso de pedagogia.

Isso nos leva a refletir como não considerar a pedagogia como ciência? Quais são os elementos essenciais que caracterizam uma disciplina como ciência, e como a pedagogia se encaixa ou até mesmo redefine esses critérios?

Nesse sentido, os autores que refletem nesse viés reforçam a seriedade e a profundidade da pedagogia como ciência. Optamos por fazer uma linha do tempo que conecte autores e discussões, destacando desde os mais antigos até os mais contemporâneos, evidenciando aqueles que consistentemente desde sempre valorizam, defendem e lutam pela educação e pela pedagogia.

Autores como Maria Montessori (1912), John Dewey (1916), Paulo Freire (1970), Lev Vygotsky (1984), José Carlos Libânio (1994), Demerval Saviani (2007), Henry Giroux (2011), Michael W. Apple (2013) e bell hooks (2014) contribuem significativamente para a compreensão da pedagogia como uma ciência complexa e robusta. Suas obras destacam a necessidade de uma base teórica sólida e a aplicação prática dessas teorias para promover uma educação que vai muito além do mero entretenimento. A pedagogia envolve a formação integral dos indivíduos, abordando aspectos éticos, políticos, sociológicos e tecnológicos, e preparando-os para serem agentes ativos em suas comunidades e no mundo.

Montessori (1912) desenvolveu um método baseado em observações científicas do desenvolvimento infantil. Sua abordagem enfatiza a criação de ambientes preparados que fomentam a autonomia e a aprendizagem ativa, que são vivenciados na pedagogia, demonstrando a aplicação prática de uma sólida base teórica. Além de Montessori, Vygotsky (1934) destacou a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo das crianças, introduzindo conceitos como a “Zona de Desenvolvimento Proximal e a mediação pedagógica¹⁶”. Considerando esses apontamentos, quais seriam as implicações de não considerar tais abordagens como científicas, dado seu impacto e fundamentação teórica?

Os autores enfatizam a interação entre professores e alunos e a importância das ferramentas culturais na aprendizagem. Nesse sentido, quando pontuamos acerca do cotidiano educacional e a influência marcante das reflexões dos autores, podemos observar como essas

¹⁶ A mediação pelo professor será realizada por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é definida por Vygotsky (2007) como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do sujeito e o nível potencial. É a distância entre o que o aluno sabe fazer e o que o aluno pode aprender a fazer através da mediação. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journa>

aplicações criam atividades e ambientes colaborativos que incentivam os alunos a aprender uns com os outros, elevando o nível de compreensão individual e coletivo.

Seguindo essa linha de pensamento, Piaget (1952), por sua vez, contribuiu com sua teoria do desenvolvimento cognitivo, que descreve como as crianças constroem ativamente seu conhecimento através de processos de “assimilação e acomodação”. Como pontuado pelo autor,

[...] A assimilação e a acomodação são, portanto, os dois pólos de uma interação que se desenvolve entre o organismo [sujeito] e o meio [objeto], a qual constitui a condição indispensável de todo funcionamento biológico e intelectual; e essa interação supõe, desde o início, um equilíbrio entre as duas tendências dos pólos opostos (Piaget, 1979, p. 328).

O trabalho do psicólogo Piaget trouxe uma compreensão mais detalhada das fases de desenvolvimento infantil e das práticas pedagógicas centradas no aluno. Assim, isso se reflete em práticas pedagógicas que respeitam o ritmo individual de aprendizagem de cada criança, reconhecendo e valorizando suas etapas de desenvolvimento e focando na efetiva aprendizagem na pedagogia.

Dewey (1916) em sua obra “Democracia e Educação” argumenta que a educação é um processo contínuo de reconstrução da experiência. Enfatizando a importância de uma abordagem científica e filosófica para a educação, que deve preparar os indivíduos para a participação democrática e a resolução de problemas complexos em seu cotidiano. Dewey nos faz refletir que a educação não é apenas uma preparação para a vida futura, mas uma parte intrínseca da própria vida, onde os indivíduos constantemente se envolvem em um processo dinâmico de aprendizado e adaptação.

Essa visão conecta-se diretamente com a nossa discussão sobre a **pedagogia como uma ciência**. A pedagogia, ao incorporar teorias e métodos de diversas disciplinas – como a psicologia, a sociologia, a filosofia e a metodologia científica –, busca compreender e melhorar os processos educacionais de maneira rigorosa e sistemática. A ciência pedagógica investiga não só o “como” do ensino, mas também o “porquê”, explorando as bases teóricas que sustentam as práticas educativas e sua efetivação.

Nesses atravessamentos dialogados até então, não se pode pensar em educação e pedagogia sem pensar em Paulo Freire, um dos mais influentes teóricos do século XX. Freire (1970) em “Pedagogia do Oprimido” destaca que a educação é um ato político e que a pedagogia deve ser uma

prática libertadora que promove a conscientização crítica. A abordagem proposta envolve metodologias que exigem uma profunda compreensão das dinâmicas sociais e psicológicas, afastando-se da visão simplista de que a educação é apenas entretenimento ou reprodução. Se a pedagogia tem a capacidade de transformar mentalidades e contextos sociais, não estaria ela cumprindo um papel científico ao analisar, criticar e intervir na vida cotidiana?

Libâneo (1994) enfatiza a importância da didática na organização e sistematização do ensino. Ele argumenta que a prática docente deve ser fundamentada em teorias pedagógicas sólidas para ser eficaz. O professor nesse processo é visto como um mediador do conhecimento, cujo papel é facilitar a aprendizagem dos alunos através de uma prática pedagógica consciente e reflexiva. Ele destaca que a eficácia do ensino depende do preparo teórico e metodológico, que deve ser capaz de adaptar suas práticas às necessidades e características dos alunos individualmente.

Ao considerar a pedagogia como uma prática consciente e reflexiva, Libâneo nos faz questionar: se a eficácia do ensino depende de um preparo teórico e metodológico, não seria a pedagogia uma ciência por definição?

Saviani (2007) defende que a educação deve ser entendida como um processo de transmissão cultural crítico, que prepara os indivíduos para a cidadania. Sua abordagem crítica reforça a importância de uma base teórica robusta para enfrentar os desafios educativos. Na prática, essa visão se reflete em currículos que não apenas transmitem conhecimento, mas também estimulam os alunos a refletirem criticamente sobre sua realidade social, promovendo um engajamento ativo na comunidade.

Giroux (2011) é um dos principais teóricos da pedagogia crítica contemporânea. Ele argumenta em "*On Critical Pedagogy*" que a educação deve capacitar os alunos a serem agentes ativos em suas comunidades, promovendo a justiça social e a democracia. Isso requer uma abordagem educativa que integra teorias sociológicas e filosóficas, mostrando que a pedagogia vai muito além de atividades lúdicas. No cotidiano, isso se manifesta em projetos escolares que envolvem os alunos em questões sociais e políticas, estimulando a reflexão e a ação transformadora.

Apple (2013) discute como a educação pode ser um meio de transformação social. Ele enfatiza a importância de uma pedagogia crítica que não apenas ensina conteúdos acadêmicos, mas também capacita os alunos a questionar e transformar as estruturas sociais injustas. A pedagogia,

nesse contexto, exige uma compreensão profunda das dinâmicas sociais e políticas, refutando a visão simplista de que se trata apenas de “brincar e se divertir”. Na prática, isso significa desenvolver uma consciência crítica nos alunos, para que possam reconhecer e combater as desigualdades em suas próprias vidas.

Em *“Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom”* hooks (2014), defende uma educação como prática de liberdade, onde o ensino é um ato de emancipação. Ela enfatiza a importância do engajamento emocional e intelectual dos alunos, o que requer um profundo entendimento teórico e metodológico para criar ambientes de aprendizagem que realmente empoderem os estudantes. Assim, a pedagogia, pode ser observada através de práticas pedagógicas que valorizam as vozes dos alunos, promovendo um ambiente de respeito e incentivo à expressão pessoal.

Diante disso, a pedagogia é uma ciência que integra conhecimentos psicológicos, sociológicos, filosóficos e metodológicos para promover um ensino eficaz, significativo e transformador. Assim, reconhecer a importância da pedagogia como ciência é fundamental para valorizar a profissão docente e entender a educação como um processo complexo e essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

2.3 A construção da identidade profissional feminina no campo da docência

Nesse capítulo dialogaremos sobre a identidade profissional na área da educação e a construção da identidade de um educador. Dessa forma, refletir como um educador se percebe e é percebido pelos outros em relação ao seu trabalho e à sua função na educação. Podemos considerar que a formação acadêmica e profissional de um educador é a base de sua identidade profissional, ou seja, de fato, a qualificação, o conhecimento pedagógico e a experiência de ensino moldam as habilidades, competências e conhecimentos de um profissional, independente do seu gênero.

Para analisar essa trajetória, é válido recorrer ao histórico da docência no Brasil, no qual o processo de “feminização do magistério” ocorreu de maneira gradual, porém, considerável no decorrer dos séculos. Em relação a essas modificações,

[...] no Brasil a instituição escolar é, primeiramente, masculina e religiosa. Os jesuítas, “braço espiritual da colonização”, para além das tentativas de catequização dos índios, investem, de fato, na formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes. As primeiras escolas brasileiras regidas por esses irmãos (e a grande maioria daquelas que se organizam a partir de outras ordens

religiosas) constituem-se, pois, num espaço masculino, voltado para a formação de um católico exemplar. É importante notar que esse modelo de ensino permanece no país por um longo tempo, mesmo depois de oficialmente afastado, ao final do século XVIII (Louro, 2011, p. 98).

A docência apareceu como uma atividade masculina, perpetuando as premissas de que o papel do educador estava intrinsecamente ligado ao universo masculino. Este paradigma foi sustentado pela configuração inicial das instituições educacionais, que refletiam não apenas a predominância masculina na sociedade da época, mas também a influência das ordens religiosas que, por muito tempo, moldaram os alicerces do sistema educacional brasileiro.

A persistência desse cenário masculino no magistério pôde ser observada na continuidade da atuação de ordens religiosas, que mantinham uma forte presença no meio educacional. As escolas herdeiras dessa tradição, ainda eram predominantemente masculinas, refletindo a resistência à ideia de que as mulheres poderiam desempenhar um papel ativo no processo educativo.

Seguindo para a metade do século XIX, observa-se que as emergentes transformações sociais e econômicas levaram a uma série de mudanças nas instituições educacionais e profissionais, como apontado por Louro (2011). Nesse contexto, o magistério se tornará “[...] uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação” como apontado por Louro (2011, p. 99).

Nesse cenário, o magistério emerge como uma atividade que, após intensos debates e polêmicas, começou a ser não apenas permitido, mas também indicada para mulheres, marcando um ponto de inflexão significativa.

Essa mudança revela uma compreensão crescente de que o magistério não era apenas acessível, mas também uma atividade perfeitamente adequada para as mulheres. À medida que a própria natureza do magistério passava por um processo de ressignificação, as características consideradas inerentes ao gênero feminino eram reconhecidas como vantagens e complementares ao exercício da docência. A sensibilidade, a empatia e a habilidade natural para o cuidado, atribuídas socialmente às mulheres, tornaram-se elementos essenciais na construção de ambientes educacionais femininos.

É importante destacar que as transformações sociais que permearam a configuração do trabalho docente estavam profundamente enraizadas nas relações de gênero, que historicamente delineavam condutas e papéis distintos para homens e mulheres. A acessibilidade das mulheres no magistério daquela época representava não apenas uma ampliação das oportunidades profissionais,

mas também uma liberdade gradual dos estereótipos de gênero que limitavam o potencial das mulheres em diversas esferas da sociedade.

Assim, levando em consideração essas transformações que atravessaram a configuração do trabalho docente, os professores deveriam,

[...] embora professores e professoras passassem a compartilhar da exigência de uma vida pessoal modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para eles e para elas: são incumbidos de tarefas de algum modo distintas, separados por gênero (senhoras “honestas” e “prudentes” ensinam meninas, homens ensinam meninos), tratam de saberes diferentes (os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequadas a eles ou a elas), recebem salários diferentes, disciplinam de modo diverso seus estudantes, têm objetivos de formação diferentes e avaliam de formas distintas (Louro, 2011, p. 99-100).

Desde a metade do século XIX, quando as portas do magistério foram gradativamente abertas às mulheres, foram observadas não apenas uma presença significativa, mas também um predomínio crescente do gênero feminino na área da pedagogia. Com o tempo, as mulheres não apenas ocupavam, mas também moldaram de maneira expressiva o cenário educacional, trazendo consigo perspectivas e abordagens únicas que enriqueceram a prática pedagógica.

Ao longo das décadas, as mulheres não apenas consolidaram sua presença na pedagogia, mas também foram inclinadas às profissões relacionadas ao cuidado e à educação, e os homens as profissões que exigem tanto força física quanto intelectual em níveis mais avançados. Portanto, embora o protagonismo feminino na pedagogia seja, sem dúvida, um avanço significativo para as mulheres, é necessário pontuar que a ideia não foi restringir homens e mulheres a determinados campos.

Podemos observar nesse contexto, que a pedagogia se configura historicamente como um campo de espaço docente feminino, mesmo existindo hoje a presença de alguns professores homens, à docência ainda é alimentada pela percepção de papéis de gênero. Isso significa que necessitamos reconhecer que exercer a docência não é algo inato, próprio do ser, mas construído a partir da formação científica e especializada para o desempenho dessa profissão, independente do gênero. Sobre a identidade do(a) educador(a) Cisele Ortiz (2007) pontua,

[...] é aquele que sabe mediar as experiências da criança pequena, de modo a contribuir positivamente para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Ele auxilia a criança a utilizar as suas diferentes linguagens para aprender sobre si e sobre o

mundo que a cerca, assim como simbolizar sua experiência e expressar o que sente sobre ela (Ortiz, 2007, p.11).

A partir desse contexto, começamos a visualizar avanços no que diz respeito aos aspectos legais para assegurar a habilitação docente e o termo profissionalização como construção formativa, a qual se modela de maneira contínua e progressiva, resultando assim na formação profissional e acadêmica no contexto educacional. Assim, a legislação orienta que a Educação Infantil e Ensino Fundamental sejam efetivamente ocupados por profissionais que tenham a formação necessária, que contemplem as exigências do exercício da sua função, em especial as especificidades envolvidas no cuidado e responsabilidade pelos(as) pequenos(as).

Nesse desafio contínuo e complexo, a tarefa de ser educador ou educadora na Educação Infantil e Ensino Fundamental, será determinada através das escolhas feitas no processo, isso resultará na sua qualificação, ou seja, no sentido educativo dado à cotidiana tarefa de trabalhar como formador(a) humano(a). Ainda que seja sob uma configuração tradicional e limitada, visualizamos a existência de concursos públicos, ampliação da oferta de cursos de formação docente e o abandono dos requisitos associados à mulher para o exercício da docência com as crianças pequenas têm resultado, embora de forma lenta, um novo olhar para essa profissão.

Entretanto, ainda há poucos pedagogos do gênero masculino que são habilitados e formados, e exercem o cargo de professores na Educação Infantil e Ensino Fundamental, há uma lacuna visível no que diz respeito às políticas de igualdade, nesse campo profissional. Esse lugar secundário atribuído aos homens gera constrangimentos frequentes e situações desagradáveis, que envolvem suspeitas de desqualificação de seu trabalho, o que termina por contribuir pela falta de interesse na profissão.

A ausência de profissionais do gênero masculino na Educação Infantil e Ensino Fundamental é parte de um ciclo que parece não ter fim, o qual tem início nos próprios cursos de formação inicial, na família, na escola e nos ambientes que a criança enfrenta. Consideramos nesse contexto, que inúmeros desafios ainda precisam ser enfrentados no olhar da Pedagogia por homens e mulheres em nossa sociedade, pois ainda existem muitas questões a serem abordadas, especialmente no que se refere às construções das masculinidades.

Um dos principais problemas que enfrentamos em relação às masculinidades é a percepção estreita e prejudicial do que significa ser um “homem de verdade”. Essa ideia muitas vezes envolve estereótipos de masculinidade que incluem força física, agressividade, e a busca constante pelo

sucesso financeiro. Esses estereótipos não apenas limitam a liberdade profissional dos homens, mas também alimenta a perpetuação das desigualdades de gênero.

Os aspectos discutidos no item anterior permitem constatar que a concepção genuína gênero masculino na Pedagogia enfrenta pressões invisíveis em relação ao seu prestígio profissional, como aponta Carvalho (1999). Dessa maneira, é válido refletir sobre os diferentes caminhos profissionais trilhados pelos homens em nossa sociedade, e observar a porcentagem de pedagogos e estudantes de Pedagogia do gênero masculino em nosso país.

Ao analisar essas transformações que permearam a trajetória da docência em nosso país, fica nítido como o discurso patriarcal considera que “[...] o patriarcado é o grande influenciador normativo que concede poder, privilégio e prestígio a partir da masculinidade. O discurso do patriarca diz basear-se na biologia humana, mas é fundamentalmente político – um meio de conectar os homens a dominação.” como pontuado por hooks (2020, p. 4).

Em muitos sistemas políticos, econômicos, culturais e de relações pessoais o patriarcado perpetua a desigualdade e opressão de gênero ao outorgar aos homens um poder e controle na sociedade, limitando a capacidade das mulheres para ter voz e agência em sua própria vida, seja ela pessoal e/ou profissional.

É nesse espaço-tempo entranhado de estereótipos, que foram se fortalecendo as ideias e “verdades” sobre o gênero docente na Educação Infantil e Educação Fundamental ser adequado para mulheres (cuidadoras natas), desapropriando o real significado da palavra trabalho. Nessa vertente, refletimos o conceito segundo Bulea Bronckart (2006),

[...] o trabalho se constitui, claramente, como um tipo de atividade ou de prática. Mas, mais precisamente é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama de divisão do trabalho); assim, esses membros se veem com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia (Brockart, 2006, p. 209).

Nesse contexto, o autor relata que o trabalho tem permitido abertura desde as sociedades mais primitivas, consistindo e se aprimorando como uma prática social, advinda da necessidade humana de saciar suas carências básicas como alimentação, vestuário e abrigo, sendo princípio para a manutenção da subsistência humana.

Conforme o decorrer da história o trabalho passou a ter como premissa um conjunto de relações de poder, dominação e subordinação, o que resulta atualmente em uma imposição de ordens superiores, que coloca o sujeito trabalhador, como sujeito de responsabilidades e obrigações para cada função profissional a qual ele esteja inserido, especialmente para a docência.

Com isso, o sujeito se nivela a obrigações de uma construção formativa, com modos próprios de agir e se comportar em cada âmbito profissional, tendo como referência às obrigações, regras e normas do ofício de professor. Desse modo sendo necessário assim a formação construtiva desse profissional para sua atuação nos ambientes educacionais, desmistificando uma profissão específica para gêneros.

Nessa compreensão é preciso nos desprendermos de concepções aceitas e estabelecidas ao longo da trajetória da profissionalização docente no Brasil. Isso significa que necessitamos reconhecer que exercer a docência não é algo inato, próprio do ser, mas construído a partir da formação científica e especializada para o desempenho dessa profissão, independente do gênero, vocação e/ou missão.

Notamos a naturalização de padrões coletivos dominantes, que remetem a um dos principais fatores para a consolidação da feminilização docente na Pedagogia. Segundo Antônio Nóvoa (1992) a profissionalização docente pode ser entendida principalmente como um ato coletivo, e dessa maneira construir colaborativamente o saber. Nóvoa (1992, p.45) argumenta que “a identidade profissional dos professores não se desenvolve de forma isolada, mas sim através de um processo coletivo que envolve trocas constantes com outros educadores e com a comunidade escolar. Essa perspectiva ressalta a importância de uma cultura de colaboração e de compartilhamento de práticas pedagógicas, onde o conhecimento é construído e reconstruído coletivamente.

Portanto, a profissionalização docente requer superar a ideia de que ser professor é um dom ou uma vocação individual, substituindo-a pela concepção de que ser professor é uma profissão que exige preparação técnica, formação contínua e engajamento com a pesquisa educativa. Nesse contexto, essa visão proposta pelo autor desafia a naturalização de padrões coletivos dominantes que têm historicamente contribuído para a feminilização da profissão docente, especialmente na área da Pedagogia.

O processo de feminilização docente, como mencionado, remete a fatores históricos e sociais que reforçaram a ideia de que a docência é uma extensão natural das habilidades femininas. Nesse viés, Nóvoa (1995) aponta que essa percepção é uma construção social que deve ser desconstruída, retificando que a docência como uma profissão requer habilidades específicas, formação contínua e desenvolvimento profissional, rompendo com estereótipos de gênero e valorizando a diversidade na profissão docente.

A profissão docente está em constante processo de ressignificação, ou pelo menos deveria estar. Assim, a docência é moldada por uma combinação de fatores históricos, sociais, políticos e culturais. Embora influenciada por essas características, a identidade profissional dos/das professores/as é estabelecida dentro de tradições preexistentes. Nesse sentido, Bernadete Gatti (1996) destaca que:

[...] o professor não é uma entidade abstrata, um protótipo [...] Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto das relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional (Gatti, 1996, p. 89).

Considerando que a identidade do/a professor/a não é uma entidade abstrata e que, ao longo de suas várias configurações, passou por diferentes contextos históricos, é pertinente destacar que a profissionalização docente deve ser entendida como um movimento coletivo que valoriza a formação acadêmica, o currículo e o desenvolvimento profissional contínuo e a colaboração entre os educadores. Esse enfoque coletivo não apenas fortalece a identidade profissional dos professores, mas também contribui para a melhoria da qualidade da educação, ao promover uma cultura de aprendizagem colaborativa.

Segundo Eliete Santiago e Orquídea Guimarães (2014), o currículo orientado pela prática pedagógica se concretiza nas finalidades da educação, especialmente a escolar, por meio de uma intencionalidade institucional que é fruto de uma construção coletiva. Nesse sentido, a intencionalidade e o contexto institucional desempenham papéis cruciais na forma como a prática pedagógica é compreendida e vivenciada.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 reforça que a competência de um profissional está ligada à sua formação, independentemente do

gênero, enfatizando a necessidade de uma discussão mais ampla sobre a igualdade de oportunidades no campo educacional. A LDB estabelece que a qualidade da educação está intimamente ligada à formação do educador, e não a características como o gênero, promovendo a ideia de que todos têm o potencial para contribuir igualmente para o campo educacional.

Apesar desse respaldo legal, o cenário educacional brasileiro ainda se encontra imerso em estereótipos de gênero que afetam a forma como o trabalho docente é percebido e valorizado. A profissão docente, especialmente nos cursos de Pedagogia, continua a ser vista muitas vezes como uma “vocação” ou um “talento natural” atribuído predominantemente às mulheres, perpetuando práticas machistas e unilateralidades que limitam a participação equitativa de homens e mulheres na educação.

Essa visão classificatória não apenas reforça preconceitos, mas também ignora as competências desenvolvidas por meio de uma formação pedagógica, que deveria ser o verdadeiro foco na avaliação dos profissionais da educação. Portanto, é fundamental reavaliar as práticas e discursos institucionais que moldam o campo educacional, reconhecendo que a profissionalização docente deve transcender estereótipos de gênero e focar na formação contínua e nas competências desenvolvidas.

2.4 As masculinidades e a identidade profissional na docência

A educação das crianças é fortemente influenciada por uma combinação de conhecimento, costumes, tradições, cultura, e, significativamente, pelas construções sociais de gênero que os pais e cuidadores adotam e transmitem. Desde cedo, os adultos impõem padrões e expectativas baseados em distinções de gênero, estabelecendo de forma clara e rigorosa o que é considerado apropriado para meninos e o que é destinado às meninas, perpetuando estereótipos e normas de comportamento que moldam a identidade e as possibilidades de cada criança.

Esse processo de socialização não se limita ao ambiente doméstico, mas se estende para outras esferas sociais, incluindo a escola, onde essas expectativas de gênero continuam a ser reproduzidas e reforçadas. Dentro desse contexto, professores homens relatam que, desde o início de sua formação, sentem-se observados e, por vezes, questionados sobre sua escolha profissional, não apenas por colegas de curso, mas também por familiares e amigos.

A escolha pela pedagogia, um campo tradicionalmente associado ao feminino, reflete as normas culturais que ainda veem à docência, especialmente na educação básica, como um

espaço predominantemente feminino. Essas experiências revelam como as construções sociais de gênero influenciam tanto as percepções individuais quanto coletivas sobre quem “deveria” ocupar determinados papéis dentro do sistema educacional.

Esses exemplos ilustram que, apesar dos avanços sociais e das políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade de gênero, a presença masculina na docência ainda é um tema atual e controverso. Mesmo com a evolução nas discussões sobre gênero e profissionalização docente, a participação de homens na educação básica continua a surpreender e, em alguns casos, a ser vista com desconfiança.

Esse fenômeno evidencia que os estereótipos de gênero permanecem profundamente enraizados, influenciando não apenas a escolha profissional dos homens, mas também as atitudes da sociedade em relação à diversidade nos espaços educativos.

Neste capítulo, reservamos um espaço para discutir a presença masculina nos cursos de pedagogia, como os homens são vistos e tratados à luz dos padrões sociais e culturais que moldam as demarcações binárias no campo educacional. Nossas reflexões aqui são voltadas para compreender as dinâmicas e os desafios enfrentados pelos homens que escolhem seguir a carreira docente, especialmente nos anos iniciais da educação básica.

A docência masculina nos anos iniciais da educação básica enfrenta contradições e desafios. Por um lado, a presença de professores homens pode ser vista como uma forma de promover a igualdade de gênero e desafiar estereótipos, como destaca Deborah Cameron (2010). Por outro lado, esses homens muitas vezes têm que lidar com a desconfiança de colegas, pais e da sociedade em geral.

A análise de Marciano Silva (2020) evidencia como esses demarcadores de gênero, uma vez enraizados na sociedade, passam a ser aceitos como normais e inquestionáveis. Acerca dessa discussão Silva (2020, p. 44) reforça nossos apontamentos ao afirmar que “[...] nessa perspectiva, percebemos que os demarcadores de gênero se encontram presentes em diversos espaços sociais e/ou institucionais, onde operam sem muitos questionamentos, pois foram naturalizados no curso da modernidade”.

Essa naturalização ocorre ao longo do tempo e se solidifica em práticas e estruturas cotidianas, dificultando a percepção crítica de suas influências e impactos. Desse modo, o entendimento da presença e da operação silenciosa desses demarcadores é essencial para

desconstruir as desigualdades de gênero e promover um debate mais amplo sobre as questões de gênero na contemporaneidade.

Essa dinâmica pode ser observada na participação dos homens no curso de Pedagogia. Historicamente, a pedagogia tem sido associada ao papel feminino, reforçando a ideia de que a Educação Infantil e o cuidado são atribuições naturais das mulheres. Com isso, essa visão estereotipada fortalece a baixa presença de homens nos cursos de Pedagogia, perpetuando a segregação de gênero na profissão docente.

Esses estereótipos de “masculinidade”¹⁷ podem limitar as opções e expressões dos homens na docência, restringindo sua liberdade para explorar e desenvolver sua identidade profissional de maneiras diversificadas. Eles podem se sentir compelidos a evitar áreas específicas do currículo ou atividades extracurriculares que são associadas culturalmente ao feminino. Nesse viés, é necessário que possamos compreender as **masculinidades** e os seus atravessamentos na sociedade e no contexto educacional.

Connell (1995) destaca que tratar de configurações de práticas significa centrar-se nas ações reais das pessoas, e não nas expectativas ou concepções idealizadas sobre o que elas deveriam fazer. Assim, as masculinidades não podem ser tratadas como “entidades fixas encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos” (Connell, 1995, p. 188). Complementando essa discussão, Judith Butler (2003) nos permite entender as identidades de gênero como performances. Ela argumenta que o gênero é uma construção social performativa, composta por uma série de atos repetidos que criam a ilusão de uma identidade fixa. Essa visão ressoa com a ideia de Connell (1995) de que as masculinidades são práticas sociais e não essências fixas.

Nesse caminho, Perycles Macedo em sua dissertação destaca “[...] a primeira e mais importante compreensão que desejo compartilhar sobre “o homem”, ou, se preferirmos, a respeito do construto histórico genericamente denominado de masculinidade, é a de que ele, na realidade, não existe” (Macedo, 2024, p. 68). Ele acrescenta que “[...] A ideia de um conjunto de atributos que tenha sido desde sempre, quer seja por uma força metafísica, por uma divindade, pela biologia ou pela natureza, designado como masculino, simplesmente não

¹⁷ Utilizamos aspas para enfatizar que não há uma única forma de masculinidade, mas várias.

encontra respaldo histórico em que se apoiar” (Macedo, 2024, p. 68).

Essas perspectivas enfatizam a natureza dinâmica e relacional das masculinidades, que são constantemente moldadas e redefinidas pelas interações sociais e pelo contexto cultural. Assim, compreender as masculinidades como práticas sociais permite uma análise mais profunda e flexível das identidades de gênero, desafiando estereótipos e revelando a diversidade das experiências masculinas.

Nesse caminho, se faz necessário reconhecer que as masculinidades são diversas, e que os homens na docência não são monolíticos em suas identidades ou experiências. Professores homens encontram uma fonte de realização e propósito na educação, e suas contribuições para a profissão são inestimáveis. No entanto, essas contribuições não são valorizadas e reconhecidas em nosso contexto social, mesmo diante de avanços significativos na direção da igualdade de gênero.

A discussão sobre masculinidades, especialmente no contexto da escrita aqui presente, é amplamente enriquecida pelas contribuições de bell hooks. Em sua obra “*The Will to Change: Men, Masculinity, and Love*” (em tradução livre A VONTADE DE MUDAR: Homens, masculinidade e amor), hooks (2004) oferece uma análise profunda e crítica das normas tradicionais de masculinidades, propondo uma visão transformadora.

A autora discute como a masculinidade em nossa sociedade frequentemente limita os homens a papéis estereotipados e restritos. Ela argumenta que essas normas não prejudicam apenas as mulheres, mas também os próprios homens, ao impor expectativas rígidas sobre como devem se comportar e expressar suas emoções. Para hooks (2004), a masculinidade tradicional está muitas vezes ligada à dominação, repressão emocional e competitividade, características que impedem os homens de se expressarem de forma plena e de se envolverem em relações autênticas, especialmente no contexto profissional.

Quando aplicamos essas ideias ao contexto dos homens no curso de Pedagogia, fica evidente como as normas de masculinidade podem afetar suas experiências e escolhas profissionais. A masculinidade tradicional, associada à força, poder e autoridade, muitas vezes entra em conflito com as expectativas de uma carreira que valoriza o cuidado, a sensibilidade e a colaboração.

Essa tradicionalidade pode levar muitos homens a enfrentar julgamentos e

questionamentos sobre sua masculinidade, criando dilemas internos e externos sobre seu papel na sociedade. Neste ponto, é pertinente refletir também sobre as percepções e sentimentos dos homens que optam pela pedagogia, examinando como as nuances pessoais e profissionais se entrelaçam e influenciam suas trajetórias.

Ao considerar a educação, é inevitável remeter-se às ideias de Paulo Freire¹⁸, que concebe a educação como um processo humanizador. Paulo Freire (2005) destaca a importância de um ambiente educacional que valorize o diálogo, argumentando que a educação deve ser um ato de liberdade, onde expressar-se autenticamente seja possível. No entanto, quando refletimos sobre os homens na pedagogia, nota-se que essa liberdade é frequentemente limitada pelas expectativas e normas de masculinidade.

A pressão para se conformar aos padrões tradicionais de masculinidade pode levar a um desgaste emocional significativo. Homens na pedagogia podem sentir-se isolados, enfrentando dilemas internos sobre seu papel e identidade profissional. Freire (2005) nos lembra que a educação deve ser um processo humanizador, que liberta tanto o educador quanto o educando. No entanto, quando os professores homens são forçados a reprimir aspectos de sua identidade e emocionalidade para se adequarem às expectativas sociais, esse processo humanizador é comprometido, acarretando diversos níveis de estresse e ansiedade, decorrentes da constante necessidade de se provar para a sociedade.

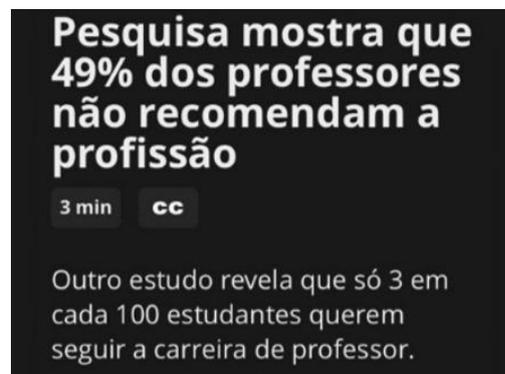
Freire (2005) também destaca a importância da conscientização crítica, onde os indivíduos reconhecem e desafiam as estruturas opressivas que os moldam. Esta abordagem nos incita a refletir sobre a importância de promover debates acerca das normativas de gênero e seus impactos emocionais sobre os educadores nos programas de formação em pedagogia.

Nesse sentido, refletir sobre as **normativas de gênero** nos programas de formação em pedagogia é um passo crucial para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa. As normas de gênero, muitas vezes naturalizadas no ambiente acadêmico e profissional, impactam a forma como educadores percebem sua própria identidade e exercem sua prática docente.

2.4.1 Desafios da profissão docente

¹⁸ Paulo Freire foi um filósofo, educador e escritor brasileiro que transformou as bases da educação nacional.

Figura 2 - Pesquisa insatisfação dos professores



Fonte: Jornal Hoje¹⁹

Para além da realidade mencionada na discussão anterior, muitos homens não optam pelo curso de pedagogia devido à baixa valorização social e econômica da profissão. No Brasil, observa-se que 49% dos professores não recomendam a profissão, citando diversos motivos, como salas de aula superlotadas, carga horária elevada, salários defasados, entre outros desafios, conforme refletem as análises de Gabriela Hoffmann (2008). Essa realidade expõe uma série de questões críticas sobre a identidade profissional dos educadores e a resiliência necessária para continuar a exercer a docência em um contexto tão adverso.

Os salários defasados representam uma questão crônica no sistema educacional brasileiro. Apesar da importância reconhecida da educação para o desenvolvimento social e econômico do país, os professores continuam a receber remuneração inadequada, desproporcional às suas responsabilidades e ao impacto de seu trabalho.

A desvalorização financeira contribui para a desmotivação e a rotatividade dos profissionais, além de dificultar a atração de novos profissionais para a carreira docente, especialmente o gênero masculino, como enfatiza as reflexões de (Juan Tedesco, 1995, p. 83) “[...] a questão salarial e as condições de trabalho são aspectos cruciais que afetam diretamente a profissionalização docente, pois salários baixos e condições inadequadas dificultam a atração e a retenção de profissionais qualificados na educação”.

Nesse sentido, Hoffmann (2008) destaca que a opção de não seguir à docência deve ser

¹⁹ Notícia publicada em 24 de janeiro de 2023, às 15h05.

Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2023/01/24/baixos-salarios-e-falta-de-perspectiva-de-carreira-fazem-professores-desistirem-da-profissao-diz-pesquisa.ghtml>

entendida também como um reflexo da necessidade de sobrevivência em um sistema que frequentemente negligência as condições essenciais para o exercício digno e eficaz da profissão docente. Esta situação exige uma reflexão profunda sobre as políticas educacionais e as reformas necessárias para garantir um ambiente de trabalho mais justo e sustentável para os educadores.

A identidade profissional docente destaca a importância do apoio institucional e das condições de trabalho adequadas para o desenvolvimento e a manutenção de uma identidade profissional positiva. Segundo Day *et al.* (2006), a identidade profissional dos professores é fortemente influenciada pelo contexto em que trabalham, incluindo fatores como apoio administrativo, oportunidades de desenvolvimento profissional e reconhecimento de seu trabalho.

No Brasil, a ausência ou insuficiência desses elementos contribui para a formação de uma identidade profissional fragilizada, na qual a paixão pelo ensino é constantemente desafiada pelas dificuldades do cotidiano. Assim, essa percepção de que a docência é uma carreira com poucas recompensas financeiras e baixo prestígio social desestimula a entrada de homens na área. Esse fator, combinado com os estereótipos de gênero, reforça a visão de que a pedagogia é um campo inadequado para homens, perpetuando a segregação de gênero na profissão docente.

Nesse sentido, Francisco Imbernón (2000, p. 67) destaca que “A valorização e o reconhecimento da profissão docente são essenciais para a melhoria da educação, mas muitas vezes são negligenciados, resultando em desmotivação e falta de comprometimento dos professores”.

A identidade profissional dos professores está intrinsecamente ligada à forma como eles percebem seu papel e são percebidos pela sociedade. Quando a valorização e o reconhecimento são negligenciados, como aponta Imbernón (2000), tanto homens quanto mulheres na docência podem sentir-se desmotivados. No entanto, os desafios específicos que cada gênero enfrenta podem diferir.

Para os homens, a construção de uma identidade profissional que desafia os estereótipos de masculinidade pode ser uma tarefa complexa. Eles precisam navegar entre as expectativas tradicionais de masculinidade e a realidade de uma profissão que, muitas vezes, não é vista como “adequada” para homens.

2.5 Reflexões sobre gênero, poder e desigualdades que marginalizam as mulheres no campo profissional

Para adentrar na dinâmica do poder, com um foco específico na luta das mulheres por acesso à representação profissional, é fundamental compreender como os padrões coletivos dominantes, representados pelos diferentes grupos sociais, construíram o estatuto da profissionalização docente. Esse processo de feminização da docência na pedagogia advém da naturalização desses padrões, que historicamente moldaram a profissão.

Explorar a luta das mulheres por acesso e reconhecimento profissional permite aprofundar as reflexões sobre as desigualdades de gênero no campo da pedagogia e nos cursos de mestrados em educação. A intenção aqui é discorrer sobre os problemas teóricos e políticos que surgem em torno de gênero, representação profissional, poder e desigualdades sociais.

Para refletir sobre essa questão, é de suma importância considerarmos o conceito de “gênero”. Conforme explicado por Scott (2019), o termo “gênero” faz parte dos esforços das feministas contemporâneas para reivindicar um campo específico de definição e, além disso, para destacar a inadequação das teorias existentes em explicar as persistentes desigualdades entre homens e mulheres. O gênero, portanto, é um elemento essencial das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo uma forma primária de dar significado às relações de poder que foram construídas ao longo do tempo (Scott, 1995, p. 86).

Assim, pensamos na ruptura do binarismo homem/mulher, compreendendo o gênero como algo não fixado, apenas para sustentar um discurso universal, transcendendo as questões de homem e mulher, segundo Butler (2003). É importante destacar que esse marcador social é somado a partir de diversas desigualdades sociais, compreendendo a formação da sociedade, e como essa sociedade está inserida na lógica da construção social. Com isso, o que seria ser homem e mulher nessa configuração social?

Por exemplo, ao analisar os cursos de pedagogia, é comum observar que as mulheres representam a maioria dos estudantes, muitas vezes motivadas por normas culturais que associam o cuidado e a educação infantil ao papel feminino. No entanto, quando essas mesmas mulheres, especialmente aquelas de baixa renda ou pertencentes a minorias étnicas, buscam avançar para posições de liderança educacional ou ingressar em programas de pós-graduação,

enfrentam barreiras adicionais. Além do sexismo, elas podem enfrentar preconceitos raciais e discriminação socioeconômica, dificultando ainda mais seu progresso acadêmico e profissional.

Outro exemplo pode ser encontrado ao examinar a experiência de homens que escolhem a pedagogia. Homens que ingressam em cursos tradicionalmente femininos, como a pedagogia, frequentemente relatam sentir-se observados e questionados sobre sua escolha profissional, não apenas por colegas, mas também por familiares e amigos. Esses homens enfrentam estereótipos de gênero que os associam mais a papéis de autoridade ou técnicos do que ao ensino básico. Além disso, homens de minorias raciais ou de classes socioeconômicas mais baixas podem enfrentar um duplo preconceito que inclui tanto a quebra de normas de gênero quanto os estigmas associados à sua raça ou classe.

A definição de papéis masculinos e femininos molda os indivíduos ao longo da vida, através de informações padronizadas, condutas, normas e exigências que o indivíduo segue para cumprir o papel do seu gênero. Desde o nascimento, a genitália define qual o papel social do indivíduo, separando o que é ser homem e o que é ser mulher. Nesse viés, nossa reflexão discorre sobre como as mulheres são criadas para desenvolver comportamentos amigáveis, educados e conciliadores, ligados diretamente ao cuidado, que são culturalmente femininos. Por outro lado, os homens são encorajados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que demonstrem força e coragem, conforme aponta Saffiot (2004).

Esses aspectos devem ser considerados ao refletir sobre as raízes das desigualdades de gênero no campo pessoal e profissional contra as mulheres. A naturalização desses comportamentos encontra respaldo na estrutura patriarcal e em instituições que perpetuam esses modelos. Essa construção alicerçada por essas estruturas permite pensar em diferentes panoramas ao tensionar as relações de poder da classe dominante, sobre os modelos estruturantes construídos social e historicamente para gênero, e sua manutenção em diversas esferas sociais, especialmente na esfera educacional e científica, onde as mulheres são vistas como intelectualmente fragilizadas pela naturalização dos padrões excludentes.

O controle patriarcal representa uma forma fundamental de dominação, como pontuado por Max Weber (1992, p. 708), “[...] Obedece-se à pessoa em virtude de sua dignidade, santificada pela tradição, cuja violação por parte do senhor poria em questão a legitimidade do seu próprio domínio, baseado exclusivamente na santidade das tradições”. Ao considerarmos a feminização docente nesse contexto, torna-se relevante explorar como as dinâmicas de poder e submissão também se manifestam no campo educacional.

A feminização da pedagogia não pode ser simplificada apenas como uma consequência de relações de força. A análise de Weber (1992) sobre a obediência fundamentada na dignidade e tradição pode ser aplicada de maneira pertinente à compreensão da feminização docente. No âmbito educacional, a feminização da pedagogia muitas vezes não é apenas resultado de uma alocação de forças desequilibradas, mas também está enraizada em percepções culturais e tradições associadas aos papéis de gênero. As mulheres, ao ocuparem predominantemente posições nesse campo educacional, podem encontrar-se submetidas não apenas pela vontade, mas também pela aceitação cultural de seus papéis tradicionais como educadoras e cuidadoras.

Pontuamos ainda, segundo Kate Millett (1975), sobre a concepção de patriarcado como “[...] revestida de aspectos ideológicos e biológicos que têm a ver com a divisão social [...]”. Nessa perspectiva, a divisão social de gênero emerge como uma peça central na nossa análise, influenciando o campo acadêmico. No âmbito da educação, e especialmente no contexto da nossa pesquisa, a divisão de gênero se evidencia na distribuição desigual entre homens e mulheres nos cursos de pedagogia. Observa-se também a tendência à predominância masculina, às vezes ultrapassando numericamente as mulheres, nos cursos de pós-graduação. As normas e expectativas sociais moldadas pelo patriarcado criam obstáculos, impactando negativamente esses espaços.

Ao aplicar a análise de Millett (1975) aos cursos de pedagogia, é possível examinar como a divisão social de gênero, apoiada por crenças e valores patriarcais, impacta a formação, a atuação e as oportunidades das mulheres e homens nesse campo específico. Essa reflexão contribui para a conscientização sobre as complexidades envolvidas na feminização dos cursos de pedagogia e abre caminho para a implementação de práticas e políticas mais inclusivas e igualitárias nesse contexto acadêmico.

O modelo hegemônico tenta impor a perspectiva de que é justo e igualitário para as mulheres, propondo estratégias de superação de desigualdades sociais, históricas, econômicas e culturais. No entanto, é necessário questionar se essas estratégias realmente favorecem as mulheres ou se atendem aos anseios da classe machista e patriarcal. Nosso diálogo reflete sobre esse sistema estruturante impositivo, e nossa intenção é também legitimar as lutas feministas, além dos movimentos políticos e sociais, colocando sob suspensão a padronização estrutural que perpetua os modelos hegemônicos.

Ao olharmos a padronização social entre homens e mulheres, notamos de maneira nítida a discrepância alimentada pelas desigualdades sociais, que estão camufladas, cobertas,

disfarçadas sob a ideia de igualdade e justiça. A dinâmica social força uma ilusão de igualdade, mantendo os critérios justos e igualitários de distribuição entre os gêneros apenas na aparência. Essas dinâmicas de gênero e como as normas e expectativas de gênero são construídas, mantidas e desafiadas na sociedade continuam a ser práticas influentes de controle nos estudos de gênero e nas análises das complexas interações entre poder, identidade de gênero e sociedade.

Essas dinâmicas de gênero e como as normas e expectativas de gênero são construídas, mantidas e desafiadas na sociedade continuam sendo influentes práticas de controle nos estudos de gênero e nas análises das complexas interações entre poder, identidade de gênero e sociedade a partir desses dispositivos de controle. Essas relações de gênero referem-se à maneira como a sociedade organiza e estrutura as identidades e papéis de gênero, com isso, não se refere apenas ao sexo biológico, mas também à construção social de características, comportamentos e expectativas associadas ao ser homem e/ou mulher na sociedade.

A análise dessa discussão busca entender como estruturas de poder e controle são afetadas por questões de gênero. Pensar como a sociedade atribui privilégios e limitações com base nesses dispositivos de controle, bem como como essas dinâmicas afetam a desigualdade de oportunidades e os direitos das mulheres. Ao tencionar essas discussões, devemos considerar o que seria dispositivo,

[...] chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas (Agamben, 2009, p. 39).

As relações de gênero referem-se à maneira como a sociedade organiza e estrutura as identidades e papéis de gênero, e isso inclui estereótipos de gênero, discriminação e condições de poder baseadas nas desigualdades. Esse fortalecimento das normas de gênero está instaurado em leis que discriminam pessoas com base em seu gênero, limitando seus direitos ou oportunidades, principalmente nos ambientes profissionais.

A mídia e sua influência em reforçar estereótipos, as representações de personagens e histórias “ideais”, e os sistemas educacionais preocupam ainda mais quando promovem certas expectativas de gênero ao ensinar padrões de comportamento e socialização. Esses dispositivos de controle desempenham um papel significativo na perpetuação ou na mudança das relações

de gênero em uma sociedade. O engessamento dessa padronização das desigualdades de gênero na educação está embutido no arbitrário cultural, moral e político.

É necessário que apontemos também a mídia e sua influência em reforçar os estereótipos através das representações de personagens e histórias “ideais”. Além dos percussores citados, os sistemas educacionais nos preocupam ainda mais, quando promovem certas expectativas de gênero ao ensinar certos padrões de comportamento e socialização. Esses dispositivos de controle desempenham um papel significativo na perpetuação ou na mudança das relações de gênero em uma sociedade.

As instituições sociais tentam promover a igualdade entre os gêneros e combater as discriminações, argumentando que políticas públicas, leis e oportunidades estão sendo colocadas em prática. No entanto, essas garantias têm resultados práticos limitados quando refletimos sobre as responsabilidades do gênero feminino socialmente. Como Will Kymlicka (2006) aponta,

[...] seu “impulso moral” é “conferir às mulheres acesso àquilo a que os homens têm acesso” e realmente “conseguiu que as mulheres tivessem certo acesso ao emprego e à educação, às ocupações públicas — inclusive como acadêmicas, profissionais liberais e operárias —, à carreira militar e acesso mais que trivial ao atletismo”. [...] Seus sucessos são limitados, porém, pois elas ignoram as desigualdades de gênero embutidas na própria definição desses cargos (Kymlicka, 2006, p. 307).

Essa análise destaca a responsabilidade social imposta às mulheres para o cuidado com os filhos, em contraposição à responsabilidade parcial dos homens nesse contexto. Essa incompatibilidade alimenta profundamente as desigualdades de gênero no âmbito profissional, resultando não apenas nas posições mais valorizadas da sociedade sendo ocupadas por homens, mas também na dependência econômica das mulheres em relação ao gênero masculino.

Esse labirinto social salienta a necessidade de além das políticas de “superação” de desigualdades, identificar como essas políticas estão sendo efetivadas. Observamos que as práticas cotidianas de construção de gênero, no contexto de igualdades sociais, seguem e reafirmam o modelo normativo, como pontua Butler (2008), delimitando assim um espaço de impossibilidade ou extrema dificuldade de novas construções.

Portanto, essa postura é parte do desafio que se apresenta nessa escrita, ao buscar estudar os fenômenos sociais e/ou culturais que estão por trás da redução da presença de mulheres na pós-

graduação *stricto sensu* de educação, se comparados com a grande presença na graduação, e quais motivos levaram às pedagogas a procurarem a continuidade dos estudos ao nível dos mestrados. Salientar aqui as desigualdades de gênero nos mestrados em educação é apontar apenas uma das inúmeras outras manifestações dessa problemática no campo educacional e profissional.

Com isso, é possível destacar algumas das formas mais comuns de desigualdades de gênero nos cursos de mestrados em educação, bem como suas causas e impactos. Não é tão difícil associar essa realidade com os estereótipos de gênero que associam as mulheres a papéis de cuidado e às áreas mais “fáceis”, enquanto as áreas mais “técnicas” ou “gerenciais” são vistas como mais atraentes para os homens, mesmo no campo da educação, como pontuam os autores,

[...] a área tecnológica é tida como um domínio masculino, especialmente após a revolução industrial e a consolidação do capitalismo, quando a tecnologia passa a ser o motor do aumento da produtividade e das inovações que estão diretamente relacionados à esfera pública, isto é, área considerada masculina (Marília Carvalho; Saete Casagrande, 2011, p. 30).

As estratégias contidas nas concepções hegemônicas estão distribuídas em diversas esferas na vida em sociedade, relacionadas à família, à comunidade, ao meio político, ao contexto escolar, profissional e tantos outros, compreender essas dinâmicas é fundamental para promover a igualdade de gênero e a justiça social. Nesse contexto, é possível correlacionar essa problemática à representação desigual nos cursos de pedagogia, nos quais as mulheres predominam, contrastando com as áreas de mestrado em educação, onde a dinâmica se altera e os homens se equiparam ou até mesmo ultrapassam as mulheres.

Destacamos que além das desigualdades mencionadas, mulheres que concluem o mestrado em educação podem enfrentar desigualdades salariais em relação aos homens na mesma posição. Essa realidade é causada por vários fatores, incluindo a falta de negociação salarial, a representação em cargos de liderança e estereótipos que desvalorizam o trabalho das mulheres. De acordo com Helena Hirata; Daniele Kergoat (2007, p. 5) “[...] divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher)”.

Outro fator relevante é o acesso limitado as oportunidades de liderança, as mulheres também podem enfrentar barreiras ao avançar em posições de liderança no campo da educação,

mesmo depois de obterem um mestrado e/ou doutorado. Esse fato engloba mais uma vez a estereótipos de gênero que associam a liderança à masculinidade, bem como à falta de políticas e práticas de igualdade de gênero nas instituições educacionais. Nesse sentido, observamos que existe uma lógica de poder que estimula essas desigualdades.

Os dados mais recentes do IBGE sobre a desigualdade de gênero nos cargos gerenciais, atualizados em 2024, mostram que a desigualdade persiste tanto no setor público quanto no privado. Em 2023, apenas 39,1% das mulheres ocupavam cargos de liderança, em comparação com 60,9% dos homens. Em faixas etárias mais jovens (16 a 29 anos), a presença feminina melhora, com 45,2% das mulheres ocupando posições gerenciais, contra 54,8% dos homens.

Esses dados refletem que, apesar de algum progresso, as mulheres ainda enfrentam desafios significativos para alcançar a igualdade em cargos de liderança. A melhoria relativa entre as mulheres mais jovens indica uma possível mudança nas próximas gerações, mas ainda há um longo caminho para uma paridade completa.

A partir disso, é possível tecer algumas considerações acerca dos programas de graduação e mestrados em educação, refletindo sobre como as questões de gênero podem e são negligenciadas ou insuficientemente abordadas nos currículos e nas discussões acadêmicas. É possível então aproximar esse cenário com a perpetuação das desigualdades de gênero, e como esse “buraco” minimiza a compreensão, as violências e silenciamentos sobre essa problemática.

É importante que as instituições acadêmicas adotem políticas e práticas que promovam a igualdade de gênero, promovendo seminários, atividades extracurriculares, práticas que englobem a diversidade nas áreas de estudo, além de discussões sobre implementação de políticas de igualdade, o apoio à liderança feminina e a criação de ambientes acadêmicos seguros e inclusivos. Abordar coletivamente questões relacionadas as desigualdades de gênero nesses programas em educação, é conduzir a sociedade para uma conduta mais justa e equitativa, e formar profissionais que atuem desde a educação básica nessa luta.

Enfatizamos que a criação de leis por si só não é suficiente para dismantlar práticas sexistas na sociedade. Para que essa realidade mude, é necessário que questionemos o equívoco de acreditar que não existe ideologia desde a escola, precisamos analisar que tipo de ideologia está presente e de que maneira está sendo transmitida. Assim, é fundamental considerar que a

escola deve ser um ambiente acolhedor e democrático, e para isso, não pode adotar uma abordagem hierárquica e eurocêntrica.

Nesse contexto, é essencial intensificar as ações que capacitam as pessoas que fazem parte dos ambientes de ensino, destacando o papel determinante das experiências individuais na criação das condições necessárias para desenvolver uma educação que leve em consideração a existência e o pertencimento social. Como hooks (2013, p. 86) ressalta, “[...] A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Ela desempenha essa função somente quando a convocamos e direcionamos nossa teorização para tal propósito”.

2.6 Feminilização ou feminização docente? Reflexões sobre desafios e avanços na perspectiva da educação

É importante inicialmente esclarecer que os termos “feminização” e “feminilização” têm significados distintos²⁰. Para Almeida (1998), a “feminização do magistério” refere-se a expansão da mão de obra feminina nas escolas e nos sistemas educacionais. De outro modo, Tambara (1998) utiliza o termo “feminização” para descrever a associação entre as características consideradas femininas e a prática docente no ensino fundamental, destacando a incorporação dessas características ao magistério.

Por outro lado, Silvia Yannoullas (2001) atribui significados diferentes aos dois termos, vinculando a “feminilização” ao aumento quantitativo de mulheres em uma profissão, enquanto a “feminização” diz respeito às mudanças qualitativas que esse aumento provoca na sociedade.

[...] significado quantitativo ou feminilização: refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino, na composição de uma profissão ou ocupação, sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos. Significado qualitativo ou feminização: alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminilização e vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época; seu impacto é avaliado por meio da análise do discurso (Yannoullas, 2001, p. 513).

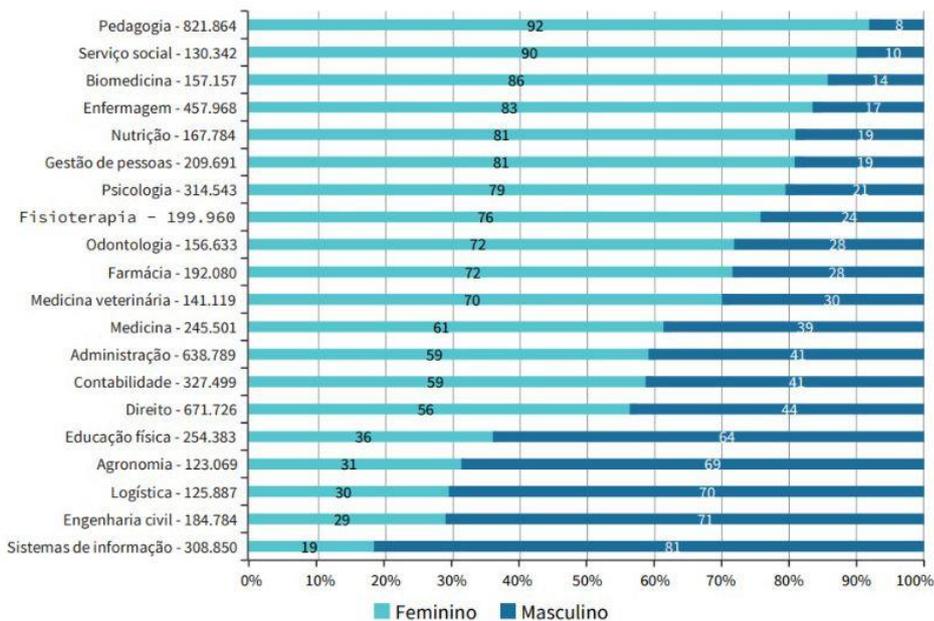
²⁰ No dicionário Houaiss (2001), as expressões “feminização” e “feminilização” são tratadas como sinônimas. Entretanto, para efeitos da nossa abordagem, preferenciamos os dicionários especializados da área dos estudos de gênero, como o Dicionário Crítico do Feminismo organizado por Hirata e colaboradoras.

Aqui nessa discussão, utilizaremos o termo **feminilização** quando formos analisar o quantitativo de mulheres nos cursos de pedagogia, e observarmos a redução dessa representatividade feminina nos programas de pós-graduação em educação. E o termo **feminização** será utilizado para explorar em profundidade esse fenômeno multifacetado, desvelando não apenas os números e estatísticas, mas também os desafios enfrentados.

Assim, nota-se que essa feminilização docente pode ser influenciada por uma série de fatores, incluindo as expectativas de gênero em relação à educação e ao cuidado, condições de trabalho na área da educação que podem ser mais atrativas para as mulheres, e até mesmo as discriminações de gênero em outras profissões. Embora a feminilização docente possa representar um avanço positivo em direção à igualdade de gênero em certos aspectos, também pode reforçar estereótipos de gênero ao associar predominantemente as mulheres ao papel de cuidadoras e educadoras.

Nesse contexto, trazemos aqui um gráfico que mostra os 20 cursos mais populares em termos de matrículas de graduação, destacando a dinâmica de gênero em cada um deles, no ano de 2022.

Gráfico 1 - Porcentagem por sexo em relação aos cursos de graduação



OS 20 MAIORES CURSOS (RÓTULOS) EM NÚMERO DE MATRÍCULAS DE GRADUAÇÃO E OS RESPECTIVOS PERCENTUAIS DE PARTICIPAÇÃO, SEGUNDO O SEXO - BRASIL - 2022

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.

Observa-se que a predominância feminina é marcante em 15 cursos, destacando a influência social na construção dessas áreas como femininas. Estes cursos, em ordem decrescente de participação feminina, são: Pedagogia (91,9%), Serviço Social (90,0%), Biomedicina (85,7%), Enfermagem (83,5%), Nutrição (80,9%), Gestão de Pessoas (80,8%), Psicologia (79,5%), Fisioterapia (75,8%), Odontologia (71,9%), Farmácia (71,6%), Medicina Veterinária (70,0%), Medicina (61,4%), Administração (59,2%), Contabilidade (58,8%) e Direito (56,4%). Os cursos que oferecem os melhores salários tendem a ser aqueles com maior predominância masculina. Nas áreas onde a maioria dos profissionais são homens, os salários também são mais altos. O gráfico sugere que, à medida que aumenta o número de mulheres em determinados cursos, há uma tendência de elas optarem por áreas que são culturalmente vistas como “vocacionais” para elas, as quais, por sua vez, estão associadas a salários mais baixos.

Através dessas construções, os conceitos de feminino e masculino foram claramente definidos, juntamente com as características associadas a cada gênero. Essa distinção influenciou profundamente as estruturas sociais e culturais da época, contribuindo para a segmentação da sociedade com base no gênero. Esse processo não apenas reforçou estereótipos de gênero, mas também legitimou relações de poder desiguais entre homens e mulheres, colaborando para manter as estruturas patriarcais e a perpetuar a subordinação das mulheres nesse contexto educacional.

Dessa maneira, quando refletimos acerca dos cursos de pedagogia e a educação básica, percebemos que as mulheres assumem uma presença cada vez mais expressiva, mas também observamos que a dinâmica se inverte quando observamos os cursos de pós-graduação. Nesse nível mais elevado de estudos, há uma tendência em que homens se igualam ou até ultrapassam as mulheres em termos de representação. Essa disparidade sugere uma complexidade nas dinâmicas de gênero que vai além da simples inversão de papéis nas salas de aula.

Para entender essas desigualdades, é essencial considerar o contexto histórico e social que moldou a feminização docente. A exclusão histórica das mulheres das oportunidades educacionais e profissionais levou a uma mobilização significativa para expandir esses direitos. No entanto, à medida que as mulheres conquistavam espaço nos cursos de graduação e na educação básica, a presença masculina persistia ou até aumentava níveis elevados da academia.

Nesse desdobramento histórico, é essencial destacar que a feminilização docente não é uma mudança isolada, mas sim parte de um conjunto de transformações sociais, econômicas e culturais. No início do século XIX, por exemplo, as mulheres encontravam-se, em grande parte, excluídas das oportunidades educacionais e, por conseguinte, do exercício da docência. No entanto, à medida que o acesso à educação formal foi ampliado para as mulheres, testemunhamos uma crescente presença feminina nas fileiras do magistério.

As décadas de 1960 e 1970 marcaram um período significativo, com movimentos sociais que promoveram a igualdade de gênero e ampliaram as oportunidades profissionais para as mulheres. Essa mudança foi refletida na composição do corpo docente, à medida que mais mulheres buscavam e alcançavam carreiras na educação. Hoje, as tendências atuais ainda corroboram para um avanço educacional, como reflete Tereza Faria (2016),

[...] se, por um lado, os números permitem inferir que, na educação, a barreira entre os sexos vem sendo lentamente superada, as preferências naturalizadas por certas áreas precisam ser analisadas com mais profundidade para identificar as valorações sociais que explicam esse fenômeno e quais são suas implicações para as relações de gênero (Faria, 2016, p.49).

Além da evolução histórica, a compreensão da feminilização docente também requer um olhar crítico para além dos números, considerando as mudanças sociais e suas ramificações, como reforça a feminização. As décadas recentes não apenas mostram um aumento nas proporções de professoras, mas também uma transformação na natureza da educação e nas expectativas colocadas sobre as mulheres no campo da docência.

Assim, compreender as dinâmicas sociais que moldam as experiências de homens e mulheres é essencial para desvendar as complexidades das relações de gênero. Nesse contexto, a feminização docente emerge como um ponto de análise revelador, evidenciando como as tradições opressoras associadas ao patriarcado continuam a influenciar de maneira marcante a contemporaneidade.

A persistência desses valores historicamente impostos não apenas contribui para a consolidação de normas sociais que moldam a vida das mulheres nas esferas públicas e privadas, mas também se reflete na dinâmica do corpo docente. A feminização do ensino não é imune às influências dessas tradições opressoras. Os papéis atribuídos historicamente à mulher

podem ainda se manifestar sutilmente, afetando não apenas o desenvolvimento educacional das professoras, mas também limitando suas escolhas em relação à organização de suas vidas e carreiras.

As designações sociais que repercutiram nos homens, envolvidas impedindo-os de assumir papéis tradicionalmente associados às mulheres, lançam luz sobre a complexidade das expectativas de gênero no ambiente educacional. Segundo Hirata (2002) a “divisão social e técnica do trabalho é acompanhada de uma hierarquia clara do ponto de vista das relações sexuais de poder”.

Assim, torna-se ainda mais evidente que as mulheres, mesmo ao integrarem predominantemente o corpo docente na pedagogia, são mais severamente afetadas pela restrição de suas liberdades pessoais e sociais. Essa ideia também está presente na análise do censo demográfico de 2010, quanto à estatística de gênero feita pelo IBGE,

[...] o cuidado da família e de pessoas com maior vulnerabilidade (filhos menores, idosos, doentes e pessoas com deficiência) é uma atribuição destinada quase exclusivamente para as mulheres. Apesar dos avanços da condição feminina nas últimas décadas, este quadro ainda é resultado de um modelo de sociedade patriarcal, cujo espaço privado é destinado às mulheres, cabendo aos homens o papel de provedor e, conseqüentemente, o domínio do espaço público. Com efeito, a não participação no mercado de trabalho, a responsabilidade pelos afazeres domésticos e o acesso restrito aos recursos econômicos são aspectos que contribuem para a dependência econômica feminina (Brasil, 2014, p. 120).

Essa percepção arraigada de papéis predefinidos não apenas molda as oportunidades educacionais das mulheres, mas também influencia nas suas escolhas profissionais. As restrições notáveis enfrentadas pelas mulheres, em comparação com os homens, tornam-se particularmente evidentes em áreas como o acesso aos cursos de pós-graduação como mestrado e doutorado, refletindo a necessidade de uma análise aprofundada sobre a interseção entre a feminização docente, o quantitativo de homens e mulheres na pós-graduação e as desigualdades de gênero.

Embora as tendências apontem para avanços, é necessário analisar com cautela as complexidades dessa transformação. Em determinados cenários, a feminização docente está entrelaçada a desafios persistentes, que ainda indicam uma diferença entre homens e mulheres

nesse contexto. As correntes contemporâneas também destacam a urgência de uma abordagem mais abrangente ao explorar a feminização docente. Isso requer uma análise holística, levando em consideração fatores interseccionais, como raça, etnia e classe social, que moldam de maneira única a experiência das mulheres em diversos contextos educacionais.

Assim, ao considerarmos as complexidades da feminização docente e os desafios enfrentados pelas mulheres no meio educacional, torna-se necessário adentrar o próximo segmento de análise. Apesar de termos uma mudança significativa no decorrer dos anos, muitas estruturas ainda estão profundamente enraizadas de discriminação de gênero, as quais impactam qualidades na trajetória profissional das mulheres. Portanto, é essencial explorar como esses desafios se manifestam no ambiente educacional e como suas ramificações podem afetar a equidade de oportunidades e o avanço profissional das mulheres no campo docente.

2.6.1 Micromachismo, desigualdades e resistências nas trajetórias acadêmicas das mulheres em educação

Neste segmento, nos aprofundaremos na complexidade do micromachismo e suas sutilezas, examinando suas características intrincadas e os impactos que essas manifestações têm sobre os indivíduos e a sociedade. O micromachismo, como uma sombra constante no cerne dos desafios enfrentados pela sociedade contemporânea, especialmente no campo educacional, se revela como uma parte integrante do corpo social, especialmente quando pensamos nos desafios enfrentados pelas mulheres nesse contexto educacional.

Este fenômeno transcende fronteiras culturais e sociais, manifestando-se de maneiras diversas na educação, a persistência da discriminação de gênero é uma realidade inegável que ressoa de maneira particular e impactante nas discussões abordadas nesta pesquisa. Esta reflexão torna-se ainda mais pertinente ao observarmos a expressiva disparidade na representação feminina entre os cursos de pedagogia, onde a presença é dominante, e nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, nos quais a participação das mulheres é significativamente reduzida, a depender da linha de pesquisa.

Nesse contexto, dialogar sobre o conceito de micromachismo implica, necessariamente, considerar o conceito de machismo, segundo Mary Drumont (1980, p.81) entende-se por machismo “um sistema de representações simbólicas, que mistifica a relação de dominação e de sujeição entre o homem e a mulher, com base em argumentos relativos ao sexo”. Essa

sujeição citada pelo autor refere-se à submissão ou subordinação de uma pessoa ou grupo a outro. No contexto aqui pesquisado, é relacionado à posição submissa das mulheres em muitas sociedades ao longo da história, onde elas foram frequentemente subjugadas e privadas de direitos e oportunidades iguais em comparação com os homens, especialmente no âmbito profissional.

Conforme esses apontamentos, problematizamos essa dominação masculina que se apoia em um paradigma de Welzer-Lang (2001). Onde o autor retrata que essa dominação é fruto da violência simbólica, reconhecida no imaginário social, que é vista como resultado de um longo processo de construção do “tornar-se homem” e do “tornar-se mulher” e estende-se como um fenômeno redutor de possibilidades profissionais.

O machismo refere-se a atitudes e comportamentos que sustentam a superioridade dos homens sobre as mulheres de forma ampla e sistemática. Envolve estruturas sociais e culturais que perpetuam a desigualdade de gênero em várias esferas da vida, como educação, trabalho, família e política. Pode-se manifestar de maneira mais evidente e estrutural, como discriminação salarial, falta de representação feminina em cargos de liderança, ou violência de gênero, quando comparamos aos homens.

Assim, é impossível negar a influência do patriarcado, que “designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de “dominação masculina” ou de opressão das mulheres”, como pontuado por Christine Delphy (2009, p. 173). Então compreender que com o avanço social essa “dominação masculina” precisou ser camuflada de alguma forma, e a partir disso conseguimos refletir sobre os micromachismos.

Os micromachismos são formas mais sutis e subjetivas do machismo. Eles envolvem comportamentos, ações ou palavras que denotam preconceito de gênero em uma escala menor, muitas vezes ocorrendo no nível individual, nas interações cotidianas. São expressões através de gestos, comentários, piadas, estereótipos e outras ações sutis que podem parecer inofensivas isoladamente, mas que abrem portas para a propagação da cultura machista opressiva.

É importante entender que os micromachismos, embora sejam menos visíveis, como por exemplo: interrupções em conversas, menosprezo pelas opiniões das mulheres, comentários condescendentes ou piadas sexistas. Essas “pequenas” agressões contribuem para a manutenção

do machismo em uma sociedade. Ambas as violências estão interligadas e desafiá-las é fundamental para alcançar a igualdade de gênero.

Maneiras variadas e multifacetadas ao longo da história são discutidas sobre como podemos avançar em direção a uma sociedade mais igualitária, onde o respeito mútuo e a dignidade de todos são valores inegociáveis. Afinal, somente quando compreendermos o problema em sua totalidade, podemos começar a trabalhar juntos na criação de um mundo mais justo e igualitário para todas as pessoas.

Ao longo da história, diversas abordagens têm sido discutidas para promover avanços rumo a uma sociedade mais igualitária. No contexto educacional, é necessário implementar estratégias que visem não apenas combater as desigualdades estruturais, mas também lidar com as manifestações cotidianas de discriminação de gênero. Isso inclui a promoção de um ambiente educacional inclusivo, onde todas as vozes, independentemente do gênero, sejam valorizadas e respeitadas.

Além disso, à medida que desvendamos as camadas desse problema estrutural, é importante reconhecer que este não é apenas um tópico que afeta as mulheres, mas também os homens, cujas vidas são moldadas pelas expectativas tóxicas e limitantes que frequentemente surgem dessa ideologia. Com isso, visualizamos uma carência de discussões alinhadas ao “novo machismo” presente nesse entorno naturalizado por subordinações e resistências que reafirmam que ainda vivemos em um país opressor e coadjuvante as práticas misóginas.

A partir disso, ressaltamos a urgência dessas discussões, pensar em “novo machismo” deixa uma cortina exposta, aponta as agressões disfarçadas de “avanço” ou “superação” onde “eu não bato na minha mulher, logo eu não sou machista”, “não me importo que mulher tenha o mesmo trabalho que o meu, mas eu faço melhor”. Esses discursos reforçam a aversão da sociedade em relação as mulheres no ambiente de equidade social pessoal e profissional. Diante do conservadorismo machista,

[...] a denúncia e a luta contra as práticas sexistas [...] isto é, as atitudes, práticas, hábitos e, em muitos casos, a própria legislação, que fazem das pessoas pertencentes a um sexo, e só por esta razão, seres humanos inferiores nos seus direitos, na sua liberdade, no seu estatuto, na sua oportunidade relacional de intervenção na vida social (Maria Pintassilgo, 1981, p.12).

Notamos de forma nítida a discrepância de desigualdades entre os gêneros no ambiente profissional, e isso nos faz tencionar quais motivos levaram às pedagogas a procurarem a continuidade dos estudos ao nível dos mestrados onde a segmentação e classificação de ocupações é norteadas por princípios machistas que se sobrepõem as necessidades que envolvem o contexto social.

A ideologia machista se alinha com a perspectiva que o homem é o dominante, e a mulher está predestinada a submeter-se as imposições do gênero masculino. Nesse aspecto, podemos considerar que o machismo está impregnado nas relações culturais e profissionais, relacionados à divisão sexual do trabalho, bem como os processos de opressão e discriminação para com as mulheres, onde a ciência ficou sendo privilégio quase exclusivo do masculino, do homem.

De fato, este padrão sociocultural de divisão de atividades por gênero foi também intensificado por comportamentos misóginos, onde se explicita que o papel da mulher é ser obediente, dedicada e boa mãe, em contrapartida, o papel do gênero masculino é ser forte e provedor da família. Então, seguir um caminho de mudanças, envolve desafiar estereótipos de gênero, promover a igualdade de oportunidades e criar espaços onde as mulheres possam ter voz e autonomia.

É importante lembrar que o machismo e os micromachismos não são problemas isolados, mas estão intrinsecamente interligados a outras formas de discriminação, como o racismo, a homofobia e diversas manifestações de preconceitos. Essas interconexões formam uma teia complexa que perpetua e fortalece sistemas de opressão e desigualdade em nossa sociedade.

Essa trajetória profissional é um problema persistente que afeta mulheres em todo o mundo. Essas manifestações de discriminações e desigualdades em torno do gênero se concretizam de várias maneiras e podem ter um impacto profundo nas carreiras e na qualidade de vida das mulheres. Uma entre tantas outras manifestações que pode ser evidenciada no campo profissional é a disparidade salarial entre homens e mulheres.

Algumas das principais desigualdades de gênero no contexto profissional incluem, a discriminação salarial, onde mulheres ainda ganham menos do que os homens para o mesmo trabalho. Nesse sentido, o “Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa Pensando

Gênero e Ciência”, organizado em 2006 pela Secretaria Especial de Políticas para Mulheres no Brasil, foram propostas diretrizes para a elaboração de políticas públicas visando,

[...] promover a “desconstrução dos estereótipos na formação educacional, desde os primeiros anos, tendo como diretriz produzir uma produção científica e tecnológica não sexista”. E ainda: democratizar os mecanismos de decisão e controle social sobre os recursos e o acesso aos cargos de direção nos órgãos de fomento, nos comitês científicos (Capes, CNPq, Finep, Fundações de Amparo à Pesquisa, Fundos Setoriais, entre outros) e nas sociedades científicas, de modo a respeitar pelo menos a proporcionalidade de mulheres e homens em cada área de conhecimento (Benjamin Tabak, 2015, p. 98).

Além disso, os estereótipos de gênero também desempenham um papel significativo no termo de competência. Onde as mulheres muitas vezes são vistas como menos competentes do que os homens em determinadas áreas, o que pode limitar suas oportunidades de avanço profissional, e acrescentamos as pressões em relação a estética, comportamento e condutas que não se aplicam necessariamente aos homens.

Com isso, não podemos ignorar as pressões adicionais impostas às mulheres em relação aos seus comportamentos e condutas no ambiente profissional. Expectativas injustas de conformidade com padrões de beleza, etiqueta e moderação muitas vezes recaem de forma desproporcional sobre as mulheres, em comparação com seus colegas masculinos. Essas pressões, não impostas da mesma forma aos homens, podem criar um ambiente de trabalho desafiador e impactar negativamente a autoconfiança e a autoestima das mulheres.

Portanto, ao considerar a equidade de gênero no ambiente profissional, é necessário desafiar e desconstruir os estereótipos de competência que perpetuam desigualdades. Isso não apenas envolve a promoção de oportunidades iguais para mulheres em todos os campos, mas também a criação de um ambiente de trabalho inclusivo que valorize as contribuições individuais, independentemente do gênero. A desconstrução dos estereótipos de gênero e a promoção de uma cultura organizacional que valorize a diversidade são passos cruciais para alcançar uma sociedade e um ambiente profissional mais justos e igualitários.

Nesse sentido, essas pressões enfrentadas pelas mulheres acarretam na subestimação e desvalorizadas em suas contribuições científicas, onde são frequentemente questionadas sobre sua capacidade e competência, e seus trabalhos são menos valorizados do que os de homens.

2.7 Ladeamento de gêneros profissionais: estigmas na produção de conhecimento científico

No capítulo apresentado a seguir, abordaremos a influência marcante do ladeamento de gêneros profissionais, destacando a peculiaridade observada nos cursos de pedagogia, onde notamos uma expressiva presença feminina. No entanto, ao direcionarmos nosso olhar para os níveis de mestrado, uma mudança notável ocorre, dependendo da linha de pesquisa adotada, com a presença masculina se alinhando a esse quantitativo e, em alguns casos, ultrapassando-o.

Este fenômeno nos instiga a uma reflexão profunda sobre as razões subjacentes, alimentadas socialmente, que continuam a influenciar a percepção dos papéis de gênero no âmbito da produção de conhecimento. Essas influências se manifestam nos marcos significativos da ciência, bem como na formação e perpetuação de pensamentos que, ao longo da história, eram predominantemente concebidos pelo gênero masculino.

Primeiramente podemos entender que interiorizamos como verdade a pedagogia feminizada, minimizamos a docência como construção que também perpassa a constituição de nossas identidades, reforçando então os preconceitos de inferioridade que são propagados e moldados socialmente.

De acordo com um estudo de Lage (2014) para o EPENN 2013, foi constatado que o número de autores mulheres se aproxima muito ao número de autores homens, rompendo com a distância percentual na formação de mulheres e homens no curso de pedagogia.

[...] A nossa análise nos diz que as representações de gênero continuam concentradas na educação com a forte presença das mulheres, mas quando olhamos esta relação ao nível da produção do conhecimento esta disparidade reduz significativamente, chegando em algumas edições, como a [do EPENN] de 2007 a quase 52,38% a representação das mulheres (Lage, 2014, p. 18).

Se no campo da produção do conhecimento, onde o maior público é de pesquisadores/as da pós-graduação, a presença de homens na área da educação rompe com a ideia da feminilização desta área de modo geral, na medida em que este estudo nos leva a pensar que a presença maior das mulheres em formação, pode estar reclusa apenas ao nível da graduação.

A presença de homens na área de educação no contexto da pós-graduação pode, de fato, desafiar a ideia de que essa área é predominantemente feminina. A feminilização da educação

é uma observação que se baseia na predominância de mulheres em cargos de docência e em áreas relacionadas ao ensino, particularmente na educação básica. No entanto, a presença de homens em níveis mais avançados de educação, como a pós-graduação, pode indicar uma mudança nas dinâmicas de gênero nessa área.

É importante nesse caminho destacar que não existem desigualdades intelectuais específicas entre homens e mulheres. Não há diferenças intrínsecas de capacidade intelectual baseada no gênero. Assim, a feminilização da educação em níveis mais baixos pode persistir em muitos lugares devido a fatores culturais, históricos e sociais que moldam as escolhas de carreira dos indivíduos.

É fundamental entender que essas desigualdades não são causadas por limitações intelectuais das mulheres, mas sim por sistemas e preconceitos sociais que afetam desproporcionalmente. Pode-se destacar que no viés de gênero está arraigado historicamente uma limitação as oportunidades das mulheres em relação à educação e ao desenvolvimento intelectual, isso inclui estereótipos de gênero que associam habilidades intelectuais a um determinado gênero.

As expectativas sociais desempenham um papel crucial na configuração das escolhas de carreira, sendo influenciadas por normas culturais e sociais. Um exemplo evidente dessa dinâmica pode ser observado na disparidade de incentivos entre meninos e meninas em relação às carreiras em ciência, tecnologia, engenharia e matemática. Em muitas sociedades, existe uma tendência de encorajar os meninos a seguir trajetórias profissionais nesses campos, enquanto, simultaneamente, as meninas podem se deparar com expectativas sociais que as direcionam predominantemente para áreas mais tradicionalmente associadas ao cuidado, serviço social ou ensino.

Essas expectativas podem se manifestar desde a infância, moldando as percepções e aspirações das crianças em relação às suas futuras carreiras. O impacto dessas normas sociais pode ser profundo, influenciando as escolhas educacionais, as áreas de estudo e, conseqüentemente, as trajetórias profissionais ao longo da vida. Com isso, ressaltamos que as desigualdades intelectuais observadas não refletem a capacidade intrínseca das mulheres e /ou homens, mas sim as barreiras sociais e culturais que precisam ser abordadas.

Ao tecer acerca desses estereótipos, preconceitos e barreiras sistêmicas, é possível visualizar essa distância em termos de percentuais, em relação aos cursos de mestrados em

educação, onde as mulheres retornam ao seu lugar de incapacidade e invisibilidade sociais. Está perspectiva reafirma as relações de inferioridade e/ou subordinação,

[...] a ciência relacionada, reconhecidamente colonial, sexista e racista, desde o início criou barreiras para o ingresso da mulher, que seja porque a mesma não tinha acesso à educação, quer seja por um imbricado conjunto de argumentos, que justificam a sua condição de inferioridade na produção do conhecimento, e dessa maneira mantiveram a mulher historicamente afastada da ciência ou invisibilidade a sua contribuição (Lage, 2015, p. 262).

As mulheres foram construídas no pilar das desigualdades, moldadas conforme as influências morais e éticas, culturais e sociais, dominantes e submissas, onde as representações sociais norteiam as condutas que estruturam as relações sociais e profissionais no âmbito da formação docente.

Lima (2013), ao investigar as trajetórias das cientistas, ressalta que sobre as exclusões as quais são submetidas as mulheres no campo da ciência,

[...] após décadas de mudanças sociais e de conquistas dos movimentos feministas, os obstáculos que impedem e dificultam a maior participação das mulheres no campo científico, apesar de concretos, não são formais. A literatura sobre a temática apresenta dois tipos de exclusões das mulheres nas ciências: a) exclusão vertical, que se refere à sub-representação das mulheres em postos de prestígio e poder, mesmo nas carreiras consideradas femininas; e b) horizontal, que se refere ao pouco número de mulheres em determinadas áreas do conhecimento, em geral, de maior reconhecimento para a economia capitalista, as consideradas ciências “duras” – exatas e engenharias (Lima, 2013, p. 2).

Assim, dialogamos em como as relações de gênero se estreitam com as relações de poder, em vista disso o feminismo se enquadra como “movimento social cuja finalidade é a equiparação dos sexos relativamente ao exercício dos direitos civis e políticos” Oliveira (1996, p. 424). Seguindo, observamos que a mulher vem atingindo no mundo contemporâneo alguns direitos que o antigo “mundo” a negava, como participação plena na igualdade de oportunidades de liderança, fortalecimento nas políticas para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas na área da educação.

Mesmo diante dessas conquistas, ainda estamos inseridos em subordinações de gênero, uma produção massiva de onde seria o “lugar da mulher”. Ainda se rotula a mulher como a

procriadora, isenta da habilidade de criar, refletir, dialogar, pensar em novos conhecimentos científicos, com ênfase no âmbito do mestrado em educação. Esse lugar de produção de conhecimento é culturalmente reforçado pela cultura do machismo que influencia na manutenção de que homens são “superiores” às mulheres.

Dessa forma, é urgente e essencial desconstruir esses paradigmas culturais e promover uma mudança profunda na percepção das mulheres em todas as esferas da sociedade. Somente através da desconstrução dos estigmas de gênero e da promoção de uma verdadeira igualdade de oportunidades é que poderemos alcançar uma sociedade mais justa, onde homens e mulheres possam contribuir igualmente para a educação.

3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Nossa abordagem metodológica visa direcionar nosso objetivo e, a partir dele, traçar um percurso claro para orientar nossa escrita. Dessa forma, nosso objetivo nesta pesquisa é estudar os fenômenos sociais e/ou culturais que estão por trás da redução da presença de mulheres na pós-graduação *stricto sensu* de educação, se comparados com a grande presença na graduação, e quais motivos levaram às pedagogas/os a procurarem a continuidade dos estudos ao nível dos mestrados.

Para atingir esse objetivo, o estudo desenvolveu uma abordagem mista, combinando **métodos quantitativos e qualitativos** (quanti-quali). A abordagem quantitativa permite a análise de dados numéricos e estatísticos para identificar tendências e padrões gerais. Nesse sentido, Gatti (2004), ao mencionar Falcão e Régnier (2000), destaca que

[...] a análise de dados quantitativos constitui-se em um trabalho que propicia que “a informação que não pode ser diretamente visualizada a partir de uma massa de dados poderá sê-lo se tais dados sofrerem algum tipo de transformação que permita uma observação de um outro ponto de vista”. [...] a quantificação abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder à(s) pergunta(s) que o mesmo estabeleceu como objetivo(s) de seu trabalho (Gatti *apud* Falcão; Régnier, 2004, p. 14-15).

Por outro lado, a abordagem qualitativa possibilita uma compreensão mais profunda e contextualizada das tendências sociais e culturais, como aponta John Creswell (2007), as características das pesquisas qualitativas são a utilização de materiais e métodos múltiplos, levando em consideração o contexto sociopolítico e histórico, priorizando uma visão mais

ampla, onde o/a pesquisador/a qualitativo/a adota e usa uma ou mais estratégias de investigação como um guia para os procedimentos no estudo.

Seguindo esse caminho, Lage (2013), acrescenta que na pesquisa qualitativa,

[...] as subjetividades afloram fora das regras e condicionamentos prévios, no contato, no diálogo e no confronto da realidade. Entender estas subjetividades e delas extrair novas compreensões requer metodologias claras, que possam admitir a diversidade de discursos, sentidos e sentimentos inéditos dos sujeitos de pesquisa em seus lugares de atuação (Lage, 2013, p.57).

Em consonância, Suely Deslandes *et al.* (1994) argumentam que a abordagem qualitativa permite a concentração dos significados, das motivações, das aspirações, conceitos, valores e atitudes, explorando assim uma dimensão mais profunda das relações, dos processos e das características que não podem ser simplificados pela mera operacionalização de variáveis.

Assim, a utilização dessas abordagens nos permitiu uma análise mais abrangente do problema em questão, fornecendo percepções tanto sobre os aspectos quantitativos (como números de mulheres e homens matriculados em graduação e em pós-graduação *stricto sensu* em educação) quanto sobre os aspectos qualitativos (como as percepções, experiências e motivações dos/as pedagogos/as em relação aos estudos de pós-graduação, com foco no mestrado).

Ao combinar essas abordagens os autores Bauer Martin e George Gaskell (2008) dizem que não há quantificação, sem qualificação,

[...] a mensuração dos fatos sociais depende da categorização do mundo social. As atividades sociais devem ser distinguidas antes que qualquer frequência ou percentual possa ser atribuído a qualquer distinção. É necessário ter uma noção das distinções qualitativas entre categorias sociais, antes que se possa medir quantas pessoas pertencem a uma ou outra categoria. Se alguém quer saber a distribuição de cores num jardim de flores, deve primeiramente identificar o conjunto de cores que existem no jardim; somente depois disso pode-se começar a contar as flores de determinada cor. O mesmo é verdade para os fatos sociais (Martin; Gaskell, 2008, p. 24).

Essa abordagem destaca a necessidade de uma compreensão das distinções qualitativas entre as categorias sociais antes de qualquer tentativa de medição quantitativa.

Assim, para o pesquisador, “[...] não faz nenhum sentido desprezar o lado da quantidade, desde que bem feito”. Em vez disso, “[...] só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber se cercar inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda” (Pedro Demo, 2002, p.35). Portanto, nossa análise qualitativa foca na interpretação desses dados.

3.1. Tipo de Estudo

A pesquisa foi conduzida utilizando os estudos: **exploratório e explicativo**. Justificamos a abordagem exploratória pelo seu foco em fenômenos sociais e culturais, de maneira específica nessa pesquisa as disparidades de gênero na educação, especialmente na presença feminina na pós-graduação *stricto sensu* em contraste com a graduação em Pedagogia. Por meio dessa abordagem, pretendeu-se desvelar e compreender os vários aspectos desse tema. Conforme mencionado por Najib Mattar (2001), os métodos empregados na pesquisa exploratória são abrangentes e flexíveis, permitindo análises profundas e diversas.

Nesse sentido, para Naresh Malhotra (2001, p.106), a pesquisa exploratória “é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo o fornecimento de critérios sobre a situação-problema enfrentada pelo pesquisador e sua compreensão”.

Para além do estudo exploratório, a pesquisa também utilizou o estudo explicativo. Nessa perspectiva Eva Lakatos & Marina Marconi (2001), enfatizam que esse estudo tem como objetivo estabelecer relações de causa e efeito por meio da manipulação direta das variáveis relacionadas ao objeto de estudo, com o intuito de identificar as causas subjacentes a determinadas ocorrências.

Nesse sentido, buscamos identificar fatores que impactam os esforços das mulheres na sociedade, considerando tanto os desafios quanto os progressos, com foco especial no âmbito educacional. Esses fatores estão diretamente ligados aos nossos objetivos de investigar a redução da presença da feminina na pós-graduação *stricto sensu* em educação e compreender os motivos que levam pedagogas/os a optar pela continuidade dos estudos em níveis de mestrado em educação.

3.2. Método da Pesquisa

Na condução de nossa pesquisa, adotamos o **método do caso alargado**, elaborado pelo Professor Boaventura de Sousa Santos (1983). Esse método consiste em um processo no qual um caso singular é minuciosamente estudado e suas particularidades são ampliadas, permitindo uma análise aprofundada da sua complexidade. O objetivo é captar o que há de único ou diferenciado no caso em questão, como aponta Santos (1983).

Dessa forma, o método do caso alargado propõe “[...] em vez de reduzir os casos às variáveis que os normalizam e tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhamento descritivo, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de diferente ou de único” (Santos apud Lage 2005, p. 186).

Para Santos (1983, p. 12) “A riqueza do caso não está no que há nele de generalizável, mas na amplitude das incidências estruturais que nele se denunciam pela multiplicidade e a profundidade das interações que o constituem”. Assim, esse método adiciona uma camada valiosa à pesquisa, permitindo uma análise mais aprofundada das estruturas e interações presentes nos contextos estudados.

Nesse sentido, Lage (2013) enfatiza a relevância e a eficácia desse método,

[...] sendo assim, o Método do Caso Alargado propicia uma conclusão de maior profundidade sobre a investigação realizada, incidindo não apenas sobre os casos estudados – isoladamente ou comparados – mas porque oferece uma estrutura metodológica capaz de ampliar o espectro das reflexões, amplia o universo da análise, de modo que esta possa discorrer acerca de questões importantes relacionadas com o tema e presentes na sociedade (Lage, 2013, p. 63).

Por fim, optamos pelo Método do Caso Alargado devido ao seu aporte epistemológico, que contribuiu significativamente para estruturar nossa análise de maneira coerente. Nesse viés, apesar de termos ido ao campo fazer os levantamentos, nossa pesquisa tem uma base qualitativa muito presente. Isso nos permitiu contextualizar os dados coletados em campo com as reflexões discutidas pelos autores durante a revisão teórica.

3.3. Delimitação e Local da Pesquisa

Nossa pesquisa está delimitada enquanto campo no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mais especificamente nos cursos de pedagogia e nos programas de pós-

graduação *stricto sensu* em educação (mestrado), localizados nos *campi* de Recife e Caruaru. Os programas selecionados para esta investigação são o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC).

A escolha desses programas como campo de investigação foi motivada, primeiramente, pelo interesse em analisar a distribuição de gênero entre os estudantes, dado o contexto educacional em que estão inseridos e sua relação com a temática em análise. Além disso, a seleção se justifica pelo fato de serem instituições de ensino superior públicas, vinculadas à UFPE, o que permite uma investigação mais abrangente e representativa do panorama educacional público na região.

3.4. Fontes de informação - Sujeitos da graduação e pós-graduação

No processo de coleta de dados, iremos nos envolver com participantes de ambos os *campi* da UFPE: Recife e Caruaru. Essa abordagem nos permitiu estabelecer diálogos com os seguintes grupos, conforme os objetivos desta pesquisa:

Mestrandos/as do *campus* Recife (MCR)²¹ e Mestrandos/as do *campus* Agreste (MCA);

Coordenação dos Programas: licenciatura e pós-graduação.

Nesse contexto, reafirmamos os objetivos específicos dessa pesquisa, que são: 1) Identificar o número de mulheres e de homens que se formaram em Pedagogia em Pernambuco nos últimos 10 anos em dois cursos de pedagogia de universidade pública; sendo um no interior e outro na capital; 2) Identificar o número de mulheres e de homens que se formaram em cursos de mestrados em Pernambuco nos últimos 10 anos em dois programas de pós-graduação de universidade pública; sendo um interior e outro na capital; 3) Identificar o número de mulheres e de homens que se formaram em cursos de mestrados, no contexto das linhas de pesquisa do Programa, em Pernambuco nos últimos 10 anos em dois programas de pós-graduação de universidade pública; sendo um interior e outro na capital; 4) Identificar e analisar os principais motivos que levaram pedagogos e pedagogas a ingressarem na pós-graduação *stricto sensu* em educação.

²¹ Para identificar o gênero, utilizaremos mestrandos (°) para os alunos do sexo masculino e mestrandas (ª) para as alunas do sexo feminino no *campus* Recife (MCR° e MCRª). No *campus* do Agreste, a mesma distinção será feita: mestrandos (°) e mestrandas (ª) para os alunos e alunas, com a identificação do *campus* (MCA° e MCAª).

Nas coordenações dos dois programas de pós-graduação, coletamos o número de mestrandos e mestrandas que concluíram o curso. Na licenciatura, buscamos os dados sobre a distribuição de gênero, com foco em quantos estudantes se formaram nos últimos 10 anos.

Com base nos objetivos estabelecidos e destacados anteriormente, é pertinente salientar que não serão realizadas entrevistas nos cursos de pedagogia, utilizamos análise quantitativa para avaliar o número de estudantes na graduação. As entrevistas foram conduzidas nos programas de pós-graduação em ambos os *campi*: Recife e Caruaru. Ressaltamos que, em relação aos grupos selecionados, levamos em consideração sua representatividade, buscando, essencialmente, na pós-graduação, pedagogos e pedagogas que optaram pela continuidade de seus estudos, considerando a existência de outras áreas e licenciaturas que não farão parte de nossa amostragem.

3.5. Técnicas de coleta

Em relação às técnicas de coleta de dados, adotamos uma abordagem abrangente. Inicialmente, realizaremos uma **pesquisa documental**. Nesse sentido, os autores (Marconi; Lakatos, 2004, p. 174) apontam as características dessa pesquisa “[...] a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas quando o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”.

Desse modo, iremos analisar as atas de colação de grau dos cursos de pedagogia e as atas de defesa das dissertações de mestrado dos dois programas de pós-graduação da UFPE, com o propósito de confirmar quais alunos concluíram seus cursos e seus programas de pós-graduação.

Para além, iremos nos aprofundar nas perspectivas qualitativas, onde conduziremos entrevistas não-estruturadas com os estudantes da pós-graduação. Conforme Amado Cervo & Pedro Bervian (2002) explicam, a entrevista é conhecida como uma das técnicas primárias de coleta de dados, caracterizando-se pela interação direta entre o pesquisador e o entrevistado, com o propósito de obter informações específicas sobre um determinado tema.

Essa abordagem nos permitiu explorar experiências individuais, desafios enfrentados e percepções, contribuindo assim para uma compreensão mais ampla. Desse modo, como pontua (Mattos, 2005, p.1) “[...] a entrevista não-estruturada — aquela em que é deixado ao entrevistado decidir-se pela forma de construir a resposta (Christian Laville e Jean Dione,

1999:188-190) — tem sido cada vez mais utilizada na pesquisa, rompendo com a concepção tradicional”.

Para a realização das entrevistas com pedagogas e pedagogos que estão inseridos nos programas de mestrado, optamos por realizar encontros presenciais preferencialmente e encontros virtuais via *Google Meet*, conforme a preferência de alguns participantes. Essa decisão foi tomada para atender às diferentes necessidades e contextos dos/as entrevistados/as, garantindo que todos se sintam confortáveis e disponíveis para contribuir com a pesquisa.

Assim como no modelo de entrevistas descrito por Maria Franco (2008), os entrevistados foram contatados individualmente, informados sobre o tema e as perguntas a serem abordadas, e convidados a assinar um termo de consentimento livre e esclarecido para a participação na pesquisa. As entrevistas foram não-estruturadas, permitindo que as respostas dos participantes guiem a conversa e assim possibilitando a identificação de novas categorias de análise ao longo do processo. Utilizaremos gravadores para registrar as entrevistas, garantindo a precisão dos dados coletados e a riqueza das análises subsequentes.

3.6 Análise e sistematização dos dados

Para a análise e sistematização dos dados utilizamos a técnica de **Análise de Conteúdo**, pois concordamos com a definição de Laurence Bardin, como citada por Augusto Triviños (1987), que caracteriza essa abordagem como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (Bardin, apud Triviños, 1987, p. 60).

Para realizar a nossa análise dos dados coletados nas entrevistas com os mestrandos/as sobre os motivos que os levaram a ingressar na pós-graduação *stricto sensu* em educação, optamos por adotar a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa escolha está alinhada aos objetivos da pesquisa, essa técnica permite uma exploração profunda dos significados expressos nas falas dos participantes, possibilitando compreender tanto o conteúdo explícito quanto as nuances e intenções subjacentes aos discursos.

Nesse sentido Bardin (2011, p. 50) revela que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Assim, a análise de conteúdo se mostra especialmente adequada para o nosso estudo, pois, como Bardin (2011) ressalta que essa metodologia visa compreender os sujeitos a partir das significações que eles atribuem aos conteúdos que estão sendo discutidos, incluindo os aspectos educacionais aqui propostos.

Para estruturar a nossa análise, seguimos as fases propostas por Bardin (2011, p. 125), que se desdobram da seguinte maneira:

- Pré-análise: A primeira etapa envolveu a organização e a sistematização do material coletado, onde realizamos diversas leituras das transcrições das entrevistas. Desse modo, enfatizamos que esse processo garantiu que a análise fosse clara, alinhando-se com os objetivos da nossa pesquisa. Nesse contexto, em nossa pesquisa primeiramente organizamos e sistematizamos o material coletado, neste caso, as atas de colação de grau dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e as atas de defesa dos programas de mestrado dos dois *campi* da UFPE. Além disso, foi realizada a transcrição integral das entrevistas com os/as mestrandos/as.

Uma leitura inicial foi realizada sobre as transcrições e os documentos encontrados. Esta leitura teve como objetivo proporcionar uma familiarização com o conteúdo, permitindo uma reflexão inicial e a identificação de elementos relevantes e recorrentes nas falas dos entrevistados/as. Em seguida, selecionamos os dados a serem analisados. Para as entrevistas, as transcrições foram organizadas de forma estruturada, o que facilitou a identificação de padrões e categorias nas etapas subsequentes. Esse processo também possibilitou a busca por elementos-chave, frases ou trechos significativos que se mostraram presentes no decorrer das entrevistas.

- Exploração do material: Na exploração do material, a partir dos dados organizados na fase anterior criamos tabelas que nos ajudaram a observar padrões de feminização do curso de pedagogia nos *campi* analisados, e observar também as escolhas dos homens e mulheres em relação as linhas de pesquisa no mestrado, como está enfatizado nas tabelas 3 a 16. Além disso, no contexto das entrevistas não-estruturadas, esta etapa envolveu uma análise minuciosa do conteúdo transcrito, abordando a identificação dos principais desafios enfrentados pelos/as mestrandos/as.

Essa análise detalhada permitiu compreender os motivos que levaram os/as participantes a optarem por determinadas linhas de pesquisa e dar continuidade aos estudos na

pós-graduação. A exploração, portanto, nos permitiu um desdobramento das informações coletadas.

- Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: Inicialmente, o tratamento dos resultados resultou em uma sistematização cuidadosa dos dados que foram categorizados. Nesse processo, as categorias elaboradas na fase de exploração foram revisitadas de forma crítica. Verificamos que as inferências realizadas eram consistentes com os objetivos propostos, o que permitiu uma triangulação, entre as falas dos/as participantes, os documentos analisados (atas) e as tendências observadas nos dados quantitativos e qualitativos. Nesse sentido, a interpretação não se limitou à superfície dos dados, mas buscou identificar e analisar os principais motivos que levaram pedagogos e pedagogas a ingressarem na pós-graduação *stricto sensu* em educação.

4. CAMPO EMPÍRICO

O campo empírico da pesquisa foram as universidades públicas de Pernambuco que tenham curso de Licenciatura em Pedagogia e Curso de Mestrado em Educação com pelo menos 10 anos de funcionamento cada curso.

A amostra da pesquisa foi baseada na relevância das universidades públicas de Pernambuco, com um olhar no cenário brasileiro e na trajetória histórica das instituições. Nesse sentido, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) destaca-se como uma das principais instituições de ensino e pesquisa do Brasil, mas principalmente do Nordeste, e por excelência em Pernambuco. Reconhecida nacional e internacionalmente, a UFPE figura entre as mil melhores universidades do mundo e ocupa a 14^a posição no ranking nacional, segundo o *The World University Rankings* de 2018.

Além disso, a UFPE mantém seu destaque em avaliações nacionais, considerando tanto a graduação quanto a pós-graduação. Na graduação, sua qualidade é atestada pelo desempenho dos alunos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), pela infraestrutura oferecida pela instituição e pelo investimento em corpo docente e cursos, aspectos agora consolidados no Índice Geral de Cursos (IGC). Já na pós-graduação, a avaliação da titulação e produção científica dos professores é realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em consonância com as diretrizes do Ministério da Educação (MEC).

Nos últimos anos, como parte das iniciativas governamentais para expandir o ensino superior, a UFPE ampliou sua atuação e atualmente possui três *campi* distribuídos estrategicamente. Dois desses *campi*, localizados em Recife e Caruaru, foram selecionados como amostra em nossa pesquisa, por atenderem aos nossos critérios de inclusão do *corpus* da pesquisa.

Essa expansão reflete o compromisso da universidade em oferecer educação de qualidade e acessível em diferentes regiões do estado de Pernambuco, desse modo também optamos pelo *campus* em Caruaru, o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) que foi pioneiro como *campus* da UFPE no interior de Pernambuco, marcando sua apresentação em março de 2006. Seu propósito fundamental é fomentar o progresso social, econômico e cultural do Estado. Com uma visão voltada para a regionalização do ensino superior, o *campus* busca atender às necessidades locais, interiorizando o conhecimento científico.

4.1 Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE

Para alcançar nosso primeiro objetivo, que é identificar o número de mulheres e homens formados em Pedagogia em Pernambuco nos últimos 10 anos, focamos em dois cursos de pedagogia de universidade pública, um localizado no interior e outro na capital. Para isso, entramos em contato com as coordenações dos cursos de Pedagogia dos *campi* de Recife e Caruaru por e-mail, solicitando acesso às atas de colação de grau dos estudantes que concluíram a licenciatura em Pedagogia nesse período.

O acesso aos dados foi inicialmente solicitado de forma presencial, junto à escolaridade dos programas, com o apoio de uma carta de recomendação da professora Allene Lage. Posteriormente, a escolaridade nos orientou a formalizar o pedido via SIGAA, encaminhado à Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPE (STI), que nos trouxe todos os dados solicitados. Essa coleta de dados possibilitou identificar a distribuição de gênero entre os/as pedagogos/as.

4.1.1 Curso de Licenciatura em Pedagogia *campus* Recife

Fotografia 1 - Fachada do Centro de Educação da UFPE



Fonte: Folha de Pernambuco²²

O curso de Pedagogia do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)²³ forma profissionais capacitados para atuar não apenas no ensino, mas também na organização e gestão de sistemas e projetos educacionais, tanto em contextos escolares quanto não escolares. Além disso, prepara os alunos para a produção e disseminação de conhecimento científico e tecnológico nas diversas áreas da educação, com a docência sendo um pilar central da formação.

Apresentamos abaixo a tabela com os dados referentes à distribuição de gênero no curso de Licenciatura em Pedagogia do *campus* Recife, abrangendo os últimos 10 anos. Esta tabela detalha o número de concluintes, categorizados por gênero, permitindo analisar as tendências e variações ao longo da última década.

Tabela 3 - Distribuição de Gênero dos concluintes do curso de Pedagogia do *campus* Recife

PERÍODO LETIVO	MULHERES	% MULHERES	HOMENS	% HOMENS
2013.1	83	94,28%	05	5,72%
2013.2	61	92,42%	05	7,58%
2014.1	68	87,18%	10	12,82%
2014.2	70	94,59%	04	5,41%
2015.1	94	93,88%	07	6,12%
2015.2	73	94,81%	04	5,19%
2016.1	109	93,23%	08	6,77%
2016.2	66	97,06%	02	2,94%
2017.1	83	95,40%	04	4,60%
2017.2	68	85,71%	12	14,29%
2018.1	90	88,24%	12	11,76%
2018.2	67	89,33%	08	10,67%

²² <https://www.folhape.com.br/colunistas/papo-de-primeira/fachada-do-centro-de-educacao-da-ufpe-ganha-novo-painel-em-homenagem-a-paulo-freire/28411/>

²³ <https://www.ufpe.br/pedagogia-licenciatura-ce>

2019.1	96	96,00%	04	4,00%
2019.2	71	91,03%	07	8,97%
2020.1	89	91,84%	08	8,16%
2020.2	45	88,24%	06	11,76%
2021.1	55	83,33%	11	16,67%
2021.2	34	87,18%	05	12,82%
2022.1	50	78,74%	14	21,26%
2022.2	51	83,60%	10	16,40%
2023.1	39	79,59%	10	20,41%
2023.2	45	76,27%	14	23,73%

Fonte: A autora (2024)

Os dados da tabela revelam a predominância feminina no curso de Licenciatura em Pedagogia no *campus* Recife, é notório como essa tendência persiste durante todo período analisado. Quando analisamos de maneira geral é possível perceber que existe a feminilização do curso nesse *campus*.

Essa predominância das mulheres nos cursos relacionados à docência tem uma ampla documentação nos cursos de pedagogia. Muitos estudos indicam que áreas relacionadas a educação, especialmente com crianças são vistos como uma extensão dos papéis tradicionais impostos socialmente as mulheres, e isso tem um reflexo direto em nossa análise.

Analisar o contexto social, cultural e histórico nos permite refletir sobre como as práticas pedagógicas são moldadas e conseqüentemente como a participação do gênero feminino no curso ainda é persistente, reforçando a ideia de que a feminização é uma construção social, como aponta Gatti (2010, p. 1362) “[...] quanto ao sexo, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras”.

Desse modo, visualizamos nitidamente a baixa representação dos homens no curso de Pedagogia, observando o estigma associado à profissão. De maneira geral, no período analisado 1.507 mulheres se formaram, representando 89,86% do total, e apenas 170 homens, representando 10,14% do total geral.

4.1.2 Curso de Licenciatura em Pedagogia *campus* Caruaru

Fotografia 2 - Pórtico de Entrada do *campus* do Agreste



Fonte: A Autora (2023)

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste²⁴ visa formar profissionais capacitados para atuar como pedagogos e pedagogas, gestores e gestoras educacionais, com competências que vão além das funções tradicionais de sala de aula. Os alunos da UFPE são incentivados a desenvolver uma visão crítica de seu contexto de atuação.

Apresentamos abaixo a tabela com os dados sobre a distribuição de gênero no curso de Licenciatura em Pedagogia do *campus* Caruaru, referentes aos últimos 10 anos. A tabela detalha o número de concluintes, separados por gênero, assim como na anterior.

Tabela 4 - Distribuição de Gênero do curso de Pedagogia do *campus* Caruaru

PERÍODO LETIVO	MULHERES	% MULHERES	HOMENS	% HOMENS
2013.1	21	95,45%	01	4,55%
2013.2	08	80,00%	02	20,00%
2014.1	20	87,00%	03	13,00%
2014.2	25	83,33%	05	16,67%
2015.1	06	85,71%	01	14,29%
2015.2	41	93,18%	03	6,82%
2016.1	02	100,00%	00	0,00%
2016.2	31	79,49%	08	20,51%
2017.1	18	94,74%	01	5,26%
2017.2	27	79,41%	07	20,59%
2018.1	17	85,00%	03	15,00%
2018.2	32	86,49%	05	13,51%
2019.1	33	89,19%	04	10,81%
2019.2	17	85,00%	03	15,00%
2020.1	23	71,88%	09	28,12%
2020.2	13	86,67%	02	13,33%
2021.1	27	84,38%	05	15,63%
2021.2	15	75,00%	05	25,00%

²⁴ Informações adicionais estão disponíveis em: <https://www.ufpe.br/pedagogia-licenciatura-caa>

2022.1	11	73,33%	04	26,67%
2022.2	26	92,86%	02	7,14%
2023.1	29	90,63%	03	9,38%
2023.2	16	100,00%	00	0,00%

Fonte: A autora (2024)

A tabela acima nos permite observar a distribuição de gênero, se referindo as atas de defesa de pedagogos e pedagogas no *campus* Caruaru, revelando a predominância consistente das mulheres no período em análise, e assim refletindo a tendência sociocultural da área de Pedagogia. A partir desses dados coletados, entre os anos de 2013 até 2023, verificamos que do total de 465 graduados/as no curso de Pedagogia, 396 eram mulheres, representando 85,16%, enquanto apenas 69 eram homens, correspondendo a 14,84%.

A predominância de mulheres no curso de Pedagogia assim como visualizamos no *campus* Recife é evidente. Historicamente, as profissões ligadas ao ensino, especialmente nos níveis de educação infantil e fundamental, são vistas como uma extensão dos papéis tradicionais de cuidado atribuídos às mulheres. Santos (2021) reforça que essa associação é frequentemente alinhada a percepção da desvalorização econômica do curso, sendo vistas como áreas menos prestigiadas em comparação com outras profissões.

Ao analisar de maneira mais minuciosa cada período letivo, observamos que as porcentagens de mulheres sempre estiveram altas, superando 90% em vários períodos. Em alguns períodos, como no ano de 2016.1 e 2023.2, não houve registro de nenhum homem, o que reforça a noção de que a Pedagogia permanece uma escolha mais comum entre as mulheres. Essa persistência pode ser explicada, em parte, pela falta de representatividade masculina nas fases iniciais da formação educacional, meninos na educação básica raramente veem homens em papéis de ensino durante suas primeiras experiências escolares.

Apesar de observarmos alguns avanços e iniciativas para diversificar a formação docente, os números demonstram que a presença masculina na Pedagogia ainda é limitada. Os períodos com maior participação de homens, foram em 2020.1 (28,13%) e em 2021.2 (25%), mas ainda ficaram significativamente abaixo do equilíbrio de gênero.

4.2 Programas de Pós-graduação em Educação da UFPE

Para atingir nosso segundo e terceiro objetivos específicos: (2) identificar o número de mulheres e homens formados em cursos de mestrado em Pernambuco nos últimos 10 anos em

dois programas de pós-graduação de universidades públicas, um no interior e outro na capital; e (3) identificar o número de mulheres e homens formados em cursos de mestrado dentro das linhas de pesquisa dos programas mencionados, analisamos presencialmente as atas de defesa dos respectivos programas, após a solicitação de acesso às coordenações. Desse modo, essa análise nos possibilitou coletar os dados para compreender a distribuição de gênero entre os/as mestrandos/as e as particularidades das linhas de pesquisa tanto no *campus* Recife, como no Agreste.

Na UFPE, *campus* Recife, há outros programas de pós-graduação relacionados à educação, como o de Matemática e Tecnologias e o Mestrado Profissional em Educação Básica. Entretanto, esta pesquisa focará no Programa de Pós-Graduação em Educação, pois ele oferece uma abordagem ampla e compatível com nosso tema.

De forma semelhante, o *campus* Caruaru oferece programas como o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, mas nossa análise será direcionada ao Programa de Educação Contemporânea.

4.2.1 Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc

O Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)²⁵, foi escolhido nessa pesquisa por integrar-se parte da trajetória acadêmica da pesquisadora e por se alinhar a nossa proposta de estudo e os objetivos delineados na pesquisa, compreendendo suas duas

²⁵ O Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), localizado na cidade de Caruaru/PE, possui cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, contribuindo para a sólida formação científica de docentes e pesquisadores/as para atuar como docente e pesquisador atento à complexidade da sociedade na contemporaneidade, levando em conta as articulações entre local, regional, nacional e global. Nessa perspectiva, o perfil do profissional a ser formado é o de docente-pesquisador altamente qualificado para o exercício da docência e a produção, socialização e intervenção do conhecimento educacional no âmbito da universidade, da escola básica, dos sistemas oficiais de ensino, dos movimentos sociais e de outros espaços não-escolares. Até 2020, o Programa ofereceu formação em nível de mestrado. Com a aprovação pela Capes do curso de Doutorado, em 2020, e seu início em 01/02/2021, o Programa amplia seu escopo, incluindo a formação também de doutores. O foco do Programa são os fenômenos educativos contemporâneos, analisando questões locais, nacionais e globais das diferentes experiências educativas. Incluem-se, nessas questões, a diversidade étnica e cultural (educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação do campo, educação, gênero e sexualidade), assim como os múltiplos aspectos relacionados à docência e aos processos de ensino e aprendizagem, em contextos escolares e não escolares. Acesso em: <https://www.ufpe.br/ppgeduc>

linhas de pesquisa para o programa de mestrado: I) Educação e Diversidade; II) Docência, Ensino e Aprendizagem.

A seguir iremos apresentar o número de mestrandos/as que defenderam suas dissertações, destacando a distribuição por gênero e linha de pesquisa entre 2013²⁶ e 2023 no Centro Acadêmico do Agreste (CAA), no programa de pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC). Os dados são baseados nas atas de defesa de dissertação do programa, com uma análise detalhada de como homens e mulheres se distribuíram entre as duas linhas de pesquisa: I) Educação e Diversidade; II) Docência, Ensino e Aprendizagem.

Tabela 5 - Dados por gênero e linha de pesquisa das atas de dissertações - PPGEduC

MESTRADO Atas de defesa	HOMENS		MULHERES	
	LINHA 1	LINHA 2	LINHA 1	LINHA 2
2013	01	01	01	07
2014	00	02	02	09
2015	02	02	03	05
2016	03	01	03	06
2017	04	03	03	16
2018	04	02	06	08
2019	03	00	02	05
2020	06	01	06	06
2021	03	01	08	09
2022	07	04	06	02
2023	09	00	04	11
Total	42	17	44	84

Fonte: A autora (2024), produzido através das atas de dissertações defendidas do PPGEduC.

A partir da tabela apresentada, analisamos a distribuição de gênero, e a porcentagem de homens e mulheres nas duas linhas do programa. Observamos a predominância feminina, especialmente quando analisamos a Linha 2 (Docência, Ensino e Aprendizagem) ao longo do período analisado. No ano de 2023, conseguimos observar que 41% dos mestrandos/as que defenderam as suas dissertações foram mulheres, com ênfase na Linha 2, enquanto nenhum homem defendeu nessa linha. Caminhando nessa perspectiva, em alguns anos específicos, como no ano de 2017 e 2014, observamos que as mulheres representam 64% e 69% respectivamente, na Linha 2.

²⁶ Justificamos a partir de 2013, pois foi quando a primeira dissertação no programa foi defendida.

Assim, entre 2013 até 2023, visualizamos que 64,6% dos formados/as são mulheres, e 29,8% são homens. Nesse sentido, refletimos que ainda persiste essa predominância feminina, especialmente na Linha 2, que é uma linha mais voltada à docência. A Linha 1, que abrange Educação e Diversidade, tem uma distribuição mais equilibrada.

Esse contexto nos faz pensar na longa história da feminilização, onde as mulheres sempre foram vistas como cuidadoras e educadoras natas, alinhando-se com normas sociais e culturais que são impostadas tradicionalmente, reafirmando a discussão traçada nesta escrita.

4.2.2 Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

O programa de pós-graduação em Educação (PPGE)²⁷ foi escolhido por se alinhar com a proposta de estudo e nossos objetivos delineados. Assim, destacamos as linhas de pesquisa desse programa para o mestrado, que são as seguintes:

1) Educação e Espiritualidade; 2) Educação e Linguagem; 3) Formação de Professores e Prática Pedagógica; 4) Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação; 5) Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular; 6) Filosofia e História da Educação; 7) Identidades e Memórias; 8) Educação em Ciência.

Segue a apresentação das linhas de pesquisa do PPGE, acompanhada da análise das atas de defesa das dissertações de mestrado realizadas no programa no período de 2013 a 2023.

Tabela 6 - Atas defendidas em 2013 no PPGE

LINHA DE PESQUISA	HOMENS	MULHERES
Educação e Espiritualidade	01	02
Educação e Linguagem	02	11
Formação de Professores e Prática Pedagógica	04	14

²⁷ O Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFPE, criado em 1978 com o Curso de Mestrado e passando a integrar em 2002 o Doutorado, tem por finalidade contribuir para o entendimento e melhoria da educação brasileira, a partir da realização de estudos, pesquisas e abordagens teóricas que influenciam no debate acadêmico e nas práticas educativas nas escolas e nos demais espaços educativos.

O objetivo geral do Programa é proporcionar a formação de pessoal de alto nível acadêmico. Essa formação requer uma articulação curricular entre as atividades de ensino, pesquisa e orientação, e está direcionada a uma atuação crítica na sociedade, especialmente no setor educacional, com vistas ao fortalecimento do processo de democratização da educação e da sociedade brasileira. Acesso em: <https://www.ufpe.br/ppgeduc>

Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	03	12
Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular	00	00
Filosofia e História da Educação	01	11
Identidades e Memórias	01	03
Educação em Ciências	00	00

Fonte: A autora (2024)

As informações contidas na tabela anterior são do ano de 2013, mostrando que na linha de pesquisa de **Educação e Espiritualidade**, as mulheres representam 66,7% das dissertações defendidas, enquanto os homens representam 33,3%. Assim, essa maior presença feminina pode ser explicada pela ligação cultural delas com setores relacionados a cuidados, espiritualidade e valores humanos, temas que costumam atrair mais pesquisadoras do gênero feminino.

Na área de **Educação e Linguagem**, é importante ressaltar que as mulheres compõem 84,6% das defesas, enquanto os homens representam apenas 15,4%. Dessa forma, esses percentuais evidenciam a relacionada do campo das linguagens com as mulheres. A linha em si abrange comunicação, linguagem e ensino, que são áreas ligadas às habilidades verbais e de relacionamento, historicamente ligadas às mulheres. Dentro desse cenário, Oliveira (2004) destaca que essa construção social de ensinar, cuidar, com a capacidade de se expressar e se comunicar, são competências consideradas inatas às mulheres.

Destacamos também que na linha de **Formação de Professores e Prática Pedagógica** as mulheres são responsáveis por 77,8% das defesas de dissertações, enquanto os homens correspondem a 22,2%. Nesse contexto, a linha de pesquisa e a feminilização tem uma associação, especialmente em níveis de formação inicial e continuada. Alessandra Acer (2001, p. 170) aponta que os fatores que influenciam essa dinâmica do “mito da maternidade” e a associação à docência é justamente como as mulheres são vistas na sociedade, como “[...] rainha do lar, educadora nata”.

E para além disso, Acer (2001) acrescenta que

[...] a “tia” é vista como uma substituta da mãe, pessoa adequada para o trabalho feminino de cuidar de crianças pequenas, pois chamá-la de mãe não seria possível, mas associá-la a outro membro da família atenuaria o choque da separação da mãe, aliviando, ao mesmo tempo, a culpa sentida pela mãe de ter que abandonar seu filho nas mãos de uma pessoa estranha. Por não ser aquela que dá à luz a

criança e que amamenta, essa mulher passa a ser a que cuida com carinho, paciência, amor e bondade, caracterizando-se como uma personagem secundária, à qual não cabe, portanto, a tarefa de ensinar, devendo evitar a todo custo que a criança sofra por sentir-se separada do seu lar (Acer, 2001, p. 174).

Essa ideia de “mãe/educadora” resulta no incentivo a feminilização da docência na Educação Infantil, porque coloca as “tias” como se fossem mães, dando a entender que os homens não desempenham esse papel na educação infantil. Na ótica social, os homens não têm os requisitos biológicos, como exemplificado na reflexão anterior, de cuidar da casa, dos filhos e educá-los, algo que é visto como função da mulher.

Ao analisar a linha de **Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação** notamos que as mulheres compõem 80% das defesas, comparadas a 20% dos homens. Embora as posições de liderança em educação sejam vistas tradicionalmente como masculinas, no ano de 2013 o aumento da presença feminina nesta linha pode refletir um cenário de mudanças, onde as mulheres estão assumindo papéis de liderança e gestão no setor educacional, desafiando barreiras históricas de gênero.

Neste sentido, a presença de mulheres em cargos de liderança na área educacional demonstra transformações sociais, onde a luta, especialmente dos movimentos feministas pela equidade de gênero mostra resultados que estão em andamento, como em setores antes dominados por homens. Segundo Jane Felipe (2001), o aumento da participação feminina em cargos de liderança e gestão na área educacional demonstra um processo de fortalecimento e superação das desigualdades de gênero, questionando os estereótipos impostos socialmente.

Dentro da linha de **Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular**, não houve nenhuma defesa. Em **Filosofia e História da Educação**, a maioria das defesas foram realizadas por mulheres, com 91,7%, enquanto os homens representam apenas 8,3%.

Dentro da área de **Identidades e Memórias**, 75% das defesas são feitas por mulheres, os homens fazem 25%. Esta área de estudo aborda assuntos relacionados à identidade e experiências, com foco em gênero, inclusão e relatos individuais ou coletivos. Por fim, na linha de **Educação e Ciências** também não houve defesas.

Agora, examinaremos as atas de defesa de 2014.

Tabela 7 - Atas defendidas em 2014 no PPGE

LINHA DE PESQUISA	HOMENS	MULHERES
Educação e Espiritualidade	01	04
Educação em Linguagem	02	04
Formação de Professores e Prática Pedagógica	02	04
Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	02	02
Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular	00	01
Filosofia e História da Educação	03	04
Identidades e Memórias	00	02
Educação em Ciências	00	00

Fonte: A autora (2024)

No que diz respeito ao ano de 2014, as atas de defesa mostram uma distribuição notável de participação entre homens e mulheres em diversas linhas de pesquisa, algumas linhas mostram equilíbrio entre os gêneros, e outras uma discrepância mais nítida. Trazemos inicialmente a linha de **Educação e Espiritualidade** onde os homens representaram 20% das defesas, enquanto as mulheres 80%.

Nessa perspectiva, quando comparamos com o ano anterior, notamos uma tendência contínua da predominância feminina nesta linha, reforçando o interesse das mulheres em temas relacionados a valores humanos e espiritualidade. Referente a linha de **Educação em Linguagem**, a participação entre os gêneros se divide igualmente, com 50% para homens e 50% para mulheres. A distribuição desse ano marca uma mudança em relação ao ano anterior, onde as mulheres dominavam de forma mais expressiva.

Nessa perspectiva Louro (2003) enfatiza que as instituições escolares fazem parte desse processo de reprodução. Onde as práticas reafirmam certas concepções, fazendo com que certas condutas e comportamentos sejam naturalizados e repetidos. Sendo que “[...] tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas” (Louro, 2003, p. 56).

Seguindo, na linha de **Formação de Professores e Prática Pedagógica**, os homens e as mulheres também apresentam uma divisão igualitária, cada um com 50% das defesas. Essa

igualdade contrasta com a forte predominância feminina observada no ano anterior. Na linha seguinte, **Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação**, a participação é novamente equilibrada, com 50%. Em comparação com 2013, onde a participação feminina era mais evidente, assim, podemos visualizar uma aproximação masculina nesta linha, possivelmente apontando para o interesse crescente dos homens em áreas de gestão e liderança educacional.

Já na linha de **Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular** houve apenas uma defesa feminina, mantendo-se alinhada com a baixa participação observada no ano anterior. Em **Filosofia e História da Educação**, as mulheres representam 57,1% das defesas, enquanto os homens 42,9%. Na linha de **Identidades e Memórias**, as mulheres têm 100% das defesas, reafirmando o padrão de dominância feminina nesta área, que lida com questões de identidade e memória. A linha de **Educação em Ciências** por sua vez não teve defesas em 2014, repetindo o padrão do ano anterior e apontando para a falta de visibilidade desta linha dentro do programa na época.

A seguir apresentamos os dados das atas de defesa no ano de 2015.

Tabela 8 - Atas defendidas em 2015 no PPGE

LINHA DE PESQUISA	HOMENS	MULHERES
Educação e Espiritualidade	02	01
Educação e Linguagem	04	05
Formação de Professores e Prática Pedagógica	01	07
Política Educacional, Planejamento e Gestão Educacional	01	09
Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular	02	02
Filosofia e História da Educação	03	04
Identidades e Memórias	01	01
Educação em Ciências	00	01

Fonte: A autora (2024)

O próximo ano analisado foi o de 2015, onde observamos que as atas de defesa das dissertações do programa apresentam uma participação variada entre homens e mulheres nas diferentes linhas de pesquisa. Na linha de **Educação e Espiritualidade**, a participação masculina superou a feminina, com 66,7% das defesas realizadas por homens e 33,3% pelas mulheres. A partir

desses resultados, podemos notar que existe uma incompatibilidade em relação a distribuição com os anos anteriores, onde havia uma predominância feminina.

Diante disso, seguimos para a linha de **Educação e Linguagem**, onde as mulheres continuam a ter uma ligeira maioria, com 55,6% das defesas, enquanto os homens correspondem a 44,4%. Observando esse equilíbrio mais significativo podemos enxergar o reflexo da continuidade do interesse masculino que foi observado no ano anterior, embora a linha ainda mantenha predominância feminina, alinhada com tendências históricas que associam mulheres à área de linguagens.

Na sequência analisamos a linha de **Formação de Professores e Prática Pedagógica**, onde observamos que as mulheres dominam com 87,5% das defesas, e os homens representam apenas 12,5%. Esse padrão de forte predominância feminina persiste nos anos anteriores e assim conduz a feminilização a essa linha no programa. Assim, esse padrão nos permite entender, como descreve Diego Souza (2022) que,

[...] Na coluna dorsal dos enlaces e ideologias sociais, a diferenciação entre sexo e gênero sem muitos esclarecimentos e embasamentos, colocam a prova sua distinção e sua aplicação para a classificação dos seres vivos. Para tais questionamentos, a visão de gênero no caminhar do seu surgimento, mergulhada no feminismo, proporcionou teorias que divergem do modelo de classificação biológica, que usa as diferenças fisiológicas e reprodutivas para diferenciar homens e mulheres (Souza, 2022, p. 42).

Na linha de **Política Educacional, Planejamento e Gestão Educacional** analisamos a distribuição de gênero onde as mulheres foram responsáveis por 90% das defesas, e os homens apenas 10%. Esses dados se diferenciam da tendência social, sugerindo portando um movimento contínuo das mulheres assumindo papéis estratégicos e de decisão dentro da educação, desafiando as antigas barreiras de gênero impostas pela sociedade.

Na linha de **Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular**, a participação foi equilibrada, com 50% para homens e 50% para mulheres. Esse equilíbrio demonstra um interesse tanto dos homens como das mulheres em temas que envolvem movimentos sociais e educação popular, áreas que geralmente são sensíveis a questões de diversidades. Para a linha de **Filosofia e História da Educação**, as mulheres dominaram com 57,1% das defesas, enquanto os homens participaram com 42,9%.

Em seguida, a linha **Identidades e Memórias** nos permite observar que a participação foi igualmente dividida entre homens e mulheres. O equilíbrio dessa linha no ano de 2015 nos permite refletir sobre o crescente interesse masculino em temas de identidade e memória. Por fim, na linha de **Educação em Ciências**, houve uma única defesa realizada por uma mulher.

Nesse caminho, agora vamos analisar as atas de defesa no ano de 2016.

Tabela 9 - Atas defendidas em 2016 no PPGE

LINHA DE PESQUISA	HOMENS	MULHERES
Educação e Espiritualidade	02	02
Educação e Linguagem	01	07
Formação de Professores e Prática Pedagógica	03	08
Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	08	07
Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular	01	01
Filosofia e História da Educação	01	02
Identidades e Memórias	04	01
Educação em Ciências	00	01

Fonte: A autora (2024)

A análise do ano de 2016 nos mostra uma diversidade na distribuição entre homens e mulheres nas atas de defesa das dissertações, onde analisamos as diferentes linhas de pesquisa. Na primeira linha analisada **Educação e Espiritualidade** observamos que a participação foi equilibrada, com 50% das defesas realizadas por homens e 50% por mulheres.

Em relação a linha de **Educação e Linguagem**, observa-se uma predominância expressiva das mulheres, representando 87,5% das defesas, enquanto os homens representam apenas 12,5%. Esse padrão de dominância feminina não é um fenômeno isolado, mas sim uma tendência também observada nos anos anteriores, reforçando a associação cultural das mulheres com campos relacionados à comunicação e ensino.

Nessa compreensão Miguel Arroyo (2009) reflete como a docência é frequentemente percebida através de estereótipos culturais que alinham à docência com o feminino, destacando que áreas como a de linguagem são muitas vezes vinculadas a atributos tradicionalmente associados às mulheres.

Na linha de **Formação de Professores e Prática Pedagógica** as mulheres representaram 72,7% das defesas e os homens 27,3%. Na próxima linha analisada **Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação**, a participação foi quase equilibrada, com 53,3% das defesas feitas por homens e 46,7% por mulheres.

Para **Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular**, houve um equilíbrio, onde cada gênero representou 50%. Na área de **Filosofia e História da Educação**, as defesas foram 66,7% de mulheres e 33,3% de homens. Essa tendência de predominância feminina é constante. Nos estudos sobre **Identidades e Memórias**, os homens representam 80% das defesas, e as mulheres representam apenas 20%. Essa disparidade chama a atenção se distanciando dos anos anteriores.

Na última linha analisada de **Educação em Ciências**, houve apenas uma defesa realizada por uma mulher, continuando a tendência de baixa participação geral nesta linha. Com isso, seguimos para análise das atas de defesa no ano de 2017.

Tabela 10 - Atas defendidas em 2017 no PPGE

LINHA DE PESQUISA	HOMENS	MULHERES
Educação e Espiritualidade	00	01
Educação e Linguagem	00	17
Formação de Professores e Prática Pedagógica	01	05
Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	08	06
Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular	03	05
Filosofia e História da Educação	02	02
Identidades e Memórias	01	00
Educação em Ciências	01	00

Fonte: A autora (2024)

A tabela do ano de 2017 mostra uma forte predominância das mulheres em diversas linhas de pesquisa, algumas linhas específicas são mais equilibradas, e outras os homens são a grande maioria como veremos a seguir. A linha de **Educação e Espiritualidade** neste ano houve apenas uma defesa realizada, por uma mulher.

Quando vamos observar as linhas de pesquisa **Educação e Linguagem**, assim como a linha de **Formação de Professores e Prática Pedagógica**, observamos uma significativa predominância de mulheres. Na linha **Educação e Linguagem**, as mulheres são responsáveis por 100% das defesas realizadas, totalizando 17 defesas, evidenciando a forte associação cultural entre mulheres e essa área de estudo, mantendo assim a continuidade em relação aos anos anteriores.

Caminhando nas análises, a linha **Formação de Professores e Prática Pedagógica**, 83,3% das defesas foram realizadas por mulheres, enquanto os homens 16,7%, reforçando a significativa presença feminina nessa área. Já a linha **Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação**, os homens representaram 57,1% das defesas enquanto as mulheres participaram com 42,9%. Assim, indicando a continuidade do interesse masculino observado nos anos anteriores, especialmente nas áreas de gestão e liderança.

Nesse sentido, Louro (1997) aponta que,

[...] Essas representações, embora por vezes conflitantes, tipificavam professoras e professores. De um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi — e provavelmente ainda seja — mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto a da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio “maternal” à aprendizagem dos/das alunos/as. (Louro, 1997, p. 107).

Pensar nessas representações, nos permite questionar o quanto elas podem ser limitadoras, o quanto elas reforçam os estereótipos, desconsiderando a diversidade de práticas pedagógicas e as capacidades profissionais de ambos os gêneros. Nesse sentido, tais estereótipos acabam reforçando as desigualdades de gênero ao perpetuar expectativas distintas para homens e mulheres na profissão, influenciando a maneira como são percebidos.

Posteriormente na linha **Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular**, as mulheres representam 62,5% das defesas, enquanto os homens participaram com 37,5%. Essa distribuição reafirma o que vem sendo observado em relação ao interesse maior das mulheres por temas de movimentos sociais e educação popular. Na próxima linha **Filosofia e História da Educação**, houve um equilíbrio, com 50% entre os gêneros.

Em seguida, a linha de **Identidades e Memórias**, houve uma única defesa realizada por um homem, marcando uma inversão em relação a anos anteriores, quando a participação feminina era mais comum. Por fim, a linha de pesquisa em **Educação em Ciências**, registrou-se a realização de

apenas uma defesa masculina, indicando uma leve mudança em comparação ao ano de 2016, quando houve exclusivamente a participação feminina.

Na sequência, daremos continuidade com a análise das atas de defesa de 2018 para identificar se essas características persistem ou se há novas tendências nas preferências e na distribuição de gênero.

Tabela 11 - Atas defendidas em 2018 no PPGE

LINHA DE PESQUISA	HOMENS	MULHERES
Educação e Espiritualidade	01	00
Educação e Linguagem	01	05
Formação de Professores e Prática Pedagógica	02	03
Política, Planejamento e Gestão da Educação	01	01
Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular	01	02
Filosofia e História da Educação	04	02
Identidades e Memórias	02	00
Educação em Ciências	00	00

Fonte: A autora (2024)

No ano de 2018, ocorreu apenas uma defesa na linha de **Educação e Espiritualidade**, feita por um homem. A presença dos homens nesse cenário representa uma diferença em comparação com os anos anteriores, nos quais as mulheres costumavam ser a maioria.

Indo para a análise da linha de **Educação e Linguagem** observamos que as mulheres realizaram 83,3% das defesas e os homens apenas 16,7%. Esta tendência predominante das mulheres segue os padrões dos anos anteriores, enfatizando a ligação das mulheres com campos de linguagem e comunicação, nos quais ainda se destacam de forma notável. Nesse sentido,

[...] É sabido que nos dias atuais, mesmo que a docência esteja em constante transformação em termos teóricos, técnicos e metodológicos, ainda se mantém a inércia sobre as identidades desses profissionais. Os homens que atuam na docência nos anos iniciais da escolaridade são vistos por uma ótica de estranhamento, desconfiança, pessimismo, negatividade e desconforto, na maioria das raras ocasiões em que são encontrados nesses espaços (Souza, 2022, p. 46).

Refletindo sobre as reflexões de Souza (2022) podemos compreender como a presença masculina em áreas tradicionalmente femininas, como a educação básica e, por conseguinte, nas linhas de pesquisa relacionadas à linguagem e comunicação, pode ser percebida com uma lente de estranhamento e resistência, refletindo justamente na persistência dos estereótipos de gênero e a grande dificuldade de romper com as normas estabelecidas sobre os papéis “adequados” para cada gênero no campo educacional.

Na linha de **Formação de Professores e Prática Pedagógica** as mulheres obtiveram 60% das defesas, enquanto os homens 40%. Na linha de **Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação**, que costumava ter uma predominância de participantes masculinos nos últimos anos, houve uma mudança para uma distribuição igualitária, com metade das defesas sendo feitas por homens e outra metade por mulheres.

Dentro da área de **Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular**, nota-se um maior quantitativo de mulheres, que representam 66,7% das defesas, em contrapartida com 33,3% feitas por homens. Já na área de **Filosofia e História da Educação**, a maioria das defesas foi realizada por homens, totalizando 66,7%, as mulheres corresponderam a 33,3%, demonstrando uma preferência maior dos homens por esse campo de estudo.

Na linha de **Identidades e Memórias**, todos as defesas foram realizadas por homens. Essa mudança, ao contrário do padrão dos anos anteriores no programa, pode sugerir um crescimento do interesse dos homens por assuntos de identidade e memória. Por fim, na linha de **Educação em Ciências**, nenhum trabalho de defesa foi apresentado em 2018, seguindo a mesma tendência de pouca atratividade vista nos anos anteriores.

Assim, as análises das atas de 2018 mostram uma predominância masculina em diferentes áreas de pesquisa, especialmente em Filosofia e História da Educação e Identidades e Memórias, entretanto as linhas de Educação e Linguagem e Formação Educacional e Prática Pedagógica continuam sendo majoritariamente realizadas por mulheres. Na tabela a seguir, vamos analisar a distribuição de gênero no ano de 2019.

Tabela 12 - Atas defendidas em 2019 no PPGE

LINHA DE PESQUISA	HOMENS	MULHERES
Educação e Espiritualidade	00	02
Educação e Linguagem	00	05

Formação de Professores e Prática Pedagógica	00	04
Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	03	08
Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular	03	03
Filosofia e História da Educação	00	00
Identidades e Memórias	01	00
Educação em Ciências	00	02

Fonte: A autora (2024)

Na linha de **Educação e Espiritualidade**, todas as defesas foram realizadas por mulheres, com 100% de participação feminina. A linha de **Educação e Linguagem** nos mostra que as mulheres também dominaram com 100% das defesas analisadas neste período. Essa linha permanece consistentemente associada às mulheres, refletindo a forte ligação cultural entre as mulheres e as áreas de linguagem, em praticamente todos os anos até o momento.

Para a linha de **Formação de Professores e Prática Pedagógica**, todas as defesas também foram realizadas por mulheres, consolidando a participação feminina. Esse padrão observado mantém a tendência de anos anteriores e destaca a feminilização da docência, especialmente nos anos iniciais. No que tange à docência tem-se nas diretrizes Curriculares (DCNs), em seu art. 2^a, parágrafo primeiro, para o curso de Licenciatura em Pedagogia que:

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p.1).

Destaca-se também o Art. 5º, Inciso II das DCNs, que, ao não especificar o gênero do/a estudante interessado/a em ingressar no curso de Pedagogia, estabelece os critérios de aptidão necessários para o magistério de maneira neutra. Assim, o inciso (Brasil, 2006, p.1) determina que “[...] compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” não tem relação com gênero.

Nesse caminho, na linha de **Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação**, as mulheres lideraram com 72,7% das defesas, enquanto os homens participaram com 27,3%. Embora haja uma significativa predominância feminina, a participação masculina é relevante e consistente.

Na linha de **Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular**, houve igualdade na participação, 50% para cada gênero. Este ano, a área de **Filosofia e História da Educação** não teve nenhuma defesa documentada. Na linha de **Identidades e Memórias**, somente um homem fez a defesa. Na tabela a seguir, prosseguiremos com a análise do ano de 2020, explorando as continuidades e mudanças nas dinâmicas de participação nas diversas linhas de pesquisa.

Tabela 13 - Atas defendidas em 2020 no PPGE

LINHA DE PESQUISA	HOMENS	MULHERES
Educação e Espiritualidade	02	01
Educação e Linguagem	01	03
Formação de Professores e Prática Pedagógica	01	06
Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	03	04
Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular	02	02
Filosofia e História da Educação	02	02
Identidades e Memórias	01	00
Educação em Ciências	00	01

Fonte: A autora (2024)

Em 2020, na linha de **Educação e Espiritualidade**, os homens representaram 66,7% das defesas, enquanto as mulheres realizaram 33,3%. Na linha de **Educação e Linguagem** a maioria das defesas foram realizadas por mulheres, resultando em 75% das defesas, enquanto os homens corresponderam 25%.

No campo da **Formação de Professores e Prática Pedagógica**, as mulheres mantiveram-se a maioria, com 85,7% das defesas, enquanto os homens representaram 14,3%. Na linha seguinte de **Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação**, as mulheres foram responsáveis por 57,1% das defesas, enquanto os homens ficaram com 42,9%. A distribuição quase equilibrada demonstra um interesse crescente e constante das mulheres pela área de liderança e gestão no campo da educação.

No que diz respeito a linha de **Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular**, houve um equilíbrio, com 50% das defesas realizadas por homens e 50% por mulheres. Em **Filosofia e História da Educação**, a participação também foi equilibrada, com 50% das defesas realizadas por cada gênero. Na linha de **Identidades e Memórias**, houve apenas uma defesa realizada por um homem. Este resultado dá continuidade à tendência observada em 2019, com foco na participação masculina. E na última linha analisada nesse ano **Educação em Ciências**, apenas uma mulher realizou a defesa.

Na tabela abaixo, examinaremos as alterações ao longo de 2021 para avaliar se as tendências anteriores persistem.

Tabela 14 - Atas defendidas em 2021 no PPGE

LINHA DE PESQUISA	HOMENS	MULHERES
Educação e Espiritualidade	01	03
Educação e Linguagem	01	03
Formação de Professores e Prática Pedagógica	03	05
Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	06	03
Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular	01	00
Filosofia e História da Educação	02	01
Identidades e Memórias	00	01
Educação em Ciências	00	00

Fonte: A autora (2024)

Em 2021, a linha de **Educação e Espiritualidade** foi liderada pelas mulheres com 75% das defesas defendidas. Na linha seguinte de **Educação e Linguagem**, a participação foi de 75% para mulheres e 25% para homens, reforçando a tendência de que esta área seja majoritariamente ocupada por mulheres.

Posteriormente na linha de **Formação de Professores e Prática Pedagógica**, as mulheres realizaram 62,5% das defesas, enquanto os homens contribuíram com 37,5%. O resultado exposto continua a mostrar a forte presença feminina em campos relacionados à docência. Diante dessas reflexões, Amanda Rabelo (2009) pondera que não há uma aptidão específica para o sexo feminino em profissões, incluindo a docência. Homens e mulheres podem atuar nessas profissões sem

restrições impostas pelo gênero. Embora a sociedade frequentemente associe marcas de feminilidade e masculinidade a diferentes profissões.

Na linha de **Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação** a presença masculina corresponde há 66,7% das defesas, enquanto as mulheres participaram com 33,3%. Esse resultado marca uma das poucas linhas com predominância masculina significativa, refletindo um interesse masculino consistente por papéis de gestão e planejamento educacional. Segundo Silva e Lage,

[...] torna-se imprescindível romper com os discursos e práticas que historicamente estiveram condicionando um conjunto de hierarquias no âmbito das relações sociais, sobretudo, no que se refere as práticas masculinas, visto que as mesmas foram constituídas em meio aos pressupostos de uma masculinidade hegemônica (Silva; Lage, 2021, p. 538).

Para a linha de **Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular**, houve apenas uma defesa realizada por um homem. Na linha de **Filosofia e História da Educação**, os homens também lideraram, com 66,7% das defesas realizadas por eles e 33,3% por mulheres. Na linha de **Identidades e Memórias**, houve apenas uma defesa realizada por uma mulher. Por fim, na linha de **Educação em Ciências**, novamente não houve defesas registradas.

Na tabela a seguir, será apresentada uma análise do ano de 2022, permitindo uma compreensão mais aprofundada dessas tendências e suas possíveis implicações.

Tabela 15 - Atas defendidas em 2022 no PPGE

LINHA DE PESQUISA	HOMENS	MULHERES
Educação e Espiritualidade	01	04
Educação e Linguagem	01	05
Formação de Professores e Prática Pedagógica	04	09
Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	04	03
Subjetividades Coletivas e Movimentos Sociais	01	02
Filosofia e História da Educação	00	00
Identidades e Memórias	00	03
Educação em Ciências	00	02

Fonte: A autora (2024)

Na linha de **Educação e Espiritualidade** observamos que as mulheres realizaram 80% das defesas, enquanto os homens contribuíram com 20%. Na linha seguinte de **Educação e Linguagem**, as mulheres novamente lideraram com 83,3% das defesas, enquanto os homens participaram com 16,7%.

Na linha de **Formação de Professores e Prática Pedagógica**, as mulheres foram responsáveis por 69,2% das defesas, enquanto os homens representaram apenas 30,8%. Esses dados reiteram a persistente feminilização da docência, especialmente na linha de práticas pedagógicas. De acordo com Louro (1997), a docência é frequentemente vista como uma extensão dos papéis tradicionais de cuidado atribuídos às mulheres, o que perpetua a predominância das mulheres em áreas relacionadas à educação e formação pedagógica.

Essa perspectiva cultural e histórica contribui para a manutenção de padrões de gênero que associam as práticas educativas, especialmente as voltadas para a formação de professores, ao universo feminino, refletindo desafios contínuos para a diversificação de gênero no campo.

Seguindo por esse viés a linha de **Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação**, os homens realizaram mais defesas, representando 57,1% do total, enquanto as mulheres contribuíram com 42,9%. Esse padrão é consistente com áreas relacionadas à gestão e política educacional que tendem a atrair mais homens.

As escolhas de linha de pesquisa são frequentemente moldadas pelas influências culturais e sociais, onde existe a percepção de que as mulheres possuem habilidades inatas para ensinar e cuidar que pode direcioná-las para a linha de formação de professores. Ao mesmo tempo, estereótipos de gênero que associam masculinidade a carreiras de maior *status* e melhor remuneração podem afastar os homens desta área.

Na linha de **Subjetividades Coletivas e Movimentos Sociais**, as mulheres lideraram com 66,7% das defesas, enquanto os homens participaram com 33,3%. Seguindo a tendência de interesse feminino por áreas que abordam movimentos sociais e suas discussões. Na linha de **Filosofia e História da Educação**, não houve defesas registradas. Para a linha de **Identidades e Memórias**, todas as defesas foram realizadas por mulheres, com 100% de participação feminina. Na linha de **Educação em Ciências**, houve apenas defesas realizadas por mulheres.

A seguir, na tabela, examinaremos as dinâmicas de participação no ano de 2023.

Tabela 16 - Atas defendidas em 2023 no PPGE

LINHA DE PESQUISA	HOMENS	MULHERES
Educação e Espiritualidade	02	02
Educação e Linguagem	00	05
Formação de Professores e Prática Pedagógica	00	04
Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	04	04
Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular	00	05
Filosofia e História da Educação	00	01
Identities e Memórias	00	03
Educação em Ciências	00	01

Fonte: A autora (2024)

Em relação a linha de **Educação e Espiritualidade**, ocorre uma divisão equitativa, com metade das defesas apresentadas por homens e metade por mulheres. Nas defesas realizadas na área de **Educação e Linguagem**, todas as defesas foram realizadas por mulheres. As defesas da linha de **Formação de Professores e Prática Pedagógica** foram conduzidas exclusivamente por mulheres.

A dominância feminina destacada nos exemplos acima mencionados reforça o que nos traz Almeida (1998, p. 57) “[...] A herança recebida de Portugal acerca da educação feminina teve suas origens num quadro ancestral herdado pela mentalidade brasileira desde a Colônia. [...] o Brasil ainda continuou veiculando seus pressupostos, aliando-se a essa mentalidade rígida, moralizadora e tradicional”.

Nesse contexto, destacamos a importância da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW)²⁸, que enfatiza a necessidade de,

[...] modificar os padrões socioculturais de conduta de homens e mulheres, com vistas a alcançar a eliminação dos preconceitos e práticas consuetudinárias e de qualquer outra índole que estejam baseados na ideia da inferioridade ou superioridade de qualquer dos sexos ou em funções estereotipadas de homens e mulheres (Unesco, Artigo 5, 2010).

²⁸ A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW), promovida pela ONU, foi ratificada pelo Brasil em 1984, tornando-se um dos principais marcos internacionais na defesa dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero no país. A CEDAW, aprovada pela Assembleia-Geral da ONU em 1979 e em vigor desde 1981, tem um papel fundamental na promoção dos direitos humanos das mulheres em todo o mundo. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/educacion_y_genero

Assim, refletimos sobre como essas normas são moldadas por conceitos históricos de inferioridade e superioridade entre os sexos, enfatizando as relações de poder que são reforçadas por estereótipos de gênero. Esses estereótipos afetam diretamente as oportunidades e os direitos das mulheres, mantendo-se em posições de desvantagem.

Na linha seguinte **Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação** houve uma distribuição equitativa, com metade das defesas realizadas por homens e a outra metade por mulheres. A linha de **Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular** as mulheres têm predominância total. E seguindo as análises, observamos que apenas uma mulher defendeu a área de Filosofia e História da Educação.

As defesas da linha de **Identidades e Memórias** nos mostram que apenas mulheres participaram, sem a presença de homens. Na área da **Educação em Ciências**, somente uma mulher defendeu, mantendo uma tendência de baixa representatividade dos últimos dez anos.

A análise dos dados de distribuição de homens e mulheres nas linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) em Recife entre 2013 e 2023 permite observar tendências de gênero nas escolhas acadêmicas. Estas tendências refletem não apenas preferências individuais, mas também influências culturais e sociais.

5. MOTIVAÇÕES PARA A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Para alcançar nosso quarto objetivo: Compreender os principais motivos que levaram pedagogos e pedagogas a ingressarem na pós-graduação *stricto sensu* em educação, realizamos entrevistas não-estruturadas em dois *campi* da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE): o *campus* Caruaru, e o *campus* Recife.

A escolha desses *campi* foi feita levando em consideração as distintas realidades que cada um representa. Queríamos dar voz tanto aos mestrandos e mestrandas que atuam em contextos mais próximos do interior, quanto àqueles inseridos em uma grande capital, reconhecendo que esses ambientes podem influenciar de maneiras diferentes suas decisões de continuar os estudos.

Entrevistamos, ao todo, 10 mestrandos/as em educação, distribuídos de maneira equilibrada entre os dois *campi*: cinco participantes em Caruaru e cinco em Recife. Nosso grupo é composto

por três mulheres e dois homens em cada *campus*, representando diferentes vivências e trajetórias, que enriquecem a nossa compreensão sobre as motivações que os trouxeram à pós-graduação.

Para preservar a identidade e ao mesmo tempo destacar a diversidade dos participantes, escolhemos nos referir a eles como Mestranda do *campus* Agreste (MCA^a) e Mestrando do *campus* Agreste (MCA^o) para os participantes de Caruaru, e Mestranda do *campus* Recife (MCR^a) e Mestrando do *campus* Recife (MCR^o) para aqueles de Recife. Dessa forma, trazemos suas histórias ao centro da nossa análise, reconhecendo não apenas suas escolhas acadêmicas, mas também os ambientes que moldaram essas escolhas.

Nosso objetivo é entender seus motivos em relação a continuidade dos estudos no mestrado. Inicialmente nessas análises, apresento um panorama dos mestrandos e mestrandas que foram entrevistados, cujas histórias e experiências refletem a diversidade do caminho acadêmico. Cada um deles traz consigo não apenas uma linha de pesquisa, mas também vivências pessoais que moldam suas trajetórias.

5.1 Pontes Acadêmicas: Primeiros diálogos com os programas do *Campus Recife* e *Campus Agreste*

Nosso primeiro contato com os mestrandos e mestrandas do *campus* Recife ocorreu de forma presencial, durante uma visita no dia 29 de agosto de 2024, onde tive a oportunidade de apresentar minha pesquisa a alguns mestrandos e mestrandas da turma atual do PPGE. Na ocasião, a turma não estava em horário de aula, o que limitou o número de participantes. No entanto, consegui compartilhar a proposta da pesquisa com alguns estudantes que estavam na UFPE, logo após o diálogo deixei meu contato e conversamos posteriormente. Aguardando o retorno, fui contatada por dois mestrandos no dia 12 de setembro, e conseguimos agendar nosso encontro para a semana seguinte, que ocorreu de forma remota, via *Google Meet*.

Durante a entrevista com esses dois participantes, eles gentilmente me forneceram o contato de outros colegas, muitos dos quais não eram pedagogos/as. Isso acabou estendendo o tempo necessário para a continuidade do processo de análise de dados. Entrei em contato com esses novos participantes e agendamos mais encontros ao longo de setembro, o que garantiu a conclusão dessa fase no PPGE.

No caso do PPGEduc, programa ao qual estou vinculada, o processo se deu de forma mais direta. Entrei em contato com meus colegas do programa, apresentando minha proposta de pesquisa de maneira detalhada, explicando claramente todas as etapas e o formato das entrevistas. A receptividade foi muito positiva, se mostraram abertos e confortáveis para participar das entrevistas. Os encontros foram realizados presencialmente, entre os dias 30 de setembro até 23 de outubro, com a maioria dos encontros ocorrendo nas instalações da UFPE/CAA e alguns em locais tranquilos e adequados para o diálogo, o que contribuiu para um ambiente de entrevista mais acolhedor e propício para a entrevista.

A seguir apresento um quadro com a caracterização dos mestrandos e mestrandas que foram entrevistados em ambos os programas.

Quadro 4 - Caracterização dos mestrandos e mestrandas entrevistados/as

ENTREVISTADO/A	LINHA DE PESQUISA	IDADE	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	BOLSISTA	FILHOS
MCR ^a 1	Formação de Professores e Prática Pedagógica	34 anos	Sim	Não	2 filhos
MCR ^a 2	Educação e Espiritualidade	28 anos	Não	Sim	Não
MCR ^a 3	Educação e Linguagem	37 anos	Não	Sim	1 filho
MCR ^o 1	Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	35 anos	Sim	Sim	1 filho
MCR ^o 2	Filosofia e História da Educação	26 anos	Não	Sim	Não
MCA ^a 1	Docência, Ensino e Aprendizagem	25 anos	Não	Sim	Não
MCA ^a 2	Docência, Ensino e Aprendizagem	43 anos	Sim	Não	1 filho
MCA ^a 3	Docência, Ensino e Aprendizagem	29 anos	Sim	Sim	2 filhos
MCA ^o 1	Docência, Ensino e Aprendizagem	25 anos	Não	Sim	Não
MCA ^o 2	Educação e Diversidade	29 anos	Não	Sim	Não

Fonte: A autora (2024)

Os tópicos a seguir irão tratar de uma breve descrição acerca dos entrevistados/as apresentados no quadro anterior:

- i. A primeira entrevistada foi denominada “MCR^a 1” tem 34 anos e se dedica à formação de professores e à prática pedagógica, sendo mãe de dois filhos. Ela apresenta sua experiência de equilibrar as responsabilidades de ser mãe e estudante, mostrando um compromisso com e pela educação.
- ii. A “MCR^a 2” tem 28 anos e investiga a intersecção entre educação e espiritualidade, é bolsista e não possui filhos. Durante as entrevistas ela mostrou que sua busca por conhecimento é motivada pela vontade de explorar principalmente como os aspectos espirituais podem influenciar a aprendizagem e a formação dos indivíduos.
- iii. A “MCR^a 3” tem 37 anos, é mãe de um filho, o foco da sua pesquisa é em educação e linguagem. Atualmente está trabalhando, e não é bolsista, ela demonstrou grande resiliência e dedicação ao equilibrar suas obrigações familiares e profissionais, mesmo com alguns desafios no percurso.
- iv. O “MCR^o 1” tem 35 anos, sua linha de pesquisa é Política Educacional e Gestão da Educação. Bolsista, ele é pai de um filho e se mostrou apaixonado por sua linha de pesquisa, falando com entusiasmo sobre como deseja contribuir para um sistema educacional mais justo e eficaz.
- v. O “MCR^o 2” tem 26 anos, sem filhos e sem vínculo empregatício, traz à sua pesquisa uma perspectiva que dialoga com filosofia e história da educação. Durante a entrevista, ele mostrou-se aberto a discutir suas motivações e desafios, revelando um desejo genuíno de compreender e contribuir para a transformação social através da educação.
- vi. A “MCA^a 1” faz parte da linha de pesquisa em Docência, Ensino e Aprendizagem. Com 25 anos, ela é bolsista e não tem filhos. Desde o ensino médio, ela nutre o desejo de cursar um mestrado, acreditando que a educação pode ser a chave para transformar sua vida.
- vii. A “MCA^a 2”, tem 43 anos, é uma mãe solo,²⁹ compartilhou sua trajetória pessoal e profissional, destacando os desafios de conciliar essas experiências com as pressões sociais

²⁹ Termo utilizado para designar uma mulher que cria e educa os seus filhos sem o apoio de um parceiro.

relacionadas às desigualdades de gênero, classe e raça. Além da pressão de ser mãe e os desafios de conciliar o mestrado e trabalho.

- viii. A “MCA^a 3” tem 29 anos, é mãe de dois filhos e se destaca como bolsista. Ela ressalta as grandes dificuldades em conciliar as responsabilidades do trabalho, da família e do mestrado.
- ix. O “MCA^o 1”, de 25 anos, é bolsista na linha de Docência, Ensino e Aprendizagem. Ele compartilhou suas experiências e descreveu como lidou com os diversos desafios em um curso de pedagogia, predominantemente frequentado por mulheres e sua experiência na sala de aula.
- x. O “MCA^o 2” tem 29 anos, também é bolsista e não possui filhos. Sua disposição para discutir suas experiências acadêmicas e seus planos futuros refletiu um profundo desejo de se envolver com a educação de forma significativa, especialmente educação do campo, como enfatizado por ele.

Ressaltamos que, no quadro apresentado anteriormente, foi incluída a questão dos filhos, considerando a sua recorrência ao longo das entrevistas, o que demonstra ser um dado relevante.

5.2 A próxima estação da jornada acadêmica, qual motivação?

A licenciatura em pedagogia sempre foi vista como uma área de predomínio feminino, especialmente no Brasil, onde o número de mulheres nas graduações em Pedagogia tem se mantido expressivo ao longo das décadas. Contudo, ao se observar os dados das atas de defesa em programas de pós-graduação *stricto sensu*, como mestrados, emerge um paradoxo: a presença feminina, tão significativa na graduação, diminui consideravelmente. Este fenômeno, que à primeira vista pode parecer contraditório, levanta questionamentos profundos sobre os fenômenos sociais e culturais que contribuem para essa redução.

O debate sobre a inserção feminina em esferas acadêmicas como mestrados perpassa uma série de fatores que vão das questões econômicas e de conciliação entre vida acadêmica e pessoal até expectativas de gênero enraizadas em nossa sociedade. Para compreendermos essa dinâmica, precisamos observar que a presença massiva de mulheres na graduação em Pedagogia, muitas vezes está atrelada a concepções históricas que vinculam a profissão docente às mulheres, reforçando o

imaginário da docência como uma extensão dos papéis tradicionais femininos, tais como o cuidado e a educação dos filhos, como pontua Louro (1997).

As motivações que levam os/as pedagogos/as a considerar a continuidade dos estudos no mestrado são diversas, quando se trata da busca pela continuidade dos estudos em nível de pós-graduação, as expectativas sociais e culturais podem se manifestar como barreiras ou impulsos afetando as trajetórias dos profissionais.

A decisão de continuar os estudos no mestrado para muitos estudantes não surge apenas como um passo natural após a graduação, muitas vezes é fruto de um conjunto de motivações que variam entre realização pessoal, aspirações profissionais e a busca por maior reconhecimento no campo da educação. Nesse sentido o MCR° 2 enfatiza em sua fala que,

[...] Minha principal motivação foi melhorar minhas condições de emprego. Na área da educação, principalmente sendo professor, percebo que o mercado está cada vez mais competitivo. Ter uma graduação já não é suficiente para garantir estabilidade ou melhor evolução. Então, o mestrado surgiu como uma forma de aumentar minhas chances de crescimento profissional, tanto dentro da escola quanto em outros espaços educacionais. Além disso, com as responsabilidades de sustentar minha família, sinto a necessidade de buscar algo que me proporcione mais segurança financeira e oportunidades de ascensão (MCR° 2, 2024).

Olhando pelo viés do interior, durante a entrevista com o MCA° 2 que está no primeiro ano do mestrado no PPGEduc, ele enfatiza os seus motivos para a continuidade dos estudos no mestrado,

[...] Quando eu me graduei em João Pessoa, foi no início de 2023, eu já tinha na minha cabeça a intenção de fazer um mestrado assim que terminasse a graduação. Só que eu não queria fazer na UFPB porque tinha uma questão de distanciamento da linha de pesquisa lá com a educação do campo. Mas o que me motivou mesmo a entrar no mestrado aqui em Caruaru foi, além do meu retorno, que eu voltei da Paraíba para Pernambuco, foi a falta de oportunidade de emprego mesmo. [...] Eu passei muito tempo procurando emprego aqui em Caruaru, indo tanto nas formas tradicionais, né, fui ao CIEE, essas agências de emprego, batendo em porta a porta de escola, deixando o currículo, mas eu nunca fui chamado para uma entrevista aqui, por exemplo. Então era um problema também financeiro, assim, eu precisava continuar com minha autonomia financeira e eu não tinha uma saída para o mercado de trabalho aqui de Caruaru. Foi quando eu vi que o mestrado seria uma possibilidade (MCA° 2, 2024).

A partir dos diálogos anteriores com os mestrandos, tanto do agreste como do *campus* Recife podemos refletir acerca do conceito de *habitus*, onde Pierre Bourdieu (2002) reflete que determinadas disposições e práticas culturais tendem a ser reproduzidas em contextos específicos, assim perpetuando alguns estereótipos e “lugares sociais” atribuídos a homens e mulheres. No caso dos entrevistados, o fato de ser um homem na pedagogia o coloca na posição fora desse *habitus* esperado para a profissão, o que pode contribuir para essa resistência do mercado de trabalho em contratá-lo, reforçando a divisão de papéis de gênero em profissões que são vistas pela sociedade como predominantemente femininas.

Quanto às motivações para a continuidade dos estudos na pós-graduação para as mulheres, a MCA^a 1 revela que o mestrado é mais do que uma progressão acadêmica, ela relata que trata-se de uma ferramenta de transformação social e econômica,

[...] Na verdade, desde o ensino médio eu já tinha um desejo de seguir carreira acadêmica. Porque, principalmente por uma questão de bem-estar social e financeiro. Quando a gente vem de lugares onde o recurso é escasso e a história de vida é complicada, financeiramente falando, socialmente falando, que eu moro num bairro periférico que foi por muitos anos o bairro mais violento da cidade, o bairro mais violento que eu amo. Então, eu vi na educação uma oportunidade de mudança. E aí, desde o ensino médio eu já tenho esse desejo de fazer mestrado, doutorado, seguir carreira acadêmica (MCA^a 1, 2024).

A perspectiva da mestranda dialoga com as ideias de Paulo Freire (1996), que vê a educação como um ato político capaz de promover a emancipação dos sujeitos. Para Freire, a educação crítica não apenas amplia o conhecimento técnico, mas permite que os indivíduos compreendam as desigualdades estruturais e a partir disso, atuem para superá-las. Nesse contexto, a busca por uma formação avançada, como o mestrado, reflete não apenas um desejo de melhoria econômica, mas também de transformação pessoal e social.

Refletir sobre essas motivações para a continuidade dos estudos na pós-graduação nos permite analisar e considerar o impacto dos preconceitos de gênero, que por muitas vezes ainda influenciam a decisão de continuar ou não na pós-graduação. Embora muitos avanços venham ocorrendo nas últimas décadas, essa realidade ainda persiste e se impõe como um obstáculo significativo.

Apesar do aumento na presença de mulheres no ensino superior e na pós-graduação, aquelas que assumem múltiplos papéis sociais, como mães, donas de casa ou trabalhadoras, enfrentam

desafios específicos que dificultam sua trajetória acadêmica, especialmente para as mães solo. Nesse sentido, podemos notar como esse obstáculo se materializa na fala da MCA^a 3,

[...] É bem difícil, assim, eu percebo que o meu nível de produção se encontra até, digo que, inferior ao pessoal da minha turma. Tanto é que eu comecei o curso já depois, né? Eu tive que atrasar o início do curso em um semestre. Eu não iniciei, de fato, o curso e as disciplinas junto com a minha turma. Eu já vim iniciar no semestre seguinte [...] o ser mãe influencia muito na forma como eu tenho lidado, como eu tenho disposição, tempo para esse cursar do mestrado. Porque o mestrado, como eu até já tive a experiência de ouvir, que a gente precisa ter uma dedicação exclusiva, e aí eu não me via incluída nessa fala, porque eu não posso me dedicar exclusivamente só ao mestrado. Eu trabalho e sou mãe de duas crianças (MCA^a 3, 2024).

Notamos que a fala da MCA^a 3 destaca os desafios enfrentados por mulheres que conciliam a maternidade, o trabalho e a vida acadêmica durante o mestrado. A necessidade de adiar o início do curso e a percepção de um desempenho inferior à média da turma evidenciaram o impacto das responsabilidades familiares na trajetória acadêmica, especialmente em um contexto que exige dedicação. Assim, podemos refletir sobre como essa experiência reflete a realidade de muitas mulheres que precisam ajustar suas rotinas acadêmicas enquanto cumprem outros papéis sociais.

Acerca de como os homens enfrentam essas questões, podemos observar que os mestrandos trazem em suas narrativas que a principal dificuldade é conciliar o mestrado com o trabalho. Podemos notar isso no relato do MCA^o 1, que diz que a maior dificuldade foi “[...] o meu maior desafio foi conciliar com o horário de trabalho que eu estava trabalhando antes, mas eu precisei sair e foi possível ingressar o mestrado e continuar por conta da bolsa”. Esse relato do MCA^o 1 nos fez refletir através de perspectivas que também refletem os desafios enfrentados por homens.

O MCR^o 2 enfatiza que,

[...] Conciliar o trabalho com o tempo dedicado aos estudos foi o maior desafio. Como sou o único a trabalhar na minha casa, isso significa que a responsabilidade financeira está sobre mim, então não posso renunciar a horas de trabalho para me dedicar exclusivamente ao mestrado. Além disso, existe o custo do curso. Mesmo com muita vontade de estudar, preciso pagar as contas e ver se conseguiria arcar com as despesas, ainda mais sem a garantia de uma bolsa de estudos (MCR^o 2, 2024).

As diferenças nas experiências de ambos os mestrados revelam como gênero, contextos sociais e papéis atribuídos culturalmente impactam de maneira distinta o acesso e a permanência na pós-graduação *stricto sensu*. Assim, ampliamos as reflexões sobre como a bolsa de estudos viabiliza a formação desses estudantes e oferece condições mínimas para a dedicação acadêmica.

Nesse caminho, o ingresso na pós-graduação *stricto sensu* em Educação, especialmente para pedagogos e pedagogas, está profundamente relacionado às condições socioeconômicas e à articulação entre trabalho e estudos. Trabalhar durante o mestrado, principalmente a depender da carga horária, ainda que possibilite a manutenção financeira, pode limitar a dedicação acadêmica, conforme aponta Carlos Luckesi (2001), que destaca a importância de condições adequadas para o pleno desenvolvimento intelectual.

As bolsas de estudos representam um reconhecimento da relevância do estudante como pesquisador/a, contribuindo para um maior envolvimento nas atividades acadêmicas, conforme destaca Carlos Cury (2008). O aumento das responsabilidades dos estudantes sem bolsas torna a experiência desafiadora, exigindo que equilibrem trabalho, estudos e vida pessoal, como mencionado no decorrer das nossas entrevistas. As bolsas de estudo financiadas por agências como FACEPE, CAPES, CNPq e outras instituições fortalece a pesquisa acadêmica no Brasil e garantem condições financeiras mínimas para que os estudantes e pesquisadores se dediquem exclusivamente às suas atividades.

Nesse sentido o MCR^o 2 enfatiza a dificuldade de fazer o mestrado sem uma bolsa de estudos “[...] acabei me sobrecarregando em muitos momentos. A falta de uma bolsa também adiciona uma pressão financeira, mas sei que é um investimento necessário para obter melhores condições no futuro”.

A MCA^a 1 enfatiza que não haveria possibilidade de permanência no mestrado sem uma bolsa,

[...] A bolsa ela tem um papel fundamental na minha permanência aqui na pós-graduação [...] exatamente, viabilizar o mestrado e também viabilizar a pesquisa, já que uma pesquisa ela vai se dar entre uma região e outra, uma aqui em Caruaru mesmo e outra em Lagoa dos Gatos. Então vai ter um custo que sem bolsa provavelmente seria inviável para mim (MCA^a 1, 2024).

Os relatos anteriores trazem à tona uma realidade de muitos estudantes de pós-graduação que não contam com bolsas de estudos. A pressão para conciliar trabalho, estudos e vida pessoal torna-se ainda mais intensa para quem busca se aprofundar na pesquisa e na formação acadêmica. A mestranda enfatiza essa sobrecarga que atinge diretamente sua participação no mestrado.

Caminhando, ao refletir sobre o incentivo à continuidade dos estudos após a graduação, muitos estudantes destacaram a importância de um estímulo consistente desde os primeiros anos de formação. Durante minha experiência na graduação em uma instituição privada, a falta de informações sobre as oportunidades de bolsas, os processos seletivos para adentrar na pós-graduação limitaram minha visão, fazendo com que eu inicialmente considerasse apenas a sala de aula como caminho profissional.

Podemos aprofundar essa discussão quando analisamos a fala da MCR^a 2, que veio de outra instituição onde ela pôde lembrar que durante a sua graduação “[...] embora eu tenha tido alguns professores que me inspiraram a continuar os estudos, o foco foi a inserção no mercado de trabalho, em escolas. As discussões sobre a possibilidade de uma carreira acadêmica eram menos comuns e isso acabou atrasando a minha entrada no mestrado”.

Em contrapartida, ao conversar com colegas durante o mestrado e vivenciar o estágio docência na UFPE, notei uma diferença significativa onde os estudantes recebem orientação para integração na pós-graduação e na pesquisa desde o início do curso, o que amplia suas perspectivas. Nesse viés, a MCA^a 1 reconheceu que,

[...] A pesquisa é uma coisa que a gente fala desde o começo da graduação. A pesquisa na UFPE é alimentadora da e na formação, da formação inicial de professores. Porque os resultados a gente tem já na formação inicial, onde conseguimos publicar em eventos, participar de eventos com apresentação de trabalho. Então é muito presente a pesquisa, a extensão alinhada ao ensino (MCA^a 1, 2024).

Essas falas mostram como a formação inicial em diferentes instituições pode influenciar as escolhas acadêmicas e profissionais dos estudantes. Em algumas, o foco é o mercado de trabalho, enquanto em outros há maior incentivo à integração entre ensino, pesquisa e extensão, ampliando as chances de seguir no mestrado.

Os desafios enfrentados pelos estudantes também estão ligados a demandas familiares e pessoais, que impactam de formas distintas homens e mulheres. Para muitas mulheres, questões como a maternidade, a gravidez e o acúmulo de responsabilidades domésticas tornam a conciliação entre a vida acadêmica e pessoal especialmente difícil. Scott (1999) aponta que as construções sociais de gênero frequentemente sobrecarregam as mulheres.

Essas condições apenas não bloqueiam uma gestão constante de tempo, mas também afetam diretamente a energia e a disponibilidade para atender às exigências do mestrado, como pesquisa, leituras e produção acadêmica. O peso cultural associado ao papel feminino como cuidadora amplifica esses desafios, dificultando uma dedicação exclusiva, muitas vezes específica, nesse nível de formação.

Mulheres que são mães enfrentam frequentemente desafios significativos para equilibrar o cuidado com os filhos, as responsabilidades familiares e a exigência no mestrado, resultando em jornadas duplas ou triplas, como destacam Hirata e Kergoat (2007). Evidenciamos essa realidade nos depoimentos da MCR^a 1 e da MCA^a 2. A MCR^a 1 em sua fala, ressalta: “[...] em alguns momentos, a responsabilidade com as crianças, especialmente em questões relacionadas à saúde ou à educação delas, torna-se uma prioridade e pode atrasar o andamento dos meus estudos”.

De forma complementar, a MCA^a 2 descreve: “[...] quando eu comecei o mestrado, eu escutei: “Como a casa vai ficar?” “Como é que vai ficar sua filha?”. Então assim, acaba sobrecarregando bastante, porque a casa querendo ou não é serviço meu “de mulher”, ou de alguém que venha me ajudar, que também é mulher”.

Os relatos apresentados evidenciam como a divisão desigual das responsabilidades domésticas e familiares continua sendo uma realidade que impacta diretamente a trajetória acadêmica das mulheres, especialmente das mães. A percepção da casa e do cuidado como “serviços femininos” reflete uma lógica patriarcal que sobrecarrega essas mulheres e dificulta sua dedicação integral aos estudos. Além disso, as cobranças sociais implícitas nas perguntas mencionadas: “Quem vai cuidar da casa?” ou “E sua filha?” reforçam a ideia de que a mulher deve priorizar essas esferas, muitas vezes em detrimento de suas aspirações profissionais e acadêmicas.

No viés masculino, Connell (2005) ao dialogar sobre as masculinidades reflete que os homens enfrentam dificuldades relacionadas às responsabilidades familiares e às demandas

sociais. No entanto, essas expectativas culturais relacionadas à masculinidade estão relacionadas principalmente as obrigações de prover financeiramente, e esse impacto pode ser sentido na forma de pressão emocional e de tempo.

Ambos os cenários demonstram como as demandas familiares e pessoais, moldadas por normas sociais de gênero, interferem de maneiras distintas, mas profundas, no desempenho acadêmico de estudantes no mestrado.

A presença de homens na pós-graduação *stricto sensu* em Educação é mais significativa, especialmente em comparação com a graduação em Pedagogia, que é frequentemente percebida como menor e mais seletiva. Como evidenciamos na fala da MCR^a 2,

[...] lembro que a minha turma de pedagogia só tinha 2 homens, e 1 deles desistiu no meio do curso, quando estagiei em uma escola da minha cidade, não havia nenhum homem na educação básica também, apenas mulheres. [...] Hoje vejo que aqui no PPGE a presença é muito mais equilibrada entre homens e mulheres no mestrado em Educação (MCR^a 2, 2024).

Enquanto a graduação em Pedagogia é tradicionalmente associada ao universo feminino, devido à histórica naturalização do cuidado como atributo das mulheres como enfatizado nas discussões de Louro (1997), a pós-graduação pode representar uma busca masculina por áreas de maior destaque dentro da Educação, como a gestão educacional ou uma pesquisa acadêmica.

Isso reflete as dinâmicas de gênero que permeiam o campo educacional, em que os homens, mesmo em menor número, tendem a ocupar posições de liderança ou serem vistos como autoridades como analisa Connell (2005). Contudo, esse desequilíbrio numérico ainda contribui para uma percepção de estranhamento, reforçando estereótipos sobre a escolha de áreas ligadas à educação infantil ou ao cuidado como envolvente para homens.

Além disso, existe uma pressão social significativa que influencia as decisões dos homens ao optar por atuar em determinadas áreas da Educação. Muitos se relacionam com estigmas, como o questionamento de sua masculinidade ou a suposição de que irão buscar cargos mais técnicos ou administrativos, em detrimento da sala de aula, como destacado por Silva (2000).

Essa pressão reforça a masculinização de determinadas funções na Educação, em detrimento de outras, e limita a escolha de determinadas áreas. A escolha da linha de pesquisa

no mestrado ainda é profundamente influenciada por fatores sociais e culturais, que moldam as trajetórias acadêmicas de homens e mulheres.

Para muitas mulheres, a decisão de escolher uma linha de pesquisa envolve principalmente discussões que versam sobre temas que envolvem cuidados, igualdade de gênero e educação emancipadora, frequentemente enraizadas em suas experiências pessoais e profissionais. Louro (1997) aponta que as mulheres têm historicamente se engajado em estudos que desafiam estruturas de poder e dão visibilidade a questões de gênero e cuidado, especialmente no campo educacional.

Essa perspectiva se concretiza na fala da MCR^a 1, que relata ter escolhido a linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas motivada por um desejo de transformar a realidade educacional:

[...] Minha escolha pela linha de pesquisa em formação de professores e práticas pedagógicas foi motivada pelo desejo de investigar como a formação docente pode ser mais eficaz e contextualizada. Durante minha experiência como professora, percebi que muitas das dificuldades enfrentadas pelos educadores em sala de aula têm raízes em uma formação inicial que nem sempre se prepara para os desafios da realidade educacional brasileira. Essa constatação me levou a buscar formas de contribuir para a melhoria dos programas de formação docente, especialmente relacionadas a questão de gênero no que se refere à prática pedagógica (MCR^a 1, 2024).

Por outro lado, os homens acabam direcionando as suas escolhas em relação as linhas de pesquisa para áreas vistas socialmente como mais prestigiadas dentro da educação, como gestão educacional e políticas públicas. Essa tendência está relacionada à construção da masculinidade hegemônica, que associa sucesso a posições de poder e liderança como aponta Connell (2005), desse modo reforçando os estereótipos de gênero que influenciam as trajetórias acadêmicas e profissionais.

Essa dinâmica pode ser observada na fala do MCR^o 2, que reflete sobre sua escolha de linha de pesquisa,

[...] escolhi minha linha de pesquisa pensando no impacto direto que ela poderia ter tanto na minha carreira quanto no sistema educacional. Estou focado em políticas educacionais e de gestão, porque acredito que é uma área com bastante potencial de crescimento e onde posso realmente fazer diferença. Além de melhorar minhas perspectivas de emprego, essa área me dá a

oportunidade de entender como as decisões políticas influenciam o ambiente escolar, algo que pode contribuir para meu trabalho como professor e, futuramente, em cargas de gestão (MCR° 2, 2024).

Neste movimento, observamos através das nossas entrevistas que há um crescente número de homens que escolhem investigar outros temas também, como pedagogias do cuidado ou equidade de gênero, desafiando os estereótipos culturais e ampliando o debate sobre os fundamentos éticos e sociais da educação, mas os fatores sociais e/ou culturais ainda estão muito presentes.

De maneira ampla, nota-se que ambos os gêneros e as escolhas de pesquisa no mestrado vão além dos interesses acadêmicos individuais, evidenciando como as dinâmicas sociais e culturais influenciam os caminhos acadêmicos e as áreas de interesse.

Esse movimento de escolha por temas que desafiam os estereótipos culturais se reflete na fala do MCR° 1, que explora sua linha de pesquisa motivada por inquietações que já emergiram de sua trajetória no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) “[...] quero usar minha pesquisa para questionar essas estruturas e mostrar como a educação pode ser um caminho para libertar as pessoas dessas amarras”.

A fala do MCR° 1 reflete um movimento constante em relação à forma como os homens têm buscado também por outras temáticas, fugindo das discussões tradicionais vistas como interesses masculinos. Esse movimento sugere que há uma crescente preocupação com questões sociais e culturais que desafiam os papéis tradicionais impostos pela sociedade.

5.3 Resultado da análise comparativa

Ao analisarmos os dados sobre a graduação e a pós-graduação, podemos perceber mudanças significativas nas escolhas de gênero entre os diferentes níveis de formação. Na graduação, especialmente nos cursos de Pedagogia, observa-se uma feminilização acentuada, refletindo uma visão ainda tradicional e estereotipada de que a educação básica é uma “área de cuidado”, sendo associada à mulher de forma naturalizada, como se fosse o campo mais adequado para o seu desenvolvimento profissional. No entanto, quando se observa o cenário da pós-graduação, é possível identificar uma mudança nessa dinâmica, com uma divisão mais evidente entre as linhas de pesquisa.

No *campus* do Agreste, por exemplo, a Linha 1, que está mais voltada para questões de diversidade e debates sobre questões sociais, atrai um número maior de homens, enquanto a Linha 2, com foco na docência, ainda se mantém predominantemente ocupada por mulheres. Essa divisão denota a persistência de modelos de gênero que moldam essas escolhas, com as mulheres, ainda majoritariamente, direcionadas à prática pedagógica e formação de professores, e os homens, embora em número inferior, se destacando em áreas mais voltadas para as linhas de questões sociais, como a linha de educação e diversidade. Em alguns casos, os homens até mesmo superam as mulheres.

O *campus* Recife com sua sólida trajetória acadêmica e uma estrutura consolidada ao longo dos anos, oferece uma variedade mais ampla de linhas de pesquisa, proporcionando uma diversidade de temas e enfoques. Ao longo do tempo, observamos uma crescente diversificação nas escolhas dos homens, que têm ampliado suas áreas de interesse. No entanto, ainda é notável que uma parcela significativa deles continua a se atrair por áreas como políticas educacionais.

Essas características regionais e as condições históricas de cada *campus* podem, sem dúvida, influenciar as escolhas dos/as mestrandos/as. A dinâmica de gênero continua a ser um fator determinante nas trajetórias acadêmicas e profissionais dos indivíduos, com as mulheres sendo, em muitas situações, incentivadas a seguir carreiras ligadas ao ensino e ao cuidado, o que se reflete nas áreas mais tradicionais da Pedagogia. No entanto, em ambos os *campi*, ainda se observa que as mulheres dominam nas linhas de pesquisa relacionadas à educação infantil e inclusão, enquanto no *campus* de Recife, onde existe uma maior diversidade de linhas de pesquisa, há uma distribuição de gênero mais equilibrada em algumas áreas.

Desse modo, embora haja um movimento crescente de mudanças nas escolhas de gênero dentro da educação, as construções sociais e as normas de gênero continuam a exercer uma influência significativa sobre as trajetórias acadêmicas e profissionais, perpetuando modelos de atuação diferenciados para homens e mulheres, que se refletem nas áreas de pesquisa e nas escolhas de campos de atuação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retornando a pergunta inicial que deu origem a nossa pesquisa “Que fenômenos sociais e/ou culturais estão por trás da redução da presença de mulheres nas pós-graduação *stricto sensu* de

educação, se comparados com a grande presença na graduação, e quais motivos levaram às pedagogas/os a procurarem a continuidade dos estudos ao nível dos mestrados?”.

Propomos (re)construir estas considerações finais como parte de um movimento contínuo de reflexão e aprofundamento. Esse processo busca não apenas encerrar o ciclo de investigação, mas também abrir caminhos para novas possibilidades e lutas.

Para responder esta pergunta de pesquisa, estruturamos nossa pesquisa a partir de quatro objetivos específicos, que nortearam tanto as investigações documentais quanto as entrevistas não-estruturadas realizadas.

O primeiro objetivo foi identificar o número de mulheres e homens formados/as em cursos de Licenciatura em Pedagogia em Pernambuco nos últimos 10 anos, considerando duas universidades públicas, uma localizada na capital e outra no interior. Nesse contexto, esse primeiro objetivo foi atendido a partir da análise documental, que revelou uma presença expressiva feminina nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, tanto no *campus* do Agreste, como no *campus* Recife, refletindo a associação histórica da Pedagogia as mulheres.

No *campus* Caruaru a presença feminina foi predominantemente superior a 70% em quase todos os períodos analisados, com destaque para os semestres em que a porcentagem de mulheres ultrapassou 80% e chegou até 100% em 2016.1 e 2023.2. A presença de homens no curso foi significativamente inferior, variando de 0% a 28%, com a maior parte dos períodos apresentando uma participação masculina abaixo de 20%.

No *campus* Recife a presença feminina também foi predominantemente superior a 70% em todos os períodos analisados. Em muitos semestres, a porcentagem de mulheres variou entre 83% e 97%, com destaque para os semestres de 2016.2 (97,06%) e 2013.1 (94,28%). Em relação a presença masculina no curso, observamos que foi significativamente menor, variando de 2,94% a 23,73%, com a maioria dos períodos apresentando participação masculina também inferior a 20%.

O segundo objetivo da nossa pesquisa consistiu em analisar a distribuição de mulheres e homens formados/as nos últimos 10 anos em cursos de mestrados em Educação, em dois programas de pós-graduação da UFPE, localizados nos *campi*: Caruaru e Recife. Para atender a esse objetivo, realizamos uma pesquisa documental, onde analisamos presencialmente as atas de defesa de dissertações desses programas, após a solicitação de acesso às coordenações dos respectivos programas.

Com base nessa análise, observamos uma redução expressiva na participação feminina nos programas de mestrado, em comparação com os números da graduação em Pedagogia. No entanto, é importante ressaltar que as mulheres continuam a ter uma representação significativa, especialmente em áreas vinculadas à docência e ao cuidado. Essa investigação nos permitiu coletar dados para compreender a distribuição de gênero entre os/as mestrandos/as e as características das linhas de pesquisa como iremos apresentar no terceiro objetivo.

No nosso terceiro objetivo específico que foi identificar o número de mulheres e de homens que se formaram em cursos de mestrados, no contexto das linhas de pesquisa do Programa, em Pernambuco nos últimos 10 anos em dois programas de pós-graduação de universidade pública. A pesquisa documental mostrou que, dentro das linhas de pesquisa que foram analisadas nos dois *campi* da UFPE as mulheres continuaram concentrando-se principalmente em temas relacionados à docência e políticas de cuidado, como educação infantil, desigualdades e inclusão, enquanto os homens apresentaram maior presença na maioria dos anos em áreas mais voltadas para a gestão educacional dentro de uma perspectiva das áreas da pedagogia mais tradicional.

No entanto, é importante destacar que a participação masculina não se restringe apenas a esses campos, observamos uma presença significativa de homens pesquisadores em áreas de discussões sobre raça, gênero e sexualidades. Esse dado revela que, embora ainda existem padrões de segregação nas linhas de pesquisa, há um movimento de ampliação das questões abordadas pelos homens.

No *campus* Caruaru, o programa contempla duas linhas de pesquisa: I) Educação e Diversidade e II) Docência, Ensino e Aprendizagem. Nossa análise abrangeu o período de 2013 a 2023, durante o qual foram identificadas 44 mulheres na linha 1 e 84 mulheres na linha 2, enquanto na linha 1 foram 42 homens e na linha 2, 17 homens.

No *campus* Recife, ao longo dos anos, observamos uma diferença nas escolhas entre homens e mulheres em relação às linhas de pesquisa. Destacamos, como exemplo, o ano de 2013, quando, na linha Educação e Linguagem, havia 2 homens e 11 mulheres, enquanto na linha Formação de Professores, foram registrados 4 homens e 14 mulheres. Já em 2021, a linha de Política Educacional apresentou um destaque inverso, com 6 homens e 3 mulheres.

E nesse movimento, observamos que alguns padrões sociais ainda estão presentes, indicando que as escolhas acadêmicas e profissionais de mulheres e homens continuam sendo

fortemente influenciadas por estereótipos de gênero, que direcionam as mulheres para temas da educação consideradas “mais adequados” e os homens para temas da educação mais ligados às áreas mais voltada para mudanças e impacto do que para a atuação profissional ou vistas socialmente com maior prestígio.

Por fim, o quarto objetivo foi identificar e analisar os principais motivos que levaram pedagogos e pedagogas a ingressarem na pós-graduação *stricto sensu* em Educação. E para atender ao objetivo realizamos entrevistas não-estruturadas, que foram realizadas com mestrandos/as formados/as em Pedagogia em ambos os *campi* da UFPE. A partir desse diálogo, aliado as inferências realizadas durante nossas análises, buscamos compreender as motivações e os desafios enfrentados por esses mestrandos/as com formação em Pedagogia. Como resposta a esse objetivo, os entrevistados/as apontaram diversas razões para a continuidade dos estudos, destacando, principalmente, o desejo de aprofundamento acadêmico, a busca por melhores oportunidades de carreira e a conquista do reconhecimento profissional.

Os homens destacaram de forma mais recorrente os desafios de conciliar o trabalho com os estudos, enfatizando questões financeiras. Este relato sugere que, embora enfrentem menos obstáculos relacionados às responsabilidades domésticas e as desigualdades de gênero, eles ainda precisam lidar com a pressão de sustentar financeiramente suas famílias ou investir em suas carreiras, o que pode se tornar uma barreira para a continuidade acadêmica.

Essa perspectiva revela que, no caso dos homens, os desafios podem estar mais associados às dinâmicas de expectativa social quanto ao papel de provedor e ao equilíbrio entre a progressão acadêmica e a estabilidade econômica.

Refletindo sobre essas dinâmicas, percebe-se que tanto os homens como as mulheres enfrentam desafios significativos, embora distintos, que refletem construções sociais de gênero. As mulheres lidam com barreiras estruturais e simbólicas profundamente arraigadas, os homens, ainda que em posição relativamente mais vantajosa, vivenciam pressões relacionadas ao desempenho econômico e à manutenção de suas trajetórias profissionais.

Esses resultados trazem à tona discussões importantes sobre as barreiras sociais e culturais que continuam a impactar as trajetórias acadêmicas das mulheres e dos homens. Embora haja uma predominância feminina na graduação, as barreiras estruturais, como as responsabilidades familiares e a persistência de estereótipos de gênero, resultam em sua menor presença e participação

na pós-graduação *stricto sensu* em Educação quando comparada a predominância massiva na Licenciatura em Pedagogia.

Além disso, a concentração de mulheres em áreas de estudo associadas ao cuidado e à docência, e a segregação de gênero nas escolhas de linhas de pesquisa, revelam a continuidade dos padrões que reforçam uma divisão de gênero no campo educacional.

Respondendo à pergunta central que motivou esta pesquisa, concluímos que os fenômenos sociais e culturais que estão por trás da redução da presença de mulheres na pós-graduação *stricto sensu* em Educação, comparadas à sua predominância na graduação, estão profundamente ligados a desigualdades estruturais de gênero e classe. Essas desigualdades sociais se manifestam por meio de estereótipos que atravessam as escolhas acadêmicas e profissionais desses/as mestrandos/as.

Podemos explicar as responsabilidades domésticas desproporcionais que dificultam a conciliação com a vida acadêmica, as pressões sociais e econômicas que levam homens a concentrarem-se em áreas de maior prestígio, e direcionam as mulheres em linhas relacionadas ao cuidado e à docência, que refletem a perpetuação de padrões de gênero. Apesar desses desafios, os motivos para a continuidade dos estudos, relatados tanto por homens quanto por mulheres, reforçam a relevância da necessidade do suporte acadêmico e financeiro, evidenciando que a luta nos espaços acadêmicos ainda é um movimento contínuo e necessário.

Por fim, este estudo contribui significativamente para o debate sobre desigualdades no campo educacional. Os dados obtidos oferecem subsídios para a explanação de novas pesquisas que dialoguem acerca do impacto das desigualdades de gênero, a discussão de classe nas oportunidades de acesso e permanência na pós-graduação e o papel das bolsas de estudo nesse percurso, e como as relações e desigualdades de gênero, incluindo machismo influenciam a escolha de áreas de pesquisa femininas e masculinas em programas de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed: Universidade Estadual Paulista, 1998. 225 p.

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

- AGAMBEN, G. **O que é um dispositivo?** outra travessia, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, jan. 2005.
- APPLE, M. W. **Can Education Change Society?** New York: Routledge, 2013.
- ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.
- AUAD, D. **Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares.** Pro-Posições, v. 17, n. 3, set./dez. p. 137-149, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1977.
- BIESTA, G. **Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy.** New York: Routledge, 2015.
- BLICKENSTAFF, C. **Mulheres e carreiras científicas: Tubulação vazante ou filtro de gênero?** Gênero e Educação, 17(4), 369-386, 2005.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BRONCKART, J. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- BORDIEU, P. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2002.
- BUTLER, J. Problemas de gênero: **Feminismo e subversão da identidade.** 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 236.
- CAMERON, D. **Desempenhando identidade de gênero: conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual.** In: OSTERMANN, Ana Cristina e FONTANA, Beatriz. (Orgs). **Linguagem, Gênero, Sexualidade: clássicos traduzidos.** São Paulo: Parábola Editorial, [1998] 2010. p. 129-149.
- CARVALHO, M; MONTANÉ, A. **Políticas de equidade de gênero na educação superior na Espanha e no Brasil: avanços e limites.** *Labrys*, Estudos Feministas, jul./dez. 2012.
- CARVALHO, M; CASAGRANDE, Lindamir Saleta. **Mulheres e ciência: desafios e conquistas.** INTERthesis, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 20-35, jul./dez. 2011.

- CARNEIRO, A. **Women and education: gender, race and identities**. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.
- CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- CHASSOT, A. **A ciência é masculina? É, sim senhora!** 3ª ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2007.
- CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa P: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CRISPIM, A. **Trabalho e gênero: análise da feminização e feminilização na docência do ensino superior na Universidade do Extremo Sul Catarinense** / Ana Laura Crispim; orientador: Rafael Rodrigo Mueller, coorientadora: Giovana I. Salvaro – Criciúma, SC, Ed. do Autor, 2016.
- CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero: uma perspectiva global** – compreendendo o gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo. São Paulo, Versos, 2015.
- CONNELL, R. **Políticas da masculinidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez., 1995
- CURY, C. **A Educação básica como direito**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.
- DAL'IGNA, M; SCHERER, R. **Trabalho docente no Brasil: da feminização do magistério para a desfeminização da docência**. 2020.
- DAY, C.; STOBART, G.; SAMMONS, P.; KINGTON, A. **Variations in the work and lives of teachers: Relative and relational effectiveness**. Teachers and Teaching: Theory and Practice, v. 12, n. 2, p. 169-192, 2006.
- DELPHI, C. L'ennemi principal, Économie politique du patriarcat, Paris, Syllepse “**Novas questões feministas**”, 1998, 293p.
- DELPHY, C. **Patriarcado** (teorias do). In: HIRATA, H. et al (org.). Dicionário Crítico do Feminismo. Editora UNESP: São Paulo, 2009, p. 173–178.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 7ª edição. Campinas: Autores Associados, 2002.

- DESLANDES, S. F. **A Construção do projeto de pesquisa**. In: MINAYO, M. C. (Org.) Pesquisa Social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 80p. p.31-50.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Martins Fontes, (1916).
- DRUDY, S. (2008). **Equilíbrio de gênero/preconceito de gênero: A profissão docente e o impacto da feminização**. Gênero e Educação, 20(4), 309-323.
- DRUMONT, M. **Elementos para uma análise do machismo**. São Paulo: P, v erspectivas, 1980.
- ECCLES, J. S. (1994). **Compreendendo as escolhas educacionais e ocupacionais das mulheres: Aplicando o modelo de escolhas relacionadas ao desempenho de Eccles et al.** Psicologia da Mulher Trimestral, 18(4), 585-609.
- FARIA, T. **Magistério no brasil: profissão feminina e masculina**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, ano 10, v.10, n.19 (10), p. 40-51, jul/dez 2016.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 24.ed. São Paulo: Edições Graal, 2007a.
- FRANCO, M. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- Freire, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p.11-30, jan./abr. 2004.
- GIROUX, H. A. **On Critical Pedagogy**. New York: Bloomsbury, 2011.
- GUIMARÃES, O; SANTIAGO, M. **Compreensão sobre o saber docente e o saber da experiência em produções brasileiras**. In: XXII EPENN, 2014, NATAL. XXII EPENN: PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORTE E NORDESTE: produção de conhecimento, assimetrias e desafios regionais. Natal: Gráfica e Editora Caule de Papiro, 2014. v. 01. p. 241-241.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. **Les paradigmes sociologiques à l'épreuve des catégories de sexe: quel renouvellement de l'épistémologie du travail?** In: DURAND J. P.; LINHART, D. *Les Ressorts de la mobilisation au travail*. Paris: Octarès, 2005. p.5.

HOFFMANN, J. **O professor e a moralidade no cotidiano escolar**. In: NÓVOA, A. (org). *Vida de professores*. Porto Editora, 2008, p. 197-213.

HOOKS, B. **“E eu não sou uma mulher?”: Mulheres negras e feminismo**. Trad. Bhuvi Libanio. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **The Will to Change: Men, Masculinity, and Love**. New York: Atria Books, 2004.

HOOKS, B. **Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom**. New York: Routledge, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KYMLICKA, W. **Filosofia política contemporânea: uma introdução**. Trad. luís carlos borges e Marilene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LAGE, A. **Estado da Arte da Pesquisa em Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos**. In: Alfredo Macedo Gomes; Telma Ferraz Leal. (Org.). *Pesquisas em Educação nas Regiões Norte e Nordeste: Balanço e Perspectivas*. 1ªed. Recife: Editora UFPE, 2014, v. 1, p. 11-42.

LAGE, A. **Gênero, diversidade e educação**, 2015.

LAKATOS, M; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica - 5. ed.** - São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, F. **Gênero no percurso de vida de estudantes do Curso de Pedagogia da UFC**. 2016. 203f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

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

LOURO, G. **Uma leitura da História da Educação na perspectiva de gênero**. Projeto História. São Paulo, v.11, nov., 1994.

LOURO, G. **Corpo, escola e identidade**. Educação & Realidade, 25 (2), jul./dez., 2000, p. 59-76.

Luckesi, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições** / Cipriano Carlos Luckesi. - 12. ed. - São Paulo: Cortez, - 4.2, 2001.

MACEDO, P. **Onde estão os meninos da escola? Reflexão da construção das masculinidades no processo de evasão escolar dos homens**. / Perycles Emmanoel Gomes de Macedo. Universidade Federal de Pernambuco. Centro Acadêmico do Agreste, 2024.

MACHADO, A. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL. 325 p. 2004.

MARINHO, E. **Desigualdades de gênero no ensino superior: um olhar para o curso de pedagogia da UnB por meio de narrativas egodocumentais estudantis (2006-2011)**. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MATTOS, P. L. C. L. de. **A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, p. 823 a 848, 2005. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/6789>. Acesso em: 26 mar. 2024.

MILLET, K. **Política sexual**. México: Aguilar, 1975.

MINAYO, M.C.S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

MONTESSORI, M. **O Método Montessori**. São Paulo: Paulo, 1912.

MOTTA, D. **A Contribuição De Heleieth Saffioti Para A Análise Do Brasil: Gênero importa para a Formação social?** Caderno CRH, v. 33, p. 227, 2020.

MUZI, A. **Na sala de aula com as tecnologias da informação e comunicação: percepções e vivências docentes**. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

NÓVOA, A. (1991). **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação, 4, 45-139.

OLIVEIRA, D. **A Feminização do Magistério no Brasil: Um enfoque histórico**. Educação e Pesquisa, 30(3), 133-150, 2004.

PINTASILGO, M. **Dimensões da mudança**. Porto: Afrontamento. 1985

RABELO, A. **A remuneração do professor é baixa ou alta? uma contraposição de diferentes referenciais**. Educação em Revista, Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.57-88 | abr. 2010

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, B. S. **Os Conflitos Urbanos no Recife: O Caso do “Skylab”**. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/> In: Revista Crítica, no 11, maio, p. 9-59. Coimbra: CES, 1983.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Trad. C. R. Dabat e M. B. Ávila. Educação & Realidade, v.20, n.2, p.49-99, 1995.

SCOTT, C. (1991). **Ensinar e professores: A dimensão humana**. Em R. G. Burgess (Ed.), Pesquisa educacional e avaliação: Para política e prática? (pp. 79-95). Londres: Falmer Press.

SCHERER, R. P.; DAL'IGNA, M. C. **Amor, cuidado e competência: um olhar de gênero sobre a profissionalização do trabalho docente**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P.; CRUZ, É. DA. Inter-Ação, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 632-655, set./dez. 2017. Disponível em: NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 38, 2017, São Luís do Maranhão/MA. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2017.

SILVA, M. **Professora sim. Professor também. Tio jamais: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco** / Marciano Antonio da Silva. – 2020.

SIQUEIRA, O. **A dupla jornada de trabalho feminino: realidade, implicações e perspectivas**. 2016. 121 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em educação).

SOUZA, D. **desafios de homens na docência nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas da rede municipal de paty do alferes**. INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA. UFRRJ, 2022.

TEDESCO, C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher. 2010. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/educacion_y_genero. Acesso em: 30 set. 2024.

VYGOTSKY, L. S **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, (1984).

WEBER, S. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil**. Educação sociedade.

WELZER-LANG, D. **A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia**. Revista Estudos Feministas, vol. 2. 2001. P. 460-82.

YANNOULAS, S. C. **Feminização ou Feminilização?** Apontamentos em torno de uma categoria, 2001.

APÊNDICE A

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Meu nome é Daiany de Oliveira Santos, e estou conduzindo esta entrevista como parte da minha pesquisa de mestrado. O objetivo do estudo é entender os fatores que influenciam a presença de mulheres e homens nos cursos de Pedagogia e Mestrados em Educação, analisando movimentos de presença, ausência e as hierarquias que podem surgir nesse contexto.

A entrevista deve durar cerca de 20 minutos. Todas as suas respostas serão tratadas de forma confidencial e usadas apenas para fins acadêmicos. Você pode interromper a entrevista ou optar por não responder a qualquer pergunta. Posso seguir com o seu consentimento?

Você tem alguma dúvida antes de começarmos?

PERFIL DO ENTREVISTADO

Poderia falar um pouco sobre sua formação acadêmica? Quando se graduou em Pedagogia? Qual sua idade?

Entrevista direcionada as mulheres:

1. Quais foram as motivações que te levaram a considerar a continuidade dos seus estudos no mestrado?
2. Você acredita que os preconceitos de gênero influenciam sua jornada na pós-graduação *stricto sensu* em educação?
3. Durante a graduação, você sentiu que houve incentivo suficiente para você e sua turma seguirem na pós-graduação?
4. Você pode compartilhar se está trabalhando e/ou se tem bolsa de estudo, como isso impacta sua jornada acadêmica?
5. Quais desafios você tem encontrado, incluindo as demandas familiares e pessoais, como ser mulher, ter filhos ou ter engravidado, e como eles impactam seu desempenho em se dedicar ao mestrado?
6. Como você enxerga a presença de homens na pós-graduação em comparação à graduação em Pedagogia?
7. O que motivou você a escolher sua linha de pesquisa no mestrado?

Entrevista direcionada aos homens:

1. Quais foram as motivações que levaram a considerar a continuidade dos seus estudos no mestrado?
2. Quais desafios você encontrou ao considerar o ingresso na pós-graduação?

3. Você pode compartilhar se está trabalhando e/ou se possui uma bolsa de estudo? Como essas condições impactam sua jornada acadêmica?
4. Como as demandas familiares e pessoais, como as responsabilidades com a família, o impacto do ser homem e outras questões pessoais, afetam sua capacidade de se dedicar ao mestrado?
5. Como você enxerga a presença de homens na pós-graduação em comparação com a graduação em Pedagogia?
6. Você acredita que existe algum estigma ou pressão social para que os homens sigam ou evitem determinadas áreas na educação?
7. O que motivou você a escolher sua linha de pesquisa no mestrado?

APÊNDICE B

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título da Pesquisa: A PRESENÇA DE MULHERES E HOMENS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E MESTRADOS EM EDUCAÇÃO: Movimentos de Presença, Ausência e Hierarquias em (Des)compassos com a Feminilização da Educação

Pesquisadora Responsável: Daiany de Oliveira Santos

Orientadora: Prof.^a Dra Allene Carvalho Lage

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Centro Acadêmico do Agreste (CAA)

Contato:

Telefone: (81) 99714-3732

E-mail: daiany.oliveira@ufpe.br

A pesquisadora responsável pelo projeto acima identificado compromete-se a:

Preservar a confidencialidade e a privacidade dos participantes, garantindo que os dados coletados sejam utilizados exclusivamente para fins de análise e divulgação científica.

Respeitar o sigilo das propriedades intelectuais e a dignidade humana dos participantes, assegurando que todas as informações sejam tratadas com o máximo de ética e integridade.

Garantir o retorno dos benefícios derivados da pesquisa aos participantes, promovendo o retorno social e o acesso aos resultados, procedimentos, ou produtos decorrentes do estudo, conforme aplicável.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada:

“A PRESENÇA DE MULHERES E HOMENS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E MESTRADOS EM EDUCAÇÃO: Movimentos de Presença, Ausência e Hierarquias em (Des)compassos com a Feminilização da Educação”, conduzida pela pesquisadora Daiany de Oliveira Santos, sob a orientação da Prof.^a Dra. Allene Carvalho Lage.

Contato: Telefone (81) 99714-3732/ E-mail: daiany.oliveira@ufpe.br

Caso tenha qualquer dúvida em relação aos documentos ou sobre sua participação, sinta-se à vontade para esclarecer todas as questões com a pessoa que o(a) está entrevistando. É importante que você esteja plenamente informado(a) antes de decidir participar.

Se, após a leitura e compreensão das informações a seguir, você concordar em participar do estudo, por favor, assine ao final deste documento. O termo será assinado em duas vias: uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável. Em caso de recusa, asseguramos que não haverá qualquer penalização. Você também tem o direito desistir da entrevista a qualquer momento durante o estudo, sem qualquer prejuízo.

Informações sobre a Pesquisa:

Objetivo geral da pesquisa: estudar os fenômenos sociais e/ou culturais que estão por trás da redução da presença de mulheres na pós-graduação *stricto sensu* de educação, se comparados com a grande presença na graduação, e quais motivos levaram às pedagogas/os a procurarem ou não a continuidade dos estudos ao nível dos mestrados.

Participação: Cada voluntário(a) concederá ao menos uma entrevista e poderá ser contatado(a) posteriormente para esclarecimentos ou informações complementares, por meio de diálogos informais, ao longo de 2024.

Duração e Modalidade das Entrevistas: As entrevistas terão duração média de 20 minutos e serão realizadas de forma presencial e/ou via *Google Meet*, de acordo com a preferência dos participantes. Esta flexibilidade visa atender às diferentes necessidades e contextos dos entrevistados, garantindo conforto e disponibilidade para contribuir com a pesquisa.

Conteúdo das entrevistas: As entrevistas podem abordar temas sensíveis e, eventualmente, causar desconforto ao(a) participante ao tratar de experiências pessoais.

Os dados coletados serão tratados de forma confidencial e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas relacionadas ao tema, sem qualquer identificação dos voluntários.

Benefícios e custos: Não haverá benefício direto aos participantes, e sua participação na pesquisa não envolverá qualquer custo.

Divulgação dos resultados: Os resultados da pesquisa serão compartilhados em eventos acadêmicos ou publicados em periódicos científicos, mantendo o anonimato dos participantes.

Eu, _____, após a leitura (ou escuta) deste documento e tendo tido a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar voluntariamente do estudo “A Presença de Mulheres e Homens nos Cursos de Pedagogia e Mestrados em Educação: Movimentos de Presença, Ausência e Hierarquias em (Des)compassos com a Feminilização da Educação”.

Fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, procedimentos e garantias da pesquisa, e estou ciente de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer penalidade.

Assinatura do(a) Participante

Caruaru, setembro de 2024.