

Estudo das Representações Sociais de Professores Homens de Mato Grosso do Sul Sobre o Trabalho Realizado com Crianças

Study of the Social Representations of Male Teachers from Mato Grosso do Sul
About Working with Children

Estudio de las Representaciones Sociales de Maestros Hombres de Mato
Grosso del Sur Sobre el Trabajo Realizado con Niños

Josiane Peres Gonçalves

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Brasil
josianeperes7@hotmail.com

Viviane de Souza Correia de Carvalho

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Brasil
vsccgmv_30@hotmail.com

Resumo

O presente estudo tem por finalidade identificar as representações sociais de homens professores que atuam em turmas de anos iniciais do ensino fundamental no Estado de Mato Grosso do Sul, sobre o trabalho desenvolvido com crianças. A coleta de dados foi realizada em quatro municípios de diferentes regiões do Estado, com 5 (cinco) professores homens, por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que a representação social mais relevante associada ao professor homem é a de que eles possuem maior autoridade frente aos alunos, representação que se mantém nos últimos anos. Concluímos que as representações de gênero e do que sejam papéis e características de homens e mulheres influenciam na dinâmica da história da educação.

Palavras-Chave: Feminização do Magistério; Professores Homens; Representações Sociais.

Abstract

This study aims to identify the social representations of male teachers who work in the early classes of elementary school in the state of Mato Grosso do Sul, Brazil, about working with children. The data were collected in four municipalities of different regions of the state, from five (5) male teachers, through semi-structured interviews. The results indicate that the most relevant social representation associated with male teachers is that they have a higher authority over the students, a representation that persisted in recent years. We concluded that the representations of gender and of the roles and characteristics of men and women influence the dynamics of the history of education.

Keywords: Feminization of the Teaching Profession; Male Teachers; Social Representations.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo identificar las representaciones sociales de hombres maestros que trabajan con alumnos de los primeros años de enseñanza infantil en el estado de Mato Grosso do Sul, sobre el trabajo con niños. La recogida de datos se llevó a cabo en cuatro municipios de diferentes regiones del estado, con cinco maestros varones, a través de entrevistas semi-estructuradas. Los resultados indican que la representación social más relevante asociada al hombre



maestro es que tiene una autoridad superior frente a los alumnos, representación que se mantiene en los últimos años. Llegamos a la conclusión de que las representaciones de género y de cuáles son las funciones y características de los hombres y las mujeres influyen en la dinámica de la historia de la educación.

Palabras-Clave: Feminización de la Profesión Docente; Maestros Varones; Representaciones Sociales.

Introdução

O magistério é considerado uma profissão feminina no Brasil devido ao número de professoras que atuam na área da Educação. Com o passar do tempo, a profissão docente passou a ser vista como sendo mais adequada para o público feminino, por se associar as habilidades maternas com o magistério, desconsiderando o processo de formação profissional. Tratam-se de representações sociais que influenciam o modo de pensar e o comportamento das pessoas que encontram-se inseridas em determinados contextos da sociedade.

As representações sociais não são facilmente definíveis e fazem parte de uma teoria que a comunidade científica admite estar em expansão, mas em síntese, pode-se dizer que trata-se de uma forma particular de conhecimento que serve como instrumento para responder aos problemas do cotidiano, portanto prático, além de elaborado e compartilhado socialmente (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2012).

Alves-Mazotti (2008) ao refletir sobre o conceito esclarece:

Nas sociedades modernas, somos diariamente confrontados com uma grande massa de informações. As novas questões e os eventos que surgem no horizonte social frequentemente nos exigem, por nos afetarem de alguma maneira, que busquemos compreendê-los, aproximando-os daquilo que já conhecemos, usando palavras que

fazem parte de nosso repertório. Nas conversações diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, somos instados a nos manifestar sobre eles procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Estas interações sociais vão criando “universos consensuais” no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas “teorias” ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo (ALVES-MAZOTTI, 2008, p. 21).

O magistério foi uma profissão inicialmente masculina em que apenas homens ensinavam e estudavam (RABEL e MARTINS, 2010). Entretanto, com a associação de características femininas à profissão docente, entre outros fatores, as mulheres adentraram o mercado de trabalho como professoras dando início a um processo que convencionou-se chamar 'feminização do magistério' ou desmasculinização do magistério para alguns autores.

Dessa forma, podemos afirmar que a educação de crianças no âmbito escolar não foi sempre tarefa majoritariamente

desempenhada por mulheres. De fato, quanto ao Brasil, Louro (1997) aborda uma realidade muito diferente em 'Gênero, sexualidade e educação'.

[...] no Brasil a instituição escolar é, primeiramente, masculina e religiosa. Os jesuítas, "braço espiritual da colonização", para além das tentativas de catequização dos índios, investem, de fato, na formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes. As primeiras escolas brasileiras regidas por esses irmãos (e a grande maioria daquelas que se organizam a partir de outras ordens religiosas) constituem-se, pois, num espaço marcadamente masculino, voltado para a formação de um católico exemplar. É importante notar que esse modelo de ensino permanece no País por um largo tempo, mesmo depois de oficialmente afastado, ao final do século XVIII. (p. 94)

A feminização do magistério é uma das evidências de que escola e magistério se transformam. Mas o que ocasionaria essa transformação? Gonçalves (2009) afirma que algumas das causas são, por exemplo, a exigência de escola pública para a população por parte de imigrantes japoneses e europeus, o desenvolvimento econômico e industrial que exigia dos trabalhadores o mínimo de formação escolar, o próprio processo dinâmico em que a história da educação opera. Contudo, mesmo no processo de feminização do magistério há indícios de que o fato de haver mais mulheres atuando como professoras de crianças, pode ser o resultado de representações sociais.

Carvalho (1998) comenta que, no início do século XX, quando houve uma mudança no discurso educacional da época, houve

também mudanças na composição sexual do corpo docente das escolas. A escola deixa de ser o Templo da Ciência e ganha um caráter formador composto principalmente por moralização, civilização, disciplina e higiene.

Louro (1997) também explica que alguns afirmam ser a escola masculina, enquanto outros afirmam que ela é feminina e essa ideia está atrelada às características que comumente foram/são relacionadas aos gêneros. Se a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas, o gênero da escola é feminino. Se os discursos pedagógicos (teorias, legislação, normalização) demonstram que as relações escolares devem aproximar-se das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, enfim, caracterizar-se com aspectos e características comumente associados a mulheres, então o gênero da escola é feminino.

Mas também há quem pense que o gênero da escola é masculino.

Ao contrário, dizem outras/os, a escola é masculina, pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento — e esse conhecimento foi historicamente produzido pelos homens. A escola lida com alguns aspectos da cultura que foram selecionados por serem reconhecidos como podendo ou devendo dar lugar a uma transmissão deliberada e mais ou menos institucionalizada, enfim, aquilo que uma dada sociedade considera digno de integrar o currículo. Portanto, é possível argumentar que, ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino, não apenas porque as diferentes

disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação "científicos" e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos (LOURO, 1997, p. 89).

Podemos notar, que de acordo com o relato da autora, a escola continua tendo influência masculina, no entanto, geralmente quando se trata de cuidado de crianças pequenas, a docência é considerada mais adequada para mulheres, de acordo com familiares de crianças da educação infantil, conforme dados de pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero, Desenvolvimento e Educação (GEPDGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Para ilustrar, transcrevemos excerto bastante representativo dos dados obtidos com familiares de crianças da educação infantil no município de Naviraí, mais especificamente com um pai de uma menina de três anos de idade.

[...] a mulher tem um pouco mais, assim, digamos, de paciência, de como eu posso dizer assim? (pausa) Porque a criança assim, nesta idade, "né" tem que ter muita paciência para lidar, então eu acho que a mulher por ser um ser mais, digamos assim, a mulher é mais meiga, 'né', tem mais paciência. Então eu acho que a mulher, no meu modo de pensar, eu acho que a mulher dá mais certo pra este tipo de trabalho (FARIAS, OLIVEIRA, GONÇALVES, 2015, p. 11).

A própria função docente já foi representada como uma extensão do lar para as mulheres (LOURO, 1997; ALMEIDA, 2006). Concluímos que as representações de gênero influem na dinâmica da história da educação, pois elas determinam o que é certo, errado, adequado ou inadequado, e quais são as funções e papéis de homens e mulheres.

Se as representações da sociedade em relação ao gênero ou à profissão afetam as escolhas e direcionam a vida, é importante que conheçamos essas representações. Por isso, o objetivo do GEPDGE da UFMS tem sido identificar as representações sociais relacionadas aos professores homens na educação infantil e no ensino fundamental. No caso específico do presente estudo, o objetivo é identificar as representações sociais acerca da atuação de homens como professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Estado de Mato Grosso do Sul.

Metodologia

Para realização da pesquisa de campo, buscou-se selecionar municípios de diferentes regiões do Estado de Mato Grosso do Sul que tinham professores do gênero masculino atuando como docentes de anos iniciais do ensino fundamental. Em seguida, foram feitos contatos com as Secretarias Municipais de Educação em que foram agendados horários para a realização da pesquisa. Os municípios que fizeram parte do presente estudo foram: Campo Grande, Corumbá, Itaquiraí e Tacuru, sendo gravadas entrevistas com um professor de cada município, com exceção de Itaquiraí em que dois docentes quiseram participar, totalizando, portanto, 5 (cinco) professores homens investigados.

Para a coleta de dados, a utilização de entrevistas semiestruturadas foi adotada

como instrumento devido às possibilidades dos sujeitos de pesquisa e principalmente pelo fato de o discurso ser, de acordo com Jodelet (2001), um dos suportes das representações sociais, assim como são a linguagem, os documentos, as práticas, os dispositivos materiais, entre outros.

As perguntas das entrevistas versavam sobre os aspectos da atuação profissional de professores homens no ensino fundamental, sobre a impressão das crianças sobre o trabalho dos professores, a relação com a comunidade escolar, as circunstâncias que levaram os professores a optar pela carreira da educação com crianças e sobre a pequena quantidade de homens que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Devemos esclarecer que o produto das entrevistas consiste em impressões, opiniões e experiências dos professores, mas, isso não significa necessariamente que as representações são deles apenas, pois em várias oportunidades eles puderam falar sobre a comunidade escolar e distinguiram suas formas de pensar daqueles que os rodeiam (JODELET, 2001).

Para preservar a identidade dos sujeitos que fazem parte da pesquisa, os nomes foram substituídos pela identificação PH 1, PH 2, PH 3, PH 4 e PH 5, as principais características desses professores homens são:

PH 1 – tem 27 anos de idade, formação em Educação Artística e atua como professor de Arte em turmas de 1º, 2º e 3º ano em escolas públicas de Campo Grande. Dentre os entrevistados, o PH 1 é o professor com menos tempo de carreira, apenas cinco anos.

PH 2 – tem 35 anos de idade, é formado em Pedagogia e como professor de 2º e 3º ano do ensino fundamental e também como professor de Arte no ensino médio em uma escola pública de Corumbá. Possui 14 anos de carreira na educação.

PH 3 – tem 57 anos de idade, é pós-

graduado em Educação e obteve o título de mestre no Paraguai. Leciona no 5º ano do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública de Itaquiraí. Dentre os entrevistados, o PH 3 é o professor com a carreira mais longa, com 26 anos de profissão.

PH 4 – tem 40 anos de idade, é pós-graduado em Psicopedagogia. Educador há 17, já foi coordenador de escola e professor por oito meses na educação infantil. Trabalha como professor regente no 4º e 5º ano de uma escola pública de Tacuru.

PH 5 – tem 44 anos de idade, cursou o magistério. Possui 22 anos de carreira na educação e já atuou como professor no EJA. Trabalha com professor de uma turma de 5º ano em Itaquiraí.

Dentre os entrevistados, apenas PH 3 e PH 5 nunca trabalharam na educação infantil.

Resultados e Discussões

Ao analisar os resultados das entrevistas semiestruturadas, foi possível constatar que, geralmente, os professores descrevem sua relação com a comunidade escolar como boa, porém, em outros momentos mencionam situações e circunstâncias incomuns que numa leitura integral e crítica das entrevistas, apontam contradições.

[...] aqui mesmo já teve uma menina que chorou porque um homem “tava” na sala e fez o “piseiro” e a mãe teve que tirar da sala e colocar em outra sala, na sala de outra professora, mas assim, depois ela teve que acostumar porque o professor de Educação Física também é homem, o professor de Informática é homem e assim... Professor aqui tem vários, vários... (PH 2)

A fala acima faz questionar: o mesmo ocorreria como uma professora mulher? É comum alunos desesperarem-se por ter professoras mulheres e serem transferidos para outras salas? Ou é a figura do homem que causa estranhamento nos anos iniciais do ensino fundamental?

Em outro momento da entrevista, o mesmo professor relata que quando atuava na educação infantil, decidiu não dar banho nas crianças para evitar problemas. Alguns pais, além de perguntarem se o professor ficaria até o final do ano nessa função (o professor estava fazendo uma substituição), perguntaram também se ele participava do banho, mas o professor apenas passava talco nos bebês e observava as professoras.

Para o PH 5, uma questão despertava curiosidade. Ele conta que durante toda a sua trajetória profissional a direção das escolas nunca lhe ofereceu trabalho numa sala de 1º ou 2º ano. Ele diz ainda que insinuava isso para os colegas dizendo “Ó, gente, o ano que vem eu quero uma 1ª série porque sempre quando vem a Prova Brasil a responsabilidade da escola, o peso fica nas costas do professor do 5º ano” (PH 5).

PH 4 diz que, devido aos conhecidos casos de pedofilia, ele percebia que algumas pessoas da comunidade escolar o “olhavam atravessado”. Mesmo descrevendo a relação com colegas de trabalho, funcionários da escola e familiares de aluno como boas, os professores contam sobre casos de estranhamento. Isso se dá devido à novidade, o incomum. Para muitos, ver o corpo docente das escolas formado majoritariamente por mulheres, pode ter naturalizado e enraizado a concepção de que professor de criança pequena é mulher. É o que indica pesquisas anteriores desenvolvidas por Gonçalves e Carvalho (2014), Gonçalves e Farias (2014), Gonçalves et. al. (2015), Gonçalves e Antunes (2015) e que sustentamos com base na teoria das representações sociais.

Jodelet (2001) explica que o processo por meio do qual o familiar é transformado em entendível, é uma função cognitiva fundamental da representação, por meio da qual a novidade passa a integrar o universo do pensamento preexistente. Assim, o elemento estranho ou desconhecido é incluído no ambiente social e ideacional. De forma semelhante, Moscovici (2011) explica um dos processos geradores de representações sociais, a ancoragem. O PH 2, em seu relato, diz que em menos de uma semana os familiares de seus alunos já compreendiam melhor o seu trabalho e o fato de ser homem e estar numa instituição de educação infantil. Deduzimos que, num primeiro momento, a comunidade escolar possa achar estranha a presença de um professor homem na educação escolar de crianças pequenas pelo fato de que há mais mulheres atuando profissionalmente nessa área, o que pode ter naturalizado para alguns o gênero feminino como o mais adequado para lidar com crianças. O PH 5 afirma que os pais provavelmente escolheriam mulheres para serem professoras de seus filhos no 1º ano do ensino fundamental.

Para Carvalho (1998, p. 4) a imagem social do trabalho docente com crianças associou-se e permaneceu associada a

[...] uma certa feminilidade, uma imagem de mulher pouco afeita à erudição e ao desenvolvimento intelectual, que se relaciona mal com o conhecimento e a racionalidade, sendo antes emotiva, maternal, infantilizada e capaz de empatia com as crianças.

Dentre as representações associadas à docência, não é tão incomum a de que ser professor é uma vocação, ou de que a profissão docente é um “chamado” (LOURO, 1997, p. 104). Aragão e Kreutz (2012)

constatarem em pesquisa realizada com professoras de educação infantil a existência de duas representações sobre a docência: uma delas valoriza e reconhece o conhecimento teórico e a outra a entende como dom, vocação. Os professores entrevistados não indicaram a valorização do conhecimento teórico de forma tão contundente, porém, não consideraram em nenhum momento a profissão como um dom ou vocação. Além disso, apenas PH 1 sabia que queria ser professor antes de fazer graduação. Ele disse que ficou em dúvida quanto a escolha do curso, queria cursar Educação Artística ou Pedagogia.

O PH 2 afirma que queria estudar Jornalismo, mas sua família não tinha condições de pagar o curso. Já o PH 3, mesmo depois de fazer o magistério afirma que não gostava de crianças, passou a gostar depois que foi substituir um amigo numa escola. O PH 4 afirma, claramente, que a escolha de ser professor e investir numa formação para tal deu-se pela “falta de opção de empregos”. O PH 5 relata que por ser de uma família pobre, deveria ter alguma profissão e a opção naquele momento foi a docência. Esse professor inclusive compara a situação em que vivia com a enfrentada por mulheres com a abertura para o trabalho nas escolas: era a opção de emprego que ambos possuíam.

As representações sociais mais relevantes ou frequentes nas entrevistas foram identificadas em sua maior parte quando os professores tiveram a oportunidade de levantar pontos positivos e/ou negativos quanto à atuação de homens como professores de crianças. Apenas dois professores citaram aspectos negativos.

O PH 2 afirma que o ponto negativo é a falta de colaboração de alguns pais que não compreendem as reclamações do professor com relação aos alunos. Para o PH 3, o ponto negativo consiste na falta de conhecimentos

práticos para lidar com determinadas situações. Ele diz que não saberia lidar, por exemplo, com uma garota que experimenta sua menarca em sala de aula. Ele diz que lidaria com tal situação, mas que não dispõe de conhecimentos para fazê-lo e que por isso quando algo parecido acontece ele encaminha a garota para as profissionais (mulheres) da escola. O PH 3 foi, portanto, o único professor a indicar um ponto negativo que tivesse relação com questões de gênero.

Um dos aspectos positivos levantado por mais professores tem relação com a desconstrução de preconceitos e uma abertura para a atuação de homens como professores de crianças. Para o PH 1, a atuação de professores homens no ensino fundamental é positiva para os pais compreenderem que, na educação, há espaço para todos, inclusive para os homens. Esse professor afirmou que antes da graduação ele tinha uma representação – que ele não classifica como preconceituosa – de que a escola sempre foi um espaço mais ocupado por professoras. Essa representação é bem marcante em pesquisa realizada no Rio de Janeiro (Brasil) e Aveiro (Portugal) por Rabelo (2013). Dentre diversas discriminações/representações relacionadas a professores homens do ensino fundamental, identificadas pela autora, a terceira maior representação no Rio de Janeiro e segunda maior em Aveiro diz respeito ao pressuposto de que todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental são mulheres. Para a autora, apesar de esse preconceito ser menos explícito, ele pode ocultar outros preconceitos, pois em sua pesquisa os professores considerados, por vezes, mencionaram que a associação da profissão com a mulher leva-os a sofrer descrédito, descaso, zombarias, discriminação, preconceito, machismo, entre outros e parte dos entrevistados associou a ideia de a profissão ser feminina ao julgamento de que

o homem é incapaz ou homossexual (p. 917).

Para o PH 5, não há pontos positivos ou negativos com relação à atuação de professores homens com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, o professor afirma que homens e mulheres podem desempenhar adequadamente o papel de professores e que não há distinções que levariam a um professor ter pontos positivos ou negativos distintos das professoras.

A representação mais frequente foi a de que o professor homem tem maior autoridade frente aos alunos. Um dos professores, inclusive, classificou essa característica como uma justificativa para a suposta preferência que os familiares de alunos teriam por professores homens. Para PH 2, PH 3 e PH 4, o professor homem lida mais facilmente com as questões disciplinares em sala de aula.

[...] impõe mais porque eles têm respeito, eles têm medo da voz do homem (PH 2).

[...] para o homem, eu acho que facilita um pouco na disciplina porque os alunos vê o professor homem é... assim, não é, mas parece uma autoridade a mais, “né”? (PH 3).

Ah, principalmente, hoje para você conseguir dominar uma sala com essa diversidade de criança, aquela educação que antigamente se tinha, hoje não se tem. Hoje o aluno tem um pouco de consciência... Ter uma voz masculina, eles respeitam um pouquinho mais o professor, “né”? E o professor, ele, não que ele queira falar que o sexo feminino, que eu conheço ótimas professoras também no quesito disciplinar, ótimo, “né”? Mas, o homem tem, um, é o jeito homem de trabalhar,

entendeu? É o jeito homem de se impor, o homem se impõe mesmo, ele se impõe, fala. Às vezes dá um berro mesmo, se for preciso, “né”? (PH 4).

A representação de que o professor homem tem maior autoridade já havia sido identificada pelo GEPDGE em pesquisa anterior, realizada no município de Naviraí (GONÇALVES; CARVALHO, 2014). Essa representação parece ainda bastante presente no âmbito escolar e no imaginário social, não somente em Naviraí ou no Mato Grosso do Sul, se assim pudermos falar já que a pesquisa adotou quatro cidades do município para a realização das análises. De qualquer forma, a presença dessa representação ainda é inegável, pois além de nossas pesquisas, dois outros relevantes estudos indicam sua existência e permanência. Tratam-se das duas pesquisas já citadas e que foram realizadas com uma distância considerável de tempo, são elas: 'Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores', artigo de Carvalho (1998); e 'Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental', artigo de Rabelo (2013).

Ambos indicam a presença da representação do professor homem como detentor de maior autoridade. Carvalho obtém esses dados em entrevistas realizadas com professores homens e os direciona a uma discussão sobre masculinidades e feminilidades utilizando autoras como Connel (1995) para dizer, por exemplo, que se as professoras mulheres adotam o perfil de professora autoritária, ela está “minando” sua própria feminilidade já que isso não é socialmente esperado das mulheres.

Rabelo preocupa-se com as discriminações sofridas por professores homens, sendo estas baseadas em preconceitos. Além de preconceitos, há,

entretanto, o que a autora chama de discriminação positiva, “a atribuição de vantagens competitivas para um grupo em relação a um mesmo benefício” (2013, p. 920). Um dos professores entrevistados afirma que muitos dos membros da comunidade escolar em que opera acabam gostando de ter um professor homem no ensino fundamental por pensarem que “homens disciplinam melhor”.

Apesar de o teor das entrevistas revelar a representação de um professor como potencialmente mais autoritário, apenas um dos professores avaliou que essa representação justificaria a preferência de familiares de crianças por professores homens.

[...] porque você percebe, por exemplo, a reação dos alunos com é... com uma... inspetora [...] de alunos. É totalmente diferente com o inspetor de aluno. Então, por exemplo, a inspetora de aluno fala, eles desafiam, brincam, saem correndo e já com homem não, eles percebem, que eles sabem que às vezes, pode correr, acompanhar, então, a reação deles já é diferente e assim acontece com os professores também (PH 3).

De acordo com os professores, predominantemente, a preferência dos pais por professores ou professoras está relacionada com a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças, algo inédito nas pesquisas realizadas pelo GEPDGE, pois pesquisas anteriores realizadas com familiares indicaram que as preferências estavam relacionadas quase sempre aos cuidados (exclusivamente), seja na imposição de disciplina, na orientação de casos excepcionais como a menarca das meninas ou no cuidado da higiene de crianças.

O PH 5, entretanto, disse algo que merece atenção. Para o professor, nas séries iniciais e na educação infantil provavelmente os pais escolheriam uma professora mulher, evidenciando que o sujeito da pesquisa reconhece as representações que rondam o professor homem na educação infantil, etapa da educação em que há menos professores homens e que o ambiente parece muito mais hostil devido a preconceitos. Com base em pesquisa bibliográfica, Monteiro e Altman (2013) levantam obstáculos ao aumento da participação de homens na educação infantil, dentre eles os que mais ficaram evidentes nas pesquisas do GEPDGE foram: os mitos e ideias arraigados sobre “masculinidade” e nisso se inclui as funções sociais do homem que geralmente contrapõem-se às da mulher; a questão de essa área ser ocupada preferencialmente por mulheres; os baixos salários; e preocupações relacionadas à possibilidade de abusos de crianças, em uma associação da masculinidade com violência (GONÇALVES e FARIA, 2014; GONÇALVES et. al., 2015).

Para a maioria dos professores, é importante aumentar o número de docentes homens nos anos iniciais do ensino fundamental por razões distintas. O PH 2 justifica ser importante porque isso contribui para a desconstrução de preconceitos da sociedade, algo discutido brevemente tanto por Carvalho (1998) quanto por Rabelo (2013). Mesmo sem estudos empíricos que indiquem essa contribuição, as autoras afirmam que a presença de um homem num espaço predominantemente feminino é o suficiente para fazer as pessoas repensarem papéis e funções de homens e mulheres. Para PH 3, o aumento de professores homens justifica-se importante devido a autoridade destes frente às crianças. Para PH 4 o importante é haver diversidade de gênero em contato com as crianças.

O PH 1 e o PH 5 não afirmaram,

categoricamente, ser importante o aumento do número de professores homens. O PH 1 disse que isso é relativo, depende da formação do professor. Para o PH 5 não é importante aumentar o número de professores homens por eles serem mais “durões”, o professor ainda diz que a tendência é diminuir o número já existente.

Questionado sobre as razões por que os homens não trabalham com crianças pequenas, todos os entrevistados se diferenciaram dos homens, de uma forma geral. O PH 1 afirmou que há uma diferença na lida com crianças pequenas, a questão lúdica, o brincar, o “sentar no chão”, além disso, os homens não têm um contato próximo e afetivo com as crianças como as professoras que têm um contato afetivo e materno. A fala do professor reforça representações das professoras associadas à maternidade, o que, por sua vez, as tornariam educadoras por natureza, algo que dispensaria formação profissional. Mesmo sendo professor de Artes, seu discurso tem em comum ao dos pedagogos, o fato de expressar diferenças pessoais com relação aos homens, algo compreensível se pensarmos nos estudos sobre masculinidade desenvolvidos por Connel (1995).

A autora fala de masculinidades, no plural, pois há várias outras além da masculinidade hegemônica e os professores homens em um espaço majoritariamente feminino, numa profissão considerada, por muitos, como mais adequada às mulheres, – logo, sua execução exige a articulação e mobilização de habilidades entendidas como naturalmente de mulheres – os põe no grupo das masculinidades subordinadas.

O conceito de masculinidade hegemônica foi originalmente formulado em relação ao conceito de feminilidade hegemônica - prontamente renomeada de "feminilidade enfatizada" para

reconhecer a posição assimétrica das masculinidades e das feminilidades em uma ordem patriarcal do gênero. No desenvolvimento de pesquisas sobre homens e masculinidades, essa relação saiu de foco. Isso é lastimável por mais de uma razão. O gênero é sempre relacional, e os padrões de masculinidade são socialmente definidos em oposição a algum modelo (quer real ou imaginário) da feminilidade (CONNEL e MESSERSCHMIDT, 2013, p. 265).

Considerando as relações de gênero no trabalho com crianças, os professores assumiram características consideradas femininas. O PH 2 afirma que é necessário ter paciência para cuidar de crianças e que os professores homens preferem turmas em que as crianças são maiores porque a atuação com alunos de 6º ao 9º ano, por exemplo, é mais fácil. O professor disse, também, que é preciso amar a profissão. Por alguma razão, ele também classificou como algo não atrativo o fato de as salas dos anos iniciais do ensino fundamental serem numerosas e apresentarem crianças com deficiências, “alunos problemáticos”, alunos cujos pais são dependentes químicos, cujas mães são divorciadas, alunos de famílias em que houve estupros, alunos que sofreram abuso sexual. Entretanto, essa realidade não é exclusiva dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para o PH 3, é necessário considerar que no Brasil há menos homens que mulheres – isso, de qualquer forma, não justifica a desigualdade do número de professores homens comparado ao das mulheres, especialmente se tratando da educação infantil – e que os homens são mais ambiciosos. Ao mesmo tempo em que indica que mulheres são menos ambiciosas, desqualifica a própria profissão

estabelecendo uma hierarquia entre aquelas buscadas pelas pessoas mais ambiciosas e a profissão docente.

Para o PH 4, o obstáculo é a forma que as crianças falam, o fato de elas “darem muito trabalho”, o que leva os professores a preferirem outras graduações como História ou Letras, por exemplo. Sua opinião dialoga, em certo ponto, com a do PH 2 e PH 5 que também pensam que os professores homens preferem lecionar em turmas em que as crianças são maiores. O PH 5 dialoga ainda mais com PH 2, pois também acredita que trabalhar como professor de crianças seja uma questão de gosto e que demanda maior paciência.

Considerações Finais

A pesquisa com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, de quatro municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, demonstrou que papéis atribuídos a homens e mulheres continuam gerando representações sobre a sua atuação profissional que é, antes de tudo, resultado de uma formação acadêmica/profissional.

A representação predominante com relação aos professores homens, e que mantém-se ao longo do tempo, é a de que professores homens impõem maior autoridade e são melhores disciplinadores.

Quando falam sobre as motivações que impedem os homens a trabalhar com crianças, os professores citam características tidas como femininas ao longo do tempo e, ao mesmo tempo, diferenciam-se dos homens como um todo. Nenhum dos professores levantou a formação profissional como impeditivo para que mais homens trabalhassem na educação de crianças pequenas, e o obstáculo maior é o “cuidar das crianças”.

A pesquisa demonstrou que as representações de gênero são atribuídas aos professores homens e mulheres e que isso

pode influir na dinâmica da história da educação, como já aconteceu no Brasil e continua ocorrendo nos dias atuais.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Demerval. [et al.]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 59 - 107.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 1-23, 2008.

ARAGÃO, Milena.; KREUTZ, Lucio. Educação infantil e formação de professores: narrativas docentes em pauta. 2012. **Anais IX ANPESUL**. Disponível em <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/437/552>>. Acesso em 29 julho de 2015.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes Masculinas numa profissão feminina. **Estudos Feministas**, v. 6, n.2, p. 406 - 422, 1998.

CONNELL, Robert William. **Masculinities**. Berkeley: University of California Press. 1995.

CONNELL, Robert William; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241 - 282, 2013.

FARIA, Adriana Horta de; OLIVEIRA, Leonardo Alves; GONÇALVES, Josiane Peres. **Famílias de crianças da educação infantil e suas representações sobre o trabalho de homens professores**. 2015.

Disponível em <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/issue/view/2/showToc>>. Acesso em 7 de agosto de 2015.

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

GONÇALVES, Josiane Peres; ANTUNES, Jéssica Barbosa. Memórias de professores homens que trabalharam como docentes de educação infantil e suas representações sociais. **Interfaces da Educação**, v.6, n.16, p.134 - 153, 2015.

GONÇALVES, Josiane Peres; CARVALHO, Viviane de Souza Correia de. O que pensam os homens professores que trabalham com crianças? Análise de suas representações sociais. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, v.1, n.2, p. 34 - 49, 2014.

GONÇALVES, Josiane Peres; FARIA, Adriana Horta de. O que dizem as famílias sobre homens professores trabalhando com crianças de 0 a 3 anos? Análise de suas representações sociais. In.: BEZERRA, Giovani Ferreira(Org.) **Pesquisa(s) em educação: múltiplos olhares**. Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 281 – 290.

GONÇALVES, Josiane Peres; FARIA, Adriana Horta de; BEZERRA, Fernanda Correia; OLIVEIRA, Leonadro Alves; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos. O trabalho de homens professores com crianças de educação infantil: as representações sociais dos gestores escolares. **Itinerarius Reflectionis**, v. 11, n. 1, p. 1-19,

2015.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17 - 44.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil. 2013. **Anais 36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_2689_texto.pdf>. Acesso em 24 de janeiro de 2016.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. **Anais do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 4, p. 907 – 925, 2013.

Recebido em 08 de agosto de 2015.
Aceito em 05 de dezembro de 2015.