



Representações sociais relacionadas aos professores homens do ensino fundamental e as inevitáveis associações às professoras

Josiane Peres Gonçalves* e Leonardo Alves de Oliveira

Endereço Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Rodovia MS-14, Km 4, Saída para Ivinhema, Naviraí, Mato Grosso do Sul, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: josianeperes7@hotmail.com

RESUMO. Se comparado ao número de professoras mulheres, a presença de professores homens no ensino fundamental é proporcionalmente desigual. Partindo dessa premissa, este trabalho propõe-se a investigar as representações sociais de pais ou responsáveis de alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de educação de uma cidade do interior de Mato Grosso do Sul, Brasil, com relação à atuação profissional de professores homens nessa etapa da educação. Para tal, fez-se uso de análise de conteúdo, utilizando como instrumento entrevistas semiestruturadas. Foram identificadas três representações sociais mais frequentes nas manifestações discursivas das entrevistadas: o professor homem no ensino fundamental é mais respeitável, impõe respeito e/ou tem maior autoridade; o professor homem no ensino fundamental é mais equilibrado/racional; o professor no ensino fundamental é a figura paterna na escola. Em oposição às representações relacionadas aos professores homens, foram identificadas representações sociais relacionadas à atuação profissional de professoras mulheres. Os resultados indicam que funções da família são atribuídas aos profissionais da educação, incluindo os professores homens. Concluiu-se que, para as mães entrevistadas, a preferência por professores homens ou mulheres está mais associada ao cumprimento de funções familiares do que de funções próprias do educador. .

Palavras-chave: representações sociais, professores homens, feminização do magistério.

Social representations related to primary school male teachers and the unavoidable associations with female teachers

ABSTRACT. Compared to the number of female teachers, the presence of male teachers in primary school is proportionally unequal. Based on this premise, this work intends to investigate the parents' social representations of primary school students enrolled in the public education in a country town of Mato Grosso do Sul, Brazil, regarding male teachers' professional performance at this stage of education. For this purpose, content analysis was used, using semi structured interviews as a tool. Three social representations were more frequently identified in the discursive manifestations of respondents: primary school male teachers are more respectable and/or have more authority; primary school male teachers are more rational/balanced than female teachers; primary school male teachers are the father figure at school. Contrary to the representations related to male teachers' professional performance, social representations related to female teachers' professional performance were identified. The results indicate that family duties are imposed upon education professionals, including male teachers. It was concluded that, for the interviewed mothers, the preference for male or female teachers is more associated with the fulfillment of family duties than the educator roles. .

Keywords: social representations, male teacher, feminization of the teaching profession

Representaciones sociales relacionadas a los maestros hombres de la enseñanza primaria y las inevitables asociaciones a las maestras

RESUMEN. Si comparado al número de maestras mujeres, la presencia de maestros hombres en la enseñanza primaria es proporcionalmente desigual. Partiendo de esta premissa, este trabajo propone investigar las representaciones sociales de padres o responsables de alumnos inscriptos en los años iniciales de la enseñanza primaria de la red pública de educación de una ciudad del interior de Mato Grosso do Sul, Brasil, con relación a la actuación profesional de maestros hombres en este período de la educación. Para ello, fue utilizado el análisis de contenido, utilizando como instrumento entrevistas semiestruturadas. Fueron identificadas tres representaciones sociales más frecuentes en las manifestaciones discursivas de las entrevistadas: el maestro hombre en la enseñanza primaria es más respetable, impone respeto y/o tiene

mayor autoridad; el maestro hombre en la enseñanza primaria es más equilibrado/racional; el maestro en la enseñanza primaria es la figura paterna en la escuela. En oposición a las representaciones relacionadas a los maestros hombres, fueron identificadas representaciones sociales relacionadas a la actuación profesional de maestras mujeres. Los resultados señalan que funciones de la familia son atribuidas a los profesionales de la educación, incluyendo los maestros hombres. Se concluyó que, para las madres entrevistadas, la preferencia por maestros hombres o mujeres está más asociada al cumplimiento de funciones familiares que de funciones propias del educador. .

Palabras clave: representaciones sociales, maestros hombres, feminización del magisterio

Introdução

Com sua obra *La psicanalyse: son image et son public*, publicada na França em 1961, na qual analisa como a psicanálise embrenhou-se no pensamento popular francês, Serge Moscovici introduz o conceito de Representação Social, diferentemente do modo imaginado por Durkheim. De acordo com Moscovici (2012), conclui-se que as representações sociais são teorias coletivas que servem como base para interpretar e intervir na realidade. A representação social é uma forma de conhecimento que serve como instrumento para responder aos problemas do cotidiano.

Jodelet (2001, p. 36), discípula de Moscovici, conceitua a representação social como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um objeto social”. De acordo com a autora, as representações sociais são sistemas de interpretação que administram a nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Jodelet (2001) indica que a observação das representações sociais é facilitada em muitas situações, pois elas circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, mensagens, condutas. Desse modo, admite-se que as manifestações discursivas, ou a comunicação num sentido mais amplo, são capazes de transportar mensagens onde as representações sociais estão impregnadas.

Entretanto, não é tarefa fácil identificar ou estudar as representações sociais de forma completa, pois conforme afirma Celso Pereira de Sá,

Os fenômenos de representação social estão ‘espalhados por aí’, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social. Assim, esses fenômenos não podem ser captados pela pesquisa científica de um modo direto e completo (Sá, 1998, p. 21).

Como forma de conhecimento, as representações sociais não podem ser comparadas à filosofia, à

ciência, à religião, à arte, enfim, esta forma de conhecimento apresenta suas particularidades voltadas a atender os objetivos da cotidianidade. Às vezes, as outras formas de conhecimento nem pretendem atender aos objetivos do cotidiano, como afirma Loureiro (2003).

Representar é, de fato, uma ferramenta extremamente importante para a vida humana. O estudo de Loureiro (2003) leva à conclusão de que a representação proporciona uma produção de conhecimento potencialmente mais veloz, se comparada a diferentes gerações. O autor utiliza a invenção da linguagem articulada como argumento. Em um momento, aprende-se exclusivamente pela ação, com a invenção da linguagem articulada, o conhecimento é transmitido. Assim, ‘Y’ apropria-se do conhecimento sem precisar repetir a experiência de ‘X’. Para Loureiro, a capacidade representativa é uma marca da evolução dos homens. A representação torna a armazenagem e a reprodução de conhecimentos possíveis para as contemporâneas e futuras gerações organizarem seu mundo, cada qual a seu modo.

De acordo com o mesmo autor, todos os comportamentos dos seres humanos são aprendidos, sendo que alguns deles tornam-se hábitos. Quem habitua-se a algo, livra-se da necessidade de refletir sobre o que deve ou não ser feito a todo momento. A

[...] formação de hábitos independe da experiência própria: ela pode ser-nos transmitida em ampla medida pelos hábitos e costumes do grupo social a que pertencemos e são acompanhadas das explicações que esse grupo social lhes confere. A eles estamos a tal ponto habituados e desde tão cedo, que chegamos a pensar que o modo como representamos a realidade seja o único possível (Loureiro, 2003, p. 112).

Conforme Loureiro reflete em seu trabalho, representar também é ato aprendido em sociedade e, da mesma forma, representar de tal modo e não de outro também é aprendido e as pessoas que o fazem habitua-se a fazê-lo. De fato, quando não há reflexão, pode-se imaginar que o modo como se representa é o único possível. Se, por exemplo, há um estranhamento ao ver um professor homem atuando profissionalmente na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, pode-se

atribuí-lo ao fato de não ser tão comum a presença de profissionais homens nessas etapas da educação, o que, por sua vez, pode levar à representação de que essas mesmas etapas são apropriadas ou destinadas às profissionais mulheres.

É bastante documentado o fato de que, entre meados do século XIX e primeira metade do século XX, houve uma mudança significativa na composição sexual do corpo docente na maioria dos países ocidentais. Hypólito (1997), por exemplo, relata que de 1870 a 1930 houve um aumento significativo da participação feminina no magistério na Inglaterra e País de Gales, nos Estados Unidos da América e em Portugal. Para Mossburg (2004), nesse período, havia, nos Estados Unidos, um discurso social que estimulava as mulheres a serem professoras de crianças, por associar as habilidades femininas, ou maternas, com as funções exercidas no magistério.

No Brasil, estudos como de Louro (1997, 2012), Gonçalves (2009), Rabelo (2013), Monteiro e Altamann (2014), entre outros, evidenciam que, no século XX, também ocorreu esse fenômeno, que se tornou conhecido como processo de 'feminização do magistério', caracterizado pela entrada das mulheres e pelo afastamento dos homens da área da educação escolar.

Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino. De um lado e de outro das carteiras circulavam meninos e homens: a escola foi, inicialmente, conduzida pelos mestres jesuítas e dirigida à formação dos meninos brancos da elite. Aos poucos a instituição viu-se obrigada a acolher outros grupos sociais: os meninos de outras origens e etnias e as meninas (Louro, 1997, p. 77).

Na atualidade, entendida como início do século XXI, não se percebem muitos docentes do gênero masculino trabalhando com crianças no Brasil e os poucos existentes preferem atuar na área de gestão escolar, conforme Vieira (2003). Também nos Estados Unidos, há essa tendência, de professores homens optarem por cargos administrativos, evitando trabalhar como docentes em níveis elementares de ensino (Skelton, 2005).

Diferentemente do que ocorre no Brasil, nos Estados Unidos há um movimento no sentido de mobilizar a sociedade americana para que haja mais professores homens trabalhando no ensino fundamental (Skelton, 1991, 2005), por se entender que homens podem contribuir com a educação escolar de crianças. Nesse sentido, Martino (2008) faz uma análise crítica sobre a implementação de políticas educacionais que contribuam para o processo de 're-masculinização' do ensino,

desconsiderando discursos sobre supostas influências prejudiciais da feminização do magistério.

Cabe salientar que a mudança sofrida pela profissão docente, que outrora fora exclusivamente masculina tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, não pode ser encarada simplesmente como uma alteração ou fato sem significado, sem ligação com as necessidades e os conhecimentos da sociedade e do momento histórico em que ocorreu, enfim, sem um contexto sócio-histórico. Pelo contrário, a mudança na composição social do corpo docente está ligada, entre outros fatores, aos significados que se atribuiu à profissão docente, especialmente nas séries iniciais de escolarização.

Compreendendo que os pais/responsáveis são peças importantes na aprendizagem das crianças, cujas representações podem ser influenciadas pelo campo de representações daqueles, e que os significados atribuídos à profissão podem ocasionar mudanças na mesma, este estudo teve como objetivo principal investigar as representações sociais de pais ou responsáveis de crianças matriculadas em escolas públicas de Naviraí que estudaram com professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental, a respeito da atuação profissional de professores homens nessa etapa da educação.

Metodologia

A representação de algo pressupõe a relação do sujeito que representa com o objeto que, por sua vez, é representado. Não há representação sem objeto. Esse esquema de Jodelet (2001) orientou a construção desta pesquisa, que teve como objeto de representação a atuação profissional de docentes do gênero masculino nos anos iniciais do ensino fundamental, segundo a perspectiva de pais ou responsáveis de crianças que estudavam com professores homens em escolas públicas de Naviraí, durante a realização da coleta de dados.

O município de Naviraí se localiza no interior de Mato Grosso do Sul e, segundo dados do IBGE, possuía, no ano 2010, 46.424 habitantes e, em 2015, a estimativa era de que havia 51.535 habitantes (IBGE, 2016), evidenciando um crescimento significativo na população. Um dos fatores que pode ter contribuído para esse crescimento diz respeito à implantação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em 2009, do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) em 2014, e o município já contava com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e uma universidade particular.

No caso das escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental, etapa da educação básica em que o presente estudo foi realizado, existem 10 instituições no total. É importante destacar que, no final do ano de 2013, durante a realização da coleta de dados, havia 235 professores trabalhando nessas dez escolas, sendo 207 mulheres e 28 homens. Entre esses docentes do gênero masculino, apenas 8 eram regentes de turmas de 4.º ou 5.º ano; o restante atuava na área de educação física ou como gestores escolares.

Foram selecionadas quatro escolas públicas que tinham professores homens trabalhando com crianças, para então pesquisar os pais ou responsáveis dos alunos que estudavam com esses docentes. Como se pode presumir, portanto, a pesquisa ocupou-se da investigação das representações sociais desses pais/responsáveis relacionadas à atuação do homem professor nos anos iniciais do ensino fundamental¹.

Pelo fato de os professores homens no ensino fundamental constituírem a minoria dos profissionais educadores desse nível de ensino e a formação de professores não ser amplamente divulgada em seu aspecto científico no contexto social dos pais de alunos do ensino fundamental, acreditou-se inicialmente que o conhecimento da atuação do professor homem nessa etapa de ensino seria forçosamente representacional.

Em verdade, os pais/responsáveis constituem um dos sujeitos de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí. Portanto, os pesquisadores do grupo se ocuparam com sujeitos distintos em contato com turmas de anos iniciais do ensino fundamental da rede de educação pública da cidade – pais/responsáveis de alunos, gestores escolares e professores homens – mas que, de certa forma, se relacionavam num contexto mais amplo.

Estudiosos do campo das Representações Sociais, incluindo o próprio Moscovici, já receberam duras críticas ao utilizarem grupos taxionômicos (reunião de sujeitos individuais sob uma mesma classificação) como sujeitos de pesquisa. Sendo assim, cabe justificar a utilização do grupo taxionômico neste estudo. As mães/responsáveis de alunos de escolas públicas de Naviraí que já estudaram ou estudavam com professores homens no momento da coleta de dados foram selecionadas com a ajuda das escolas em que os professores homens lecionavam.

A meta inicial foi encontrar pais e mães que pudessem ser entrevistados, porém um dos critérios

de seleção foi justamente a assídua participação dos pais/responsáveis em reuniões e no ambiente escolar de forma geral, pois isso sugere que os mesmos têm interesses comuns no que diz respeito à educação dos filhos e também que existe uma maior interação entre eles. Somente mulheres foram indicadas pela escola e decidiu-se não incluir homens aleatoriamente no estudo para evitar possíveis ‘contaminações’ na análise das representações identificadas por parte de quem não interagisse com os pais, mesmo que minimamente.

Outro critério adotado no momento da coleta de dados foi o fato de que um dos autores deste trabalho, por pertencer ao gênero masculino, não poderia fazer as entrevistas pelo fato de ser homem e graduando do curso de Pedagogia, o que levou ao entendimento de que sua participação nas entrevistas poderia intimidar os entrevistados ou alterar seus relatos e manifestações discursivas. Porém, conforme dito anteriormente, este estudo investiga as representações sociais de um grupo taxionômico em uma pesquisa mais abrangente. Desse modo, a realização das entrevistas em profundidade ficou a cargo das mulheres integrantes do GEPDGE.

Ao todo, foram realizadas 7 (sete) entrevistas semiestruturadas com 6 (seis) mães de garotos e garotas e 1 (uma) avó de uma garota, sendo que todas as crianças estavam matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Naviraí. Os professores dos(as) alunos(as) cujas mães foram selecionadas foram entrevistados por pesquisadores do GEPDGE.

As idades das entrevistadas variavam entre 30 e 50 anos de idade no período da coleta de dados, todas eram casadas e suas famílias eram compostas de casal heterossexual e crianças (filhos/neta). Vale destacar que o grau de escolaridade não interferiu na aparição das representações sociais. Apenas duas mães tinham formação superior, sendo essas as únicas que trabalhavam fora de casa. Outra mãe trabalhava em casa em atividades artesanais. As entrevistas buscaram identificar as representações sociais dessas mulheres com relação à atuação do professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental, as impressões e os relatos de experiências que essa atuação pode ter provocado.

Por meio de reflexões baseadas em pesquisa bibliográfica e nos resultados obtidos, buscou-se entender quais fatores do contexto histórico e social podem ter contribuído para a gênese e/ou manutenção das representações identificadas. Esse entendimento, entretanto, não tem a pretensão de explicar em sua totalidade a formação e a manutenção das representações sociais, pois isso envolve uma detalhação minuciosa dos processos

¹ A pesquisa foi realizada mediante autorização das quatro escolas públicas onde os dados foram coletados.

geradores dessas representações, como, por exemplo, a ancoragem e ignoraria a

[...] dificuldade intrínseca de sua identificação, que obrigaria à realização de uma pesquisa histórica da vida e do pensamento popular, para a qual não se encontram facilmente fontes fidedignas, como têm mostrado os historiadores das mentalidades (Sá, 1998, p. 70).

Dessa forma, este trabalho ocupou-se da investigação e da discussão das representações sociais identificadas e procurou estabelecer relações que podem sinalizar para a explicação de suas ‘raízes históricas’ e manutenção. Essa preocupação com a historicidade das representações sociais não foi involuntária ou arbitrária; foi, na verdade considerada adequada e necessária devido à compatibilidade do trabalho com a perspectiva da *Grande Teoria*, forma como Celso Pereira de Sá (1998) denomina a perspectiva adotada por Moscovici e Jodelet em suas investigações.

Após a coleta de dados, as entrevistas foram transcritas e tratadas de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e indicada por Souza Filho (1995). As transcrições foram organizadas em temas recorrentes e representações, que serão discutidos a seguir.

Resultados e discussão

Em seu conhecido trabalho *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, Joan Scott apresenta uma das recentes utilizações da palavra gênero pelas feministas. De acordo com a autora, elas “[...] começaram a utilizar a palavra ‘gênero’ mais seriamente, num sentido mais literal, como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos” (Scott, 1995, p. 72, grifo da autora). Essa organização da relação e das diferenças entre os sexos pode implicar a construção social de atributos e de expectativas referentes a homens e mulheres, conferindo-lhes papéis de acordo com seu sexo.

É pertinente iniciar a análise dos resultados obtidos com uma ideia de gênero – mesmo que seja uma breve e simplificadora noção do termo – pois, embora o objetivo inicial deste trabalho tenha sido a investigação/identificação das representações sociais de pais/responsáveis de crianças de Naviraí que estudaram com professores homens dos anos iniciais do ensino fundamental a respeito da atuação profissional de professores homens nessa etapa da educação, os resultados obtidos indicaram, como de certa forma era esperado, a existência de representações sociais relacionadas aos professores dessa etapa de ensino intrinsecamente ligadas a

questões de gênero. Portanto, ideias do que sejam atribuições a homens e mulheres, o masculino e o feminino, moldaram as representações sociais da atuação profissional de professores homens dos anos iniciais do ensino fundamental e, de certa forma, moldaram por oposição as representações sociais da atuação profissional de mulheres na mesma etapa da educação.

Pelo critério de indicação de pais/responsáveis participantes, foram realizadas sete entrevistas com mulheres, por meio das quais três representações sociais (mais recorrentes) tornaram-se evidentes. A representação mais recorrente foi a de que o professor homem no ensino fundamental é mais respeitável, impõe respeito e/ou tem maior autoridade.

[...] Parece que eles têm um respeito maior por homem, ‘né’? [...] Assim, acho que por ser figura de pai, alguma coisa assim, eles têm uma atenção maior ‘pra’ professor homem (Entrevista A, grifo nosso).

[...] Eu acho assim, que daí o professor homem, acho que ele ia ficar mais, ia aprender mais, não ia ficar mais bagunçando, ‘né’? Agora, com mulher, sempre eles começam... O homem, eles já começam a obedecer mais o homem. [...] Porque mulher assim, eles falam: ‘É mulher’. Ainda mais os meninos, os moleques, os rapazes, ‘né’? Eu acho que eles respeitam mais homem. ‘Né’? Porque daí eles têm um medo (Entrevista D, grifo nosso).

[...] Eu acho que eles impõem mais, um pouco mais de autoridade, ‘né’? (Entrevista E, grifo nosso).

[...] Eu acho que ‘eles’ respeitam mais. [...] Tem mais assim, aquela cisma, ‘né’, por ser homem, ‘né’? Porque a mulher, sei lá, eles... A mulher é mais doce, assim, e ‘as criança’, acho que, não tem muito aquele respeito, ‘né’? (Entrevista G, grifo nosso).

Outra representação associada à atuação do professor homem no ensino fundamental é de que ele é mais equilibrado/racional.

[...] Eles não (os professores homens). Eles conseguem manter a linha com eles, com o tom, o mesmo tom de voz, tanto brincando quanto falando (Entrevista A).

[...] Nos homens é mais no, vamos supor, mais na razão. Mulher é mais no emocional, ‘né’? A mulher ainda, assim, é embora ele impõe mais autoridade ‘né’, ele cobra mais. [...] Você quer estudar? Bem. Você não quer? Problema seu. Deixa de lado, ‘né’? E às vezes, muitas das professoras não, ‘né’? [...] Eu ‘tô’ falando como mãe de aluna. Mulher oscila muito o humor, a sensibilidade, ‘né’, tem a causa da TPM, que o homem já não tem isso, ‘né’? Então, vários fatores afetam mais a mulher. Também sou mulher e ‘né’, no decorrer do mês, meu humor, ele varia. A minha paciência, ela varia. O homem, eu acho que ele mantém (Entrevista E, grifo nosso).

Identificou-se também a representação de que o professor no ensino fundamental é a figura paterna na escola.

[...] Eles, parece que eles têm um respeito maior por homem, 'né'? [...] Assim, acho que por ser figura de pai, alguma coisa assim, eles têm uma atenção maior 'pra' professor homem. [...] Têm muitas crianças que de repente nem têm, assim, a presença do pai, eles 'se apegam no professor'. [...] 'Se apegam' muito por essa parte afetiva (Entrevista A, grifo nosso).

[...] O homem tem que participar também 'né'? [...] Da educação, 'né', do aluno. Também porque, em casa é a gente 'né', na escola o professor 'tá' como pai do aluno, 'né'? Então eu acho importante (Entrevista G, grifo nosso).

Moscovici explica a ancoragem, um dos processos geradores das representações sociais, como um processo capaz de transformar algo estranho no sistema particular de categorias de quem representa e o comparar com um paradigma de uma categoria que o mesmo considera apropriada. "É quase como ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social" (Moscovici, 2011, p. 61). Dessa forma, a ancoragem contribui para que o que não é usual seja representado no mundo familiar do sujeito que representa, ancorando seu bote (algo estranho) em seu porto (algo familiar).

Por meio de comparações, o novo pode ser classificado e rotulado para se tornar familiar e aceitável. Para Pinheiro (2012), a ancoragem faz com que se incorpore ao repertório dos sujeitos ideias e conceitos que são semelhantes àquilo que já tinham integrado e já lhes era familiar. Essa rotulação, no entanto, é encarada por Moscovici como algo necessário, útil pela funcionalidade, ao contrário da forma como comumente são pensadas as rotulações.

Na maioria das manifestações discursivas das mães/responsáveis por meio das quais as representações sociais foram evidenciadas, identificou-se uma clara oposição entre a atuação profissional de professores homens e professoras mulheres no ensino fundamental. O fato de essa etapa da educação ser predominantemente ocupada por profissionais mulheres e a divulgação de informações precisas sobre formação de professores ou sobre a profissão de modo geral ser escassa ou inexistente fazem com que o conhecimento sobre seus profissionais seja forçosamente representacional, construído na prática, proveniente do contato, de representações, comparações com os 'botes' preexistentes. Dessa forma, é natural que a profissional mulher do ensino fundamental seja tomada como base das representações, seja

contrapondo traços de sua prática como as dos professores homens, seja apoiando-as ou rejeitando-as. O não familiar, no caso a atuação de professores homens nesse contexto, força a aparição de teorias que explicam o real, é berço para as representações sociais que intentam explicar o real.

Celso Pereira de Sá cita o exemplo de uma pesquisa em representações sociais realizada na Itália, onde o reconhecimento da profissão de psicólogo não estava suficientemente codificado do ponto de vista científico e profissional, de modo que se tratava de um conhecimento forçosamente representacional (Sá, 1998), evidenciando, portanto, que a falta de divulgação de conhecimentos precisos, ou de interação com os mesmos, cria um terreno fértil para a formação de representações sociais.

As mães/responsáveis explicam que os professores homens têm mais autoridade, impõem mais respeito para desenvolver o trabalho pedagógico com as crianças. Tais resultados corroboram os estudos de Rabelo (2013), que chamou de 'discriminação positiva' o fenômeno relativo à preferência da comunidade escolar por docentes do gênero masculino, por se acreditar que os homens têm maior autoridade para lidar com o comportamento das crianças na escola.

Em entrevistas com professores do ensino fundamental realizadas pelo GEPDGE, apenas um professor representou a atuação de homens nessa etapa da educação como profissionais com mais autoridade e disciplinadores. Outros polos foram identificados: se a mulher é doce e desequilibrada emocionalmente, o homem é racional e equilibrado. Para Jacupcak, Salters, Gratz e Roemer (2003), os homens variam as suas respostas emocionais em termos de quantidade de afeto, num padrão consistente com a perpetuação da masculinidade, ou seja, os homens costumam evitar os seus sentimentos e reportar baixos níveis de intensidade afetiva, ajudando a confirmar as crenças culturais sobre o comportamento emocional masculino.

Em contato com o novo, as mães/responsáveis também representaram os professores do ensino fundamental como pais. Essa representação das figuras familiares na escola não é algo novo, por vezes, as próprias crianças chamam suas professoras ou seus professores de tio, tia, mãe, pai. Isso evidencia duas questões importantes: uma não compreensão e/ou separação clara das funções da escola e da família como instituições sociais; e a atribuição de representações sociais da atuação profissional da professora mulher à atuação profissional do professor homem.

Em seu artigo 1º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta a educação

como a abrangência de processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Antes da escolarização da criança, espera-se que a família cumpra a função de transmitir sua herança cultural e social, dando os primeiros passos para que a criança se integre na sociedade (Brasil, 1996).

Uma importante pesquisa conduzida por Santos (2009) no interior de São Paulo, Brasil, por meio da qual são abordadas as relações entre família e escola no processo de socialização primária, apontou, entre outros resultados, que os pais entrevistados reconhecem ser impossível ou muito difícil se responsabilizar pelo desenvolvimento de normas e padrões de etiqueta, conduta, comportamento e interação social e que eles atribuem a maior responsabilidade pela inserção no universo de normas de civilidade para a escola (Santos, 2009).

Na contemporaneidade, com as mudanças advindas do trabalho, os pais passam menos tempo com seus filhos (Thin, 2006), adultos e crianças têm obrigações e ocupações durante o dia (Bittencourt & Sertã, 2010) e a família, muitas vezes, atribui à escola e, conseqüentemente, aos seus profissionais as funções que considera difíceis ou impossíveis de realizar (Paixão, 2009). Essa transposição de funções torna mais fácil compreender a razão pela qual as crianças ou os próprios pais chamam os profissionais da educação de mãe, pai, tio, tia.

No entanto, chamar o professor homem do ensino fundamental de pai ou tio, ou associar à sua atuação profissional as características de membros familiares não é algo tão comum, evidentemente, pelo fato de serem poucos os homens nessa etapa da educação.

A LDB, em seu artigo 29, afirma que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Esse desenvolvimento integral exige do profissional dessa etapa da educação a articulação entre o cuidar e o educar, de modo que sejam inseparáveis. Almeida (2006), numa abordagem histórica da feminização do magistério durante o século XX, narra que mesmo com as tentativas do movimento feminista de derrubar as barreiras de desigualdade biológica, a imagética social ainda persiste em reservar papéis sexuais diferenciados para homens e mulheres. É comum as pessoas acreditarem que a educação infantil é mais adequada para profissionais mulheres, pois há uma relação entre assistencialismo, habilidades maternas e educação muito presente no imaginário social.

As mães/responsáveis representaram as professoras mulheres do ensino fundamental como

emotivas/emocionais e carinhosas/dóceis. Essas representações são geradas e acabam gerando, ou seja, criam e mantêm representações, que, por sua vez, constroem expectativas da profissional mulher nessa etapa da educação. Dessa forma, o que é papel masculino, feminino, o que é adequado ao homem ou à mulher, os seus papéis são moldados em seu contexto social. Em sua tese de doutoramento, Gonçalves (2009) cita fatores e causas que contribuíram para a feminização do magistério no Brasil. Entre eles, estão: a vinda de imigrantes japoneses e europeus, que exigiam uma escola básica e pública para toda a população; o desenvolvimento econômico e industrial, que exigia dos trabalhadores o mínimo de formação escolar; o processo dinâmico em que se dá a história da educação, a sua natural tendência a transformações.

Com relação às transformações ocorridas na educação, Carvalho (2008) observa, em estudos relativos à feminização do magistério, um deslocamento no discurso educacional brasileiro na década de 1920. A autora enfatiza que esse discurso educacional dominante

[...] passa a enfatizar não mais a escola como Templo da Ciência, que instrui pelo intelecto o cidadão, mas uma escola de caráter formador, entendida aqui a formação como moralização, civilização, disciplina e higiene. Isto é, numa sociedade profundamente hierarquizada e racista, em que as elites consideravam o povo mestiço e ignorante como principal obstáculo à modernização, a educação integral e formadora que se propõe tem antes de mais nada um caráter de controle: controle dos corpos, disciplina para o trabalho, aquisição de hábitos higiênicos (Carvalho, 2008, p. 3)

O novo discurso não somente enfatiza a escola como 'Templo da Ciência', mas também tem raízes num projeto educacional elaborado pela elite urbana nacional – composta principalmente por homens brancos que exerciam cargos de engenheiros, médicos, políticos, educadores – voltado para a construção da nacionalidade. Dessa forma, o profissional docente incutiria nos educandos características convenientes aos anseios contemporâneos da sociedade, ou seja, desfocado do saber científico, o trabalho consistiria em preparar o futuro cidadão da pátria.

De acordo com Carvalho, quando a instrução e o saber foram colocados em segundo plano, a escola ressaltou elementos que seriam compatíveis com as ideias de feminilidade da época: “[...] um baixo desempenho intelectual ao lado de princípios morais mais elevados, maior disciplina, controle, pudor” (Carvalho, 2008, p. 4). Quem seria o profissional adequado para ser o agente da civilização, disciplina, higiene, moral, trabalho?

Gonçalves (2009) contrapõe os discursos que apoiavam a presença das mulheres na docência com os que discordavam dessa presença. Segunda a autora, discursos discordantes a este processo apoiavam-se em argumentos que questionavam a capacidade intelectual das mulheres, pelo fato de elas terem o cérebro ‘pouco desenvolvido’. Aqueles que apoiavam a entrada e a presença das mulheres no magistério associavam à feminilidade uma espécie de vocação, um dom para a educação; neste sentido, associando professores a mães, as mulheres seriam educadoras naturais.

Para as mulheres, ingressar no magistério seria uma oportunidade de se libertar economicamente, não depender do casamento ou de maridos ‘provedores’ de seu sustento. Inicialmente, a profissão docente relacionava-se à mulher como uma extensão do lar. “Devido ao fato de o cuidado com crianças não fugir da maternagem, a mulher, desta vez como professora, poderia continuar desempenhando sua ‘missão’ de acordo com o imaginário social” (Almeida, 2006, p. 103, grifo do autor).

Carvalho (2008) explica que o trabalho com crianças associado aos valores ansiados pelo contexto social da época atrelou à educação um caráter feminino, e à mulher coube uma imagem de profissional pouco afeita ao desenvolvimento intelectual, relacionando-se mal com a racionalidade, sendo considerada maternal, emotiva e com maior empatia em relação às crianças. Contrapondo estas características, a imagem de profissional homem relacionava-se à racionalidade, à impessoalidade, ao profissionalismo, à técnica e ao conhecimento científico.

Avaliando a feminização do magistério como um processo histórico influenciado, dentre outros fatores, pelo estabelecimento de papéis aos sexos e de relações entre missão, vocação e maternagem com a prática pedagógica (Louro, 2012), pode-se concluir, a partir dos dados desta pesquisa, que, na comparação entre a atuação profissional de professores homens e mulheres do ensino fundamental, houve inicialmente uma atribuição de funções da família à professora mulher (mãe, tia), mas que passam a ser atribuídas ao professor homem quando este se faz presente no ensino fundamental (pai, tio).

Entende-se, portanto, que a representação social, como conhecimento de caráter prático, pode influenciar a ação dos sujeitos que representam. Representações de gênero contribuíram para a formação de representações relacionadas à profissão docente. Se num determinado momento histórico, representações de gênero e de docência

contribuíram na prática para a reforma dos profissionais de uma etapa de ensino, conclui-se que a mudança dessas representações sociais configura-se como um fator importante para o aumento do número de professores homens no ensino fundamental.

Três mães/responsáveis demonstraram clara preferência à atuação profissional dos professores homens, duas demonstraram preferência por professoras mulheres e as duas restantes disseram não ver diferenças entre atuação profissional de professores homens e mulheres. Porém, todas as mães/responsáveis demonstraram a existência de representações sociais com relação ao trabalho de professores homens e mulheres no ensino fundamental. As duas mães que afirmaram não ver diferenças entre a atuação de professores homens e mulheres, o que, de início, pode remeter à valorização do magistério, expressaram, em suas manifestações discursivas, a existência de representações de que o professor homem é racional, associaram sua atuação à figura paterna, e quanto às professoras mulheres, representaram-na como emotiva/emocional, mãe. As mães/responsáveis que demonstraram preferência por professores homens a associaram à autoridade, evidenciando novamente que ‘obedecer’ ao adulto é vista como prioridade educativa, ficando até mesmo à frente da aprendizagem dos conteúdos curriculares. São características de personalidade atribuídas aos homens e às mulheres mais importantes do que a tarefa de oferecer uma educação cultural e científica?

As mães que demonstraram preferência pelas professoras mulheres o justificaram com base em experiências anteriores e pelo fato de o professor homem não poder tratar de certos assuntos, como a experiência da primeira menstruação das alunas e a transformação em seus corpos no período da puberdade. Outra vez, a função da família se sobrepõe à função da escola, pois se a professora fosse mulher, não haveria problemas se a garota tratasse desses assuntos ‘constrangedores’.

Cinco mães/responsáveis entrevistadas tinham expectativas positivas dos professores homens no ensino fundamental com base em experiências anteriores, evidenciando a influência do conhecimento prático e prévio.

[...] Eu sempre gostei, porque não é a primeira vez que ela estuda com professor homem... Ela já estudou em outras escolas, ‘né’, de onde nós viemos, e ela se adaptou muitíssimo bem. Então, eu não tive, [...] assim, nenhuma preocupação, ‘né’, quando eu sabia que era o... esse professor. Mas, depois eu me decepcionei, [...] ‘né’, principalmente porque ela

precisa muito da coordenação motora. [...] Ele não trabalha e as aulas dele, ela não participa. Ela já estudou com outros professores e se deu muitíssimo bem e eu fiquei tranquila, mas desde o início do ano até a outra professora entrar para substituir ele, não participou de jeito nenhum, então... É uma pena porque ela precisa realmente dessas aulas... (Entrevista B, grifo nosso).

Na fala acima, uma das mães entrevistadas demonstra que tinha expectativas positivas ao perceber que sua filha estudaria com um professor homem, mas que se ‘decepcionou’, pois ele não soube lidar com sua filha, uma aluna com Síndrome de Down. A decepção vem da não correspondência da prática pedagógica esperada com base em conhecimentos práticos anteriores.

Mesmo não sendo critério para demonstrar a preferência das entrevistadas, os reflexos da atuação do professor homem no ensino fundamental só não foi citado por uma das mães. Suas falas expressaram, ou tentaram expressar, o sucesso da prática pedagógica dos professores homens, mesmo que isso, às vezes, tenha sido associado essencialmente à autoridade dos mesmos. Uma das mães tiraria seu filho da sala de aula, caso o professor ou a professora não fosse bom o suficiente.

Para mim tanto faz, ‘né’? Vendo que é um trabalho ótimo do professor... Agora se eu ver, tanto se for homem ou mulher e ver que não dá conta de conteúdo, que não, que vê que o professor não tem aquele conhecimento, aí sim, aí eu, não tem como (Entrevista A, grifo nosso).

O trabalho dele, o ensinamento dele, foi muito... ela desenvolveu muito, entendeu? Quando ela começou a estudar com ele. [...] Eu acho que isso não tem, não tem nada a ver ‘né’, sendo homem ou sendo mulher. Depende da pessoa, ‘né’? (Entrevista C, grifo nosso).

[...] Bom pro aprendizado dele *né*, pra ele aprender mais, que eu acho que homem ele é mais assim, fala: Não! Você aprende, ele mudou bastante assim também. As ‘conversa’ que era bastante, a bagunça. Esse ano eu achei que foi mais... Até tirou dez! Foi até bom (Entrevista D, grifo nosso).

A mãe entrevistada (Entrevista A) representa o professor homem do ensino fundamental como disciplinador e o associa à figura paterna, entretanto valoriza a formação docente. Outras mães demonstram uma valorização dos conhecimentos em outros momentos. Isso mostra a complexidade das representações sociais, pois as mães representaram a atuação do profissional docente, de certo modo a ter expectativas de sua prática pedagógica; a maioria das mães atribuiu-lhe funções inicialmente familiares e fez disso um critério para

determinar sua preferência por professor ou professora, mas, ainda assim, dão sinais de que a profissão docente é valorizada.

Cabe salientar que Monteiro e Altamann (2014, p. 730) comentam sobre experiências vivenciadas por professores homens na educação infantil, caracterizadas pelos “[...] olhares de suspeita e tentativas de segregação”. Os olhares de suspeitas se dão por parte da comunidade escolar, principalmente por pais e responsáveis pelas crianças, que tendem a não aceitar a presença de docentes do gênero masculino. Assim, ocorrem “[...] as tentativas de segregação [...] em momentos de atribuição de sala, mudança de crianças de turma e abaixo-assinados para retirada dos professores da sala”.

Observa-se que a postura de pais e responsáveis relatados pelas referidas autoras diferem das que foram encontradas no presente estudo, talvez porque Monteiro e Altamann (2014) priorizaram a educação infantil. Ao desenvolver a pesquisa nos anos iniciais do ensino fundamental, as representações sociais predominantes são consideradas favoráveis para a existência e a permanência de professores homens trabalhando com crianças.

Considerações finais

Ao investigar as representações sociais relacionadas à atuação do professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental, identificaram-se três mais recorrentes: o professor homem no ensino fundamental é mais respeitável, impõe respeito e/ou tem maior autoridade; o professor homem no ensino fundamental é mais equilibrado/racional; o professor no ensino fundamental é a figura paterna na escola. Todas as representações identificadas estabelecem íntimas relações com as questões de gênero, incluindo as atribuições de papéis a homens e mulheres. Por oposição à prática que se tem como base de comparação, a prática pedagógica das professoras mulheres, estabeleceram-se graus de intensidade na autoridade, na imposição de respeito, na emoção, na razão.

Durante o século XX, a composição docente nas escolas de ensino fundamental sofreu grandes alterações e um dos fatores que contribuiu para isso foram as relações estabelecidas entre características entendidas como femininas, que, naquele período histórico, seriam adequadas ao seu trabalho como professoras. Isso, somado ao caráter assistencialista com o qual a educação lidou, e ainda lida, e a atribuição de funções da família à escola, fez com que os profissionais da educação fossem representados como membros da família, o que

ocorreu com o professor homem, de acordo com dados da pesquisa.

A preferência pela prática pedagógica do professor homem ou da professora mulher foi determinada pela maioria dos sujeitos da pesquisa (mães/responsáveis de crianças matriculadas em escolas públicas de Naviraí, Mato Grosso do Sul, Brasil, que estudaram ou estudavam com professores homens durante a coleta de dados), porém seu papel de educador não recebeu um grau de importância tão elevado quanto as representações sociais que lhes foram conferidas. Concluiu-se, portanto, que a preferência pelo professor homem ou pela professora mulher do ensino fundamental está mais relacionada com o cumprimento de funções mais associadas às funções familiares do que às funções próprias de educadores.

Tratar das questões de gênero e das representações sociais relacionadas aos profissionais docentes do ensino fundamental de ambos os sexos pode ajudar a desconstruir preconceitos e a valorizar a formação docente. A simples presença do professor homem em sala de aula pode mostrar aos alunos que homens e mulheres podem seguir com sucesso a carreira de professores desde que tenham conhecimentos e preparação para tal.

Referência

- Almeida, J. S. (2006). Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In D. Saviani, J. S. Almeida, R. F. Souza, & V. T. Valdemarin, *O legado educacional do século XX no Brasil* (p. 59-107). Campinas, SP: Autores Associados.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bittencourt, M. I. G. F., & Sertã, M. N. B. (2010). 'Mini-executivos': observações sobre a experiência contemporânea do tempo em crianças de nível socioeconômico alto. *Polêmica*, 9(1), 1-13.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Carvalho, M. P. (2008). Vozes masculinas numa profissão feminina. *Estudos Feministas*, 6(2), 406-422.
- Gonçalves, J. P. (2009). *O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Hypólito, A. L. M. (1997). *Trabalho docente, classe social e relações de gênero* (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, SP: Papirus.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2016). *Cidades@*, Mato Grosso do Sul, Naviraí. Recuperado de <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=500570>
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (p. 17-44). Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ.
- Jacupcak, M., Salters, K., Gratz, K. L., & Roemer, L. (2003). Masculinity and emotionality: an investigation of men's primary and secondary emotional responding. *Sex Roles*, 49, 111-119. doi: 10.1023/A:1024452728902
- Loureiro, M. C. S. (2003). Representações sociais e formação de professores. In P. H. F. Campos, & M. C. S. Loureiro (Orgs.), *Representações sociais e práticas educativas* (p. 105-116). Goiânia, GO: UCG.
- Louro, G. L. (2012). Mulheres na sala de aula. In M. D. Priore, & B. C. Pinsk (Orgs.), *Historia das mulheres no Brasil* (p. 441-481). São Paulo, SP: Contexto.
- Louro, G. L. (1997). O gênero da docência. In G. L. Louro. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (p. 88-109). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Martino, W. J. (2008). Male teachers as role models: addressing issues of masculinity, pedagogy and the re-masculinization of schooling. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 189-223.
- Monteiro, M. K., & Altamann, H. (2014). Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos de Pesquisa*, 44(153), 720-741.
- Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moscovici, S. (2011). *Representações sociais: investigações em psicologia social* (8a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mosburg, M. W. (2004). *Male early childhood teachers: shaping their professional identity* (Dissertação de Doutorado). State University, Arizona.
- Paixão, L. P. (2009). Expectativas de socialização na escola entre mães de camadas populares do Rio de Janeiro. *Educação Pública*, 18(36) 33-48.
- Pinheiro, R. B. (2012). *As representações sociais do projeto Ler e Pensar* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- Rabelo, A. O. (2013). Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 39(4), 907-925.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro, RJ: Eduerj.
- Santos, R. (2009). Família e escola no processo contemporâneo de socialização primária: reflexão sociológica sobre representações e expectativas institucionais. In J. D. Goettert, & M. Sarat (Orgs.), *Tempos e espaços civilizadores: diálogos com Norbert Elias* (p. 155- 176). Dourados, MS: UFGD.
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-79.
- Souza Filho, E. A. (1995). Análise de representações sociais. In M. J. P. Spink (Org.), *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social* (p. 109-145). São Paulo, SP: Brasiliense.

Skelton, C. (1991). A study of the career perspectives of male teachers of young children. *Gender and Education*, 3(3), 279-89.

(Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

Skelton, C. (2005). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review*, 55(2), 195-209.

Received on September 5, 2014.

Accepted on March 10, 2016.

Thin, D. (2006). Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 211-225.

Vieira, D. A. (2003). *História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no Estado de São Paulo*

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.