

GESTORAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: (DES) CONFIANÇA NO TRABALHO REALIZADO POR HOMENS EDUCADORES

Josiane Peres Gonçalves

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Programa de Pós-Graduação em Educação
josianeperes7@hotmail.com

Valdelice Cruz da Silva Souza

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Bolsista de Iniciação Científica UFMS
valczsouza@gmail.com

Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Naviraí
gmgrg46@gmail.com

Resumo

Diante da constatação de que na maioria dos municípios do Estado de Mato Grosso do Sul não existe professores homens trabalhando com turmas de educação infantil, mas que em alguns locais há a presença do referido profissional, surgiu o interesse de entender essa realidade, de acordo com a opinião de gestores educacionais. Assim, o presente estudo tem como objetivo investigar as representações sociais dos gestores municipais de educação infantil de diferentes localidades do Estado de Mato Grosso do Sul, sobre o trabalho desenvolvido por docentes do gênero masculino na primeira etapa da educação básica. A abordagem teórica apresenta discussões relativas à gestão educacional, relações de gênero e representações sociais. A pesquisa de campo, de natureza qualitativa, foi realizada por meio de gravação de entrevistas semiestruturadas, que posteriormente foram transcritas, sistematizadas e analisadas. Participaram do estudo três profissionais que atuavam como gestoras de educação infantil nas Secretarias Municipais de Educação de três diferentes municípios do Estado do Mato Grosso Sul. Os resultados evidenciam que as gestoras apoiam o trabalho dos professores homens, porém há receio em relação ao que as famílias vão pensar e preocupação relativa ao toque físico ou com a higienização das crianças. Percebe-se que embora havendo aceitação, a ponto de nos municípios pesquisados terem professores homens na



educação infantil, ainda permanece as representações sociais de que as mulheres é que têm maiores habilidades para trabalhar com crianças.

Palavras-chave: Representações sociais; Gestores educacionais; Educação infantil; professores homens.

Abstract

Given the fact that in most municipalities in the state of Mato Grosso do Sul there is no male teachers working with early childhood education classes, but in some places there is the presence of the professional said, became interested in understanding this reality, according to the opinion of educational managers. Thus, the present study aims to investigate the social representations of the municipal managers of early childhood education from different localities of the State of Mato Grosso do Sul, on the work of male teachers in the first stage of basic education. The theoretical approach presents discussions on educational management, gender relations and social representations. The field research, qualitative, was performed by recording semi-structured interviews, which were later transcribed, systematized and analyzed. The study included three professionals who acted as managers of early childhood education in the Municipal Education Departments of three different municipalities of Mato Grosso Sul. The results show that the management support the work of men teachers, but there is fear about what families They will think and worry on the physical touch or the hygiene of children. It is noticed that although there is acceptance, the point of the municipalities surveyed have male teachers in early childhood education, still remains the social representations of women is that they have greater abilities to work with children.

Keywords: Social representations; Education managers; Child education; Male teachers.

Introdução

O presente estudo analisa alguns resultados de pesquisas relacionados às representações sociais da comunidade escolar de Mato Grosso do Sul (MS) sobre o trabalho desenvolvido por docentes do gênero masculino com crianças. Por se tratar da comunidade escolar, muitos são os grupos de sujeitos investigados pelo Grupo de



Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE), inclusive os gestores educacionais que são responsáveis pela educação infantil em âmbito municipal.

Entende-se que é importante desenvolver pesquisas para identificar as representações sociais dos profissionais que trabalham nas Secretarias Municipais de Educação (SME) porque eles exercem influências no encaminhamento das atividades educativas nas instituições de ensino, inclusive em relação ao processo de contratação dos educadores. Assim, nesse estudo, os sujeitos investigados são três gestores municipais de educação infantil, sendo um de Corumbá, um de Itaquirai e um de Tacurú.

De acordo com Cardoso e Duarte (2014), os gestores municipais são agentes políticos, que trabalham nas SME e são responsáveis pela execução, orientação e supervisão das instituições públicas de educação. Eles desempenham o papel público de coordenadores e administradores do sistema municipal de ensino, além de relacionar diretamente com autoridades como prefeito e legislativo municipal, com a finalidade de expedir leis ou decretos e ainda designar recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento educacional. Os gestores municipais também são responsáveis pelas formas de contratação de profissionais para atuar na área da educação, bem como pela organização pedagógica da educação escolar.

Além de todas as responsabilidades destacadas por Cardoso e Duarte (2014), os gestores educacionais que trabalham nas SME devem se preocupar também com o processo de formação dos profissionais que atuam nas diversas etapas da educação básica. Assim, Kramer (2008) salienta que as Secretarias de Educação devem oferecer cursos de certificação formal que garantem uma boa formação, havendo constante averiguação do trabalho realizado, para que todos os envolvidos no processo educativo assumam a educação básica como sua total responsabilidade.

“É um processo gradativo e exige reestruturações que vão das regulamentações dos Conselhos Municipais de Educação (CME), reorganização das SME e alocação de recursos físicos (instalações, equipamentos, materiais) e financeiros à qualificação, formação, ao plano de carreira, ao vínculo empregatício, entre outros, dos profissionais que trabalham na educação infantil. A integração implica, numa primeira estância, em conhecer as instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos para levantar as condições em que o atendimento é feito, criar critérios mínimos para seu funcionamento e credenciamento, rever convênios, contratos, captar recursos e buscar formas de ampliar



e melhorar a dimensão educativa desses espaços”. (Kramer, 2008, p 21)

Ao refletir sobre a gestão educacional, Luck (2011) estabelece relações entre os sistemas de ensino e as instituições escolares, que contam com profissionais da educação que atuam como gestores durante um determinado período de tempo, os quais devem realizar ações conjuntas, diante de um objetivo maior.

“A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados”. (Luck, 2011, p. 69)

Pressupõe-se que para desenvolver o trabalho com qualidade, o gestor educacional que atua na SME, deve conhecer de perto a realidade das instituições educativas, inclusive os educadores que trabalham diretamente com as crianças da educação infantil.

Ao analisar a primeira etapa da educação básica, ou seja, a educação infantil, Kramer (2008) enfatiza que no se refere à legislação, somente nos anos 70 no Brasil é que houve a preocupação com a educação institucionalizada de crianças de 0 a 6 anos. Nesse período, foram criados órgãos governamentais como, por exemplo, a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e divulgação de documentos e pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE), que defendiam e inspecionavam as funções da pré-escola que atendiam crianças de 0 a 4 anos. Aos poucos as mudanças foram acontecendo, a pré-escola foi desvinculada da escola de 1º grau e abrangendo crianças de 0 a 6 anos. “A partir dos movimentos sociais, a população conquistou, por meio da Constituição de 1988, o reconhecimento do direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito” (Kramer, 2008. p. 18).

A autora ainda ressalta que na atualidade fica a cargo dos municípios e da União a manutenção dessa instituição, considerando-a como o primeiro estágio da educação básica, necessitando, portanto de formação de profissionais capacitados para atuarem na área, termos exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de 1996.

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível



superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.” (Brasil, 1996).

É interessante notar que a preocupação em relação aos profissionais que atuam na educação infantil refere-se à formação e não ao gênero, ou se os educadores são homens ou mulheres. No entanto, é comum haver preconceitos relacionados ao sexo ou gênero dos educadores, cabendo uma reflexão sobre esses conceitos.

“A palavra sexo faz referência às características biológicas que nos fazem machos ou fêmeas, indivíduos diferenciados por nossos atributos sexuais. Esta diferenciação sexual na espécie humana é absolutamente necessária para a reprodução biológica da espécie. A palavra gênero, por sua vez, faz referência à mudança, à construção psicológica, social e cultural das características consideradas femininas ou masculinas, habitualmente adquiridas por homens e mulheres, respectivamente. Utilizamos ‘gênero’ para designar aquela construção cultural e histórica cujas características podem variar de uma sociedade a outra, de uma cultura a outra”. (Cruz, 2012, p. 06)

Para Scott (1998), o termo gênero foi supostamente usado primeiro entre feministas no EUA, para representar a distinção entre os sexos, evidenciar a opressão dos homens sobre as mulheres. Portanto, gênero é a definição de mulher, defendendo a ideia de que a mulher faz parte do mundo dos homens, e que elas possuem a mesma importância, e que não se trata apenas de um ser frágil e sensível. O termo é também utilizado para relacionar distinguir os papéis entre homens e mulheres. Nesse sentido, Louro (1997) argumenta:

“É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações entre homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental”. (p. 21)

Por tratar-se de uma construção cultural, as relações de gênero existentes na sociedade se fazem presentes também nas instituições escolares e práticas reproduzidas em alguns contextos sociais costumam ser igualmente reproduzidos em



contextos educativos. Dessa forma, o que ocorreu historicamente nas sociedades industrializadas, em que foram destinadas às mulheres as funções de educar e cuidar de crianças, na atualidade essas atribuições continuam sendo vistas como mais adequadas para as mulheres, principalmente em instituições de educação infantil.

Isso ocorre porque geralmente a sociedade associa as funções inerentes ao trabalho docente com a maternidade, é como se as mulheres, pelo fato de serem mães, já tivessem condições de serem professoras, mesmo não tendo a formação profissional. De acordo com Louro (1997), muitas pessoas acreditam que as mulheres têm, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, é como se elas fossem as primeiras e naturais educadoras. Assim, *“se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade”* (Louro, 1997, p. 78).

Devido a essas representações de que a mulher é que deve trabalhar com crianças de educação infantil, quando ocorrem situações de haverem professores homens, costumam resultar em estranhamentos por parte da comunidade escolar, conforme o exemplo citado por Monteiro e Altmann (2014) sobre as experiências vivenciadas por um docente do gênero masculino:

“Quando eu cheguei, eu lembro até hoje, meu primeiro dia de aula: as crianças [estavam] com as flores, todas indo entregar para a nova professora [...] então quando eu cheguei na sala de aula, cheguei naquela fila, parei ali, eu lembro até hoje da mãe que falou: ‘Pai, não pode ficar aqui. Ai é só os professores’. [...] ‘Então, eu não sou pai’. ‘Ah, então, mas você é monitor?’. ‘Então, eu não sou monitor’. ‘Ah, então você é diretor novo? [...] eu não sou diretor, eu sou professor’. O semblante da mãe mudou, ela ficou branca. Falou: ‘Mas pode, professor na educação infantil?’. Eu falei: ‘Pode’”. (p. 730)

O relato expressa as representações de gênero que foram construídas culturalmente: a ideia de que flor é pra mulher, de que homem na educação infantil pode ser pai, monitor ou diretor, mas não professor. Em nenhum lugar está escrito ou existem leis prevendo que homens não podem ser professores de crianças, porém, ainda predomina na sociedade a ideia de que esta função é mais adequada para as mulheres. Essas representações sociais (RS) foram construídas e ao serem internalizadas por determinados grupos sociais, tornam-se difíceis de serem desfeitas, visto que as RS norteiam os pensamentos e ações das pessoas.

Nesse sentido, Jodelet (2001) enfatiza que as representações sociais têm a finalidade de intervir na vida dos indivíduos, pautada em ideias, normas, condutas,



práticas que regem a sociedade, em que ele está inserido. Trata-se de um pensamento que é consensual sobre um determinado assunto, sujeito e objeto, e reproduzido pela maioria dos envolvidos, ou seja, a forma em que determinado grupo social pensa, interpreta e transmite essa ideologia.

“Como fenômenos cognitivos associam o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas, às interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que aí estão ligados. Por essa razão, seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a aproximação da vida mental individual e coletiva. Deste ponto de vista, as representações sociais são abordadas simultaneamente como o produto e o processo de uma atividade de apropriação da realidade. Ou seja, está-se interessado em uma modalidade de pensamento, sob seu aspecto constituinte, os processos, e constituído, os produtos ou conteúdos. Modalidade de pensamento que tem sua especificidade em seu caráter social”. (Jodelet, 2001, p. 22).

Conforme Gonçalves (2010), as representações sociais moldam a ação dos indivíduos a partir da interação social, elas elaboram condições e posturas consideradas adequadas, de acordo com os interesses de alguns. Ao serem reproduzidas, as RS se tornam verdades absolutas, que devem ser seguidas por todos e o seu não cumprimento ocasiona em punição social para quem agiu de forma diferente do restante dos demais integrantes de um mesmo grupo social.

De acordo com Moscovici (2012), as RS tendem a ordenar, impor ideias predominantes que o ser humano internaliza e reproduz. Tudo o que o indivíduo pensa, age, o que ele considera importante, é algo dado, já formado socialmente, tratando-se, portanto, de senso comum o que a maioria pensa e dita. Assim, os pensamentos são frutos de uma bagagem acumulada com o tempo vivido em sociedade, ou seja, a influência que a sociedade tem sobre os indivíduos.

“Como pessoas comuns, sem o benefício dos instrumentos científicos, tendemos a considerar e analisar o mundo de maneira semelhante; especialmente quando o mundo em que vivemos é totalmente social. Isso significa que nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações “superimpostas” aos objetivos e às pessoas que lhes dão certa vaguidade e as fazem parcialmente inacessíveis. Quando contemplamos esses indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos. Assim em última análise, elas são apenas em elemento de uma cadeia



de reação de percepções, opiniões, noções e mesmo vidas, organizadas em uma determinada sequência". (Moscovici, 2012, p. 33).

É possível perceber que não existe algo que realmente as pessoas pensem por si só, uma vez que a percepção se dá a partir do coletivo, do que é predominante em determinado grupo social. E como diz Moscovici (2012) que não existem informações que não tenham sido distorcidas por representações, ou seja, a maneira como as pessoas compreendem a realidade, depende das imagens e hábitos aprendidos, das recordações, das vivências culturais, sendo todas essas experiências vividas em um contexto social, que influencia no modo de pensar e de agir dos indivíduos.

Diante do que foi exposto sobre os gestores educacionais que trabalham nas Secretarias Municipais de Educação, as relações de gênero na educação infantil e as representações sociais, destaca-se que o presente estudo tem por objetivo investigar as representações sociais dos gestores municipais de educação infantil de diferentes localidades do Estado de Mato Grosso do Sul, sobre o trabalho desenvolvido por docentes do gênero masculino na primeira etapa da educação básica.

Metodologia

A pesquisa de âmbito estadual e financiada pelo CNPq foi realizada pelos integrantes do GEPDGE em quatro diferentes municípios de MS: Campo Grande, Corumbá, Itaquiraí e Tacuru. Os critérios para a escolha dessas localidades baseiam-se nas questões geográficas, ou seja, elas deveriam ser de diferentes regiões do Estado e obrigatoriamente deveriam ter professores homens trabalhando com turmas de educação infantil.

Assim, primeiramente foram feitos contatos por telefone e ao identificar os poucos locais que tinham docentes do gênero masculino na educação infantil, foram selecionados os quatro municípios mencionados, tanto por atender aos critérios da pesquisa, quanto pela aceitação por parte dos gestores das Secretarias Municipais de Educação.

Para a realização da coleta de dados, e considerando a pesquisa de natureza qualitativa, foi feita a opção pela gravação de entrevistas semiestruturadas por permitir que o sujeito fique livre para responder abertamente e expor sua opinião com naturalidade. Duarte (2002) menciona que a entrevista semiestruturada é considerada um instrumento essencial para a pesquisa qualitativa, por se tratar de uma técnica que



se baseia no diálogo descontraído, em um bate papo que é de total controle do pesquisador. Este, por sua vez, se apoia em um roteiro que foi previamente elaborado, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, Duarte (2004) ressalta que ao elaborar o roteiro de entrevista, é importante não fugir do tema, do assunto, do propósito da investigação. É preciso elaborar com cautela o roteiro que será executado e absorver da entrevista aquilo que é critério para a pesquisa.

“Assim, tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar”. (Duarte, 2004, p. 7)

Com base nos relato da autora, entende-se que é necessário deixar o entrevistado o mais confortável possível, para que ele adquira confiança em se abrir verdadeiramente, expor seu ponto de vista, e ao mesmo tempo, demonstrar fatores que implicam na coletividade, ou seja, o pensamento em massa, as representações sociais da comunidade em que está inserido.

É importante também que o entrevistador seja paciente, saiba conduzir a conversa, que não dê as respostas prontas, seja neutro em relação ao assunto, sem expor seu ponto de vista e encontre meios que faça que a informação procurada seja declarada, mesmo que reproduzida em gestos ou expressões que serão minuciosamente analisados.

“Necessariamente, as boas entrevistas revelam paciência. Se não souber porque é que os sujeitos respondem de uma determinada maneira, terá de esperar para encontrar explicação total. Os entrevistadores têm que ser detetives, reunindo partes da conversa, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a expectativa pessoal do sujeito”. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 139)

Durante a realização das entrevistas, os dados são obtidos por meio da utilização de um gravador, que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 172), é considerado um recurso tecnológico relevante, por permitir que tudo o que foi dito pelo informante seja anotado e armazenado: *“Quando um estudo envolve entrevistas extensas ou quando a entrevista é a técnica principal do estudo, recomendamos que use um gravador [...] As transcrições são os principais ‘dados’ de muitos estudos de*



entrevistas”.

Outros fatores importantes, segundo Flick (2004), é a organização e o planejamento considerados fundamentais para atingir um bom resultado na pesquisa qualitativa, pois permitem uma melhor elaboração do roteiro o qual servirá de apoio ao entrevistador.

“Os princípios norteadores da pesquisa e do planejamento da pesquisa são utilizados com as seguintes finalidades: isolar claramente causas e efeitos, operacionalizar adequadamente relações teóricas, medir e quantificar fenômenos, desenvolver planos de pesquisa que permitam a generalização das descobertas e formular leis gerais” (p. 85).

Segundo o autor, esse método, possibilita o aprofundamento da influência que as representações da sociedade exercem sobre a vida do entrevistado, a metodologia permite clarear o que não foi de fato dito, mas com a análise das atitudes é possível explicar seu verdadeiro pensamento.

Participaram do presente estudo três gestoras municipais de educação infantil, sendo uma de Corumbá, uma de Itaquiraí e uma de Tacurú. A gestora de Campo Grande não pôde gravar entrevista no dia em que os integrantes do GEPDGE foram até às escolas da capital de MS, sendo então agendadas outras datas, que também acabaram não dando certo.

Para evitar exposição, conforme combinado durante a realização da coleta de dados, as três participantes desta pesquisa são aqui identificadas pelos nomes fictícios de Ana, Amélia e Aurora. Optou-se também por não especificar o local em que cada uma atuava profissionalmente, sendo priorizado apenas a idade, formação e tempo de atuação como gestora de educação infantil.

Ana: tinha 32 anos, era formada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia e estava há dois anos trabalhando como gestora municipal de educação infantil.

Amélia: tinha 34 anos, era formada em Letras com especialização em Educação Especial e estava há um ano e meio trabalhando na Secretaria Municipal de Educação como gestora de educação infantil.

Aurora: tinha 30 anos, era formada em Pedagogia e há dois anos atuava como gestora municipal de educação infantil.

Os dados obtidos por meio da gravação das entrevistas semiestruturadas com



as três participantes da pesquisa, foram transcritos e analisados, cujos resultados e respectivas discussões, fundamentados em autores diversos, são apresentados na sequência.

Resultados e Discussões

Todas as gestoras entrevistadas trabalharam com as primeiras etapas da educação básica, antes de atuarem na Secretaria Municipal da Educação. Ana trabalhou com a educação infantil por 5 anos, sendo 2 atuando na gestão da Secretaria da Educação, antes disso, trabalhava com Pedagogia Social, atendendo adolescentes em situações de risco, visando ocupar o tempo livre e livrando-os de contatos com entorpecentes. Já a gestora Aurora, começou as atividades com a educação infantil indiretamente, primeiro foi secretária de uma escola que atendia esse público, após concluir sua formação em nível superior, atuou como professora nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil por 4 anos, e ingressou na gestão da Secretaria de Educação havia 2 anos, onde desenvolvia projetos para fins da educação. Na soma geral de tempo trabalhados com a educação, a gestora Amélia contava com 12 anos de experiência, sendo eles distribuídos em creches com crianças de 1 a 3 anos, efetivou como professora da língua portuguesa na educação infantil e ensino médio, atuou também como coordenadora de um centro de educação infantil e foi convidada para trabalhar na Secretaria de Educação. Ao que tudo indica ambas tiveram convite para o cargo referido.

As participantes da pesquisa foram indagadas sobre o trabalho de professores homens com crianças na educação infantil e a gestora Ana foi amena em sua resposta: “Hoje, dentro da educação infantil, né, nós não vemos essa diferença entre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo profissional do sexo masculino e pelo profissional do sexo feminino, né.” A gestora Aurora não teve sua resposta bem definida, disse apenas que não via problemas, pois eram profissionais que não estavam na regência da turma e não trabalhavam diariamente com os alunos. Ela não entrou em detalhes, e se preocupou em falar mais sobre a formação dos docentes, que a formação era mais importante do que o sexo dos professores. Já a gestora Amélia seguiu na mesma direção que a Ana: “Eu vejo bem tranquilo né, eu acredito assim, [...] acredito que professores e coordenadores são bem de boa”.

As gestoras Ana e Amélia responderam de forma positiva, no entanto, é possível notar que ambas não concordavam de fato com suas afirmações. No decorrer das



entrevistas, elas evidenciaram que a educação infantil não é local para o homem, principalmente em um dos municípios investigados, que ao ser analisada a prática do professor homem em sala, notou-se que a turma de crianças era composta apenas por meninos.

O preconceito em relação ao gênero masculino costuma ser intenso, conforme Rabelo (2013). Trata-se de uma representação social relativa ao entendimento de que o trabalho desenvolvido com crianças deve ser exclusivo de mulheres ou de que quanto menor for a criança, maior a necessidade de ter docentes femininas e ausência de educadores do gênero masculino. Como consequência, essa representação social exerce influência no cotidiano da educação infantil, como foi ressaltado pelas gestoras sobre a preocupação com o que os pais ou responsáveis poderiam pensar sobre ter um homem trabalhando com as crianças:

“Agora, o que nós percebemos hoje é uma resistência e um preconceito em relação aos pais, a comunidade [...] nós percebemos que os pais têm esse receio né, que os pais ainda têm... É uma questão de cultura né, tem esse preconceito da figura masculina dentro de um centro de educação infantil, porque atende criança de 0 a 3 anos”. (Ana)

A gestora Amélia faz a seguinte afirmação: “Eu acredito que o preconceito é mais por partes dos pais, [...] por pai de meninas que a gente vê”. A duas gestoras relataram esse fato como um problema, porém ambas assumem nunca terem ouvido de familiares ou responsáveis pelas crianças tal alegação. Em outro momento da entrevista, relatam que esses dados são pressuposições e que não ocorreram de fato. “A gente nunca ouviu nada a respeito, nem dos pais. A não ser com a entrevista (refere-se a entrevista que o grupo de pesquisa estava realizando também com os familiares sobre o mesmo tema) com os pais se vai acontecer alguma coisa, a gente nunca recebeu (Amélia)”. Mais adiante a Amélia confessa que são preocupações vindas dos colegas de trabalho, em que eles supõem as reações dos familiares: “Aí os próprios professores falam ‘Mas os pais vão...’, entende? Um preconceito assim ó, ‘Os pais não vão gostar, como que o pai de fulano, das meninas...’ Vamos dizer assim, a gente nunca ouviu de pai.” Ana também se contradiz na seguinte fala:

“Hoje já não, hoje percebemos que a comunidade, a nossa clientela hoje, o nível de cultura dela, vem se elevando cada vez mais e os pais as vezes não observam. Então, as vezes ele nem sabe, né, quem é o professor [...] mas nós percebemos que nós não temos né, esse receio tão marcante da comunidade em relação ao sexo masculino”. (Ana)



No caso da Ana, o trabalho voltado ao cuidado e a higiene fica por conta das atendentes, que são auxiliares dos professores. Os docentes do gênero masculino são responsáveis apenas pela atividade pedagógica. Percebe-se que, na verdade, predomina entre as gestoras e demais profissionais que trabalham na instituição a forte influência das representações sociais, caracterizada pela preocupação de que os familiares podem não concordar com o fato de haver professores homens trabalhando com as crianças. Embora não havendo comprovação desse ponto de vista, ou seja, os pais ou responsáveis não chegaram a reclamar, as gestoras não têm a percepção de que a forma com que elas percebem a situação parece tão verdadeira, como se fosse “natural” ouvir as reclamações dos familiares. Moscovici (2012) explica esse fenômeno de seguinte maneira:

“As representações sociais que combinam nossa capacidade de perceber, inferir, compreender, que vêm à nossa mente para dar um sentido às coisas, ou para explicar a situação de alguém. Elas são tão “naturais” e exigem tão pouco esforço que é quase impossível de suprimi-las. Imaginemos assistir a uma competição esportiva sem ter ao menos uma ideia do que os atletas estão fazendo, ou ver duas pessoas se beijando na rua sem ter a menor ideia de que eles estão enamorados. Essas interpretações são tão evidentes que nós normalmente esperamos que todos concordem com a verdade do que se passa diante de seus olhos”. (p. 201)

Por outro lado, a gestora Aurora relata que a relação entre os pais e a comunidade é vista de maneira natural, talvez pelo fato do professor que atua com as crianças de educação infantil faça parte de uma comunidade indígena, onde é visto como normal a criança receber educação tanto do homem quanto da mulher. Assim, a escola torna-se uma extensão da própria cultura indígena.

Questionada sobre esse preconceito e o fato do homem sofrer discriminações, as gestoras ressaltaram que atividades como a higiene e o cuidar das crianças são geradores de muitos constrangimentos, conforme o relato de Amélia: *“Essa barreira, homem tipo... trocar uma menina, por exemplo, eu acredito que é mais para o lado das meninas [...]. Nossa, né! Um homem vai trocar uma menina..., tipo, vai dar banho, quem usa fralda, vai limpar a criança, trocar a fraldinha...”*. Ana demonstra a mesma preocupação: *“Do cuidado com a higiene pessoal, ele se preocupa muito no que os pais vão estar pensando do trabalho que ele desenvolve com a criança, não do pedagógico, mas sim do cuidar, da questão pessoal da criança, né”*. A partir dessas afirmações, acredita-se que o preconceito vai além do que o homem não é apto para



tal atividade, pode envolver também a preocupação com a pedofilia.

“A suspeita ou preocupação de que os professores do sexo masculino atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental possam ser pedófilos ou assediar os/as alunos/as segue essa mesma lógica de preconceitos de gênero e vai mais além, pois tal representação contém o temor da sexualidade masculina e continua a acreditar na ideia de que falta à mulher a sexualidade (ou seja, ela não possuiria impulsos sexuais causadores de corrupção)”. (Rabelo, 2013, p. 918)

Com a percepção de que o número de homens na educação infantil é cada vez menor, as gestoras foram interrogadas sobre o motivo de haver pouco interesse dos homens nessa área. As respostas foram muito semelhantes, apesar de atuarem em municípios distantes do Estado de Mato Grosso do Sul:

“O próprio machismo, porque nós temos muitos, os homens ainda hoje são machistas né, em acharem que a educação infantil é voltada para mulher e que lugar de homem é fundamental, no ensino médio, né, trabalhar com crianças não é muito habilidade do sexo masculino, né. A gente percebe muito na conversa de pessoas, que as vezes nem estão na universidade né, o diálogo dos profissionais que estão nas universidades, mas que não fazem o curso de pedagogia, essa questão da masculinidade né, isso, influencia muito”. (Ana)

“Eu acredito que é pelo trabalho tipo, a mulher não são todos, mas eu acho que a mulher já está mais acostumada, eu cuido mesmo, entendeu? Porque tem um cuidado especial, você né, na educação infantil, é totalmente diferente [...] É colo, entende, criança da educação infantil é isso, você chega ali, eles vão lá com você, mexendo no seu cabelo, ‘olha, você tá bonita hoje’, pega, ele quer dar beijinho para ir embora. Essa é a educação infantil, é assim, eu acredito que muitos homens, por preconceito também dos homens, entende não só de quem vai receber, eu acho que esse cuidado, eu acredito que os homens pensam isso, e quem opta para ser professor mesmo, ele sabe disso, que ele vai ter todo esse carinho”. (Amélia)

“Porque educação infantil são crianças pequenas que exigem muita paciência, né. Tem pessoa, porque na verdade a profissão ela é escolhida por perfil, por isso eu acredito que seriam poucos ainda. Poucos homens ainda que tenham essa afinidade com crianças pequenas, que exige muita paciência, muito compromisso”. (Aurora)

As gestoras acreditam que além da questão do cuidar, os próprios homens idealizam que não são compatíveis para o trabalho. Mais uma vez fica explícita a ideia de que cuidar de criança é trabalho de mulher, que homem não nasceu para isso e



que se o homem escolher pela profissão é porque ele realmente se identifica em trabalhar com crianças. Caso contrário, não aceitaria tais atividades, deixando nas entrelinhas que a mulher se conforma em exercer uma profissão que não gostam e que, por serem mulheres, possuem o “dom” nato de lidar com as crianças, não levando em consideração a formação exigida para o exercício da profissão docente. Kramer (2008) aponta a seguinte reflexão em seu estudo sobre a escolha da profissão pelas mulheres:

“A inserção da mulher no campo da educação da criança pequena parece se dar de forma contraditória, como é contraditória sua posição na sociedade: ao mesmo tempo que essa inserção representa a abertura de um novo campo de atuação profissional, com sua entrada no espaço público, as qualidades exigidas para a sua atuação permanecem ligadas a características definidas por questões de gênero, que evocam papéis desempenhados pela mulher no espaço privado. Portanto, a identidade da professora de educação infantil se constrói apoiada não necessariamente em saberes profissionais, mas em qualidades femininas, maternais”. (p. 160)

As gestoras argumentam que os o profissional deve ter o perfil da educação infantil, porém quando elas descrevem o perfil adequado, a descrição se encaixa com as características atribuídas socialmente ao sexo feminino. Dessa forma, os homens que costumam ser taxados como “ríspidos” não se enquadram ou teriam mais dificuldades para atuar com as crianças de educação infantil. Rabelo (2013, p. 916) relata em sua pesquisa, que “[...] ser homem gerava desconfiança em relação à capacidade de ser professor [...] ele é homem e por isso não tem características femininas essenciais para ser um bom professor das séries iniciais e do ensino fundamental”. Baseando-se em suas experiências, as gestoras relatam que professores do sexo masculino concursados para a educação infantil buscaram outros tipos de trabalho, por não terem as habilidades exigidas para exercer a profissão.

“Nós temos um caso de um auxiliar de serviços gerais né, que trabalhava na escola na zona rural e pediu remoção para a cidade e nós só tínhamos vaga no centro de educação infantil [...] só que ele não ficou diretamente em sala, né. Ele ficou é na limpeza da instituição, não ficou com o cuidado”. (Ana)

“Eu lembrei de um professor que ele é efetivo também na educação infantil, só que ele não trabalhou, porque quando ele fez o concurso, era da secretaria (municipal de educação) então, ele não assumiu o concurso, ele está lá na secretaria [...] e não tem experiência nenhuma com o infantil”. (Amélia)



“A criança não está bem, e ele tenta diálogo e não consegue, eu já presenciei. E aí ele pega o aluninho e já encaminha para alguém resolver, ele não tem muita essa sensibilidade. Mas assim, para planejar essas coisas, eles têm sim a mesma, não tem esse diferencial em relação às mulheres, mas ainda acredito que a mulher, ela mais se dedica para a educação”. (Aurora)

O curioso é que não está sendo considerado o fato de que para ser concursado o candidato deve ser graduado em nível superior nessa área, portanto houve uma formação. O que se entende, mediante as representações sociais das gestoras, é que não basta ter um bom desempenho pedagógico, é necessário também que haja a afetividade, a compatibilidade quando se trata em trabalhar com os pequenos. Aurora ainda enfatiza: “E até porque, historicamente, ser professora é questão de mulher né, de mãe”. Ou seja, a mulher é mais qualificada para essa atividade. Do mesmo modo Amélia também comenta que é mais fácil e comum a mulher assumir esse papel: “Sei lá, porque já trabalha com os filhos cuidando de tudo [...] se ele não (professor) gosta ele não fica”. Esse aspecto, nos leva a pensar que não seria necessário ter uma formação para exercer a profissão, mas apenas cuidar bem e gostar de criança, conforme afirma Ramos (2011).

Embora se trate de uma representação internalizada na sociedade atual, é possível afirmar que as pessoas aprendem a ser professores, desenvolvem habilidades necessárias para exercer a profissão docente, de acordo com Tardif (2010). Portanto, os homens, assim como as mulheres, têm condições de desenvolver habilidades que são importantes e necessárias para o magistério. O referido autor afirma que no processo de formação os docentes constroem os seus saberes ou conhecimento mediante: a) vivências da cultura anterior, principalmente na condição de alunos; b) formação inicial ou curso de licenciatura, que habilita para o exercício da profissão; experiência profissional adquirida durante o desenvolvimento da carreira, em suas diversas fases. Ou seja, mesmo terminando um curso de licenciatura, homens e mulheres passam a adquirir novos conhecimentos relativos à experiência profissional.

Para Tardif (2010, p. 48), os conhecimentos obtidos por meio da experiência são entendidos como “[...] conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. Acrescenta que as experiências vivenciadas ao longo da carreira “[...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores



interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”. Baseando-se nesse pressuposto, entende-se que os profissionais da educação aprendem com o tempo e, nesse sentido, os professores homens têm condições de se apropriar de conhecimentos que são próprios da educação infantil, mas para isso é preciso ter a oportunidade de trabalhar com essa etapa da educação básica.

Outro ponto levantado por haver um reduzido número do sexo masculino na educação infantil foi a questão da remuneração, que segundo Aurora, os homens optam por carreiras mais lucrativas. Ela evidencia que a docência é uma profissão desprestigiada, pouco almejada por homens.

“Eu acredito, é... que é questão de remuneração mesmo, que hoje ser professor não se tem..., não dá para formar uma carreira. É..., como que eu posso dizer..., promissora ou alguma coisa assim, que você possa almejar mais e mais. A carreira do professor hoje ela é meio linear, ela não oferece oportunidades né [...] Eles prezam financeiramente, por isso que acaba as vezes as mulheres assim, indo para a educação”. (Aurora).

As palavras da gestora demonstra a predominância das representações na sociedade, que ainda vê o homem como mantenedor do lar, desse modo, existe uma cobrança a figura masculina nesse sentido, de que ele seja bem sucedido, mas para isso, eles devem buscar profissões consideradas socialmente masculinas. Da mesma forma, Ana concorda com esse pensamento de que os homens anseiam por profissões que garantem sua masculinidade, “[...] vai ser caminhoneiro, vai trabalhar em diversos setores, embora pode ser um serviço muito mais pesado”. Gonçalves (2009) critica essa ideia, afirmando que na atualidade, existem casos de mulheres professoras que são provedoras de suas casas, da mesma maneira que os homens.

Observa-se que Ana e Aurora relataram que é normal a presença de um professor homem na educação básica, mas desde o início das entrevistas as gestoras demonstraram grande preocupação com os familiares, no sentido de não aprovarem o docente do sexo masculino com seus filhos. Mas ao serem indagadas sobre os pais, se na hipótese de haver a possibilidade de escolher entre uma sala de uma professora mulher e outra sala de um professor homem, somente Ana acredita que os responsáveis optariam pela sala da professora mulher, as demais gestoras admitem que os pais consideram mais importante o comprometimento e o desempenho do profissional. Tais proposições evidenciam novamente que as representações sociais estão interiorizadas pela maioria das pessoas, mas que a realidade pode significar



algo bem diferente, ou seja, aquilo que elas revelaram ter tanto temor, na verdade, é o reflexo de seus próprios receios.

Considerações Finais

Com base no estudo sobre o trabalho de professores do sexo masculino na educação infantil, é notório que as representações sociais das entrevistadas revelam que na maioria são as mulheres que possuem características compatíveis com a profissão, seja pelo aspecto maternal, ou porque a mulher não provocaria danos físicos e mentais, subentendidos pelo assédio sexual em relação às crianças. Em suas palavras, há uma boa aceitação, mas suas expressões e tons de voz indiciam que supostamente não concordam verdadeiramente com suas afirmações.

As gestoras demonstraram receio em vários momentos que se expressam sobre um professor homem ter que lidar com situações de contato físico com as crianças, ou seja, ter que realizar atividades que envolvem a higienização, principalmente no caso das meninas, devido ao medo da pedofilia, como fica explícito na atitude de Ana, em colocar apenas meninos na turma em que um professor do sexo masculino atua. O que automaticamente se subentende é que se a gestão da Secretária Municipal da Educação tiver apreensão sobre a atuação de homem com criança pequena, aparentemente não haverá a presença desse profissional exercendo esse trabalho. Nota-se também a discriminação de que homem não é capaz de desenvolver um bom relacionamento com os pequenos, por possuir um temperamento forte e não haver sensibilidade de sua parte. Dessa forma, não estariam aptos para exercer a profissão, afirmando que não são carinhosos ou preocupados com o bem estar das crianças.

Por mais que as gestoras tenham demonstrado opinião favorável, ficou explícito o receio e as preocupações em relação à atuação de professores homens na educação infantil, refletindo a discriminação de gênero. Nas palavras das entrevistadas, a representação social de que o cuidar é uma particularidade feminina é mais evidente entre as professoras e acreditam que os familiares não aceitariam a presença masculina numa instituição que atende crianças de 0 a 6 anos. Porém, não se costuma considerar o fato de que se o homem passou por um processo de formação profissional e que tem condições de aprender e desenvolver as habilidades necessárias para trabalhar com crianças de educação infantil. Também não se leva em consideração que nem todas as mulheres, apesar de terem formação, têm os conhecimentos e habilidades necessárias, da mesma maneira que os homens, mas o



simples fato de ser mulher já contribui para que haja a aceitação por parte da comunidade escolar.

Outro aspecto percebido, mediante a realização da pesquisa, é que dificilmente o número de professores homens deverá aumentar devido ao próprio machismo. Em geral, eles preferem profissões que asseguram a masculinidade, que promovem a posição de um homem forte, viril, que demonstram domínio perante a sociedade, ou que tenham salários mais elevados, e os homens que optam por trabalhar na educação infantil, é porque realmente se identificam com a profissão, caso contrário não suportariam o estresse causado por ela. A questão é que na medida em que aumenta as representações sociais de que o homem não nasceu para cuidar de criança, menor será o interesse desses profissionais de ingressar na educação infantil.

Dessa forma, foi perceptível no decorrer da pesquisa, que a educação infantil é um espaço protagonizado pela presença feminina, e que mesmo no século XXI, em que houve a modernização de várias ideologias antes consideradas inadequadas e hoje aceitas pela sociedade atual, o fato de que é a mulher que deve se responsabilizar pela educação das crianças ainda seja tão forte, e na verdade, independentemente do sexo, as crianças podem aprender tanto com homens, quanto com mulheres.

Referências Bibliográficas

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- Brasil. Ministério da Educação (1996). *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.
- Cardoso, M. E., & Duarte, M. R. T. (2014) Dirigentes municipais de educação no Brasil: regulação intermediária do sistema educacional. *Revista Brasileira e Política de Administração da Educação*, 30(3) p. 513-533.
- Cruz, M. H. S. (2012). Refletindo sobre a diversidade de gênero no campo da educação. *Saberes em Perspectiva*, 2(2), 13-32.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*. (24) 213-225. Recuperado em 13 de março de 2016, de www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf
- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 139-154.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre RS:



Bookman.

- Gonçalves, J. P. (2009). *O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação. [Tese de Doutorado, apresentada na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]
- Gonçalves, J. P. (2010). Representações Sociais de Homens Professores Sobre o Trabalho Educativo Desenvolvido Com Crianças. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, Maringá, 13(3), 45-52.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (Org.). *As representações sociais* (pp 17-44). Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ.
- Kramer, S. (2008). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo SP: Ática.
- Luck, H. (2011). *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro. G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Monteiro, M. K, & Altamann, H. (2014). Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos de Pesquisa*, 44(153), 720-741. <https://dx.doi.org/10.1590/198053142824>
- Moscovici, S. (2011). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- 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. Recuperado em 13 de março de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000400006&lng=en&tlng=pt.
- Ramos, J. (2011). *Estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação. [Tese de doutorado, apresentada na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais]
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-79.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.