
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE HOMENS PROFESSORES SOBRE O TRABALHO EDUCATIVO DESENVOLVIDO COM CRIANÇAS**SOCIAL REPRESENTATIONS OF MEN TEACHERS ABOUT THE EDUCATIONAL WORK DEVELOPED WITH CHILDREN**Josiane Peres Gonçalves¹**Resumo**

O presente trabalho tem o propósito de refletir sobre as representações sociais predominantes em homens professores em relação ao trabalho desenvolvido por profissionais do gênero masculino com crianças de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Normalmente, as representações predominantes na sociedade são de que as mulheres têm maiores condições para trabalhar com crianças por se associar a imagem feminina com o papel de mãe educadora. Mas o que pensam os homens professores a este respeito? Será que se sentiriam bem em desenvolver o seu trabalho educativo com crianças menores? Tais indagações pretendem ser analisadas neste estudo, que tem como elemento norteador o conceito de representações sociais proposto por Moscovici. A pesquisa qualitativa foi realizada com três homens do interior do Paraná que, tendo escolhido o magistério como principal profissão, passaram pela experiência de atuar tanto na Educação Básica quanto no ensino superior, sendo que um deles trabalhou com turmas de educação infantil. Os resultados indicam que os homens encontram dificuldade para trabalhar com crianças, especialmente porque as representações predominantes na sociedade, e incorporadas pela maioria dos docentes, são de que as mulheres possuem habilidades específicas, relacionadas à maternidade, que favorecem o trabalho voltado ao público infantil. No entanto, um dos docentes compreende que não são irreais as crenças de que as crianças preferem ter professoras mulheres, e que os homens também possuem algumas habilidades específicas, principalmente relacionadas à área de cálculo, que podem contribuir com o processo de formação de criança em idade escolar.

Palavras-chave: Homens Professores. Educação de crianças. Representações Sociais. Educação e gênero.

Abstract

The present work has the purpose of considers about the social representations predominant in men teachers related to the work developed by male gender professionals with children of infant education and initials series of basic school. Normally, the predominant representations in society are that women have more conditions to work with children due the association between the female image and the mother's educator role. But, what do men teachers think about it? Would they feel well developing their educational work with small children? These questions intend to be analyzed in this review, which has as a guiding element the concept of social representations suggested by Moscovici. The qualitative research was accomplished with three men from the inner city of Paraná, which have had the Teaching as the main profession, passed by the experience of act as in the primary school as in the Higher Education, besides that, one of them worked in primary school classes. The results show up that normally men find difficulty at working with children, especially because the predominant representations in the society and incorporated by the majority of teachers, are that women have specific skills, related to the maternity which favor the work with the infant public. However, one of the teachers understands that aren't unreal the beliefs that children prefer women and men also have some specific skills, mainly related to the calculation area, which can contribute with the background process of the child in school age.

Key Words: Men Teachers, Children education, Social Representations. Education and gender.

INTRODUÇÃO

O presente estudo centra-se na temática relativa às representações sociais predominantes

em homens professores do interior do Paraná. Tem como propósito analisar o conceito proposto por Moscovici e identificar as representações dos sujeitos pesquisados acerca do trabalho desenvolvido por docentes do gênero masculino com crianças.

¹ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Naviraí, curso de Pedagogia e Ciências Sociais.

A problemática que envolve a questão diz respeito ao número reduzido de homens que atuam na Educação Básica, especialmente na educação infantil e ensino fundamental/anos iniciais. São diversos os fatores que contribuem para que isto ocorra, e entre eles, podemos destacar as representações da sociedade, bem como dos próprios homens, em relação à educação escolar de crianças. Sendo assim cabe indagar: Será que os docentes do gênero masculino não se sentem aptos a trabalhar com os alunos pequenos? E quais as representações que demonstram sobre esta possibilidade?

Tais indagações serão analisadas neste trabalho através dos resultados obtidos em uma pesquisa realizada com três docentes que passaram pela experiência de trabalhar tanto com crianças, quanto com alunos maiores. Antes, porém, será apresentada a abordagem teórica inerente às representações sociais.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

De acordo com Arruda (2002), a obra *La Psychanalyse, son image, son public*, publicada por Serge Moscovici em 1961, na França, apresenta a matriz da teoria das representações sociais, chega a causar impacto nos meios intelectuais pela novidade proposta, mas não vingou de imediato. Sua reaparição se dá, e com força total, no início dos anos 1980.

Arruda (2002, p. 129) relata que:

A pesquisa de Moscovici, voltada para fenômenos marcados pelo subjetivo, captados indiretamente, cujo estudo se baseava em metodologias inabituais na psicologia da época e dependia da interpretação do pesquisador, fugia aos cânones da ciência psicológica normal de então. Seria preciso esperar quase vinte anos para que o degelo do paradigma permitisse o despontar de possibilidades divergentes.

Para a autora a Teoria das Representações Sociais operacionalizava um conceito para trabalhar o pensamento social em sua dinâmica e diversidade. Partia do princípio de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, destacando duas delas: a consensual e a científica.

O universo consensual é entendido como o que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto que o

universo reificado se cristaliza no espaço científico com os seus padrões de linguagem. Ambas as formas são eficazes e indispensáveis para a vida humana, apesar de terem propósitos diferentes. As representações sociais constroem-se com maior intensidade na esfera consensual, apesar de que as duas esferas não sejam totalmente estanques.

As representações sociais foram conceituadas por Moscovici (1973, p. 17) como sendo:

[...] um sistema de valores, idéias e prática com uma dupla função: primeiramente, estabelecer uma ordem que habilitará os indivíduos a orientarem-se em seu mundo material e social e dominarem-no; e, em segundo lugar, possibilitar a realização da comunicação entre os membros de uma comunidade pelo fornecimento de um código para o “intercâmbio” social e de um código para nomearem e classificarem, sem ambigüidades, os diversos aspectos de seu mundo e de sua história individual e em grupo.

Podemos notar que, segundo esta perspectiva da Psicologia Social, as pessoas agem segundo os valores e as idéias predominantes, valores e idéias que são necessários para haver o domínio do mundo material e social. Normalmente este domínio acontece por parte de pequenos grupos que se consideram mais desenvolvidos numa determinada cultura e que estabelecem as regras que devem ser seguidas por toda a população.

Segundo Almeida, Santos e Rossi (2006), a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem a função de elaborar padrões de comportamento e de comunicação entre as pessoas. É uma modalidade particular porque só é representação social o conhecimento advindo do senso comum, que é elaborado na vida cotidiana e que tem como finalidade agir e interpretar a realidade.

Para Oliveira e Werba (2003), as representações sociais modificam os sujeitos de um determinado contexto social e o mundo ao seu redor e têm a função de modelar o comportamento e de justificar a sua expressão. Elas preparam a ação, conduzem o comportamento, modificam e reconstituem as condições do ambiente para que o comportamento se mantenha.

Os padrões de comportamento predominantes de uma cultura não são, portanto, naturais, e sim

construídos socialmente, seguindo modelos que atendem aos interesses de determinados grupos da mesma sociedade. Como estes padrões são aceitos como verdadeiros, as pessoas que agem de maneira contrária são vistas como incorretas por infringirem as normas aceitas pela cultura na qual estão inseridas. Muitas vezes essas pessoas sofrem conseqüências e, para evitá-las, voltam a agir conforme as normas estabelecidas.

Para se efetivar uma idéia como modelo que deve ser adotado pelas pessoas, é necessário partir de situações prévias que já são aceitas para que outras idéias sejam incorporadas, conforme Moscovici (2003). Para o autor, as representações sociais se encontram em um referencial de pensamento preexistente, dependendo, portanto, de um sistema de crenças, de valores e de imagens. Do ponto de vista cognitivo, fenômenos novos podem ser incorporados a modelos prévios e justificados como se fossem familiares e aceitáveis. Esse processo de troca e de composição de idéias, que ocorre por meio do discurso, é necessário, pois ele responde às duplas exigências dos indivíduos e das coletividades. Se, por um lado, se constroem sistemas de pensamento e de compreensão, por outro, adotam-se posturas consensuais de ação, posturas que mantêm o vínculo social tão importante para os indivíduos, e mantêm a continuidade da idéia que passa a prevalecer naquele espaço coletivo.

Podemos compreender por que as pessoas têm tanta dificuldade para mudar o seu pensamento e aderir a uma idéia nova, como é o caso das discussões sobre gênero. Conforme foi relatado pelo autor, quando a pessoa tem acesso a novas abordagens, elas são incorporadas com as pré-existentes e modificadas, passando a ser aceitas como familiares. E, ao mesmo tempo, o indivíduo tem necessidade de ser aceito no seu grupo social, sendo que uma das formas é seguir os preceitos estabelecidos, mantendo-se o vínculo com o grupo. Dessa forma, as novas proposições vão sendo internalizadas e aceitas gradativamente, o que não significa que vai resultar em mudanças significativas em tão pouco tempo. O que foi construído socialmente e aceito como certo precisa de um tempo considerável para ser modificado.

Quanto à imbricação dos aspectos cognitivos e afetivos no processo de elaboração e efetivação das representações sociais, Jovchelovitch e Guareschi (1994) salientam que as representações sociais estão relacionadas à construção de saberes

sociais, envolvendo aí a cognição. Esses saberes, entretanto, atingem a esfera afetiva, devido ao caráter simbólico e imaginativo que eles movimentam. Os autores afirmam ainda que as representações sociais rompem com a díade ciência/verdade e senso comum/ilusão.

Poderíamos nos arriscar em dizer que o fator afetivo é muito forte, uma vez que, quando já internalizados os saberes, as pessoas precisam controlar os próprios sentimentos para mudar a sua forma de agir. Sabemos que, conforme relata Moscovici (1978), o estranho atrai, intriga e perturba os indivíduos e os grupos sociais, provocando o medo da perda das referências habituais. Reside aí o fato de as pessoas permanecerem numa condição, mesmo estando insatisfeitas, devido ao fator emocional que prevalece, e, diante do medo, é melhor manter tudo como está. Ao mesmo tempo, outros se sentem atraídos pela novidade e superam o medo, para poder buscar algo diferente, abrindo espaços para que outras pessoas também saiam da sua comodidade.

As representações sociais também podem ser analisadas segundo a perspectiva dos Estudos Culturais que, de acordo com Gomes (2008), focalizam prioritariamente questões inerentes à identidade e à diferença, bem como aos processos de exclusão que fazem parte deste processo, assumindo uma postura política que se volta para os processos reivindicatórios, especialmente em relação à manifestação da diferença.

A autora destaca que ambos os campos de conhecimento – a Psicologia Social e os Estudos Culturais – trabalham com a formação de grupos, com ênfase para as identidades sociais e os elementos que lhes servem de ponto de fusão. Embora as duas abordagens teóricas se cruzem constantemente, existem algumas diferenças entre os seus enfoques. Neste trabalho, ao ser apresentadas rapidamente as duas propostas teóricas, são consideradas apenas as semelhanças entre os dois campos de conhecimento, que dizem respeito às identidades dos sujeitos sociais.

Para Silva (2000, p. 97), as representações podem ser interpretadas de acordo com as formas textuais e visuais, que são utilizadas para descrever os diferentes grupos culturais.

[...] a análise cultural, mais recente, refere-se às formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos culturais e suas

características. No contexto dos Estudos Culturais, a análise da representação concentra-se em sua expressão material como “significante”: um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia. Pesquisam-se aqui, sobretudo, as conexões entre identidade cultural e representação, com base no pressuposto de que não existe identidade fora da representação.

Diante deste pressuposto de que existem conexões entre identidade cultural e representação, e ao mesmo tempo não existe identidade fora da representação, poderíamos afirmar que, segundo os Estudos Culturais, as representações podem indicar o modo pelo qual os sujeitos são vistos e são tratados por outras pessoas no âmbito social, mas também retratam o modo pelo qual o próprio indivíduo se vê, se percebe e se interpreta, sendo que tais interpretações exercem influência no processo de construção da identidade do sujeito.

Baseando-se nesta abordagem teórica, Louro (2007, p. 99), ao estabelecer relações entre as representações sociais e a área da educação, comenta que “professores e professoras – como qualquer outro grupo social – foram e são objeto de representações.” Compreende que as representações “[...] não são, contudo, meras descrições que ‘refletem’ as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os ‘constituem’, que os ‘produzem’”.

A autora afirma que tal perspectiva é baseada na idéia de que a representação não é o reflexo ou o espelho da realidade, e que não cabe perguntar se a representação corresponde ou não ao real, mas cabe, sim, entender como as representações produzem sentidos, quais são os seus efeitos sobre as pessoas e como elas constroem o “real”.

Ao buscar entender como os efeitos que as representações exerceram sobre as/os profissionais da educação ou como as representações as/os constituíram, Louro (2007, p. 100) destaca que:

Professoras foram vistas, em diferentes momentos, como solteironas ou “tias”, como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtudes, trabalhadoras da educação; professores homens foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou

como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos [...].

Para a referida autora, as representações que predominaram sobre o homem professor foram e, possivelmente, continuam sendo mais relacionadas à autoridade e ao conhecimento, enquanto que as da mulher professora se relacionam mais ao cuidado e ao apoio maternal, bem como à aprendizagem das/dos alunas/os.

Louro (2007) justifica que a crescente força da Psicologia no processo de elaboração das teorias pedagógicas e didáticas – que enfatiza a importância do afeto e a preocupação em atender aos interesses das crianças como elemento facilitador da aprendizagem – contribui para reforçar as representações de que o magistério é mais adequado para as mulheres, em detrimento dos homens.

Assim, é importante, segundo Saheb e Luz (2007), que nos trabalhos investigativos se busquem conhecer as representações que os sujeitos constroem sobre a realidade que os cerca. No caso do magistério, percebo a necessidade de identificar as representações de homens professores, que são minoria na área da educação, sobre a possibilidade de trabalhar com crianças.

Isto porque entendo que é importante que haja um equilíbrio maior entre as presenças de homens e mulheres em todos os níveis da educação escolar. Entretanto, quando se trata de crianças, existe uma reduzida presença masculina, talvez porque as representações predominantes sejam de que esta função é mais adequada para o público feminino. Veremos na sequência se é isto que ocorre entre os homens que fizeram parte desta pesquisa.

METODOLOGIA

Participaram deste estudo três homens professores do interior do Paraná que escolheram o magistério como principal profissão e passaram pela experiência de atuar em diversos níveis de ensino, em instituições públicas e particulares.

O primeiro participante – aqui identificado^{II} como HF – tinha 43 anos, era formado em Filosofia, estava cursando Doutorado na Espanha, era casado e tinha dois filhos. O segundo

^{II} Para identificar cada um dos participantes, será utilizada a letra “H” por serem homens, seguindo de outra letra que corresponde a área de formação.

participante (HM) tinha 45 anos, era matemático com mestrado em Engenharia de Produção, casado e três filhos. O último de 59 anos (HE) era filósofo, Mestre em Educação, casado, dois filhos, aposentado como professor da Educação Básica e continuava atuando no Ensino Superior.

Para a realização da coleta de dados fiz a opção por uma entrevista semi-estruturada, que foi gravada, transcrita e organizada em categorias, resultando na análise interpretativa das informações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os professores que fizeram parte deste estudo, a maioria começou a atuar com alunos de 5ª a 8ª série ou ensino médio, evidenciando uma tendência de que os homens professores evitam trabalhar com crianças menores, de educação infantil ou ensino fundamental/anos iniciais.

Uma exceção foi HF, que trabalhou em todos os níveis da educação básica: *“Quando eu fui dar aula no jardim, no pré- e de 1ª a 4ª eu não trabalhei no Paraná, eu trabalhei em São Paulo e em São Paulo o professor masculino pode trabalhar no jardim, pode trabalhar de 1ª a 4ª [...]”* Ele comentou sobre as idades das crianças e atuação em níveis diversificados nesta fase inicial da educação escolar: *“Eu comecei dando aula no, não seria nem na pré-escola, seria o jardim, seria aquelas crianças que têm de 1 a 2 aninhos de idade, então seria trocar fraldas, aquela coisa toda [...] Depois eu peguei o Pré I e o Pré III, trabalhei com a 1ª série, a 3ª e 4ª série.”*

O professor considera que esta fase foi importante para a sua formação profissional, mas com o tempo optou por trabalhar com níveis mais elevados, sendo que, se fosse para recomeçar a carreira novamente, ele acredita que *“talvez eu não ficaria tanto na questão da formação do aluno universitário, talvez ficaria com 5ª a 8ª e investiria hoje em formação profissional [...] Eu não deixaria a 5ª a 8ª série, porque lá é ótimo, porque é lá que você sabe se você tem um empreendedor ou não.”*

Ou seja, tendo passado por várias experiências profissionais, o professor agora já tem uma visão mais clara de qual o nível de ensino em que gostaria de atuar e, evidentemente, não seria com educação infantil/anos iniciais do ensino fundamental. O entrevistado HM, que não atuou nos níveis iniciais de ensino, comentou sobre um tio que começou a carreira do magistério

atuando com turmas de educação infantil e, logo em seguida, passou a atuar com alunos de faixa etária mais elevada, correspondente ao ensino fundamental e médio.

De acordo com Abreu (2003), que realizou um estudo com homens que atuaram como docentes no magistério primário em Teresina (PI) no período de 1960 a 2000, os homens professores costumam ter dificuldades para trabalhar com crianças e, deste modo, a opção por trabalhar neste nível de ensino, na maioria dos casos, é uma forma apenas de se inserir na área da educação para poder, gradativamente, evoluir na carreira profissional.

Foi justamente isso que aconteceu com os dois exemplos comentados anteriormente. Ou seja, parece que realmente os professores homens não gostam muito de desenvolver trabalhos educativos com crianças. *“Eu comecei com 6ª e 7ª séries no primeiro ano, daí no segundo ano eu queria ficar só com ensino médio, meu sonho era trabalhar com ensino médio porque, como homem, achei que não deveria trabalhar com o ensino fundamental de 5ª a 8ª série.”* (HM)

Com o tempo, e por falta de oportunidade, HM passou a atuar com alunos de 5ª série e se identificou com este nível de ensino, cuja idade é de aproximadamente 11 anos ou pouco mais de idade. Se considerarmos que, cada vez mais, a adolescência tem iniciado precocemente, devido a fatores sociais como influência da mídia e tipo de alimentação que costuma ter hormônios diversos, resultando no crescimento acelerado da criança, poderíamos dizer que alunos de 5ª séries são ainda crianças, mas que já têm uma autonomia maior, e não dependem tanto da ajuda do professor, como uma criança de educação infantil, por exemplo.

No caso de HE, ele acredita que *“No ensino fundamental eu creio que vai ser mais característico pra mulher, até pela característica da mulher de lidar com a criança; o infantil e o fundamental fica aí, com a mulher.”* E complementou: *“Eu não vejo o homem se dispondo a aceitar essa condição, por uma outra questão, que é a questão do machismo.”*

Mais uma vez surge a idéia de que a mulher/mãe é quem tem a responsabilidade de educar as crianças, e, de acordo com Hypólito (1997), a relação entre maternidade e atuação no magistério tem influenciado a desvalorização da profissão em termos salariais. Tal idéia é confirmada pelo HE: *“Como é uma economia complementar, o homem não aceita essa condição*

de trabalhar, por exemplo, um turno ou dois turnos no magistério por aquele valor.”

Esta questão de trabalhar em um período foi uma das idéias que justificou a presença feminina no magistério, devido à possibilidade de compatibilizar os horários de trabalho, podendo optar por ficar somente um turno na escola e ainda sobrar tempo para cuidar das atividades domésticas (HYPÓLITO, 1997). Evidentemente o salário seria menor, e para a mulher era visto como suficiente. Já para o homem não seria adequado.

O entrevistado HE afirmou que os homens não se submetem àquele salário menor porque *“Ele acha que vai ganhar mais. Muitas vezes não vai ganhar mais, mas ele acha que não seria trabalho dele trabalhar com criança. No mundo de hoje, a criança precisa de tratamento especial e o homem não tem paciência [...]”* E em relação à sua experiência pessoal, o HE analisou: *“Eu trabalhei com crianças, eu não sei hoje se eu voltaria.”*

Apesar de reconhecer que nem sempre o professor ganharia mais se atuasse em outras profissões, no caso da educação, HE entende que há uma disparidade entre os salários dos diversos níveis de ensino, se considerar a exigência de cada um deles em relação ao trabalho docente. *“Eu sempre digo - o professor de ensino infantil e fundamental teria que ser um professor que tinha que ganhar equivalente a um professor de ensino superior ou mais. E eu sempre defendo isso porque o trabalho principal tá aí. Esse professor teria condições de fazer especializações necessárias... quem dera ter um mestre trabalhando com ensino infantil e fundamental para trazer toda essa bagagem já lá na formação. Criança é como uma árvore, do jeito que ela cresceu lá no início ela vai depois nortear a vida dela depois”.*

Podemos notar que, segundo a visão de HE, além do salário, existe o problema da formação, já que na maioria das vezes quem atua na educação infantil costuma ter menos formação, principalmente se for professor do gênero masculino. *“O homem, primeiro ele tem que fazer cursos voltados para a área da educação, o que normalmente não acontece, e quando você fala assim ‘a presença do professor lá no ensino fundamental e infantil’, não tem professor que se especializa nesta área [...]”*

Outro problema que, segundo HE, influencia o homem a não fazer a opção por trabalhar com

crianças, diz respeito às representações sociais existentes, que deveriam ser modificadas. *“Tem que criar toda uma cultura de novo e a sociedade valorizar o professor também, né? Tem que ser uma cultura social. Hoje a sociedade iria reagir de uma forma estranha ao se falar de um professor homem no ensino infantil e fundamental.”*

De acordo com Louro (2007), as representações sobre professores e professoras não somente evidenciam as práticas desses sujeitos, mas também influenciam o processo de construção e de produção dos profissionais da educação.

Como as representações predominantes são as de que homem não deve trabalhar com crianças, HE relatou que as próprias famílias provavelmente fariam a opção pela mulher professora. *“As próprias famílias reagiriam diferente. Eu tenho a impressão de que a cultura familiar não aceitaria. Se fosse pra um pai escolher, entre uma professora e um professor ele não iria ficar analisando as capacidades e competências. Ele já iria imaginar que tinha que ser a professora.”*

Isto deve acontecer porque, segundo Louro (2007), as professoras foram vistas em diferentes momentos como habilidosas alfabetizadoras, modelo de virtude e trabalhadoras da educação, predominando ainda na atualidade as representações de que elas possuem maiores habilidades para trabalhar com crianças.

Por outro lado, um dos professores entrevistados (HM) demonstrou uma visão diferenciada e se diz não concordar com o posicionamento de que as crianças gostam mais é da presença feminina e de que é a mulher que tem maiores habilidades para lidar com as crianças e para desenvolver o trabalho educativo escolar. Ele assim comentou: *“Muitas vezes me falavam: ‘Ah, mas a criança gosta da mulher!’ Não, eu não concordo, porque eu vivia com crianças a tiracolo, o tempo todo ao redor e quando eu trabalhava nas 5º séries, normalmente estava cheio de crianças perto de mim também!”*

Quanto às habilidades para ensinar, HM falou sobre algumas questões que, segundo ele, são próprias dos homens e que favorecem a aprendizagem, principalmente, dos meninos. *“O próprio fato de o homem usar uma linguagem de futebol, de área, de comprimento, de largura... de uma forma um pouquinho mais significativa do que a mulher, porque a mulher, por hábito, ela*

não tem o costume de pegar o metro na mão e sair medindo o chão, medindo parede, e o homem já tem mais essa característica, ele tem mais facilidade de levar esse material pedagógico para sala de aula. Também a mulher fala mais no abstrato e o homem procura mais no concreto, principalmente se vamos falar na área da matemática. Então eu sinto que tudo vem somar realmente”.

Para o professor, a presença de homens no magistério representa uma soma ou uma contribuição a mais e algumas habilidades que são encontradas mais facilmente em homens contribuem com a aprendizagem dos alunos. Não se trata de desmerecer o trabalho feminino, mas de mostrar que os homens também possuem características importantes que podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos relatos dos professores entrevistados, foi possível constatar que trabalhar com criança é considerado difícil para a maioria, principalmente porque suas representações são semelhantes às que predominam na sociedade: ou seja, a mulher é que tem maiores habilidades para trabalhar com crianças. Isto significa que cada vez mais terá menos homens atuando no magistério, visto que, segundo Oliveira e Werba (2003), as representações sociais têm a função de modelar o comportamento e de justificar a sua expressão. Neste processo, elas preparam a ação, conduzem o comportamento, modificam e reconstituem as condições do ambiente para que o comportamento se mantenha.

Mudar uma representação existente não é fácil porque, de acordo com Moscovici (2003), normalmente as pessoas têm dificuldade de incorporar novas formas de representações sociais e, portanto de comportamento. Caso seja necessário efetivar uma nova idéia como modelo que deve ser adotado pelas pessoas, é preciso partir de situações prévias que já são aceitas para que outras idéias sejam incorporadas.

Assim, entendo que é importante destacar as idéias de HM sobre as habilidades masculinas para educar as crianças, principalmente para ensinar os meninos que vão para as escolas e se deparam com um universo predominantemente feminino.

Na sociedade brasileira ainda predomina a figura materna como sendo a principal educadora dos filhos, e como conseqüência se atribui à mulher maiores condições para desenvolver o trabalho docente. A verdade é que este quadro vem mudando gradativamente, passando a ser entendido que tanto o pai quanto a mãe têm responsabilidades na educação dos filhos. Talvez na escola esta perspectiva também mude, no sentido de perceber que os homens possuem várias habilidades que são relevantes para a educação dos alunos, principalmente dos meninos.

É importante mudar as representações de que, na escola, as mulheres é que têm melhores condições de educar as crianças e reconhecer as habilidades masculinas que podem contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. E dessa forma, haver um incentivo para que mais homens optem pela profissão docente, contribuindo com o processo de formação das novas gerações, não deixando que esta função de grande relevância social, seja assumida somente, ou na maioria das vezes, pelo público feminino.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. J. V. **Educação e gênero**: homens no magistério primário de Teresina (1960 a 2000). 2003. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, UFPI, Piauí, 2003.
- ALMEIDA, S. C.; SANTOS, M. C. A. B.; ROSSI, T. M. F. Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar. **Psicologia**: teoria e pesquisa. Brasília, v. 22, n. 3, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 12 jan. 2008.
- ARRUDA, A. Teorias das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**. n. 17, p. 127-147, nov. 2002.
- GOMES, R. **Sexualidade masculina, gênero e saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.
- HYPÓLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. **A social psychological analysis**. London: Academic Press, 1973.
- _____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G. C. Representações sociais. In OLIVEIRA, F. (Org.). **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 104-117.

SAHEB, D.; LUZ, A. A. Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes. **Educação em Revista**,

Curitiba, n. 29, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

Recebido:10/03/2010

Aceito:10/07/2010

Endereço para correspondência: josianeperes7@hotmail.com