



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

MAGISTÉRIO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS (AS) ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Isabella Nara Costa Alves, Bianca Silveira Marques, Edinilza Maria de Oliveira Silva
Morais, Jennyfer Paloma de Oliveira Morais, Idélia Manassés de Barros Silva.

Faculdade dos Guararapes

*Isabella.athos@live, b.silveira.marques@hotmail.com, moraisedinilza@gmail.com,
jennyfermorais28@gmail.com, idelia@uol.com.br*

RESUMO

O presente trabalho compartilha uma pesquisa realizada com graduandos e graduandas do curso de Pedagogia que investigou as Representações Sociais construídas por alunos do curso de Pedagogia sobre o magistério masculino na Educação Infantil. Apresentamos um breve histórico do curso de Pedagogia e o processo de feminização da educação. Elegemos como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais (RS) de Moscovici (1978). Participaram do estudo 45 estudantes de Pedagogia. Para coleta de dados, utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (ALP). Os dados coletados foram organizados e analisados em campos semânticos conforme Bardin (2004). O estudo revelou uma representação construída em torno de referentes socioculturais, afetivos e profissionais. Sugerimos que outros estudos sejam desenvolvidos utilizando essa temática, de forma que contribua e fomente as discussões nesse campo.

Palavras-chave: Magistério, Masculino, Representações Sociais, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Após a chegada dos portugueses, os jesuítas foram responsáveis pelo início da educação no Brasil. Esses religiosos – sempre homens – deviam ser “modelos de virtudes, disciplinados, disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino” (LOURO, 2011, p. 97). Esse tipo de educação se adequava às necessidades da Coroa Portuguesa da época, que visava a catequização dos indígenas e a formação dos meninos das mais altas camadas sociais. Esse modelo de educação perdura por um longo tempo em nosso país, mesmo depois da desocupação dos jesuítas, no Século XVIII.

Já a segunda metade do Século XIX é marcada por transformações sociais na educação, incluindo a entrada de mulheres nas salas de aulas, especialmente como docentes. Depois de muitas argumentações favoráveis à educação feminina, o magistério torna-se uma das poucas formas – ou a única – da saída da mulher do espaço



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

privado, já que, como o casamento e a maternidade eram consideradas na época como atividades essenciais das mulheres, “qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, *a menos que* possa ser representada de forma a se ajustar a elas” (LOURO, 2011, p. 100, grifo da autora).

No processo de feminização da educação, as características consideradas intrinsecamente femininas eram levadas em consideração, como a sensibilidade, o afeto, o cuidado com crianças, entre outros quesitos. Vale ressaltar que, naquela época, a professora ensinava as meninas, e o professor era designado ao ensino dos meninos. O currículo escolar também era diferenciado, contemplando saberes e competências das meninas diferenciadas dos meninos, como nos alerta Louro (2004, p. 1) “para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura”.

No início do Século XX, a tendência foi a saída dos homens do magistério para outras funções, pois “a industrialização das grandes cidades brasileiras retirava os professores homens das poucas salas de aula que existiam na época levando-os para os postos de trabalho recém-criados” (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016, p.17). Ainda como consequência da associação das mulheres com cuidado de crianças, alicerçada no pensamento de que “toda mulher deseja ser mãe” e a grande quantidade de vagas, as mulheres ocuparam grande parte dos cargos docentes.

O processo de feminização da educação acarretou na desvalorização do magistério, uma vez que

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia – procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres. (CATANI, 1997, p. 28 – 29 *apud* RABELO & MARTINS, 2010, p. 5).

Dessa forma, as profissões consideradas femininas sofriam desprestígios, que ainda perduram atualmente, como salário indigno, baixo *status* social, condições desfavoráveis de trabalho, entre outras. Os dados atuais, do Censo Demográfico de 2010, feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, denunciam que, na educação, “83% dos profissionais são do sexo feminino, mas as mulheres recebem em média 72,1% daquilo que é pago aos homens” (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016, p. 40). As mulheres que trabalham nessa carreira, solteiras ou casadas, especializaram-se, fizeram pós-graduação, mas ainda assim o magistério ficou colado aos preconceitos



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

sociais de gênero (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016, p. 18). Isso afetou de maneira direta a maneira como é vista a profissão docente, representada por sua abnegação e passividade, inabilitada de lutar por salários dignos e reconhecimento na sociedade.

A PRESENÇA FEMININA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo dos tempos, toda a responsabilidade com a criança no sentido do cuidar e educar era voltada para a família, mais precisamente a mulher/mãe, a quem era atribuída as atividades domésticas e materna. Nos anos 70, como conquista do contexto do movimento feminista, vieram as creches e então as instituições de Educação Infantil, ainda que de maneira discreta (CRAIDY y KAERCHER, 2001).

As instituições de Educação Infantil tinham apenas caráter assistencial, com a função de cuidado da higiene, alimentação, saúde e sono das crianças pequenas, não exigindo qualificação, o que contribuiu “para que a atividade em creches e pré-escolas fosse abraçada por mulheres, associando, assim, a imagem feminina ou materna ao cuidado e assistência e a instituição era como extensão do lar e prolongamento do cuidado e educação dos filhos” (SILVA, 2013, p. 20).

Posteriormente, surgiu a necessidade de assumir um papel educativo, já que esses interesses não eram mais voltados apenas às famílias, mas também para as demais instituições de Educação do país. Atualmente, constitui-se às creches e as pré-escolas o cuidar e educar as crianças de zero a cinco anos, com a responsabilidade de oferecê-las uma educação inclusiva e de qualidade. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases no Art. 29, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco)¹ anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Na atualidade, o espaço voltado para a Educação Infantil ainda é mais notável a presença feminina, como nos aponta dados no Ministério da Educação (MEC), em 2007 apontou que “nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente) ”.

Além dessa participação, ainda discreta, do profissional masculino atuando em turmas da Educação Infantil,

Pouco se tem escrito, no campo educacional, sobre os professores do sexo masculino, levando em consideração suas identidades de gênero. [...] Concentrados na área de psicologia social, a maioria desses estudos tendem a focalizar as possíveis consequências do sexo do professor ou professora

¹ (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

para o aprendizado e a aquisição de papéis sexuais em meninos e meninas.
(CARVALHO,1999 p.178).

Levando em consideração a pouca produção de estudos que mencionem a presença masculina exercendo a docência na educação infantil e as dificuldades enfrentadas por colegas da nossa turma por espaços para realização do estágio supervisionado em educação infantil, despertou-nos o interesse em investigar as Representações Sociais construídas por alunos do curso de Pedagogia sobre o magistério masculino na Educação Infantil.

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MOSCOVICI

Tomamos como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais (RS), cunhada por Moscovici (1978), em seu trabalho sobre a representação social da Psicanálise na França.

Ao formular a Teoria das Representações Sociais, Moscovici (1978) lançou mão do conceito representações coletivas, cunhado por Emile Durkheim. As representações coletivas, são crenças, mitos, religião, opiniões que se opõem ao pensamento individual, marcado, segundo o referido autor, pela oposição ou dicotomia entre coletivo e subjetivo. Dito de outra forma, Durkheim opõe o coletivo ao individual, considerando as representações como individuais e coletivas e que estas exercem uma força tal sobre o sujeito, deixando-o impossibilitado de inserir sua subjetividade, ou seja, as representações coletivas são transmitidas para o sujeito e reproduzidas por ele mesmo (FARR, 2011). As representações coletivas constituem um conteúdo normativo que exerceria sobre os indivíduos, na sociedade, um tipo de coerção. Durkheim supõe indivíduos passivos, aceitando as ideias que circulam na sociedade, sem intenções de transformá-las. A perspectiva de Durkheim é marcada pelo determinismo do social sob o sujeito.

Ao contrário, Moscovici (1978) afirma que a relação existente entre sociedade e indivíduo é dialética. Não há separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito, a noção de representações sociais, proposta por ele como “universo de opiniões”, surge como mais adequada às sociedades modernas, caracterizadas por seu pluralismo e rapidez em que ocorrem as transformações políticas, econômicas e culturais. As RS são teorias do senso comum definidas por um sistema de valores, ideias e práticas. Ao valorizar o senso comum, Moscovici considera-o como uma forma de conhecimento, como saber prático elaborado e compartilhado no grupo social, que



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

orienta a interpretação do mundo, amplia horizontes e justifica condutas. (SILVA, 2013, p.75).

Assim, Moscovici (1978) afirma que representar uma coisa, um estado, não consiste em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é repensá-lo, retocá-lo, reconstituí-lo, modificar-lhe o texto. Desta forma, considera que o ser humano tem uma dimensão individual, afetiva, cognitiva, social e interacionista capaz de interpretar e agir sobre e na sociedade em que está inserido.

PERCURSO METODOLÓGICO

Elegemos a abordagem qualitativa e como campo empírico a Faculdade dos Guararapes (FG), localizada em Jaboatão dos Guararapes/PE. Participaram do estudo 45 estudantes matriculados no curso de Pedagogia no semestre 2016.1.

Para coleta de dados e acessar as RS, lançamos mão da técnica de Associação de Palavras (ALP). Solicitamos aos estudantes que evocassem as três primeiras palavras mediante o estímulo indutor: “Magistério Masculino na Educação Infantil é...”. Posteriormente, orientamos que hierarquizassem as palavras evocadas por ordem de importância e justificassem a primeira. Em seguida, os estudantes responderam um questionário de caracterização do participante do estudo. Convém destacar, que lançamos mão de recursos tecnológicos como redes sociais, e o aplicativo *WhatsApp*, para a coleta.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

No que diz respeito ao gênero, 39 estudantes se identificaram ser do gênero feminino (86,66%) e 6 revelaram pertencer do gênero masculino (13,34%). Dos participantes, 22 (48,8%) tem entre 20 a 30 anos de idade, 15 s (33,33%) tem entre 31 a 40 anos, e 8 pessoas (17,77%) revelaram ter idade de 41 anos em diante.

Sobre a formação precedente ao curso de Pedagogia, 36 estudantes (80%) fizeram ensino médio ou normal médio, 7 pessoas fizeram magistério (15,55%), 1 estudante fez ensino técnico (2,22%) e 1 estudante não informou (2,22%). 10 estudantes (22,22%) terminaram sua formação precedente antes do ano 2000, 19 pessoas (42,22%) indicaram que concluíram entre o ano de 2000 a 2009, 13 estudantes (28,88%) terminaram entre 2010 a 2015 e 3 pessoas (6,66%) não informaram.

² Na instituição de ensino realizado o estudo, os semestres letivos são organizados em sistema seriado. Ou seja, 1ª série corresponde ao 1º período e assim sucessivamente.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Do total, 2 (4,44%) cursaram a 1ª série² no primeiro semestre do ano de 2016, 2 estudantes (4,44%) estavam na 2ª série, 2 pessoas (4,44%) estavam na 3ª série, 5 estudantes (11,11%) cursaram a 4ª série, 31 estudantes pertenciam à 5ª série (68,88%), 1 pessoa respondeu cursar a 6ª série (2,22%) e 2 pessoas não informaram (4,44%). No que se refere ao exercício da docência, 8 (17,77%) já exerciam a docência como titular, 15 estudantes (33,33%) afirmaram trabalhar na área como estagiário (a), 2 (4,44%) afirmaram trabalhar como titular e estagiário (a) e 19 (42,22%) não atuavam na área docente.

Das 8 pessoas que confirmaram exercer a docência como titular, 2 (25%) afirmaram já está nessa posição entre 1 a 5 anos, 4 (50%) disseram exercer entre 6 a 10 anos e 2 pessoas já exerciam a mais de 11 anos (25%). Dos (as) estudantes que trabalhavam na área docente como estagiários/as, 2 pessoas disseram atuar a menos de 11 meses (13,33%), 11 estudantes (73,33%) atuam pelo tempo de 1 a 5 anos e 2 pessoas (13,33%) não informaram. No que se refere à modalidade de ensino, das 23 pessoas que atuavam na área docente (titulares e estagiários/as), 12 estavam na educação infantil (52,17%), 7 (30,43%) atuavam no ensino fundamental e 4 (17,39%) trabalhavam em ambas as modalidades supracitadas. Dessas 23 pessoas, 5 estavam na escola pública (21,73%), 15 atuavam na escola privada (65,21%) e 3 (13,04%) trabalhavam em ambas.

A seguir, apresentaremos os resultados dos campos semânticos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com a aplicação da ALP chegamos a um total de 135 palavras. Analisamos esse conjunto de palavras, arbitramos como mais evocadas as palavras com frequência igual ou superior a três. Após a arbitragem, ficamos com um total de 10 palavras que foram organizadas em campos obedecendo a critérios de proximidade semântica. Essa organização, segundo Bardin (2004), possibilita agrupamentos de categorias, classificação por unidades de significação. Embora não utilize expressão campo semântico, essa orientação da autora fica mais explicitada quando afirma “convém classificar as unidades de significação criando categorias, introduzindo uma ordem suplementar reveladora de uma estrutura interna” (p. 57).

Quadro 1 – Palavras mais evocadas ao estímulo “Magistério Masculino na Educação Infantil é...”



PALAVRA	F
Preconceito	22
Inovação	3
Professor	4
Amor	3
Dedicação	5
Criança	6
Homem	3
Capacidade	3
Incomum	3
Discriminação	3

Quadro 2 – Campos semânticos decorrentes da Associação Livre

Campo 1	Campo 2	Campo 3
Preconceito	Amor	Professor
Incomum	Dedicação	Homem
Discriminação	Criança	Inovação
		Capacidade

O campo semântico 1, foi composto pelas palavras *preconceito*, *incomum* e *discriminação*. Podemos perceber que estes termos estão associados às questões socioculturais construídas e disseminadas na sociedade. Vejamos o que dizem os estudantes:³

Indiquei preconceito, pois acredito que esse tipo de sentimento ou sensação é o que mais circunda o sexo masculino na educação infantil, tanto em relação aos pais como em relação a própria escola, no entanto presumo que as crianças não teriam preconceito (E9GF5aS)⁴.

Para a sociedade desde antigamente o papel ou a função de educar e orientar crianças era e ainda é da mulher, aos poucos isso está mudando, mas não tanto, o preconceito com o homem cuidando da criança ainda existe e é bem forte (E8GF)⁵.

³ As justificativas foram transcritas preservando sua autoria.

⁴ Os participantes do estudo foram identificados da seguinte maneira: E – Estudante, número do protocolo respondido, seguido do Gênero Masculino- GM ou Gênero Feminino-GF, e a série cursada em 2016.1.

⁵ Essa estudante não informou a série que cursou no semestre 2016.1



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Preconceito dos pais ou responsáveis, preconceito do próprio homem que acha que ser professor de educação infantil é coisa de mulher e de gay e preconceito da sociedade em geral (E16GF5ª S)

O preconceito é o principal, porque as pessoas não aceitam que um homem cuide de uma criança principalmente se a criança for menina, e outras acham que o homem não é capaz de educar uma criança e se esse homem for homossexual “já era” (E25GF5ªS).

Discriminação [a palavra indicada mais importante], observo que a atuação masculina neste segmento ainda é muito discriminada por pais de alunos (E27GF4ªS).

Igualdade para todos! Acho injusto quando os homens não são valorizados por serem do sexo masculino (E35GF4ªS).

Acredito que pelo fato dos pais associarem a pedofilia (E37GF5ªS).

Porque na maioria das vezes os homens são malvistas por apenas ser do sexo masculino, por acharem que eles não possuem experiência com crianças ou por puro preconceito de que homens não podem exercer a docência dentro da educação infantil por terem que lidar com crianças (E42GF5ªS).

As justificativas nos remetem às questões anteriormente discutidas, no que diz respeito à presença majoritariamente feminina dentro da modalidade da Educação Infantil e seu histórico. Graças ao movimento feminista, as mulheres conseguiram direito ao espaço público, trabalhando fora de casa. Fica claro que a presença masculina no magistério infantil ainda causa estranhamento. Ramos e Xavier (2010) destacam que “não se pode afirmar que a clássica divisão de papéis sociais entre homens e mulheres já se encontra totalmente superada”. (2010, p. 2).

São poucos os trabalhos que falam sobre a presença masculina com o trabalho na educação de crianças pequenas. Entre eles, se destaca à tese de doutorado de Sayão (2005), que fala sobre relações de gênero e trabalho docente dentro da creche. A autora nos alerta que

São evidentes os preconceitos e estigmas originários de ideias que veem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas. Dado que, historicamente, e como uma continuação da maternidade, os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos. É indubitável a crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças. Em contrapartida, há formas explícitas de conceber as mulheres como assexuadas e puras e, portanto, ideais para este tipo de trabalho (SAYÃO, 2005, p. 17).

Consideramos interessante destacar a fala a seguir, por entendermos que a estudante compreende o papel da formação acadêmica para contribuir e fomentar maiores discussões sobre a temática.

[...] o aceitável em geral é a mulher por qualidades infinitas. Então acredito que para quebrar o preconceito tem que haver palestras mostrando que é possível



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

termos em sala de aula na Educação Infantil a presença masculina como professor (E4GF4^aS)

No campo semântico nº 2, localizamos as palavras *amor*, *dedicação* e *criança*. Estes termos estão associados diretamente às questões afetivas que rodeiam a profissão docente atuante na Educação Infantil. Os estudantes afirmaram:

Coloquei em destaque a palavra amor porque se você não tem amor pela educação você não escolhe esta profissão e ainda mais com os pequenos tem que haver dedicação, responsabilidade e muita atenção, coisa que nos homens é difícil de encontrar. Na maioria dos casos os homens não são muito atentos a detalhes e pequenos gestos e palavras, por esse motivo é que há algumas resistências quando se trata de homens na educação infantil, sem falar na insegurança de alguns pais (E3GF5^aS).

Porque quem faz com amor sempre faz com mais empenho e não se importa com o preconceito e discriminação que é feita pela sociedade que ainda é machista (E15GF5^aS)

Dedicação pela coragem de fazer o que ama e não se importar com o preconceito da sociedade (E21GF5^aS).

Acredito que para trabalhar com criança da educação infantil precisa ter amor antes de tudo, e conheço vários professores do sexo masculino que exercem essa função com muito amor (E34GF5^aS).

[...] O bem-estar da criança é mais importante. Observar, pesquisar, o que é melhor para elas, um professor ou uma professora. Educar a criança sem preconceitos. Somos iguais. Todos seres humanos. Não importa o gênero (E44GF6^aS).

Essas justificativas nos permitem identificar o caráter assistencial associado à Educação Infantil, ainda marcado na função docente. Os termos *amor*, *dedicação* e *criança* nos remetem à afetividade requisitada da profissão. Parece ainda, ser muito forte na Representação desses estudantes que para atuar nesse segmento da educação *amor*, *dedicação* e gostar de *criança*, seria suficiente superar quaisquer desafios, conflitos e preconceitos da profissão.

Verificamos o caráter romântico associado à profissão docente. No entanto, FREIRE (2002) nos alerta que “é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar” (p. 38). Desta forma, o autor nos ensina o *amor* e a *dedicação* são essenciais à atuação docente, mas não suficientes. É preciso somar o *amor* pela *criança* e pela profissão aos saberes profissionais e as teorias da educação. Nesse sentido, a afetividade não subtrai os aspectos formativos e profissionais das educadoras e dos educadores.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

No campo semântico nº 3, agrupamos as palavras *professor*, *homem*, *inovação* e *capacidade*. Percebemos que estes termos se referem às questões profissionais quanto à atuação docente. Assim justificam os estudantes:

Capacidade: Independentemente do sexo, cada um tem o direito de exercer a profissão que escolhermos desde que aja dedicação, comprometimento, preparo e acima de tudo amor ao que faz (E6GF5ªS).

Ser professor (a) é algo que vai além do gênero ao qual se pertence. Porém, ser professor (masculino) na educação infantil é algo que ainda sofre muito preconceito (E10GF5ªS).

As escolas privadas não dão permissão para os homens trabalharem na educação infantil. Assim como a mulher, o homem também tem capacidade de atuar na educação infantil obtendo os mesmos resultados que uma professora. Desde 1998 tento entrar na educação infantil e até no próprio ensino fundamental até o quinto ano e nunca me deram oportunidade de conhecer o meu trabalho (E38GM6ªS).

Capacidade foi relacionada a comprometimento, o que segundo o estudante E38GM6ªS, independe da questão do gênero. Embora reconheçam que a capacidade aliada ao amor e dedicação sejam importantes, o preconceito com relação ao magistério masculino na educação infantil, ainda é o que marca de forma mais acentuada a representação construída pelo grupo participante do estudo.

As questões socioculturais a respeito da atuação masculina não são deixadas de lado. No entanto, ainda nesse campo semântico, uma das participantes considerou uma inovação o magistério masculino na educação infantil. Vejamos o que ela afirma:

Acho mais importante [a palavra *inovação*] porque só vemos mulheres na Educação Infantil. Os homens fazendo magistério na Educação Infantil será uma inovação na Educação. (E40GF5ªS).

Contudo, Ramos e Xavier (2010), que fizeram uma pesquisa com os professores da pré-escola de Belo Horizonte, revelaram em seus achados que

a presença desses professores não se configura em uma aceitação incondicional. Ela é incessantemente colocada em xeque. Há, de certa forma, um olhar mais vigilante e atento, especialmente, quando eles ainda não são conhecidos e estão iniciando suas atividades nessas instituições. O período de adaptação desses profissionais - assim como ocorre com a adaptação das crianças - é, também, marcado pelo olhar vigilante do outro e pelas indagações, tantas vezes não explícitas, sobre a capacidade (ou não) de dar conta do recado (2010, p. 8).

Acreditamos que todos esses questionamentos da gestão da instituição, dos pais e de toda a comunidade escolar aos professores de educação infantil é reflexo de todo o processo de feminização da educação, em que cerceia a presença da mulher como maioria significativa até os tempos atuais. A chegada de um homem nessa modalidade do ensino tem como consequência estranhamentos e advertências, uma vez que a mulher é comumente vista nesse ambiente, por ser considerada adequada ao cargo por



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

conter sensibilidade e gostar de cuidar de crianças pequenas, qualidades fundamentais na atuação. Esse estranhamento e atenção redobrada é mais uma maneira de colocar em questão o “lugar do homem” e o “lugar de mulher” em nossa sociedade, questões tão questionadas pelo movimento feminista, que visa ensinar que homens e mulheres podem atuar nos espaços que desejarem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com os graduandos e graduandas de Pedagogia sobre Magistério Masculino na Educação Infantil revelou uma representação construída em torno de referentes socioculturais, afetivos e profissionais. Percebemos que a concepção relacionada a atuação do magistério masculino na educação infantil, permanece marcada por elementos que caracterizavam sua história inicial. Os dados nos autorizam a afirmar que o campo de R.S. do magistério masculino na educação infantil, aqui entendido como um conjunto de imagens e informações hierarquizadas e organizadas em torno de um objeto começa a incorporar de maneira muito discreta as discussões mais atuais sobre a profissionalização docente.

Sem dúvida, a mulher ainda é vista como a pessoa adequada a atuar na Educação Infantil em nossa sociedade, uma vez que é considerada sensível e atenta às questões infantis. Acreditamos que o espaço acadêmico, por ser um ambiente privilegiado de educação e cidadania, deve incentivar a discussão do magistério masculino no cuidar e educar das crianças pequenas, estimulando o debate dentro da academia. Percebemos a pouca presença e discussão dessa temática entre os participantes do estudo, assim como em trabalhos acadêmicos. Por fim, sugerimos que mais estudos se dediquem a discorrer sobre a temática escolhida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: Com base nos resultados do Censo Escolar na Educação Básica 2007. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 06 de agosto de 2016.

CARVALHO, Marília. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CRAIDY, C. M. e KAERCHER, G. E. P. da S. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BALDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004. 223p.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 12ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 27-51.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista/ Guacira Lopes Louro. 13. Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38930881/MulheresnaSaladeAula.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1468799886&Signature=3nASvpa44mi4%2FU3UZPVMmpMvhqk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMULHERES_NA_SALA_DE_AULA.pdf. Acesso em: 17 de julho de 2016. São Paulo, 2004.

LINS, Beatriz Accioly. MACHADO, Bernardo Fonseca. ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. 1ª ed. São Paulo. Editora Reviravolta.2016.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 291p.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. **A mulher no magistério brasileiro**: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2010, Uberlândia. Anais... Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176. Disponível em: <http://docplayer.com.br/11509452-A-mulher-no-magisterio-brasileiro-um-historico-sobre-a-feminizacao-do-magisterio-resumo.html>. Acesso em: 20 de julho de 2016.

RAMOS, Joaquim. XAVIER, Maria do Carmo. **A presença de educadores do sexo masculino na educação e cuidado de crianças pequenas**. 2010. Disponível em: <http://docplayer.com.br/9909980-A-presenca-de-educadores-do-sexo-masculino-na-educacao-e-cuidado-de-criancas-pequenas.html>. Acesso em: 23 de julho de 2016.

SAYÃO, Déborah. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106572/223081.pdf?sequen>. Acesso em: 03 de agosto de 2016. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, Idélia Manassés de Barros Silva. **Elementos de contradição nas representações sociais do ser professora de educação infantil**. In: MACHADO, Laêda Bezerra. *Incurções e Investigação em Representações Sociais e Educação*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.