

HOMENS, AFETIVIDADE E CUIDADO INFANTIL NAS CRECHES DE TERESINA (PI)

Thamyres Ramos de Andrade¹

Jânio Jorge Vieira de Abreu²

Raquel Cristina de Sousa³

Universidade Estadual do Piauí – UESPI

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos um estudo sobre os homens e o magistério, focalizando especificamente o trabalho docente da categoria masculina com crianças pequenas em creches de Teresina (PI). A ideia de pesquisar a temática partiu das conclusões de pesquisas realizadas em outros níveis de ensino na capital piauiense que evidenciam uma problemática diversa e uma grande preocupação com as relações de gênero no sistema e na comunidade escolar em geral.

Entre os estudos realizados em Teresina, o trabalho de Jânio Jorge Vieira de Abreu (2003) que focalizou a inserção de homens no ensino de 1ª a 4ª série de 1910 a 2000 constatou dificuldades de inserção de homens no trabalho docente com crianças. Tal conclusão, segundo o autor, foi consequência de determinados estereótipos criados na comunidade escolar, de preconceitos⁴ de dirigentes em relação aos homens no trabalho docente com crianças e a permanente construção e reconstrução de masculinidades e feminilidades por parte de homens e mulheres professoras nas relações afetivas com as crianças pequenas.

É importante ressaltar que, apesar desta realidade, a pedagogia masculina e feminina, em algumas experiências de homens na educação infantil de comunidades urbanas e rurais de Teresina, vem contribuindo para desconstrução de tais valores e estereótipos da cultura

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Campus Clóvis Moura da Universidade Estadual do Piauí e Membro Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Projetos de Pesquisa-Ação Social e Educativa – NEPPASE, vinculado CNPq e à PROP e PREX - UESPI.

² Professor Assistente nível III do Campus Clóvis Moura - Universidade Estadual do Piauí, orientador do trabalho e Coordenador do Núcleo de Estudos e Projetos de Pesquisa-Ação Social e Educativa – NEPPASE, vinculado ao CNPq e à PROP e PREX - UESPI.

³ Acadêmica do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Campus Clóvis Moura da Universidade Estadual do Piauí e Membro Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Projetos de Pesquisa-Ação Social e Educativa – NEPPASE, vinculado CNPq e à PROP e PREX - UESPI.

⁴ Preconceito é entendido neste texto como um conceito previamente elaborado sem uma análise objetiva da realidade. É uma ideia ou opinião formada sem conhecimento dos fatos, um julgamento irrefletido (interpretação do autor Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, 2009).

escolar, pois têm conquistado reconhecimento profissional na alfabetização de crianças, desafiando assim a pedagogia feminina em instituições da microrregião de Teresina – PI (ABREU, 2003). No entanto há muitas questões a serem pesquisadas nas creches, pois na capital piauiense ainda não foi realizado um estudo focalizando algumas categorias de análises que constituem variáveis específicas e significativas para a educação deste espaço da educação infantil.

Entre outros aspectos que interferem na receptividade dos homens professores no trabalho educativo com crianças pequenas, podemos citar: a “afetividade”, o cuidado infantil, a sexualidade, etc. Estas questões, mesmo sendo muito discutidas no sistema escolar, ainda constituem uma problemática instigante e até emblemática no sentido de superar os preconceitos de sexo e de gênero nas escolas e, independente do sistema e do nível de ensino tem reproduzido uma educação sexista nas instituições de ensino de Teresina.

Considerando esta discussão, trabalhamos com as seguintes categorias de análise: masculinidade, feminilidade, docência, infância, afetividade e outras. Para isso partimos da seguinte problemática: Quais as masculinidades docentes se inserem na Educação Infantil? Que concepções de masculinidade, feminilidade são construídas através da história e memória dos professores? Estas concepções construídas através da história e memória dos próprios professores interferem no seu trabalho com as crianças? Que concepções de docência e infância são construídas e reconstruídas através da história e memória dos professores? O que significa gênero enquanto conceito e categoria de análise? Como os homens desenvolvem a afetividade no trabalho docente? Qual a dimensão do cuidado infantil desenvolvido pelos homens na prática educativa?

O objetivo do estudo foi analisar a inserção de homens professores em creches de Teresina (PI) visando identificar e compreender a dimensão afetiva e do cuidado infantil junto às crianças e como as masculinidades docentes são construídas e reconstruídas nestas práticas afetivas e de cuidado infantil através da história e memória destes profissionais. Para isso procuramos desenvolver as concepções de afetividade, cuidado infantil, masculinidade, docência e infância através dos teóricos e da história e memória dos professores da Educação Infantil nas creches estudadas; identificar e compreender os elementos / fatores que motivam os homens pelo trabalho docente com crianças pequenas; identificar e compreender através da história e memória as expectativas dos professores em relação à sua atuação na educação de crianças. Neste estudo procuramos iniciar menos com as respostas a estas questões e mais com reflexões sobre as mesmas no sentido de contemplar parte da problemática existente sobre o tema.

Com este propósito o trabalho foi estruturado nas seguintes seções de texto: “Afetividade e relações de gênero nas escolas”; “O gênero como categoria histórica” e “Revelando o masculino em creches de Teresina através da história e memória dos professores”.

AFETIVIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO NAS ESCOLAS

Neste texto apresentamos o início da discussão teórica que dará suporte à pesquisa entendendo como quadro conceitual básico da temática os estudos sobre gênero e educação com ênfase nas masculinidades e feminilidades docentes e os estudos sobre história e memória da educação. Entre outros autores contribuirão para o estudo Marília Pinto Carvalho (1999); Belmira Oliveira Bueno et al (1998); Denice Bárbara Catani (1997); Joan Scott (1990) e Antonio de Pádua Carvalho Lopes (1999), Louro (1997) e Robert W. Connell (1995).

A história de vida individual no magistério tem refletido na história coletiva e na própria história do nosso campo de trabalho, pois a divisão sexual nesta área é histórica e no magistério é flagrante a departamentalização masculina e feminina interferindo a partir da opção profissional e não só por níveis de ensino, mas também por áreas de conhecimentos. Tanto o mercado de trabalho como ensino formal em seus diversos níveis, apesar do princípio constitucional⁵ da igualdade de oportunidade educacional entre homens e mulheres, e da miscigenação sexual teórica e legal das escolas, vêm atuando no sentido de segregar os sexos. (LOURO, 1997).

Atualmente as mulheres desempenham papéis importantes na sociedade. Observamos que nem sempre foi assim, pois na antiguidade as mulheres não eram valorizadas eram vistas apenas como cuidadoras do lá. Diante do exposto percebemos que o significado de feminilidade ainda está ligado ao cuidado, a maternagem e ao trabalho doméstico.

Além disso, é de fundamental importância ressaltar que o trabalho docente na educação infantil estar relacionado às concepções de docência e infância remetendo o sistema escolar às representações de feminilidade. Por isso a presença majoritária de mulheres na Educação Infantil pressupõe valores e práticas da maternagem e cuidado infantil⁶, mais voltadas para o lado afetivo, de forma que a comunidade escolar passou a internalizar a ideia de que a escola, especialmente a creche é uma extensão lar e os alunos poderiam ser tratados

⁵ Artigo 206 da constituição Federal de 1988.

⁶ Categoria de análise que significa: atenção e ações concretas frente a aspectos não cognitivos do desenvolvimento das crianças (emocional, físico, ético etc.); envolvimento emocional e afetivo com os alunos e alunas, (CARVALHO, 1999).

como filhos, sobrinhos, etc., concebendo assim uma relação equivocada entre a atividade profissional ou a escola e a função de mãe, pai, tia ou ambiente familiar.

Podemos afirmar que não é somente ser mais afetivo, cuidar bem ou desenvolver mais o cuidado infantil significa competência para educação infantil, exige isso e exige também formação técnica, profissionalização e habilitação curricular e prática para educação de crianças. Os docentes deste nível de ensino e de outros níveis, na realidade, precisam ter um curso superior e uma formação continuada para exercer a profissão com qualidade.

As instituições escolares de Educação Infantil, sejam elas públicas ou privadas, mostram-se contempladas neste campo de trabalho através de seus dirigentes e de suas profissionais predominantemente femininas, portanto, as professoras são sempre bem recebidas nas instituições, pois as mesmas, para o sistema, sempre desempenha bem o seu trabalho. Já em relação aos homens, ainda há muito preconceito por parte das instituições de Educação Infantil. Isto porque as creches e pré-escolas estão centradas na educação e no cuidado. Sendo assim, associam que o homem não estaria apto para cuidar das crianças por não desenvolver a afetividade ou “cuidado” apropriado à infância.

Com relação à afetividade, a falta de afetos, assim como a falta de esperança e de motivações, pode ser a fonte do fracasso no processo de ensino aprendizagem. Podemos observar através da história da educação, que por muito tempo educou-se de maneira impessoal e fria, mas tais pedagogias ou tendências pedagógicas veem sendo superadas porque são as relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem que podem transformar o desenvolvimento do aluno.

De acordo com Almeida (apud FERNANDES, 2007 p. 50) “O professor precisa criar condições afetivas para o aluno atingir a plena utilização do funcionamento cognitivo, e vice-versa”. De acordo com o referido autor o professor precisa ser motivador, querer encontrar o prazer no ensinar e no aprender e assim o desenvolvimento do aluno será empático facilitando a aprendizagem.

Vale salientar que ao professor compete canalizar a afetividade para produzir conhecimento [...] reconhecer o clima afetivo e aproveitá-lo na rotina diária da sala de aula para provocar o interesse do aluno (ALMEIDA apud FERNANDES. 2007 p. 50). As relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são de grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida social e escolar.

O professor tem um grande papel social que é o de compreender o aluno no campo de sua dimensão humana onde estão presentes aspectos cognitivos e afetivos atuando na

construção do seu conhecimento. Neste contexto a construção do conhecimento por parte dos alunos tem como determinantes o elo entre conhecimento e afeto na aprendizagem. Esta prática ou a docência contemplando estes valores é consequência de uma formação inicial e continuada que habilite o professor para trabalhar com todas essas competências. No entanto, há uma relação, em muitas situações, equivocada de que os homens teriam dificuldades de trabalhar o cuidado infantil e a afetividade na escola colocando-os como valores da maternagem.

Isso nos remete à discussão do significa ser homem e ser mulher na sociedade contemporânea que, apesar das mudanças históricas, ainda preserva valores ou estereótipos que determinam como os homens devem se comportar e onde podem estar e até profissionalizarem-se.

Connel (1995, p. 189) aprofundando melhor essa discussão no artigo “Políticas da masculinidade” chama atenção para os riscos que se pode cometer no esforço desmedido para corresponder às normas masculinas. Isso para o autor pode levar à violência ou à crise pessoal. “Não devemos pensar as masculinidades como construções fixas, mas sim entendidas como capazes de serem permanentemente reconstruídas [...] Se gênero é produto histórico, então ele está aberto à mudanças históricas”.

Isso mostra uma concepção preconceituosa sobre a prática do homem na Educação Infantil, pois assim, confundimos o papel da família com o papel do professor e fixamos posturas para o sexo masculino como exemplo: insensível, dominador e indelicado, etc. É importante ressaltar, como mostra Abreu (2003), que isso é um comportamento comum de um modelo de sociedade patriarcal⁷ e androcêntrica⁸ em que as relações de gênero produzem e reproduzem valores que influenciam em toda a vida da sociedade, inclusive, na escolha profissional das pessoas e nos espaços onde elas devem atuar.

Compreendemos, portanto, que há na sociedade preconceitos e estereótipos⁹ de sexo e de gênero, o que nos leva a pensar que estas concepções devem ser desmitificadas, pois os homens podem contribuir muito com as escolas. O que podemos observar, em muitas situações ou experiências profissionais masculinas, é que os homens necessitam apenas de uma formação adequada e oportunidades para desenvolver o seu trabalho de forma eficaz.

⁷ Patriarcal origina-se de uma sociedade que pratica o patriarcado e significa o modelo de sociedade baseado na autoridade paterna, na supremacia da figura masculina, daí ser chamada sociedade patriarcal. (SOUSA & CARVALHO, M., 2003).

⁸ Androcêntrica é a sociedade que pratica o androcentrismo, o que significa a visão do homem como o centro, como a norma para os seres humanos; refere-se aos sistemas de valores da cultura dominante baseada em normas masculinas. (CARVALHO, M., & SOUSA, 2003).

⁹ Ideias ou padrões fixos, invariáveis negando as diferenças individuais e culturais e a flexibilização de comportamentos.

Isso é consequência da forma como se estabelecem as relações de gênero na sociedade, da construção social e histórica que se faz das diferenças percebidas entre os sexos, o que nos remete à compreensão do conceito de gênero e das concepções de masculinidades docentes.

O GÊNERO COMO CATEGORIA HISTÓRICA

O que é Gênero? Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo assim uma construção social e histórica dos sexos (SCOTT, 1990); Gênero é a representação, a concepção que se tem sobre o que é ser um homem e o que é ser uma mulher. Na sociedade e em qualquer contexto que reflete as relações sociais, isso significa indagar: onde eles e elas devem estar? Onde podem trabalhar? Como os homens professores vem construindo e reconstruindo as masculinidades docentes na escola? Para Connell (1999):

Existe uma narrativa convencional sobre como as masculinidades são construídas. Nessa narrativa toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres [...] a feminilidade é compreendida como o oposto.

Os homens professores não correspondem a este modelo em suas narrativas, mas possuem um ideal de masculinidade, inclusive na postura como professores. Para Guacira Lopes Louro (1992: p. 57): [...] o masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a ideia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação.

Estabelecendo uma relação entre gênero e escola é a construção social sobre o que é ser um homem e o que é ser uma mulher em suas práticas em sala de aula onde os docentes constroem e reconstroem o que é ser um professor e o que é ser uma professora a partir das diferenças sexuais. O gênero é uma categoria histórica, portanto, é uma forma da sociedade justificar em cada momento da história da humanidade como um ser humano de determinado sexo deve se comportar. Se por um lado isso representa fixação de valores, por outro mostra que eles são sempre passíveis de mudanças. Uma breve retrospectiva histórica pode facilitar a compreensão de como constrói as feminilidades e masculinidades docentes no sistema ou no interior das instituições escolares.

Á história da educação cabe buscar a articulação entre o presente e o passado. Tudo aquilo que é contemporâneo ao investigador traz tão forte marca de um certo passado que é como se não houvesse distinção entre o que passou e o que há para viver. Toda a cultura que perpassa as relações pedagógicas – os gestos, as atitudes, as expressões, os silêncios, os sentimentos, as afetividades, as emoções, enfim, os valores – mudam lentamente e de alguma forma permanecem e restam como *pregnâncias*¹⁰.

Para Eliane Marta Teixeira Lopes (1998, p. 38) é no século XVIII no interior de congregações religiosas como exemplo, a das filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, que começava a se construir uma concepção do que pudesse ser uma professora, “...pela estima à função, afeição pelas crianças e grande paciência (...) amar seus alunos e ser amada, instruí-los com prazer, com doçura...” Essa concepção foi criada na educação religiosa e reproduzida para a educação pública e leiga permanecendo impregnada nos valores da escola, nos conceitos de professor/ra ideal da educação escolar contemporânea (ABREU, 2005).

Eliane Marta Teixeira Lopes (1998) nos explica que, na prática e na história de uma categoria é assim, aparentes ou não, o que um dia foi concreto permanece de alguma forma e expressa existência. Se sofreu mudanças, transformações, está nos frutos, nas consequências, se não sofreu mudanças, ainda resta como “*pregnâncias*”.

Na história da Educação Escolar, as relações de gênero sempre constituíram guetos sexuais. O processo de feminização do magistério não partiu de um estado de equilíbrio entre os sexos em que homens e mulheres participassem relativamente iguais e em iguais condições. No surgimento da escola vem um corpo professoral masculino e prossegue na história numa predominância alternada dos sexos, como uma instituição seletiva reprodutora de distinções, diferenças, etc. Nestas condições as relações de gênero na escola se reproduzem com muita fertilidade entrelaçadas pelo poder, pelo poder em todas as suas dimensões: o poder do Estado, da escola, do/da professor/ra, da/o aluno/a, do homem, da mulher, etc., como um reflexo do todo social na qual a escola está inserida. Isso seria consequência do prestígio social atribuído ao magistério numa relação, que em muitas experiências, se caracterizaria como inversamente proporcional, pois à medida que as mulheres predominavam ou ainda predominam em uma ocupação ou espaço, possivelmente haveria uma desvalorização salarial.

Neste sentido, tomamos “poder”, formulado por Michel Foucault (1979) como constelações dispersas de relações desiguais discursivamente constituídas em campos sociais

¹⁰ Ver Lopes, 1998, p. 38.

de força. Ao contrário do conceito de poder em Marx onde o poder se “detém”, em Foucault o poder se “exerce”, ele está em todos os lugares. Nas reflexões de Heleieth I. B. Saffioti (1992, p. 183/184), “todas as sociedades, realmente conhecidas revelam dominância masculina, ainda que esta dominância varie em grau”. No entanto, “não existe patriarcado absoluto no qual os homens deteriam, por confisco, todos os poderes”. Além desta dominância, variar em grau, sua subalternidade, contudo, não significa ausência absoluta de poder. Com efeito, nos dois polos da relação existe poder, ainda que em doses tremendamente desiguais.

Assim, “em todas as sociedades conhecidas, as mulheres detêm parcelas de poder que lhes permitem atingir a supremacia masculina e, assim, gerar espaços nos ‘interstícios’ da falocracia”. É o que podemos observar no trabalho docente com crianças, uma atividade em que, considerados os fatores sociais, econômicos e culturais da sua feminização, não podemos esquecer que os homens não são bem aceitos ou em muitas situações são totalmente impedidos de ingressarem neste nível de ensino. Aí poderíamos identificar um desequilíbrio no poder masculino e, portanto, uma forma do sexo feminino assumir poderes.

REVELANDO O MASCULINO EM CRECHES DE TERESINA ATRAVÉS DA HISTÓRIA E MEMÓRIA DOS PROFESSORES

Acreditamos na investigação através da história e memória, pois a história através da memória revela ou omite os fatos, mas ela não os destrói no tempo. Neste estudo a história de vida tem na memória um instrumento indispensável na construção e reconstituição das concepções, das identidades masculinas e femininas no campo de trabalho. Aqui evocamos a identidade, pois para Maria Cecília Cortez Cristiano de Sousa (2000) identidade liga-se à memória porque o que nos torna diferente é a nossa própria história e o que nos iguala é o nosso esquecimento. A exclusão da memória da história vivida e compartilhada acaba cedendo espaço para uma identidade atemporal e reificada. A identidade não é, entretanto, uma configuração baseada num traço da realidade, mas uma configuração fundamentalmente histórica.

Eu vejo o seguinte, não é só ser homem ou ser mulher, tem que ser muito tolerante! Tem que ser tolerante, ser persistente. Por que o que eu vejo hoje é os professores stressados (P1).

O bom professor é aquele que exatamente procura se relacionar o melhor possível para que exatamente aquilo que ele vai transmitir seja aproveitado... seja aproveitado. Ele não liga, ele não só pela situação monetária, não só pelo crescimento não. Ele está mais ligado à vocação que ele está exercendo, escolheu não só pelo interesse em dinheiro (P2).

Infelizmente, são muitos os colegas que estão em sala de aula só porque não têm outra coisa pra fazer, ou então pra se aposentar, mas realmente não têm aquela completa vocação para a educação, porque eu te digo mesmo! (P4)

Para Marília P. Carvalho (1999) ensinavam muito as professoras que cuidam muito. Além do carinho, do cuidado, há também preocupação com o cognitivo. Há homens que também compartilham dessas concepções e não apresentam dificuldades de trabalhar com crianças alegando, entre outros fatores:

Eu me considero um bom professor, acho que faço um bom trabalho. São boas as minhas expectativas. O meu trabalho não é dos piores, eu nem tenho esse negócio de escolher série para trabalhar como alguns colegas professores. (P6)

Observa-se que os professores que atuam no magistério com crianças não encontram dificuldades relacionadas à faixa-etária com a qual trabalham. Os homens professores das escolas pesquisadas em Teresina, a exemplo das mulheres possuem motivações para o trabalho docente com crianças pequenas e não relacionam suas dificuldades ao gênero e sim a outros fatores. Os homens possuem auto-confiança em relação ao trabalho que desenvolvem e destacam mais os problemas com o sistema do que as suas competências no campo do magistério.

Refletindo sobre a afirmação de Maria Isaura Pereira de Queiroz (1991, pp. 15/16), poderemos compreender como a história e memória dos homens participantes da pesquisa podem colaborar nesta discussão sobre a construção e reconstrução das masculinidades e feminilidades docentes:

A história de vida, como qualquer outro procedimento empregado na coleta de dados, é, pois, um instrumento, não é nem coleta, nem produto final da pesquisa; ela recolhe um material bruto que necessita ser analisado [...] O que se busca é o esclarecimento de relações coletivas entre indivíduos num grupo, numa camada social, num contexto profissional, noutras épocas e também agora.

Considerando o universo de creches existentes na cidade de Teresina (PI), decidimos realizar o estudo nas instituições públicas, pois há estudos, entre outros (ABREU, 2003), comprovando a restrição aos homens no trabalho docente com crianças em outros níveis e sistemas, mas não neste nível de ensino. Além disso, o acesso à rede pública ainda é mais facilitado em diversas instituições. Embora este universo possa parecer desafiador para o

estudo, trabalhamos com a hipótese de um baixo índice de participação masculina neste espaço, o que justificou incluir no estudo todas as creches do sistema público.

Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação (PI), até dezembro de 2005 existiam 62 homens professores e 605 mulheres professoras de crianças em Teresina (PI), o que representava cerca de 10% de homens em relação às mulheres. Deste universo até o ano de 2000, não existia nenhum homem atuando na Educação infantil. Em 20 escolas privadas pesquisadas catalogamos a existência de 209 professores/ras no exercício docente da Educação Infantil e de 1ª a 4ª série, sendo que deste total, existiam apenas 03 homens (1,5 % em relação às mulheres) nas séries iniciais e somente 01 homem na Educação infantil. Na rede de ensino municipal foram identificados 70 homens professores (7% em relação às mulheres) tendo apenas 03 professores na Educação infantil (ABREU, 2003).

No entanto, estes números, nos últimos anos, podem ter alterado com a realização de novos concursos públicos na rede estadual e municipal de ensino de Teresina (PI). Assim, constituíram-se participantes da pesquisa uma amostra de 8 professores que atuaram no magistério de crianças no período considerado pelo recorte histórico da pesquisa (2001 à 2010) e todos professores (04) que foram identificados atualmente com cargo / função ou no exercício da Educação de crianças em creches, tendo em vista à pequena quantidade de profissionais masculinos que atuaram e atuam neste nível de ensino.

Os instrumentos para produção de dados foram: questionários, observação participante e, especialmente, entrevista através história e memória utilizando-se da técnica “história de vida” dos/as professores/as. A “História de Vida” neste trabalho não se constituiu num monólogo, livre. Como define Maria Cecília de Sousa Minayo (1994). Nesta investigação utilizamos um roteiro de entrevista direcionado no sentido de evitar influencias pessoais no depoimento dos participantes, priorizando assim os aspectos da história de vida profissional dos entrevistados.

CONCLUSÕES REFLEXIVAS

A escolha do magistério para homens e mulheres possui motivações diversas: Questão salarial; Influência de familiares, dos seus pares, etc.; A necessidade de inserção no mercado de trabalho; O posto de trabalho e a busca por conhecimento. Os homens também cultivam a concepção de um trabalho docente como uma missão abnegada e mais afetiva do que técnica, mais romântica do que profissional.

Observa-se que os professores que atuam no magistério com crianças não encontram dificuldades relacionadas à faixa-etária com a qual trabalham. Os homens professores das escolas pesquisadas em Teresina, a exemplo das mulheres possuem motivações para o trabalho docente com crianças pequenas e não relacionam suas dificuldades ao gênero e sim a outros fatores. Os homens possuem auto-confiança em relação ao trabalho que desenvolvem e destacam mais os problemas com o sistema do que as suas competências no campo do magistério.

Considerando os resultados do estudo procuramos, entre outros aspectos, alcançar os seguintes resultados: levantar problemas e objetos de pesquisa a partir da sensibilização social para educação e relações de gênero; promover oficinas de educação e relações de gênero estimulando a superação de guetos sexuais no magistério; estimular a inserção de alunos nos cursos de magistério e a atuação de homens no trabalho docente com crianças; aprofundar as discussões sobre masculinidades e feminilidades docentes contribuindo para superação de preconceitos; contribuir para a criação de cursos e disciplinas na universidade que habilite homens e mulheres ao cuidado infantil e educação de crianças pequenas nas creches de Teresina (PI); contribuir para uma prática gestora e de ensino que eduque independente das diferenças sexuais na escola.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **Homens no magistério primário de Teresina (PI): 1960 a 2000**. Teresina, 2003, 201 f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí.

BRASIL, MEC. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília – DF: 1988, 292 pp.

BUENO, Belmira Oliveira (et all). **Os homens e o magistério. In: vida e ofício dos professores**. São Paulo, Escritura 1998.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999, 247 pp.

CATANI, Denice Bárbara. et. alii. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, 110 p.

CONNELL, Robert W. **Políticas da masculinidade.** In: **Educação e realidade.** São Paulo: 1995, pág- 183 a 206.

FERNANDES, Ademilson Aparecido Tenório. **Quem tem medo de matemática?** Sentimentos envolvidos... IN: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de & MAHONEY, Abigail Alvarenga (Orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 43-57.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Tradução: Roberto Machado. 16ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Da sagrada missão pedagógica.** IN: FARIA FILHO, Luciano Mendes e Veiga, Cynthia Greive (orgs.). **A psicanálise escuta a educação.** BeloHorizonte: Autêntica, 1998. p. 35-70.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 179 p.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 3ª ed., São Paulo/Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1994, 269 p.

QUEIROZ, **Maria Isaura Pereira de.** Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. São Paulo: T.ª Queiroz, 1991. (Biblioteca básica de ciências sociais. Série 2. Textos; v. 7), 171 p.

SAFFIOTTI, Heleieth I. B. **Rearticulando gênero e classe social.** In: COSTA, A. O. e BRUSCHINI, C. (Orgs). Uma questão de gênero. RJ: Rosa dos Ventos, São Paulo: FC Chagas, 1992. pp. 183-213.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** IN: **Mulher e realidade: mulher e educação.** Porto Alegre, Vozes, V. 16, nº 2, jul/dez de 1990.

SOUSA, Maria Cecília Cortez Cristiano de. **A escola e a memória.** Bragança Paulista: INFANCDAPH. Editora da Universidade São Francisco: EDUSF, 2000, 196 p.

SOUSA, Valquíria Alencar de & CARVALHO, Maria Eulina de. **Por uma educação escolar não-sexista.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. 27 p.