

“Não é a mamãe?”: a presença de homens educadores como elemento na problematização da agonística social da feminização da Educação Infantil

Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos¹
Fernando Altair Pochay²

RESUMO

Este artigo analisa a agonística social da feminização na educação das infâncias, tomando como elementos de análise políticas públicas em sua articulação aos regimes discursivos heteronormativos. Para isto, ocupamo-nos de um trabalho em perspectiva genealógica ao problematizarmos a Educação Infantil como lugar generificado(r). Tomamos como pontos de apoio nesta genealogia alguns dos documentos oficiais que regulam e regulamentam o trabalho das/dos educadoras/res. A pesquisa está fundamentada teórico-metodologicamente nos Estudos Culturais, em seu viés pós-estruturalista, e desde aportes dos estudos de gênero feministas e dos estudos queer. Os resultados deste trabalho nos apontam a presença de ideais regulatórios heteronormativos na definição das competências para o trabalho na educação infantil. A análise de documentos oficiais, como os Referências Curriculares Nacionais (RCN's), revelam a indissociabilidade entre educar e cuidar como trabalho fundamental na Educação Infantil. As repercussões e os efeitos desta política podem ser explicitadas em discursos heteronormativos, tais quais aqueles que promovem representações de que as mulheres são sensíveis e confiáveis - o que melhor garante a segurança do corpo e da alma dos “pequenos anjinhos” - portanto as essencialmente destinadas ao cuidado de crianças; ao passo que as representações de que os homens não são confiáveis ou cuidadores repercutem no seu distanciamento da Educação Infantil, especialmente no trato direto com as crianças. Tais discursos territorializam a figura da mulher-professora, destinada ‘naturalmente’ a este lugar, sugerindo ainda e nada sutilmente que os homens se constituem como um perigo a ser afastado e/ou corrigido.

Palavras-chaves: gênero, sexualidade, heteronormatividade, Educação Infantil, políticas públicas.

¹ Professor na Universidade Estadual Vale do Acaraú, Mestrando em Psicologia pela Universidade de Fortaleza, pesquisador associado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Gênero e Sexualidade nos Processos de Subjetivação/ *Multiversos*.

² Professor no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza, Coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Gênero e Sexualidade nos Processos de Subjetivação / *Multiversos*.

"IS IT NOT MOMMY?": THE PRESENCE OF MEN EDUCATORS AS AN ELEMENT IN PROBLEMATIZING THE SOCIAL AGONISTIC OF FEMINIZATION IN KINDERGARTEN

ABSTRACT

This paper analyses the social agonistic of feminization on childhood education, taking as elements of analysis public policy in its articulation to heteronormative discursive regimes. For this, we work on a genealogical perspective by problematizing Kindergarten as a gendered place. We take as points of support in this genealogy some official documents that rule and regulate the work of educators. The research is grounded theoretical-methodologically on Cultural Studies, in his post-structuralist bias, and from contributions of feminist gender studies and queer studies. The results of this paper point to the presence of regulatory heteronormative ideals in the definition of skills to work in kindergarten. The analysis of official documents, such as Referenciais Curriculares Nacionais (RCN's), reveal the inseparability of educating and caring as fundamental work in Kindergarten. The implications and effects of this policy can be explained in heteronormative discourse, which those that promote such representations that women are sensitive and reliable - which best ensures the safety of the body and soul of the "little angels" - therefore the essentially intended for caring of children; whereas the representations that men are unreliable or caregivers impacting their distance from Kindergarten, especially in dealing directly with children. Such discourses territorialise the figure of the teacherwoman, destined 'naturally' to this place, still and not subtly suggesting that men are constituted as a danger to be removed and/or refined.

Keywords: Gender, Sexuality, Heteronormativity, Kindergarten, Public Policy

INTRODUÇÃO

Nosso estudo toma como objeto de problematização as formas de regulação do gênero em sua imbricada articulação com a sexualidade. Acompanhamos algo da emergência da panaceia em torno da presença dos homens na Educação Infantil como um dos elementos de acesso nessa problematização. A polêmica entrada dos homens em maior escala nos níveis iniciais da Educação Infantil traz consigo a desestabilização das representações normativas que definem o status ontológico da educação das infâncias - não somente como um fazer de mulheres, mas um lugar para mulheres.

Em sua relação histórica com práticas hetero/sexistas a educação das infâncias institui o educar dos pequenos como atributo natural e evidente do fazer de corpos-subjetividades asfixiadas pelas normas de gênero, onde a correia desta coleira é um dos efeitos do dispositivo da sexualidade que, nos termos de Foucault (2011, p. 116-117):

(...) é um nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação

dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.

Embora nem sempre tenha sido assim, as mulheres ocupam os espaços da educação infantil, legitimadas por discursos que as apresentam como sendo “seres” sensíveis, capazes de cuidar e confiáveis, defensoras da ingenuidade e pureza das crianças.

Encontramos, mesmo em Kant (1996), a ideia de que a educação compreendia o cuidado, a disciplina e a instrução. Refletindo a influência do seu tempo, Kant também contribuiu, ao afirmar o cuidado como elemento próprio da educação, para a construção de um cenário educacional ligado ao cuidado, conjecturando para a representação da mulher como sujeito essencialmente habilitado ao cuidar-educar (naturalmente atribuído pela vocação materna, pela maternidade compulsória).

As problematizações feministas e *queer* (LOURO, 2004) sobre gênero e sexualidade assumem aqui importante lugar no deslocamento dessas representações, e é a partir de alguns dos pressupostos e das suspeitas que produz, por onde iniciamos nosso percurso genealógico.

É sabido que há mais de cinquenta anos, o mundo se deparou (e alguns se chocaram e ainda se chocam) com a célebre e ruidosa frase de Simone de Beauvoir: “ninguém nasce mulher: torna-se mulher (*apud* LOURO 2008, p.1). Embora essa frase tenha sido amplamente difundida pelas feministas, ela não diz respeito apenas às mulheres. Incide amplamente sobre toda constituição de gênero e das relações sociais de gênero. Assim, podemos trazê-la para os contextos discursivos que envolvem também o “ser homem”. O jeito de ser homem, ou a ideia de que existem coisas da natureza do homem, são igualmente frutos de um discurso que agencia essa categoria. Como afirma Louro (2008, p.18), “(...) decididamente, fazer de alguém um homem requer, de igual modo, investimentos continuados. Nada há de puramente “natural” e “dado” em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura”.

No rastro destas reflexões percebemos a importância em investigar os discursos de normalização e objetivação das subjetividades que se sustentam no dispositivo de gênero e da sexualidade, tomando a escola como um dos seus equipamentos re/produtores de discursividades em suas continuidades e descontinuidades. Consideramos que estas temporalidades e

acontecimentalizações na produção discursiva do gênero na educação podem ser acompanhadas, entre outros elementos, a partir do conjunto de leis e normas institucionais que, na contemporaneidade brasileira, estabelecem e promovem a participação dos homens na Educação Infantil.

Assim, é desde o movimento de entre-discursos sobre a equidade de gênero por onde encontramos uma possibilidade de problematização. Interessa-nos acompanhar os movimentos e agenciamentos discursivos que tecem os documentos-monumentos que regem ou apontam para a educação também como agonística do gênero. Isto é, um jogo de poder-saber marcado em uma disputa que envolve “incitação recíproca e de luta; tratando-se, menos de uma oposição de termos que se bloqueiam mutuamente do que de uma provocação permanente” (FOUCAULT, 2013, p.245). O que nos permite entender que um (novo) jogo normativo sempre se instaura, sem muitas exceções, embora podendo oferecer-se a dissidências – como formas de contestar os códigos normativos expressos nos textos oficiais da educação, na com/posição curricular e nas suas pedagogias do cotidiano que prescrevem uma certa noção de humano (supostamente viável e possível).

Se bem oferece e promove a inserção de homens, estes documentos-políticas ainda são prolixos em argumentos de práticas educativas que dormem com o fantasma normativo da educação como espaço-tempo de fazeres ‘essencialmente’ femininos.

Louro (2008) nos alerta que as transformações no âmbito da cultura são inerentes à sua história, mas que nos últimos tempos essas transformações se apresentam de forma mais visível e mais diversificada para além das instituições consagradas ao ensino de como alguém se faz sujeito em sendo homem ou mulher. Essa perspectiva nos leva a considerar que, no que diz respeito ao campo investigado (a inserção dos homens na educação infantil), também ocorre a mesma coisa e diversos discursos (reacionários e progressistas) se misturam, se confrontam e produzem algo; exatamente o que nos objetivamos perceber.

O contexto dos estudos pós-modernistas, e sua perspectiva discursivo-desconstrucionista, nos auxiliam nessa trajetória à medida que

Buscam nos distanciar de crenças relacionadas à verdade, conhecimento, poder, o eu e a linguagem, que são geralmente aceitas e servem de legitimação para a cultura ocidental

contemporânea, e nos torna cépticos em relação a tais crenças.
(FLAX, In HOLLANDA, 1991, p. 221)

Resulta dessa reflexão a possibilidade de um novo ponto de vista para a compreensão das relações de gênero, inaugurado pelas teorias feministas, de forma a não mais olharmos essas relações como algo dado e estável, mas percebendo que “tanto como categoria analítica com processo social, é relacional. Ou seja, as relações de gênero são processos complexos e instáveis (ou “totalidades” temporárias na linguagem da dialética) constituídos por e através de partes inter-relacionais.”(FLAX *apud* HOLLANDA, 1991, p. 228)

As tensões, estranhamentos e incômodos causados pela presença do homem em espaços culturalmente determinados à presença/ permanência de mulheres, como o caso da educação infantil, mostra-se um campo de análise bastante produtivo à medida que os espaços formais de educação têm se constituído como um dos lugares de disseminação dos discursos modernos – e uma vez que a Pedagogia e a escola moderna estão ligadas à invenção do conceito de cultura (VEIGA-NETO, 2003).

Outro fato a ser considerado é o de que em todo discurso (falado ou silenciado/ ou silencioso) existe um jogo de saber-poder que produz aquilo que chamamos de sujeitos, sobretudo quando se trata das perspectivas da identidade de diferença. Silva (2007) aponta que “a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.” (SILVA, 2007, p.81)

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A DEFINIÇÃO DE UM CAMINHO INVESTIGATIVO

Na composição de nosso percurso investigativo optamos por algumas ferramentas conceituais que consideramos mais produtivas para uma análise discursiva sobre gênero, sexualidade e educação das infâncias. Nosso trabalho assume a perspectiva genealógica foucaultiana como plano tático na problematização das formas e estratégias discursivas que atuam sobre Educação Infantil como lugar generificado/r, como espaço produtor de pedagogias de gênero e da sexualidade (LOURO, 2000).

A partir da análise de documentos oficiais que regulam e regulamentam o trabalho das/dos educadoras/res buscamos ampliar as formas de

compreensão dos discursos que se associam na produção de posições que devem ser ocupadas pelos sujeitos na Educação Infantil. Ou seja: o que devem dizer, como devem se portar e quais evidências seus corpos devem exibir como condição de acesso a uma verdade sobre o ensino de crianças.

Considerando as contribuições de Dreyfus e Rabinow (2013, p. 121), a genealogia busca “em vez de origens, significados escondidos ou intencionalidade explícita, [ver] relações de força, funcionando em acontecimentos particulares, movimentos históricos e história”.

A pesquisa está, portanto, fundamentada teórico-metodologicamente nos Estudos Culturais em Educação, em seu viés pós-estruturalista, e desde aportes dos estudos de gênero e os estudos *queer*. Assim, tomamos a temática em questão considerando a Verdade como invenção, como criação discursiva que, como nos diria Foucault (2000), instaura regimes de verdade legitimados socialmente. Daí decorre o fato de que olhamos para os discursos, para as engrenagens do discurso, para seu funcionamento, para a forma como ele opera e cria tais regimes de verdade.

Nessa pesquisa elegemos como fonte de análise os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNIF), publicados em 1998, em consequência das novas diretrizes para a Educação Básica a partir da LDB 9394/96. Atentamos para os itens que se referem ao cuidado, a abordagem da sexualidade e para o desencadeamento de certa gramática normativa que imprime a “essência” do ser docente que por ventura habite esse espaço: a Educação Infantil.

PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL COM LUGAR PARA MULHERES

Embora as práticas sociais nos apontem para uma experiência que assume a suposta naturalidade do trabalho de mulheres na educação de crianças e de que desde sempre de responsabilidade das mulheres, isso nem sempre foi assim. Nenhuma espécie de ocupação era legítima às mulheres antes das primeiras contestações feministas e seu papel social estava restrito a servir aos homens, já que estas ocupavam uma posição de inferioridade. Por isso é bastante plausível que os homens, na história do pensamento pedagógico, tenham capitaneado o privilégio de (‘primeiros’) pensadores da educação e se constituíssem como os primeiros professores.

Este cenário foi sendo tensionado com a consolidação dos ideais capitalistas modernos. Muitos são os autores que deixam escapar elementos que nos permitem perceber a construção dos espaços para educação de crianças como sendo lugares destinados às mulheres. Se considerarmos que a educação na perspectiva funcionalista deveria atingir a todos (famoso princípio da educação para todos) e que a educação de crianças seria, ao mesmo tempo, caminho seguro para a “unidade nacional” (VASCONCELOS, 1979) e possibilidade de “cuidado” das crianças para que suas mães pudessem ocupar o chão de fábrica (KHULMANN JR., 2007) poderemos facilmente entender o porquê desse espaço, a educação das infâncias, ter sido atribuído às mulheres - uma vez que, a partir da convocação capitalista, as mulheres trabalhadoras necessitariam de alguém que lhes substituíssem a altura. Seria uma espécie de segurança para a adesão à convocação das indústrias. Uma espécie de: “não tenha medo! Outra mãe cuidará de seu filho”.

Se era da mãe a responsabilidade primordial da educação da “pequena infância” (KHULMANN JR, 2007) então agora teríamos um segunda mãe na escola: a professora. Nasce aí a ideia de que as escolas de crianças deveriam ser “maternidades espirituais” (KHULMANN JR, 2007, p, 109), tanto é que

Desde sua gênese na Europa, século XVIII, inspirada nas ideias de seus precursores Rousseau (1712 – 1778), Pestalozzi (1746 – 1827) e Froebel (1728 – 1852), o criador do Kindergarten (jardim-de-infância) na Alemanha, que a Educação Infantil tinha como uma de suas principais características a presença unânime da mulher na condição de educadora nata. Estes autores viam na mulher/mãe todas as qualidades necessárias para educar as crianças, aliás, segundo eles, somente ela estava apta para atuar eficazmente na educação da primeira infância. (p. 14)

Desde então, uma série de discursos construídos a partir do cenário de expansão capitalista foram sendo disseminados de forma a construir cada vez mais um novo território onde as mulheres pudessem fincar seus pés como profissionais.

Sob o pretexto de que as mulheres seriam aquelas que possuiriam sensibilidade maternal, “existe a compreensão de que o cuidar e o educar de bebês e crianças pequenas não são tarefas masculinas. Desse modo, considerando tais atribuições como tarefas femininas, historicamente a educação infantil foi se configurando em um espaço eminentemente de professoras.” (LOPES e NASCIMENTO, 2013, p. 2)

Há quem diga que a ocupação da educação infantil pela mulher foi um marco na construção de um “novo papel histórico para ela e garantiu um espaço de profissionalização” (KHULMANN JR, 2007, p. 110). No entanto, não se pode deixar de lado a também histórica relação de trabalho precarizado, desigual e injusto a que as mulheres vêm sendo assujeitadas. Isso é facilmente observado quando nos damos conta de que, desde sempre, as professoras de Educação Infantil foram incentivadas a trabalharem como vocacionadas, como mães espirituais, como redentoras... Isso talvez se apresente como quesito importante para afastar os homens desse nível de ensino formal.

Chamamos atenção para essa noção de evocação, sustentada em enunciados sobre a essência materna das mulheres como fundamento para naturalização da presença destas na educação de crianças. Onde as coisas são mais evidentes é exatamente onde o poder exerceu sua força, e o resultado dessa atuação é exatamente o sujeito, num processo de subjetivação, de atribuição de supostas essencialidades que permitem entrada e saída em lugares pré-estabelecidos e posições sociais mais ou menos privilegiadas.

A evidência da maternidade nos corpos das mulheres atingia a todas: solteiras ou casadas. Se considerarmos que “aos homens caberia enfrentar a competitividade no mundo público, enquanto as mulheres deveriam continuar voltadas para o privado, tendo na maternidade o ponto definidor da feminilidade” (MATOS, 2003, p. 123), entenderemos o porquê de, mesmo supostamente ascendendo na sociedade, as mulheres continuaram sendo as mães (da educação) e não profissionais (do ensino).

No Brasil encontramos em documentos oficiais marcas profundas dessa perspectiva generificada de educação infantil. Os Referencias Curriculares Nacionais para este nível da Educação Básica apontam que educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

[...] Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica (BRASIL, 1998a, p. 24).

É em meio a esse discurso que o sujeito da educação de crianças vai tomando corpo, habitando os corpos (LOURO, 2004). Para além de um conquista, uma nova captura, uma nova produção, mas não só produção da mulher, também do homem. Os discursos não só territorializam a “mulher-professora”. Eles agem como correias discursivas sobre a mulher e o feminino: confiável, materna, carinhosa, capaz de cuidar... e o que é homem: seu inverso.

Na perspectiva dicotômica e opositora da sociedade moderna, o ser mulher revela também o ser homem – ou: o que faz alguém uma mulher, o que faz de alguém um homem. Assim, se as mulheres eram as mais sensíveis, as mais confiáveis, que melhor garantiriam a segurança do corpo e da alma dos “pequenos anjinhos”, as essencialmente destinadas ao cuidado de crianças, os homens seriam o inverso e deveriam ser afastados desse nível de educação.

Diante das contingências históricas e culturais que determinam essa forma naturalizada de ver o homem e a mulher, também algo se produziu no sentido de interrogar esta suposta evidência e naturalidade, sobretudo quando se passa a ver este como uma produção, como nos afirma Louro (2008, p. 18):

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo.

Essa nova forma discursiva acerca do gênero e conseqüentemente das formas de regulação social generificadas foram e são impactantes e certamente produziram seus efeitos enquanto resistência à forma naturalizada de ver/perceber/fazer de alguém homens ou mulheres.

No contexto educacional formal percebe-se que além da identidade do/a professor/a, que deve atender uma extensa lista de exigências sobre os modos de ser e agir, também existem subdivisões dessa identidade, variáveis conforme o nível de ensino. No caso da Educação Infantil o/a professor/a deve ser meigo, confiável, amoroso, dócil, paciente, cheio de bons valores. Prolifera a pedagogia sentimental como exigência docente. Mas à medida que se produz a lista de exigências, também se produziu o ser que atenderia naturalmente a elas: as mulheres. Essa fabricação da identidade da mulher que atende aos pré-requisitos também fabricados para a ocupação de determinados cargos na escola, nos remete ao que Silva (2007, p. 83) problematiza:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

Embora pareça que falamos de um suposto privilégio ou reinado das mulheres, o que a história da educação nos tem mostrado é que este espaço (a educação infantil) durante muito tempo foi o lugar para onde eram destinadas aquelas professoras inexperientes, lugar em que a formação acadêmica não era necessária. Uma leitura possível de tal fato, e que nos revela a presença da cultura sexista/ machista, é de que esse “lugar das mulheres” era também o lugar dos despreparados e dos incapazes. Aos homens destinavam-se séries mais avançadas, cujas exigências e competências intelectuais se consolidam. Kramer (*apud* MACHADO, 2005, p. 125) afirma que

As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não são remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral.

O que encontramos aqui é um cenário complexo e que se materializou em uma luta histórica, uma disputa por lugar (marcar no corpo, nas subjetividades, nos desejos, um lugar), além de discursos que funcionam como engrenagens e um jogo de poder-saber que dissimula, mascara e forja a realidade normalizada no tocante a constituição de gênero e a presença do homem na Educação Infantil.

Há muito mais do que uma simples exigência de formação ou acesso ao cargo público para ser professor da Educação Infantil: é necessário uma condição de gênero. Como se essa condição de gênero fosse qualidade *sine qua non* para se ser professor de criança, durante décadas as salas de Educação Infantil foram ocupadas por mulheres e toda a literatura que se referia à este nível de educação, até pouco tempo, era destinada a estas. Podemos perceber resquícios dessa exigência (um artifício de normalização) nos discursos atuais.

Os documentos legalizadores das políticas públicas de educação expressam de forma abundante ideias que fomentam princípios que informam “que o cuidar e o educar de bebês e crianças pequenas não são tarefas

masculinas. Desse modo, considerando tais atribuições como tarefas femininas, historicamente a educação infantil foi se configurando em um espaço eminentemente de professoras” (LOPES; NASCIMENTO, 2012, p.2).

Em aproximações iniciais com este objeto de estudo, nossa investigação aponta para a agonística social da feminização na educação das infâncias, tendo como entradas de problematização as políticas públicas educacionais brasileiras. Por esta via tomamos como elemento produtivo as representações da masculinidade que cercam o fazer de homens na educação. Estejam estas representações em consonância aos ecos normativos, estejam elas em contestação.

O TOQUE IMPUDICO : POR ONDE PASSAM OS CUIDADOS DO HOMEM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Hoje nos deparamos com o fato de que, cada vez mais, homens vêm ocupando os espaços de educação das infâncias. Não nos arriscaríamos a dizer ainda que foram os novos discursos sobre as questões de gênero e sexualidade que possibilitaram tal retorno, nem mesmo se esse retorno se configura uma nova forma de resistência política. No entanto, as configurações da educação na atualidade fornecem um cenário bastante propício para que olhemos os discursos produzidos em suas proximidades através das questões de gênero e sexualidade.

Embora os RCNIF não se pretendam leis normatizadoras daquilo que é vivido no interior das escolas, o que encontramos na realidade é que estes documentos (um série de três) se apresentam como elementos férteis para a construção de uma realidade escolar. São documentos oficiais, é material “vindo do MEC”, dirão certamente diretores/as, coordenadores/as e professores/as. O discurso da oficialidade é agenciador das ficções/fabricações políticas e sancionador de práticas e condutas pedagógicas. Assim, seria ingênuo não tomarmos os RCNIF como normatizadores das práticas docentes na Educação Infantil, e mais ingênuo ainda não explicitarmos que é dessa forma que os vemos e que podemos verificar essa articulação na vivência cotidiana.

Esses Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) trazem como questão para a Educação Infantil (Creches e Pré-escolas), e como já falamos anteriormente, a indissociabilidade entre educar e cuidar, que, na linguagem educacional em vigência, operam como balizadores de competências e habilidades profissionais. No entanto, e para além disso, são linhas discursivas

tecendo cotidianos escolares, pedagogias; materializados em um currículo gendrado.

Se observarmos as perspectivas trazidas por Campos (1994) sobre o cuidado, podemos perceber que as primeiras ideias sobre o cuidado na educação já posicionavam as professoras como sendo pessoas que deveriam se dispor a limpar, cuidar, alimentar as crianças, bem como evitar riscos de queda e machucados.

Analisando um pouco mais atentamente os RCNIF, mas especificamente o volume II, vamos perceber que estes abordam a sexualidade como sendo experiência essencial que, fundida com a diferença e a construção de vínculo, possibilita que seja possível a construção da identidade e da autonomia. (BRASIL, 1998b, p. 15)

Embora sejam apontadas três dimensões criadoras da identidade e da autonomia (diferença, construção de vínculo e sexualidade), é à sexualidade a quem se dedica maior número de páginas nos RCNIF, indicando a importância que teria tal experiência a ponto de ser considerada e delongadamente discutida, como se fosse necessário que não restasse nenhuma dúvida sobre sua aplicabilidade. Também é fato que, além de ter uma seção dedicada exclusivamente à sexualidade, o RCNIF ainda trazem essa temática também dentro das seções referentes à diferença e a construção de vínculo. Ela opera como um eixo onde diferença e construção de vínculo parecem girar ao seu redor e não simplesmente como mais um de seus elementos.

Mas para além disso, o que indagamos é porque a sexualidade tem que ser tratada pelos RCNIF e porque os professores precisam atentar para tal questão em seu fazer. À medida que se insere a sexualidade em documentos oficiais da educação formal, demonstra-se que se considera a mesma como algo que deve tocar a escola: seria, portanto, a sexualidade, de sua alçada. E se essa é uma instituição que ensina, então a sexualidade, entendemos aqui, deveria ser ensinada pelas escolas que ainda mantêm seu caráter moralista e normalizador, próprio dos ideais funcionalistas que lhe constituíram e garantem combustível, força e energia para que ela opere.

Nesse contexto, o cuidado é apresentado como elemento de construção da sexualidade, como podemos perceber no fragmento abaixo:

Os constantes cuidados com o conforto que são efetivados pelas trocas de vestuário, pelos procedimentos de higiene da pele, pelo contato com a água do banho, pelos toques e massagens, pelos

apoios corporais e mudanças posturais vão propiciando aos bebês novas referências sobre seu próprio corpo, suas necessidades e sentimentos e sobre sua sexualidade. (BRASIL, 1998b, p. 16)

As atribuições dos/das professores/as de Educação Infantil nos levam a imaginar os desdobramentos práticos que essas atividades requerem. Por exemplo, a higiene da pele. O que estaria sendo dito aqui como limpar, considerando que estamos falando de crianças de 0 a 5 anos, está diretamente ligado com a higiene íntima, com o banho... sem falar dos toques, das massagens e, são esses os momentos que talvez a presença masculina gere maior incômodo. Os RCNEI ainda apontam para a importância de os adultos (os professores) em contato com as crianças por ocasião da descoberta de seus próprios órgãos genitais, bem como de seus colegas, deve ser pautada em dadas posturas morais e um suposto equilíbrio (que demanda certa conduta pessoal da parte do adulto-professor) para que a criança se desenvolva bem em sua sexualidade.

Na sociedade ocidental o homem é tido como “pegador”, “um predador natural”, tanto o é que pululam ditados populares como “prendam suas cabritas que meu bode está solto”. Sendo uma referência dos pais para com os filhos que atingiam maioridade, existem e são difundidos até hoje. Essa marca sexista e heteronormativa da vivência dos homens permeia todos os espaços e também a escola.

Vejam como essas marcas estão presentes a partir dos estudos de Cavalleiro (2010) quando considera três opiniões informais, que mais surgiram em seus estudos ao longo dos anos, quanto a presença do homem na educação de crianças. Segundo estas opiniões 1) os homens professores de criança não gostam de mulheres; 2) não devem tocar nas crianças, nem banhá-las ou vê-las nuas por ser um ato de atentado ao pudor; e 3) os professores homens não têm autoridade com as crianças.

A maneira como os Referenciais Curriculares abordam a sexualidade se faz entrelaçada com as relações de gênero, mas não sob o mesmo olhar dos estudos de gênero e sexualidade com fundamentos feministas. De forma normatizadora e biologizante, os Referenciais dizem que

Dentre as questões relacionadas à sexualidade, as relações de gênero ocupam um lugar central. Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser

percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência. (BRASIL, 1998b, p. 19)

Não podemos olhar essas passagens dos Referencias como discursos direcionados apenas aos/as alunos/as, uma vez que, a partir do aporte teórico onde nos situamos, o discurso é compreendido como sendo sempre permeável, promovendo arranjos inusitados e escorregadios diante da produção/ trama dos acontecimentos, sendo um forjador da realidade. Por isso entendemos que existe aí também uma cartilha que diz das ações dos adultos/professores e apontam para quem deve estar com esses “anjinhos”. Essa relação entre o biológico e o gênero de uma pessoa, já deve ter se dado com o adulto que ali (na sala de aula) habita.

Essas posições marcadas pelas questões de gênero e sexualidade apontam para a suposta natureza do homem (e da mulher), que, se captada pelo que aparece nos discursos cotidianos, configura este como um pedófilo em potencial, um pegador por possuir um pênis, um verdadeiro risco à segurança das crianças. O que encontramos nos discursos é uma abjeção da figura do homem na educação infantil “sob a alegação de que o risco de abuso sexual aumentaria (...). Isto coloca ênfase na sexualidade masculina enquanto a sexualidade feminina nunca é levada em consideração” (JENSEN, 1993, s.p.).

Embora tratemos aqui de uma análise dos RCNEI, é importante trazer fatos cotidianos que exemplificam o que acabamos de destacar. Em muitas escolas cujos professores de crianças pequenas são homens, os órgãos municipais logo tratam de criar a figura da “cuidadora”. Esta teria como função, não ensinar, educar, mas sim cuidar da higiene pessoal das crianças. Ela está autorizada a ver seus corpos nus, fazer-lhes massagens, tocá-los. Ao professor homem é destinado o ato de ensinar. Ironia! A indissociabilidade entre educar e cuidar logo se dissipa diante da figura do “predador”, do homem professor de Educação Infantil.

Embora o fenômeno da presença do homem na educação infantil seja relativamente recente na modernidade, este é balizado por discursos e agenciamentos antigos; por meios de capturas que transcendem às questões mercadológicas e passam pela produção dos sujeitos e suas sexualidades.

Observamos aqui uma formação discursiva que amalgama o trabalho docente e a prática educativa a partir dos dispositivos de gênero e da

sexualidade, fundamentada no conjunto de códigos morais acionados em documentos e regulamentações na formulação de políticas públicas e na formação docente na Educação Infantil. Sobretudo ao sugerirem uma suposta essência presente nas mulheres, que lhes dá certas competências (reguladas e fixadas) para ocuparem este espaço, acionando performatividades de gênero (repetição ritualizada dos atributos e expectativas de gênero) e prescrições para as experimentações da sexualidade.

Assim, o fenômeno do retorno dos homens à educação de crianças, agora no cenário construído pelos atuais discursos sobre a sexualidade que se articulam como produtores de certa verdade, é visto com desconfiança, atribuindo a este tem certos desvios. Como um lobo mal à solta!

Motivados pelo trabalho de Green e Bigum (1995), utilizamos-nos da metáfora do alienígena para refletir acerca das figuras presentes na escola, também nós fazemos alusão a esta figura de linguagem para nos referirmos aos professores. Se os discursos territorializam a figura da mulher-professora como aquela destinada naturalmente a ocupar o lugar da Educação Infantil, sugerindo nada sutilmente que os homens são perigosos, olhando-os com desconfiança sobre o desempenho de suas funções e sobre suas reais intenções com as crianças, podemos conjecturar que, a partir dessa construção, os homens são uma sorte de “alienígena em sala de aula”, um perigo a ser afastado, considerados “impróprios” para o cuidado, uma espécie de violadores da ingenuidade infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acompanhamos na atualidade dos acontecimentos das políticas em educação dos dias de hoje, embora desconheçamos as razões, que o número de homens ocupando a função de professores de crianças vem crescendo de forma significativa, da mesma forma que vem crescendo o número de estudos a este respeito.

No caso particular dessa pesquisa, os resultados parciais nos apontam para o fato de que a presença do homem na educação infantil, balizada por documentos oficiais da educação, é produzida entre ideais regulatórios heteronormativos na definição das competências para o trabalho na educação infantil.

A análise de documentos oficiais, como os Referenciais Curriculares Nacionais, revelam a indissociabilidade entre educar e cuidar como

fundamental na Educação Infantil. Repercussões e efeitos desta política podem ser explicitados em discursos que promovem representações de que as mulheres são sensíveis e confiáveis - que melhor garantem a segurança do corpo e da alma dos “pequenos anjinhos” -, portanto as essencialmente destinadas ao cuidado de crianças; ao passo que as representações de que os homens não são confiáveis ou cuidadores repercutem no seu distanciamento da Educação Infantil, especialmente no trato direto com as crianças.

Tais discursos territorializam a figura da mulher-professora, destinada naturalmente a este lugar. Os homens se constituem, por outro lado, como um sujeito sob suspeita. O panóptico de gênero não deixa dúvidas sobre o objeto de sua vigilância: a sexualidade. No giro persecutório das lentes da moral educacional contemporânea os homens se constituem enquanto um perigo a ser mapeado e, conseqüentemente, afastado. Perversos e sujos, ora considerados pedófilos em potencial, ora incentivadores da homossexualidade, eles se constituem em uma espécie de violadores da pureza infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol I*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol II*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília, 1994.

CAVALLEIRO, E. S. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. In: WELLER, E. PFAFF, N (orgs). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

DREYFUS, H. L. & RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica – Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2 ed., rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FLAX, J. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: H. B. Holanda (org.) *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco. 1991.

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, H e RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. 2 ed., rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. *História da Sexualidade*. A vontade de saber. (7a ed). Rio de Janeiro: Graal, 2011.

_____. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GREEN, B. & BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JENSEN, J. J. *Homens em serviços de cuidado de crianças - um artigo para discussão*. In: Seminário Internacional Homens no cuidado de crianças: visando uma cultura de responsabilidade, divisão e reciprocidade entre gêneros no cuidado de crianças. Ravenna, Itália: 21- 22 de Maio de 1993.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: Machado, Maria Lucia de A. *Encontros e Desencontros em Educação infantil*. 2 ed. São Paulo : Cortez. 2005.

KUHLMANN JR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação. 1998.

LOPES, Z. de A.; NASCIMENTO, C. C. G. do. *A inserção do Professor na Educação Infantil: um estudo sobre as relações de Gênero*. VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero. 2012. Disponível em: < <http://www.abeh.ufba.br/>>. Acessado em 18 de fevereiro de 2013

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Proposições*, Ago, 2008, vol. 19, n.2, p. 17-23.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MATOS, M. I. Delineando corpos: as representações do feminino e do masculino no discurso médico. In: MATOS, M. I.; SOIHET, R. *O corpo feminino em debate*. São Paulo: UNESP, 2003. p.107-128.

SANTOS, C. H. das; PERES, W. S.; TOLEDO, L. G. Genealogia: da emergência às potencialidades Contemporâneas. *Revista de Psicologia da UNESP* 9(2), 2010.

SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

VASCONCELOS, M. S. *A difusão das ideias de Piaget no Brasil*. Click Books, 1979.

VEIGA-NETO, A. *Cultura, culturas e educação*. Ver. Bras. Educ. 2003. (online) n.23, PP 5-15. Disponível em : <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200002>> Acessado em 13 de maio de 2013.