

GÊNERO, SEXUALIDADES E A VEZ DOS RAPAZES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Virginia Georg Schindhelm*
psicovir@terra.com.br

RESUMO

O artigo discute a presença do rapaz educador na infância e a construção de gênero e sexualidade da criança, num sistema de ensino/aprendizagem sexuados, não prescritos ou pensados, mas presentes numa escola infantil carioca. Rompendo com a primazia feminina, os rapazes ensinam e as crianças apreendem o mundo pela linguagem e pelas formas político-culturais que os circundam na escola. Sexualidade e gênero são construções socioculturais relacionadas ao poder e à regulação, com significados e sentidos produzidos e transformados nas relações cotidianas e, fundamentais ao processo de subjetivação no trabalho com os pequenos. As interações entre os educadores e as crianças foram tecidas numa análise relacional entre infância, gênero e sexualidade. A pesquisa entrelaçou dados: (a) do registro de observações e narrativas das crianças e educadores; (b) de um diário de campo; (c) entrevistas semiestruturadas com educadores; (d) de trocas na formação continuada docente; (e) bibliografia das teses sobre educação infantil, gênero e sexualidades. As inferências indicaram que: (a) a presença masculina e o trabalho na escola é diferente e fundamental na formação infantil, (b) são recorrentes os preconceitos relativos à masculinidade dos homens que trabalham com os pequenos, (c) o estranhamento aos rapazes é uma dificuldade social, (d) a presença masculina precisa romper barreiras sociais. Os resultados apontaram a presença masculina na escola como: (1) produtora de relações enriquecedoras para crianças e equipe escolar, (2) um trabalho enriquecido por práticas e experiências diferentes que constroem outra história para o magistério gerando novos olhares para a pedagogia da educação dos pequenos.

Palavras-chave: rapaz/educador; gênero e sexualidades; educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

A profissão docente no Brasil foi exercida, predominantemente, pelo público masculino, desde a chegada dos jesuítas até o período imperial. A partir da década de 40 do século XIX, a identidade feminina instituiu-se como hegemônica outorgando às mulheres o *status* de educadoras profissionais de crianças.

Ainda hoje, na prática escolar brasileira, predomina uma visão maternal e feminina da docência infantil, destacando os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente àqueles socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico.

Rompendo com mais de um século de primazia feminina para cuidar e educar crianças na educação infantil brasileira, uma creche institucional, criada em julho de 2004, no Rio de

* Psicóloga, mestre e doutora em Educação. Professora da faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da faculdade de Psicologia da Sociedade Educacional Fluminense (SEFLU).

Janeiro, tem apostado no potencial masculino como uma forma de proporcionar para a criança, desde a sua tenra idade, (a) o convívio e o aprendizado com ambos os sexos e (b) a valorização da diversidade no campo educativo.

As práticas escolares infantis incorporam o controle e o cuidado com as crianças em formas de autoridade pedagógica que parecem vir naturalmente da relação do educador com as crianças, tendo como centro a afetividade e o vínculo emocional.

Entendemos o gênero como uma organização social, cultural e histórica da diferença sexual por meio de construções subjetivas de masculinidades e feminilidades e, diante disso, a pesquisa discutiu, em um dos seus eixos, a presença de homens no trabalho cotidiano com as crianças numa creche institucional carioca.

Buscamos ainda confrontar as demandas das crianças com as narrativas e práticas dos educadores, de forma a conhecer o valor desse profissional, seja ele masculino ou feminino, no desempenho das atividades cotidianas da creche.

Este artigo, um recorte da tese de doutoramento que investigou as concepções e as práticas do(a)s educadore(a)s sobre gênero e sexualidades na educação infantil, discute a presença do educador/rapaz numa escola pública para crianças entrelaçada por construções de gênero e sexualidades, num sistema de ensino/aprendizagem sexuados, não prescritos e nem pensados, mas presentes no cenário escolar.

2 A PESQUISA

A pesquisa enfatizou o processo de co-construção entre a pesquisadora e educadores, privilegiou o estudo da realidade como processo de mudança, assumindo assim um caráter interventivo e colaborativo por meio do qual os sujeitos atuaram como co pesquisadores e entrelaçou dados: (a) pesquisa qualitativa com observação participante; (b) coleta de informações, registro de observações livres e narrativas das crianças e da equipe pedagógica num diário de campo; (c) entrevistas semiestruturadas com educadores; (d) discussões e troca de conhecimentos na participação da formação continuada docente; (e) análise de material bibliográfico e documental sobre a caminhada desta creche e o envolvimento dos rapazes educadores com a educação infantil priorizando as teses de estudiosos da infância, de gênero e das sexualidades.

Na busca por apreender as contribuições para a subjetivação da criança que as práticas pedagógicas e as concepções de gênero e sexualidades do educador trazem, a partir da

presença dos rapazes, nos anos iniciais da formação infantil, o processo investigativo elegeu questões como: (a) conhecer as concepções socialmente construídas pelos rapazes dos modos de ser homem/educador infantil num espaço tradicionalmente autorizado e legitimado para mulheres; (b) identificar as concepções que os educadores construíram em suas histórias pessoais acerca do ser homem educador; (c) investigar/analisar como os educadores infantis lidam com as crianças no cotidiano escolar e (d) entender as diferentes formas de lidar com o público infantil a partir do gênero masculino/feminino.

Trabalhar os temas gênero e sexualidades na formação continuada com o(a)s educadore(a)s, a partir da sua vivência escolar cotidiana foi importante, na medida em que essa experiência pode ser problematizada e analisada à luz de teorias, levando-os a adquirir novos significados que permitiram conhecer e/ou possibilitar diferentes formas de pensar.

A formação continuada docente visou estimular o/a educador(a) a desenvolver novos meios para realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática. A reflexão oferece a possibilidade para não apenas construir novas perguntas, mas principalmente repensar e desconstruir verdades, num exercício contínuo e inacabado.

Os encontros na formação continuada com os educadores infantis levaram-nos a acreditar na capacidade que cada um tem de tomar para si a responsabilidade de suas práticas, de instituir novos processos e novas formas de vivenciar com as crianças as questões relativas às suas sexualidades e às suas referências de gênero, reconhecendo que, se existe verdade, esta é plural e definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, pelo temporário e pelo provisório.

3 A DEMANDA MASCULINA PARTIU DAS CRIANÇAS

A escola, que foi palco da pesquisa, atendia 175 crianças, filhos e/ou crianças sob guarda ou tutela comprovada de servidores municipais, com idades até cinco anos e 11 meses

Desde a sua inauguração, em julho de 2004, até meados de 2006 os únicos adultos homens que faziam-se presentes no cenário cotidiano eram dois guardas municipais que, durante plantões alternados, cuidavam da segurança das pessoas e do patrimônio público da escola.

A diretora percebeu que as crianças os procuravam diariamente para brincar, receber algum incentivo durante atividades no pátio, trocavam afetos e, às vezes, ouviam seus conselhos. Também os familiares, principalmente os homens, os abordavam para falar

“assuntos de macho”, tais como, futebol e manchetes. Dessa forma, passaram a ocupar um espaço “pedagógico” como referências masculinas no cenário escolar e com grande aceitação das crianças e também das famílias. Mesmo não sendo educadores estes rapazes criaram vínculos pelo trabalho de interação com adultos e crianças reconhecido e admirado por todos.

Então, por que não incluir no quadro docente o rapaz educador? Assim, nos idos de 2005 a escola perdeu por óbito uma educadora do Maternal II (crianças na faixa etária de 3 a 4 anos) e se viu diante do desafio de convidar um jovem colega pedagogo da diretora num curso de formação para profissionais de creche e pré-escola, que se fizera notar pela sua notável postura de educador. Diante da inovadora e desafiadora proposta este rapaz começou a escrever esta história. Por ocasião da pesquisa, a escola contava com oito jovens rapazes universitários dos cursos de educação física e educação artística, além de dois pedagogos, em um total de quarenta profissionais, mulheres em sua maioria.

Estariam os rapazes preparados para zelar pela alimentação, segurança e cuidados com a saúde dos pequenos? Seriam capacitados para exercer uma atividade docente vista como natural para a mulher e como extensão da maternidade?

No modelo hegemônico de masculinidade, historicamente constituído, nas sociedades ocidentais, o trabalho remunerado aparece como elemento central na percepção que os homens têm de si mesmos e o sucesso profissional serve como medida no julgamento que fazem de si e dos outros. O que leva, então, um público masculino, ainda que de forma bastante tímida, a escolher o trabalho com as crianças pequenas?

Nas sutis desconfianças e estranhamentos que, ocasionalmente ainda pairam sobre o caráter do “masculino” no educador, emergem questionamentos tais como: “machos” podem trocar fraldas, contar histórias, dar comida ou mediar conteúdos para uma faixa etária tão pequena? Eles dão mesmo conta das atribuições de uma mulher?

Identificamos nestas questões indícios que (1) marcam a dualidade sobre um cuidar/educar voltado para atender de forma assistencial as crianças pequenas; (2) apontam para um trabalho que ainda carrega o estigma de não ser reconhecido como profissão e sim como espaço de maternagem, onde a presença do homem não tem lugar; (3) revelam que os educadores rapazes estão imersos numa carreira socialmente desvalorizada, atribuída aos baixos salários, ao baixo prestígio e que pressupõe habilidades e comportamentos associados à feminilidade; (4) ainda associam alguns educadores à figura masculina autoritária e disciplinadora sendo, por isso, considerados mais adequados para lidar especialmente com casos de garotos desobedientes; (5) apresentam as crianças como “ensinantes”, na medida em

que aceitam com mais rapidez e naturalidade a presença dos rapazes como educadores infantis.

Quem, dentre os educadores, tem maior reconhecimento salarial, de *status* social, de prestígio político ou profissional na educação infantil? Por meio da música, da arte e da educação física a figura masculina está presente na escola para a infância, cuidando e educando crianças, mas também realizando o sonho de fazer deste lugar uma referência de espaço público infantil para a cidade.

Este é um lugar onde as crianças passam os dias, meses e anos construindo conhecimentos, internalizando elementos de um legado cultural e, ao mesmo tempo, interferindo na cultura de modo a desenvolverem-se, mas também contribuindo com novas formas de pensar e viver suas infâncias.

4 CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADES

Por ser uma dimensão humana a serviço da vida, a sexualidade tem um caráter dinâmico e mutável pelas particularidades de cada cultura e pelo modo particular com que cada pessoa assimila a tradição social. Fica a cargo dos adultos transmitirem aos pequenos essa bagagem cultural. Todavia, o que recebem as crianças?

Estudamos as sexualidades como construções sociais que, ainda hoje, são difíceis de serem trabalhadas na educação infantil pelo desafio e pela transformação que promovem na prática educativa, ao desvelar os ocultamentos e silenciamentos acerca da temática. O conceito expressa crenças, atitudes, valores, papéis e relacionamentos, sendo produto permanente de ocultação, de dissimulação ou de mistificação, o que denota um reflexo do que se produz da mesma forma na sociedade.

Assim, deparamo-nos com dificuldades para conceituar a expressão sexualidades, na medida em que é abordado de forma ampla, com diversos significados e conteúdos e, por isso, não possui uma visão unívoca e “não é um domínio unificado”, nas palavras de Weeks (2001, p. 54). Varia na história, nas culturas ou entre grupos sociais e ao longo da vida dos indivíduos, considerando a biografia, a trajetória sexual e o contexto em que estão inseridos.

Cada sujeito constrói a sua sexualidade nas e pelas relações que estabelece desde o nascimento. Por esta razão é constitutiva da subjetividade, ao mesmo tempo em que se propõe falar sobre cada um e sobre cada corpo. Assim, Weeks (2010, p. 10) a postula como um conceito problemático e sem respostas fáceis para os desafios que ela aponta.

Na escola, os modos de contato, os usos do corpo e seus discursos ainda são permeados de saberes envoltos por visões, crenças, tabus, interditos, valores e preconceitos, oriundos de uma cultura herdeira do período vitoriano¹, que encerrou cuidadosamente a sexualidade, mudou-a para o ambiente privado e reduziu-a ao silêncio (FOUCAULT, 1977). Herdamos esse patrimônio sócio-histórico-cultural, oriundo de uma ideologia moral permeada pelo puritanismo, que ainda hoje se cala sobre as experiências relativas a gênero e às sexualidades.

Para muitos educadores da infância, a criança ainda é vista como um ser assexuado e, por isso, as práticas pedagógicas ainda tendem a investir nos saberes relacionados à mente sem falar sobre o corpo infantil, visto que este, como matriz da sexualidade, é uma realidade tão simbólica quanto física e palco de potenciais fontes de prazer sensorial. Desde pequenos, o sentir expressa prazeres e desprazeres e faz desabrochar emoções, afetos e desejos provocando sensibilidades num corpo que evidencia a sexualidade.

“Não sei o que fazer, então finjo que não vejo”, declarou um educador. A fala foi proferida como um desabafo para uma vivência que ocorria com frequência em seu grupo e que envolvia certa menina que, deitada no colchonete, na hora do descanso tinha por hábito tocar seu próprio corpo, na região genital, de maneira prazerosa. Para a criança, aquele movimento aparentava uma forma de brincar com seu próprio corpo, enquanto para os adultos que a olhavam, esta cena era, no mínimo, desconcertante.

Percebemos, nos diálogos estabelecidos no espaço escolar, que os adultos sentem enorme constrangimento diante da criança que se masturba. Esta, no entanto, sente prazer sensorial nesta experiência auto-erótica de exploração dos seus genitais (diário de campo de 31 de março de 2010).

Não é fácil, contudo desvencilharmo-nos dos mitos, tabus e da repressão que envolvem a masturbação, criados e mantidos durante centenas de anos ao envolver culpa e prazer nessa vivência. Ainda hoje o recurso mais utilizado por educadore(a)s é distrair a atenção da criança, evitando o constrangimento do momento. A criança, no entanto, registra essa prática como algo que o/a educador(a) fingiu não ter visto e sobre a qual escolheu não falar. Essas mensagens não são explícitas, mas estão presentes e são percebidas pelos pequenos.

¹ O período vitoriano remete a uma fase da história inglesa – a era vitoriana (1838-1901) – em que a Inglaterra, sob o reinado da Rainha Vitória, passou por uma época muito conservadora para a vida cotidiana dos cidadãos, onde o sexo era um assunto proibido.

Seriam as crenças, os tabus e os interditos alguns dos mecanismos responsáveis por construir formas de invisibilização do sujeito? Resgatando a etimologia de *infans* (do latim *que não fala*) seria possível pensar na masturbação infantil como aquela que, além de não falar e sobre a qual não se pode falar, também é aquela sobre a qual o/a educador(a) não pode ver?

A concepção de sexualidade como uma construção social, segundo Foucault (1977), está relacionada ao poder e à regulação e, ainda hoje, é difícil de ser trabalhada na escola pelo desafio e pela permanente ocultação, dissimulação ou mistificação que promove na prática educativa.

Gênero também é uma construção socio-histórico-cultural de valores, atitudes, papéis, práticas ou características culturais que definem o que significa ser homem/mulher numa sociedade, ou seja, configura-se como uma organização da diferença sexual.

Scott (1990) o postula como um elemento constitutivo de relações sociais, fundado sobre as diferenças percebidas entre os sexos e observado (a) nos símbolos culturalmente invocados, (b) nos conceitos normativos que os interpretam, usualmente, expressos nas doutrinas religiosas, educacionais, científicas, políticas e jurídicas, (c) nas instituições e organizações sociais e (d) nas identidades subjetivas.

Para Weeks (2011), longe de ser uma base estável e eterna para a organização da vida social, o gênero tem se mostrado como uma variável histórica e cultural, potencialmente instável, o que significa uma diversidade nos modos como as sociedades organizam diferenças sexuais. A constelação de instituições, crenças, ideologias e práticas sociais que organizam as relações entre homens e mulheres numa sociedade particular não é fixa por todo o tempo ao longo da história.

De acordo com essas teorias a construção de gênero não perdura por muito tempo, assim como também não os desejos e as práticas sociais das pessoas. O gênero pode parecer imutável, mas é objeto de constante fluxo e mudanças (WEEKS, 2011).

Essa abordagem é reiterada por Louro (1995, p. 173) quando afirma:

[...] se homens e mulheres se constroem num processo de relação e no interior de uma sociedade, os conceitos de gênero também são plurais. Esses sujeitos são distintos historicamente (ser homem hoje, é diverso de ser homem no início do século) e são distintos, ainda, socialmente (ser, hoje, mulher de classe média, branca, brasileira é diverso de ser, hoje, mulher pobre, negra, sul-africana).

Na escola, as crianças começam a adquirir concepções sobre gênero na relação individual e social com os seus pares e com o(a)s educadore(a)s já nos primeiros anos da vida

escolar. Por meio dos comportamentos, atitudes, saberes e gestos os meninos e as meninas vão se construindo como masculinos ou femininas, de acordo com os valores que suas sociedades admitem, aceitam e valorizam (*ibidem*, p. 173).

Os papéis e as expectativas atribuídos ao que é ser feminino ou masculino mostram-se para as crianças como evidentes e conhecidos e são, comumente, confundidos com o sexo.

A palavra sexo define as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres (WEEKS, 2001, p. 42). Embora as distinções anatômicas sejam biológicas e definidas desde o nascimento, os significados a elas associados são históricos e sociais.

O sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa verdade de sujeito humano, esclarece Foucault (2006b, p. 229) justificando a importância de estudar a história da sexualidade, já que o sexo é o núcleo da sexualidade.

Enquanto o sexo está no campo da identidade biológica do homem/mulher e serve de base para a construção dos significados culturais da pessoa, o gênero (masculino/feminino) pertence ao campo da discussão das representações, dos símbolos e das características social e historicamente atribuídas às diferenças dos sujeitos. Simone de Beauvoir (1967, p. 9) exemplificou bem essa distinção ao escrever: “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”.

Ressaltamos, no entanto, que sexo e gênero não são duas entidades separadas, ao contrário, ambas formam um sistema integrado. O gênero inclui o sexo biológico a partir dos valores e atributos que determinada cultura lhe confere e analisa as construções sociais sobre o masculino e o feminino que são produzidas nas diferentes sociedades, afirma Sayão (2003, p. 71).

Por conta dessa dupla formação – sexo e gênero – muitas vezes, os papéis e as expectativas na produção dos sujeitos masculinos e femininos aparecem de forma difusa, sutil e mais tênue.

As crianças costumam receber pressões para comportarem-se de acordo com os estereótipos sexuais vigentes na escola que frequentam e sentem-se desaprovados e ridicularizados quando desviam-se das expectativas sociais consideradas como convencionais (PALÁCIOS e HIDALGO, 1995, p. 188).

A instituição escola, como um subgrupo social, comumente reproduz na educação das crianças, políticas de verdade sobre gênero e sexualidades, determinadas pelas correntes de pensamento, movimentos e tensões da comunidade a quem atende, de forma a enquadrar e normalizar as crianças dentro de padrões e de normas culturais.

O/a educador(a) infantil enfrenta, no dia-a-dia, pontos de cruzamento como certo/errado, normal/anormal, natural/antinatural, verdadeiro/falso. Neste cenário defronta-se com escolha de valores a serem reproduzidos com as crianças, que nem sempre estão muito claros e definidos pela escola, apesar de suas responsabilidades nas construções, mudanças ou estagnações de saberes e de comportamentos, ao participarem ativamente no processo dos cuidados e da educação dos pequenos.

Ao viver os desafios trazidos cotidianamente para o cenário escolar, educadore(a)s comumente se veem enlaçados por situações inusitadas, dentre as quais não há um consenso sobre modos de agir ou lidar com elas. As saídas costumam ser os interditos, os silêncios e/ou os ocultamentos sobre os temas corpo, gênero e sexualidade numa tentativa de manter o que socialmente é definido por um estado de normalidade (MEYER e SOARES, 2004, p. 12).

Concordamos com Fernández (1994) que, tanto o ensino quanto a aprendizagem de uma criança, são sempre processos sexuados. As formas de acolher, de acariciar, de pegar uma criança no colo são sempre atravessadas pelas concepções adultas do que é ser homem ou mulher e estas vão gerar diferentes formas de lidar com as crianças.

Dessa forma, situações cotidianas, que se manifestam nas escolas infantis tais como, “Joaquim² pediu para a professora desenhar no seu braço um relógio igualzinho ao que seu pai ganhou ou Glória pedir uma maquiagem brilhante e de festa, como a da mãe que foi outro dia numa festa”³, mostram que a construção da sexualidade de uma criança acontece em função de sua genitália, simultaneamente aos códigos ou às formas culturais que fluem pelo ambiente, pela sociedade, pelos sistemas de ensino e de comunicação de uma determinada época histórica e política.

Nas relações que as crianças mantêm com os educadores aprendem expressões corporais, olhares e comportamentos condizentes não apenas com os valores pessoais e pedagógicos de seus mestres, mas também da instituição da qual participam, pois, como afirma Teixeira e Magnabosco (2010, p. 32), “sendo um lugar de formação, a escola também é construtora e modeladora de corpos”.

5 MASCULINIDADES E FEMINILIDADES

Definir masculinidade ou feminilidade não implica em equacionar gênero simplesmente como uma classe de pessoas, mas compreender essa concepção como uma

² Os nomes das crianças são fictícios para preservar as identidades das mesmas.

³ Notas do diário de campo de 14 de abril de 2010.

estrutura contraditória, com uma histórica dinâmica que a impede de ser um eterno e repetitivo ciclo das mesmas e imutáveis categorias, afirma Connell (1995, p. 189).

Assim, gênero é um produto histórico, aberto a mudanças, e as masculinidades e feminilidades são construídas a partir das definições culturais de conduta e dos sentimentos apropriados para os homens e mulheres.

As masculinidades e as feminilidades são corporificadas de formas singulares sem, no entanto, deixarem de ser sociais. Cada criança apreende a sua masculinidade ou feminilidade mediante posturas, habilidades físicas, formas próprias de movimentar-se, dentre outras expressões construídas no seu viver social.

Connell (1995, p. 188) postula que a masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Explicitando melhor: (1) falar de prática significa enfatizar que a ação tem uma racionalidade e um significado histórico; (2) falar de posição dos homens, significa enfatizar que a masculinidade está entrelaçada com relações sociais, refere-se a corpos de homens, esses entendidos como masculinos.

Assim, falar de uma configuração de prática implica em colocar ênfase só naquilo que as pessoas efetivamente fazem e, cujo fazer, continuarão a reproduzir da mesma forma, sem a possibilidade de esperar ou imaginar que façam de outra maneira. Entretanto, afirma o autor (*ibidem*) existe mais de uma configuração em qualquer ordem de gênero numa sociedade, razão para tornar-se comum falar de masculinidades. Da mesma forma ocorrem as feminilidades como construções das mulheres na esfera da produção social.

No cotidiano da educação infantil⁴ observamos meninos que, costumam usar de violência nos gestos e na linguagem, quando afrontados pelos colegas nas brincadeiras. Essas reações desvelam masculinidades construídas desde a infância, seguindo padrões de uma identidade masculina tida como hegemônica em nossa cultura e representada por características de atividade, racionalidade, curiosidade, coragem, determinação e soberania.

Desde pequenos, os meninos e as meninas internalizam as normas da sociedade em que vivem, adotam maneiras e interesses masculinos ou femininos e são pressionados a agir e a sentir suas experiências distanciando-se do comportamento daquelas crianças diferentes de si.

Falar sobre gênero e suas relações significa enfatizar que é uma concepção ampla e complexa que abrange muito mais que as interações face a face entre homens e mulheres.

⁴ Esta afirmação baseia-se nos dados empíricos recolhidos desde março de 2010, no campo da investigação de doutoramento.

Complexa porque diferentes masculinidades e feminilidades são produzidas num mesmo contexto social, o que significa que não existe uma forma hegemônica de masculinidade e feminilidade, pois qualquer forma particular dessa construção é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória.

No dia a dia da escola infantil, identificamos, na experiência a seguir relatada, licenciandos estagiários que utilizaram suas bagagens culturais e profissionais para não apenas para responder a crianças pequenas em situações de questionamentos, mas também contribuir para que os pequenos reavaliassem suas expressões de masculinidades.

Num projeto sobre insetos, sob a orientação de dois graduandos de biologia, as crianças saíram do espaço da creche para procurá-los, conhecê-los e coletá-los. Para isso foram confeccionadas bolsas amarelas a serem utilizadas nesta excursão. Alguns meninos negaram-se a sair da creche com a bolsa a tiracolo, sob a alegação de que “*usar bolsa é coisa de mulherzinha*”. A contra-argumentação dos estudantes convenceu-os a usá-la, na medida em que exploradores precisam de bolsas para guardar e carregar o material recolhido no campo de pesquisa (diário de campo de 5 de maio de 2011).

Esta experiência levou os meninos a reconstruírem seus significados acerca, não apenas do uso da bolsa naquela experiência, mas também de uma construção social de que bolsa é utensílio de uso exclusivo de mulheres. Nesta situação observei que aquelas crianças com suas histórias já traziam para a escola modelos e concepções de masculinidades construídas e determinadas pelo meio social e pelas culturas familiares de onde provêm.

Muitos saberes bailam pelas instituições escolares e, por ali, ficam no ar, todavia enquanto alguns se materializam e são verbalizados, como no exemplo do uso da bolsa, outros são calados ou negados sem reflexões para novos sentidos. Entretanto, todos eles delineiam percursos de vida, constroem formas de pensar, de sentir, de agir, de ser e de representar o mundo e colaboram na definição das masculinidades/feminilidades e da subjetividade das crianças.

Ainda com os estagiários da biologia soube que, muitas vezes, meninos negam cantar músicas sobre borboletas alegando que: *isso é música pra mulher!!* (diário de campo de 19 de maio de 2011).

As crianças não são vazios históricos e culturais quando entram para a escola e por isso vivenciam as experiências no dia-a-dia com entendimentos não hegemônicos e de formas singulares. Num processo de interação com seus pares e com os educadores, dialogam e vivem experiências que atuam nos fazeres e saberes trazidos dos seus contextos familiares, inclusive os que constroem e reconstróem suas masculinidades/feminilidades.

Evidenciamos assim, como já postulou Connell (1995, p. 190) que: (a) a escola é importante na construção das masculinidades e feminilidades, que (b) o gênero não é um molde social cuja marca está estampada na criança e que (c) a construção das masculinidades e feminilidades é tanto um projeto coletivo quanto um projeto individual e que (c) as masculinidades e feminilidades são constantemente reconstruídas.

O relato de um educador rapaz, a seguir, traz uma experiência que vivenciou com as crianças da escola, e exemplifica o que o autor acima ponderou.

A primeira curiosidade das crianças é relativa a nós mesmos, os educadores, homens e mulheres, questão de gênero, eles estão interessados nos nossos corpos, na nossa aparência, nosso cabelo, eles dizem se você muda o cabelo, eu sou negro e meu cabelo é bem afro e então eu já tranchei o cabelo de várias formas, já deixei solto, às vezes um black power, às vezes eu raspo e as crianças, a primeira vez que eu tranchei o cabelo eles falaram: “você tá usando cabelo de mulher”, ‘por que você tá usando cabelo de mulher?’ e eu falei: não, homem também usa o cabelo trançado e no começo eu usava brinco e uma vez eu vim de brinco pra creche e eles perguntaram: “por que você tá de brinco? Brinco é coisa de mulher”, não gente, homem também usa, não é porque usa brinco, que deixou de ser homem (entrevista com educador em outubro de 2012).

Os pequenos vivem as experiências no dia-a-dia num processo interativo e constroem-se numa relação processual, num movimento de produzir-se como sujeito, num corpo que se estende ao mundo e, ao mesmo tempo, é uma extensão de construções culturais. Assim, tanto educadores como crianças aprendem e também ensinam rituais, regras, regulamentos, normas, atitudes, comportamentos, valores e orientações acerca da sexualidade e gênero, construídos muitas vezes, de forma implícita, mas que se tornam aprendizagens sociais relevantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso inovador da presença masculina nesta escola carioca chamou a nossa atenção para uma forma de fazer educação tão incomum em nosso país. Assim, os educadores ensinam e as crianças apreendem o mundo pela linguagem e pelas formas culturais e políticas que os circundam na escola. Gestos, posturas e tonalidades de voz denunciam o que educadores e crianças pensam e sentem.

Percebemos, ao longo de nossa inserção nos espaços de educação infantil, que os rapazes, no convívio com as crianças assumem determinadas posturas e desenvolvem comportamentos diferentes daqueles manifestos com tanta naturalidade pelas educadoras meninas. É comum, por exemplo, as crianças receberem ajuda das educadoras meninas na

hora do banho e da higiene após o uso do banheiro. Os rapazes, no entanto, evitam tocar no corpo das crianças e as incentivam a procederem essas práticas por si mesmas.

Diante de movimentos democráticos e de igualdade política e profissional que temos vivenciado em nosso país, indagamos por que o espaço para educação de crianças, lugar de grande valia que possibilita desenvolvimento de sujeitos e não somente de projetos, tem sido ocupado em sua esmagadora maioria por mulheres?

Evidenciamos, pelos discursos e por alguns indícios observados nas práticas posteriores aos nossos encontros nas formações continuadas, que a maioria dos educadores começaram a promover, com mais confiança e segurança, pequenos movimentos em direção a mudanças nos modos como lidar com as manifestações sexuais das crianças.

Mesmo que singelas, reconhecemos um potencial político, nestas pequenas transformações diárias (LOURO, 1995, p. 182) que podem contribuir para a produção de uma sociedade com várias formas de ser homem/mulher, de amar e ser amado, de dar e receber afetos, de experimentar prazeres e vivenciar desejos.

Nossas inferências alicerçaram-se nos dados empíricos construídos no cenário da educação infantil que indicaram: (a) reincidência das dificuldades para encontrar profissionais homens que assumam o papel de educador de crianças pequenas, (b) ao longo dos anos são recorrentes os preconceitos relativos à masculinidade dos homens que trabalham com os pequenos.

Entretanto, desvelamos nesta pesquisa a escassez de estudos de gênero na área da infância que relevem a importância dos educadores masculinos no desenvolvimento e na constituição das subjetividades das crianças.

A aceitação dos rapazes como educadores infantis está associada à concepção de educar desta escola e à proposta pedagógica estruturada de forma a desconstruir a tradicional marca cultural da maternagem nos cuidados das crianças. São rapazes que lidam cotidianamente com expectativas, conceitos e tarefas culturalmente associados às mulheres e à feminilidade.

Estudar o gênero e as sexualidades associadas à infância tem servido para desconstruir hierarquias sócio-histórico-culturais que internalizamos e, irrefletidamente, reproduzimos e vivenciamos nas relações e nas experiências do nosso dia-a-dia sem refletirmos sobre possibilidades nas formas de recriamos masculinidades e feminilidades.

Apesar da escola infantil brasileira ainda apresentar-se como um lugar social mais conservador, onde a divisão entre os papéis e funções de cada sexo parece resistir aos apelos de renovação, acreditamos que nossa investigação pode servir como um exemplo de que a

Educação Infantil já começa a oferecer oportunidades para que o trabalho docente seja enriquecido por práticas e experiências oriundas de rapazes que não apenas acreditam em seu potencial como educador de crianças, mas que ajudam a construir uma outra história para o magistério infantil, gerando novos olhares para a pedagogia da educação dos pequenos.

GENDER, SEXUALITY AND THE YOUNG MEN'S TURN IN INFANT EDUCATION

ABSTRACT

This article is about the young men's presence in childhood and the children's gender and sexuality's construction in a teaching and learning way basically with women teachers, not determined or thought, but a reality in a Rio de Janeiro school. Breaking with women's superiority, the young men and the children learn the world through the language and by the political and cultural ways which surround them at school. Sexuality and gender are sociocultural constructions related to power and regulation with meanings and senses produced and changed in everyday relationships and they are essential to the getting to know oneself process in working with children. The interaction between children and educators was said in a relational analysis among childhood, gender and sexuality. The research joined the following data: (a) children's and educators' observation register and narrative; (b) of a daily notes diary (c) semi-structured interviews with educators: (d) exchanges in the ongoing team's education (e) infant education, gender and sexuality thesis' bibliography. The conclusions sent to: (a) men's presence as well as their work are essential and make the difference in the children's education, (b) the prejudice related to their manhood repeatedly occur with those who work with children, (c) the young men's embarrassment is a social difficulty; (d) the men's presence at school needs to break social barriers. The following results pointed the young men's attendance at school as: (1) creation of encouraging relationships between the children and the school team, (2) a work encouraged by different practices and experiences which arrange another school story creating a new view to the children's education.

Keywords: young man/educator; gender and sexuality; infant education.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. A experiência vivida. v. 2. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Revista Educação & Realidade**, v. 20, n. 5. Porto Alegre: UFRGS. Jul/dez 1995. p. 185-206.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Tradução: Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A vontade de saber**. Tradução de Maria Theresa da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon de Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1977. (História da Sexualidade, v 1).

_____. Não ao sexo rei. In: _____. **Microfísica do poder**. 22. ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006. p. 229-242.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 172-182.

MEYER, Dagmar Estermann. SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Introdução. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar Estermann. SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16. (Coleção Projetos e Práticas Pedagógicas).

PALÁCIOS, J.; HIDALGO, V. Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.178-189. (Psicologia Evolutiva, v.1).

SAYÃO, Déborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Revista Pro-Posições**, v. 14, n. 3 (42). Campinas: Unicamp. set/dez. 2003. Dossiê: Educação Infantil e Gênero. p. 67-87.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução Guacira Lopes Louro. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. LOURO, Guacira Lopes. **Revista Educação & Realidade**, v. 16, n. 2. Porto Alegre: UFRGS. Jul/dez 1990. Dossiê: Mulher e Educação. p. 5-22.

TEIXEIRA, Cíntia Maria. MAGNABOSCO, Maria Madalena. **Gênero e diversidade: formação de educadoras/es**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010. (Série Cadernos da Diversidade).

WEEKS, Jeffrey. **The languages of sexuality**. London: Routledge, 2011.

_____. **Sexuality**. Third edition. London: Routledge, 2010.

_____. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35-82.

Recebido em 22 de julho de 2016. Aprovado em 23 de agosto de 2016.