

TRABALHO DOCENTE E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jair Ronchi Filho

Universidade Federal do Espírito Santo

jarofi310562@gmail.com

O presente texto é produto de um dos encontros construídos junto com professoras (es) que trabalham no Centro de Educação Infantil da Universidade Federal do Espírito Santo. Trata-se de um recorte de pesquisa que tomou como uma das estratégias de ação/intervenção a nucleação de trabalhadores (as) e pesquisadores (as) da academia em torno da problemática saúde-trabalho. Entendemos como indispensável o conhecimento dos próprios trabalhadores (as) que, ao pensarem coletivamente suas práticas, podem transformá-las, compondo com o saber científico uma produção que abarque diferentes facetas desse processo, de modo que cada saber se aproprie do outro para a construção de um novo olhar/fazer sobre a temática. Nessa perspectiva, utilizamos o dispositivo Comunidade Ampliada de Pesquisa que, na proposta defendida por Barros (2004), constitui-se como espaço coletivo de análise, fundamental para que se construa o conhecimento de trabalhadores (as) e pesquisadores (as); e, no mesmo movimento, busca atuar na formação de profissionais comprometidos com a proposta da invenção da escola. Em nossas práticas, isso se efetiva a partir do exercício de ouvir, entender, discordar, debater e criticar.

A CAP, dessa forma, investe no diálogo crítico entre pólo do saber científico e dos saberes colocados em prática no dia a dia do (a) trabalhador (a). Segundo Botechia (2006)

[...] cabe salientar aqui que esses regimes de produção de saberes procuram dinamizar a relação entre os saberes científicos e os saberes da experiência do trabalho, colocando em evidência as trocas, os debates, os diálogos entre esses pólos. O intuito de focar tais regimes direciona-se, principalmente, para a relação dialógica que é ressaltada pelo método de pesquisa daí consequente, numa perspectiva de que o ser humano, no encontro e no diálogo com o outro, constitui a si a ao mundo podendo, assim, transformá-lo.

O conceito de trabalho utilizado nesta pesquisa baseia-se em Dejours (1997), quando este afirma que o trabalho não se restringe ao plano do visível, do fazer mecânico, de técnicas e procedimentos preestabelecidos – trabalho prescrito -, mas envolve o aspecto processual, a variabilidade, o caráter incontornável, inexorável, inesgotável e permanentemente renovado; ou seja, envolve o que se pensa sobre este trabalho, os processos de criação, as invenções cotidianas, os equívocos, transgressões e mobilizações subjetivas. “[...] nós procuraremos divulgar aquilo que, no confronto do homem com sua tarefa, põe em perigo sua vida mental” (DEJOURS, 1992)

A compreensão de saúde em que nos embasamos, apropriada de Caguilhem (1990), implica a ruptura de um movimento dicotômico - construído na história da Medicina – que definiu a saúde em oposição à doença, ou seja, saúde como ausência de doença, como a falta de algo, como uma negatividade. Apostamos numa visão afirmativa da saúde, que a define pela potência de criação dos organismos, pela capacidade de criação de novas formas de vida, pela possibilidade de descolamento de formas estabelecidas, quando estas já não trabalham mais pela expansão da vida, e pela construção de novas formas de viver. Essa concepção traz a saúde como inerente ao meio e à nossa capacidade de transformá-lo não como uma essência circunstancial, com atributos predefinidos, dominados exclusivamente pela Medicina. Entendemos que as discussões sobre saúde envolvem vários saberes, destacando o saber que cada um tem sobre si. Pautamos-nos na ideia de que cada trabalhador (a) tem muito a dizer sobre sua saúde, que suas queixas devem ser ouvidas e as intervenções em saúde, bem como em trabalho (como já mencionado), devem ser construídas no diálogo com eles (as).

Existe uma parte do corpo – ou melhor, da experiência do corpo – que é inacessível aos outros (e muitas vezes à consciência do próprio sujeito). Compreender o que acontece com o corpo exige sempre um diálogo com aquele que vive a experiência do seu corpo, da sua saúde, da sua dor, do seu trabalho. [...] Não se pode dispensar ou substituir aquele que vive a experiência por alguém de fora, exterior à experiência. A contribuição das ciências, nesse caso, é imprescindível, necessária, mas não suficiente. Enfim, quando o assunto é a saúde dos (as) trabalhadores (as), é fundamental que a contribuição da ciência . entre em debate com o ponto de vista dos (as) trabalhadores (as) (BRITO NEVES; ATHAYDE, 2003)

Ao trabalhar as questões de gênero, afirmamos a estreita relação que estas têm com a problemática saúde-trabalho, destacando a importância de um diálogo que favoreça a promoção de saúde e uma prática que modifique as relações de trabalho. Quando falamos em gênero, estamos nos referindo aos sentidos que são atribuídos ao que venha ser homem e ser mulher no cotidiano, sem perder de vista as experiências das mulheres e dos homens no mundo do trabalho. Em nosso caso específico, trabalho na escola. Essas experiências são eminentemente marcadas por relações sociais de classe e gênero, que têm produzido historicamente níveis de salário, dificuldades no acesso a alguns tipos de empregos, profissões, além de divisões do trabalho, ou seja, trabalhos “naturalmente” masculinos e femininos, que geram experiências e saberes diferentes, devendo ser considerados sempre que colocamos em análise os processos de trabalho na sua articulação com os processos de produção de saúde e doença.

Como destacado no início do texto, o referido encontro nos pareceu um dos mais intensos, pois, naquele cenário, habitam, em sua grande maioria, mulheres que desempenham múltiplos papéis em suas vidas, como: mães, avós, esposas, professoras, estudantes, etc. executando, na maioria das vezes, duplas ou triplas jornadas de trabalho.

Vale ressaltar que já havíamos realizado outros encontros com este grupo ,utilizando textos como dispositivos para os temas elencados para cada um deles.

O dispositivo texto sobre a questão do gênero procurava mostrar como as experiências das mulheres e dos homens no trabalho são marcadas por relações sociais de classe e de gênero (sexo), que podem produzir, na maioria das vezes, diferentes níveis de salário e dificuldades no acesso a alguns tipos de emprego e profissão. Essas relações criam divisões do trabalho e, por isso, também características de trabalho diferentes para as mulheres e para os homens. Procura, também, desmistificar a naturalização da “missão feminina” na educação.

Vejam o que nos diz a Professora S.:

Numa outra realidade mais carente que eu também vivencio, é nítido e claro, cem por cento querem um espaço onde se tome conta das crianças. A questão do gênero influencia muitíssimo, a questão dos nossos ganhos, das nossas perdas, da nossa visão, porque agente vive numa sociedade onde a mulher é discriminada, ela é de segunda categoria, não tem inteligência e está aqui como

tarefeira. Ela tem que fazer. Você não imagina uma mulher como uma pessoa que trabalha com Física, por exemplo, e questões das moléculas, dos átomos. Você consegue imaginar isso? Então nos desvalorizam, não nos ouvem. O Poder Político não nos ouve, nunca, porque, porque primeiro agente age mais com o coração do que com a razão. Num espaço de greve, se colocar numa escola, a coitada das crianças tão perdendo atividade, tão perdendo espaço, eu estou vivendo lá na Prefeitura um movimento de redução de carga horária. Ontem eu me peguei falando: “Poxa vida crianças, estou com dó de dar esta atividade porque reduziu muito o número de crianças”. Então a gente fica com pena, não pensa na questão da razão que tem que fazer. Eu penso assim, eu acredito assim, eu acho que está muito longe da nossa sociedade de estar percebendo, olhar para este espaço escola e imaginar: ali tem profissionais. Quando você entra dentro de um hospital, lá tem enfermeiro, lá tem médico, tem assistente social, psicólogo. Quando eles olham a escola, eles não veem um espaço de profissional, eles veem um espaço onde tudo pode, tudo é maleável, onde as coisas podem acontecer. Aí nós temos um outro lado de pais que querem cobrar muito mais do que oferecem, aí querem fazer com que nós façamos o papel deles muitas vezes, mas não dão contrapartida, não dão retorno do que a gente faz aqui, então hoje eu vejo a escola desta forma, já melhorou muito, comparado com a história, já melhorou, mas nós temos um caminho muito longo a percorrer.

O relato da professora confirma o que Brito (2004) enfatiza, ou seja, que a reprodução social de gênero aparece tanto no âmbito do trabalho na escola como no doméstico. Além de serem vistas como espaço de reprodução dessas relações, escola e casa são percebidas de modo quase intercambiável, caracterizando um *continuum*. Merendeiras, serventes e professoras da educação infantil são quase na totalidade mulheres e tendem a fazer um trabalho tido como natural, uma vez que preparar refeições, limpar alimentos, materiais e ambientes e cuidar de crianças são consideradas qualidades “naturais femininas”, as quais, naturalmente, se tornam invisíveis na hora de avaliar o que é profissional.

Para muitas professoras, essa questão é “assunto de mulher“, pois acham que os homens não estão preparados para lidar com as crianças pequenas, porque isso requer cuidados relacionados com a maternidade, incluindo carinhos, toques corporais, higiene. Os homens

quase sempre se esquivam de qualquer trabalho que os aproximem dessas “funções femininas”.

A reprodução social de gênero também aparece na fala do Professor V, quando relata um pouco de sua experiência, quando começou a trabalhar na educação infantil:

Sempre trabalhei com Educação Física, mas, quando mudei para a Criarte, tive que trabalhar com crianças pequenas, na sala de aula, e no início achei os pais temerosos pelo fato de ser homem. Me perguntavam se eu ia dar banho, levar ao banheiro. Hoje já confiam em mim. No começo, foi difícil para mim e para as famílias.

A experiência do Professor V acabou potencializando a questão da presença da figura masculina na educação infantil, com comentários a respeito de um concurso que havia ocorrido na Prefeitura de Vitória para o cargo de auxiliar de berçário:

“Ouvi falar de preconceito no concurso da Prefeitura para o cargo de berçarista. Parece que os poucos homens que fizeram não eram bem aceitos” (PROF. C).

Duas professoras que também atuavam na rede municipal trouxeram dois relatos diferenciados a respeito dessa experiência:

No meu outro CMEI, quando chegou um auxiliar de berçário homem, as meninas ficaram horrorizadas, mas hoje estão maravilhadas com o trabalho dele e sentiram a importância do homem na educação infantil (PROF. L).

Na outra escola, chegou um homem para trabalhar no maternal, e a frequência diminuiu. Acho que porque o trabalho dele era ruim mesmo, não pelo fato de ser homem. Houve uma pressão dos pais e ele foi transferido para outra escola (PROF. C).

Durante o debate, também foram colocadas questões que falam das experiências de pedofilia como um aspecto inibidor da presença masculina com crianças, quando uma professora traz uma comparação entre o pediatra e o professor de educação infantil:

É engraçado que o pediatra homem é bem-aceito, mas o professor de educação infantil não. Se bem que, quando vai ao pediatra, a mãe acompanha toda a consulta. A confiabilidade no médico é maior do que no professor (PROF. C).

Campos (1985, p. 54.55), em seu estudo sobre profissionais de creche, destaca que a presença masculina na educação infantil é ainda pequena por diversos fatores. Dentre eles, menciona o seguinte:

Sem dúvida, este afastamento do homem ligado à educação da infância pode ser compreendido, tanto pelo atributo do trabalho sujo, como pelos salários oferecidos por este trabalho. Mas é necessário que acrescente – mesmo que cuidadosamente – um complicador nem sempre claro, nem sempre nomeado, quase nunca consciente, que permitiria melhor compreender a reduzida participação masculina, na educação da criança pequena. Referimo-nos à sensualidade que impregna a interação adulto-criança pequena, provinda tanto do contato corpo-a-corpo quanto à importância que assume indicadores sensoriais: odores, temperatura, sons, etc. Apesar do interdito, suspeitar a presença do desejo nesta relação, admite-se mais facilmente essa sensualidade na interação mulher-criança que na homem-criança. É como se a maternidade efetiva ou potencial de qualquer mulher impedisse ou bloqueasse a erotização de suas interações com a criança. Às imagens de inocência e pureza ligadas a maternidade não parecem extensivas à paternidade. Quando os homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas passam a ser suspeitos, tanto sobre sua identidade masculina, quanto sua moralidade.

Duas outras professoras afirmam em suas falas algum movimento de desnaturalização do lugar feminino que foi potencializado durante os debates:

Muitas de nós temos dupla, às vezes tripla jornada. Ficamos aqui, mas controlamos tudo em casa pelo telefone. Se a filha almoçou, foi para a escola [...] acho difícil, mas podemos mudar isso. (PROF. G).

Acho engraçado, aqui na escola, no Dia das Mães, fizeram uma homenagem para um pai do Grupo 1, que cuida sozinho do filho, e é chamado de pãe. Quando os papéis se invertem se enaltece o trabalho do homem, enquanto para nós, é natural que seja assim. Deveríamos, então, ser valorizadas todos os dias (PROF. F.).

Gostaríamos de ressaltar que, durante todo esse processo, apareceram o que Rolnik (1996) denomina formas duras e flexíveis de produção subjetiva. Nas formas duras, algumas professoras ainda se vinculam a um ideário familiar tipicamente atrelado à família nuclear burguesa, com definição sobre o que é ser homem (pai) e mulher (mãe). Reafirmam preconceitos e estereótipos sobre casais homossexuais, transgêneros e outros.

Levar isso em conta é desconsiderar que os padrões aceitos de família variaram em cada momento histórico da humanidade, segundo interesses políticos, sociais, econômicos, e que a família constitui, tal como é com todos os seus vícios e virtudes, e principalmente com sua heterogeneidade, o elemento de sustentação da sociedade como a conhecemos hoje, entretanto continua-se a pensar em termos de um padrão de “família normal”.

Porém, desconhecer as origens e transformações da família, crer em um padrão totalmente idealizado, cumpre funções importantes na manutenção de um sistema social perverso, injusto e preconceituoso.

Construída uma norma ideológica, a qual nenhuma família concreta se “adapta”, essa passa a ser base para a forma de pensar consensual das pessoas em um momento determinado, como destaca Costa (1996).

O amor permitiu à higiene realizar sua manobra mais ambiciosa e, talvez, mais bem sucedida junto a família: converter quase completamente a figura sentimental do homem ao personagem do pai, e da mulher ao personagem da mãe. Esta identificação entre masculinidade e paternidade e feminilidade e

maternidade será o padrão regulador da existência social e emocional de homens e mulheres (COLARES; MOYSÉS, 1996, p.176).

Os que não se ajustam à norma, por usufruírem de valores diferentes, ou talvez pela ausência de bens materiais, de herança (base da família como a conhecemos hoje), como bem apontam Áries (1978) e Donzelot (1980), ou simplesmente por viverem um padrão distinto de família, podem ser considerados, rotulados, como desajustados. E a família se torna “desestruturada”, pernicioso para a sociedade, sem afeto, sem qualidades.

A norma serve, também, ou principalmente, para regulamentar o que é permitido e o que não é, em relação à sexualidade. Serve para emprestar seu discurso repressor à moral. Não de uma moral potencializadora da vida, não da moral sinônimo de ética, mas simplesmente de um moralismo primário que se arvora guardião dos atos de cada homem. E pretende enquadrá-los em limites bastante rígidos e estreitos (COLARES; MOYSÉS, 1996).

Essas cenas protagonizadas por algumas professoras parecem, retornando à Rolnik (1996), estar à cata de figuras idealizadas para identificar-se, de modo a reconstituir-se o mais rapidamente possível e encontrar seu lugar nesse magma homogeneizado de subjetividades. E, quando conseguem, alimentam sua ilusão de estabilidade e parecem apaziguar-se; mas o preço que pagam é ver a vida como potência de diferenciação escapando de suas mãos, num nítido processo de desvitalização. Sem desconsiderar, de certo modo, a guerra dos gêneros, ela tem sido indispensável para que os personagens do gênero oprimido, desqualificados socialmente, conquistem direitos civis e dignidade. Não é menos verdade que ela os mantém confinados numa identidade, invertendo apenas seu valor, que, de negativo, se transforma em positivo.

Quanto mais se digladiam os gêneros, mais se afirmam as identidades e menos canais se abrem para as diferenças emergentes, reciprocamente. Quanto mais proliferam diferenças e mais aumenta sua pressão, mais apavoradas ficam as subjetividades com suas supostas identidades, e mais defensivamente as enrijecem na tentativa de manter a ilusão de sua eternidade e proteger-se do terror que a finitude provoca (ROLNIK, 1996, p. 66).

Como pensar a prática docente evitando que a guerra politicamente correta dos e pelos gêneros se transforme numa guerra politicamente nefasta para a vida? Rolnik (1996) sugere que será preciso travar uma guerra contra a redução das subjetividades a gênero, sendo a favor da vida e de suas misturas. Uma guerra dos habitantes dos devires contra os viciados em gênero, guerra de híbridos, mestiços, antropofágicos. Eis o nosso desafio. No momento, temos experimentado processos que, diferentemente de concepções em que imperam um pensamento modelar (em que se pensa a vida a partir de modelos ideais e generalizáveis), afirmamos práticas processuais que trabalham no acolhimento à produção de diferenças emergentes nos embates de forças, em que os valores criados não se baseiam em modelos ideais, mas em uma vida experienciada, acolhida em sua processualidade (ANDRADE, 1999).

Essas questões têm perpassado nossas vivências de pesquisa e se apresentam como elementos disparadores cotidianos para outras possibilidades híbridas, outros devires. Como fazer, então, para que o debate acerca da temática gênero faça parte das práticas escolares? Como fazer para que territórios predefinidos sejam desmanchados? Como pensar outras práticas docentes produtoras de saúde? Esse foi um dos desafios da pesquisa e se mantém como desafio na nossa militância na educação infantil.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Angela Nobre. A dimensão ética e/ou moral no atendimento clínico à criança. In: BARROS, Maria Elizabeth Barros de (org). **Psicologia: questões contemporâneas**. Vitória: Edufes, 1999. P. 163 – 177.

ATHAYDE, M. R. C. Caderno de textos: **programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003.

ATHAYDE, M.R.C.; BRITO, J.; NEVES, M (ORG.). **Saúde e trabalho na escola**. Rio de Janeiro: CESTE/ENSP/FIOCRUZ, 1998.

BARROS, M. E. B. As comunidades ampliadas de pesquisa: construindo conhecimento nas escolas a partir das experiências dos educadores. In: LINHARES, C. F. (Org.). **Formação**

continuada de professores: comunidade científica e poética: uma busca de São Luis do Maranhão: Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BOTECHIA, F. R. **O desafio de compreender:** desenvolver um regime de produção de saberes sobre o trabalho e suas relações: a “comunidade ampliada de pesquisa”. 2006. Dissertação de mestrado em Psicologia Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

BRITO, J. Saúde do trabalhador: reflexões a partir da abordagem ergológica. In: FIGUEREDO, M. et al. (Org.). Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRITO, J.C. de; ATHAYDE, M. Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista enigmático da atividade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, 2003.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octávio Ferreira Barreto Leite. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CARREIRA, D. **Igualdade de gênero no mundo do trabalho:** projetos brasileiros que fazem a diferença. São Paulo: Cortez, 2004.

COLLARES, C. A.L.; MOYSÉS M. A. **Preconceitos no cotidiano escolar:** ensino de medicalização. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

GUATTARI, F, ROLNIK, S. **Micropolíticas Cartografias do desejo**. Petrópolis. Rio de Janeiro. 5ªed. Editora Vozes, 2002.

NEVES, M. Y. **Trabalho docente e saúde mental:** a dor e a delícia de ser (torna-se) professora. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – IPUB/UFRJ.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Ed. Estação da Liberdade, 1989.

ROLNIK, S. – Tristes gêneros. IN: LINS, Daniel (Org.). **A dominação masculina revisitada**. Campinas: Popirus, 1996.

SILVA, E. **Trabalhadores/as de escola e a construção de uma comunidade ampliada de pesquisa**: a busca da promoção da saúde a partir dos locais de trabalho. 2003. Tese (Doutorado em Saúde Pública), FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2003.