




"ELE NÃO VAI FICAR AQUI, NÉ?": O MASCULINO NÃO VAI AO BERÇÁRIO

"He's not staying here, is he?": the masculine does not go to the nursery

Rudá Moraes GANDIN

Programa de Pós-Graduação em Educação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba, Brasil


ruda.gandin@pucpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-5416-4367> 

Alexandra Coelho PENA

Departamento de Educação
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil

alexandracpena@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-3363-6059> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

A predominância de mulheres como docentes em creches, muito provavelmente por ocasião da relação que se instituiu entre cuidar e educar como qualidades privativas desse gênero, tem permitido o estabelecimento de múltiplas interrogações acerca da reiterada ausência do masculino nesses espaços. Em razão desse cenário, objetiva-se, no presente artigo, dar uma explicação ao processo de contenção que se emprega ao masculino quanto a sua atuação na educação infantil, mais especificamente no trabalho com bebês em creches. A partir da análise do relato de um dos autores sobre sua experiência na creche, aciona-se as noções de *interdição implícita* e *interdição explícita* para compreender o fenômeno de distanciamento do masculino dos berçários. Conclui-se que, embora seja preciso compromisso e seriedade com os sentimentos, expressões e aprendizados dos bebês, a fim de exercer um bom trabalho em turmas de berçário, o masculino é reiteradamente interditado a desempenhá-lo, pois regularmente são evocadas qualidades supostamente do feminino como ingredientes para atuar em creches, como sensibilidade, cuidado e atenção.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Trabalho docente. Masculino. Creche.

ABSTRACT

The predominance of women as teachers in nurseries, most likely due to the relationship that has been established between caring and educating as qualities that are exclusive to this gender, has allowed multiple questions to be asked about the repeated absence of men in these spaces. In view of this scenario, the aim of this article is to provide an explanation for the process of containment that is applied to men in terms of their role in early childhood education, more specifically in working with babies in nurseries. Based on an analysis of one of the authors' accounts of his experience in the nursery, the notions of implicit interdiction and explicit interdiction are used to understand the phenomenon of male distancing from nurseries. The conclusion is that, although it is necessary to be committed and serious about babies' feelings, expressions and learning in order to do a good job in nursery classes, men are repeatedly banned from doing so, as supposedly feminine qualities are regularly evoked as ingredients for working in nurseries, such as sensitivity, care and attention.

KEYWORDS: Early childhood education. Teaching work. Masculine. Day care.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a presença de professores homens no segmento da Educação Infantil é tarefa urgente e necessária, especialmente, diante de casos de discriminação e preconceito que vêm a público através das mídias. O presente texto assume esse desafio e parte da experiência de um dos autores, recorrendo a sua memória, não com o interesse de reconstruir o passado, mas de provocar a emergência de algumas questões acerca do distanciamento que viveu em relação às turmas de bebês, durante o período em que atuou como professor de Educação Infantil. Assim, ir ao encontro de suas lembranças, até então guardadas, constitui-se numa forma de exemplificar, ao mesmo tempo em que a tornamos objeto de nossas análises, a interdição que é imposta ao masculino, seja de maneira explícita ou implícita, de atuar no berçário.

Dentre as várias questões que nos ocorreram, duas se destacam: (1) por que a presença no berçário era sempre uma pauta a ser dirimida com muitos “senões”? (2) Por que a presença, em particular nos momentos de troca das fraldas, era acompanhada de estranhamento e de um “ele não vai ficar aqui, né”? É óbvio que a resposta a cada uma delas é dependente da posição e da perspectiva política e pedagógica de seus interlocutores, todavia seus efeitos são reveladores, porque exprimem alguns dos motivos pelos quais o distanciamento do berçário era recorrente.

Ademais elas expõem outro ponto, fundamental às instituições de Educação Infantil, que diz respeito à formação dos professores e professoras das creches, pois evidenciam que a exclusão ou o emprego de obstáculos ao docente masculino é realizado por outros docentes, que compreendemos possuir, ao menos na maior parte dos casos, a mesma formação em Pedagogia dos que desejam excluir. Resta, então, outra questão: o processo formativo destes que excluem, interditam e obstaculizam se acha adequado? As características que Tristão (2004, p.5) ressalta como importantes aos docentes que trabalham em creches, como, por exemplo, a de “olharem, ouvirem e sentirem os meninos e as meninas dos grupos pelo quais são responsáveis, aprendendo a auscultar seus ritmos e suas cadências, de forma a não se deixarem levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza pessoas”, são privativas de apenas um gênero ou sexo?

Feito esse preâmbulo, salientamos que a questão principal deste artigo não reside no emprego de uma reflexão sobre o mérito da incorporação do masculino enquanto

docente na creche¹, não obstante este assunto seja fundamental, especialmente no debate em torno do que Peeters (2020, p. 334) ajudou a definir como “profissionalidade neutra”, cuja efetividade só acharia eco num contexto em que houvesse a “presença de profissionais homens e a participação ativa dos pais nos cuidados de crianças”. Na verdade, o interesse é discutir, a partir da experiência vivida, alguns dos motivos, sejam explícitos ou implícitos, que levam o masculino a ser interditado de trabalhar no berçário. Essa tarefa não se faz com a finalidade de atribuir uma resposta em definitivo à dificuldade de o masculino “ir” ou não ao berçário. Ao contrário. O esforço aqui empreendido é no sentido de instigar novas reflexões e análises capazes de ajudar a compreender melhor essa complexidade, do porquê o masculino é, por vezes, impedido de trabalhar no berçário, ainda que possua a formação acadêmica exigida por lei para tal.

De acordo com os números do Laboratório de Dados Educacionais (LDE)², elaborados a partir do Censo Escolar/INEP, a creche no Brasil contava em 2007 com um total de 98.153 docentes, sendo 96.015 feminino e 2.138 masculino. Em 2012 o total era de 191.090 docentes, 186.776 feminino e 4.314 masculino. Já em 2019 o total era de 312.615 docentes, sendo 304.704 feminino e 7.911 masculino. Os dados evidenciam um amplo domínio das mulheres em relação à docência, ainda que os números, no que se referem aos homens, tenham aumentado, mesmo que timidamente. A LDB de 1996 inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, pressionando, assim, alguns sistemas municipais de ensino a instaurar processos seletivos de docentes para atuar na Educação Infantil, surgindo daí um cargo público até então inexistente, atraindo homens para o exercício da profissão (Pena, 2016).

É possível dizer que esse cenário não se constituiu a partir de uma mera consequência que se originou das escolhas individuais desses profissionais, parece que o referido cenário guarda o efeito de um contexto social em que se opera “estereótipos culturais, os quais fixam, em determinados papéis e funções, os lugares de homens e mulheres” (Jaeger; Jacques, 2017, p. 546), quer dizer, tanto o masculino quanto o

¹ No Brasil, a creche diz respeito ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, além de ser considerada como instituição da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, condição alcançada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

² O LDE é uma iniciativa de um conjunto de universidades e objetiva “disponibilizar dados e indicadores educacionais de maneira acessível”. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br>. Acesso em: 20 nov. 2020.

feminino são derivados de certa construção do corpo social e sua cultura, a qual impõe aos indivíduos uma maneira de serem homens e mulheres.

A respeito dessa operação, suspeita-se que haja uma aderência a um pressuposto em particular, originário de um determinismo biológico, que busca justificar, a partir de argumentos “provenientes da medicina e das ciências biológicas, [...] a caracterização de mulheres e homens como seres qualitativamente distintos” (Vianna, 2002, p. 89), tornando, no âmbito da Educação Infantil, o cuidado de crianças pequenas e bem pequenas uma tarefa exclusivamente feminina, ainda que o masculino esteja apto a cumprir o mesmo trabalho. Desta forma, na medida em que se força, por um lado, as mulheres a optarem pela docência nas creches, por ocasião de sua pretensa inclinação biológica, por outro, os homens são repelidos a escolherem tal profissão, certamente por sua suposta inabilidade biológica, decorrente do “esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes”, onde se define “o que é ser homem e o que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade [...]” (Vianna, 2002, p.93).

Parece, então, que a presença masculina na Educação Infantil se acha num impasse, uma vez que vemos alongar as justificativas com base em noções biologicistas, “as quais afirmam que as mulheres são, por natureza, mais delicadas, dóceis e aptas ao cuidado de crianças do que os homens. [Este] por sua vez, [é representado] pela virilidade, força e coragem, atributos desnecessários à educação e ao zelo por crianças” (Jaeger; Jacques, 2017, p.546 – 547). Está aí, certamente, o pano de fundo que interdita o masculino, ainda que dificilmente quem o exclua afirme isso publicamente. A partir dos relatos trazidos nesse texto, intitulados “troca de fraldas” e “escolha das turmas”, busca-se compreender os entraves que se apresentam acerca do ingresso do masculino enquanto docente no berçário. Para tanto, as noções de *interdição explícita* e *interdição implícita* são empregadas para discutir os obstáculos que atravessam a atuação do masculino na creche, em especial no berçário, lugar onde a docência é predominantemente empreendida por mulheres.

A opção metodológica em analisar o relato de um dos autores do artigo, fundamenta-se na autoetnografia, aqui entendida enquanto relato ou narrativa de uma experiência própria (Muñoz, 2014). Esta escolha, sustenta-se no entendimento de que a autoetnografia possibilita “[...] una comprensión cultural de uno mismo y de los otros”³, na medida em que é possível interpelar o vivido, a partir da própria experiência.

³ “[...] uma compreensão cultural de si próprio e dos outros” (Tradução livre).

Compreendemos, portanto, que a autoetnografia “[...] reflete sobre sua própria experiência, ou a partir dela, para analisar questões da sociedade e/ou cultura à qual pertence” (Gama, 2020, p.190).

O artigo está dividido em três seções, sendo a primeira parte uma discussão acerca do “ir ao” e do “não ir ao” berçário, onde busca-se situar a ideia enunciada no título desse texto. Na segunda seção, empreende-se uma discussão teórica acerca do trabalho docente na creche, sobretudo no berçário. Na terceira seção, apoiado na análise dos relatos de um dos autores, apresenta-se uma discussão sobre o papel dos professores e professoras na creche, e como isso não deve ser relacionado a uma pretensa inclinação biológica, ou seja, o trabalho com bebês não será melhor ou pior de acordo com o gênero de seus docentes, mas segundo a formação pedagógica a eles oferecida.

Conclui-se ao final do artigo que, embora seja preciso para trabalhar nas creches o compromisso e a seriedade com os bebês e seus sentimentos, expressões e aprendizados, o masculino ainda é interditado de exercer este trabalho, sobretudo por vigorar uma concepção de que a tarefa de ensinar e cuidar em espaços coletivos, como a creche, decorre de uma suposta característica inerente ao feminino. Nesse sentido, a *interdição explícita* pode ser compreendida como o impedimento ao masculino na sua forma aberta, em que os indivíduos o expressam sem qualquer timidez. Este tipo de interdição, talvez pouco recorrente, por sua defesa sem qualquer disfarce, pode ser mais bem problematizada, uma vez que a falta de embasamento teórico para tal discriminação é declarada. Por outro lado, a *interdição implícita*, empreendida nas entrelinhas, disfarçada pelo discurso de preocupação com os bebês, recusa para si o rótulo de preconceituosa. Este tipo de interdição parece ser mais difícil de combater, porque está sempre a tomar novas formas de se expressar e obstaculizar o trabalho do masculino.

UM PARÊNTESES: O “IR AO” E O “NÃO IR AO” BERÇÁRIO

O título do artigo torna essencial o esclarecimento do emprego da frase “não vai ao berçário”, porque, no fim das contas, nem todos os homens são interditados de atuarem com bebês, embora alguns o sejam. Por essa razão, fazemos agora esse parêntese, certamente suscinto, todavia importante ao debate que se deseja empreender a respeito da interdição ao masculino no berçário.

O “ir ao” e o “não ir ao” não se constituem enquanto ações que decorrem da ausência de um lugar, nem se referem a atividades que, embora possam ser distintas, se acham desarticuladas dos sujeitos que as empreendem. Entendemos que ambas são assinaladas por histórias que as antecedem, inclusive porque são marcadas por movimentos diferentes, como os de insistência, convencimento, resistência e desistência. Logo, “ir” ou “não ir” são resultados mais complexos do que aparentam, pois são desfechos de interesses que guardam em seus contornos o reflexo do resultado das forças políticas e culturais que agem ao seu redor. Assim, compreende-se que o trabalho docente em turmas de bebês é oriundo de escolhas que excedem a mera opção individual de um professor ou outro, uma vez que seu aceite ou sua vontade em atuar com bebês é atravessado por uma história e um contexto social que o desconvida, reiteradamente.

O “ir” e o “não ir” são cercados de inúmeras questões, muitas vezes escamoteadas pelas análises acerca das interdições ao masculino, que, certamente, merecem a devida atenção, haja vista que a obstaculização em relação ao trabalho de um determinado gênero no berçário parece se distanciar da suposta constatação de inabilidade em “dar de comer”, “trocar fraldas” ou “fazer dormir” os bebês. Há muito a ser estudado e analisado acerca do que ocorre por detrás desses discursos que apontam pretensas inabilidades em alguns profissionais, a ponto de serem excluídos ou impedidos de atuarem onde gostariam.

Para compreender a realidade, em qualquer conjuntura, é preciso entender que o hoje é reflexo de diferentes contextos, sujeitos, tempos e experiências. A história da educação brasileira aponta que, ao longo do século XX, acompanhando o processo de industrialização característico da Modernidade, que passa a exigir uma maior escolarização dos indivíduos, cresce a presença de mulheres no exercício da docência, chegando à produção do fenômeno conhecido como a feminização do magistério.

Magistério e escola, como atividades ou instituições sociais, transformam-se historicamente. Os sujeitos que circulam nesse espaço se diversificam e a instituição talvez seja, sob vários aspectos, uma outra instituição. Entre as mudanças que marcam, de forma mais evidente, esse processo de transformação está a feminização do magistério (Louro, 1997, p. 94).

Não à toa, retoma-se, aqui, a hipótese de que o pano de fundo da interdição ao masculino, no tocante ao trabalho com bebês, trata da falsa ideia segundo a qual o feminino possui, desde o nascimento, as qualidades necessárias para atuar no berçário, coisa que o masculino não teria. Para as mulheres, exercer a função de professora era apenas estender, para o espaço público, o dom e a vocação para cuidar compreendidos

como inerentes ao gênero feminino e já exercidos no âmbito privado (Pena, 2018). Isso, supõe-se, recai na decisão de “ir” e o “não ir” ao berçário por parte dos profissionais do sexo masculino.

O TRABALHO DOCENTE NA CRECHE

No Brasil, quando o trabalho docente na creche é discutido, muitos são os pontos que parecem urgentes, e que repercutem na qualidade das instituições, como é o caso da formação de professores. A propósito, com os avanços legais em relação à educação das crianças, oriundos da promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, introduzidas a partir da redemocratização do país, novas perspectivas acerca das práticas em instituições de ensino foram suscitadas, particularmente em função do estabelecimento da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica e da definição de criança enquanto sujeito de direitos.

Apesar desse novo cenário, muitas questões se apresentam como preocupantes e problemáticas no interior das instituições de Educação Infantil, como a designação do trabalho no berçário enquanto algo de exclusividade do feminino, empreendida de acordo com a noção de que “o trabalho das mulheres [estaria] associado à esfera reprodutiva e o dos homens, à esfera produtiva. [Assim], a educação de crianças pequenas é associada ao âmbito do trabalho doméstico e à esfera reprodutiva, sendo, dessa forma, naturalizada como área de atuação feminina” (Monteiro; Altmann, 2014, p.723).

A revisão bibliográfica sobre o tema revela as tensões e ambiguidades que acompanham a presença de professores homens na Educação Infantil, levando, inevitavelmente, às discussões sobre relações de gênero, sexualidade, corpo e cuidado. Aos homens reserva-se a concepção de seres dotados de uma sexualidade que os levaria à possibilidade de abuso sexual, enquanto às mulheres fica associada uma imagem assexuada e infantilizada, semelhante à das crianças. “A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (Louro, 2001, p. 11). Isso, apesar de atualmente ser debatido e problematizado nos cursos de formação de professores/as, ainda reside no imaginário de muitos profissionais, levando a pensar que um dos problemas da obstaculização do masculino em relação a sua presença enquanto docente no berçário é derivado de duas lacunas: a primeira no processo de formação inicial dos professores e professoras, e a segunda no processo de formação

continuada desses profissionais, que abordem e, ao mesmo tempo, problematizem, a suposição, instituída histórica, socialmente e culturalmente, de que o cuidar é atribuição específica ao feminino.

Pelo fato de o cuidado ainda ser identificado como uma tarefa do âmbito doméstico, ele também é reconhecido como um afazer feminino. Por mais que se tenha caminhado na direção da equidade entre os gêneros, os cuidados dedicados ao corpo da criança ainda estão associados a um trabalho realizado por mulheres. Nas creches e pré-escolas, as crianças ainda precisam de muitos cuidados relacionados ao corpo, tais como trocar fraldas, colocar para dormir, alimentar, dar banho, aconchegar, dar colo etc. E, muitas vezes, essas funções ainda se encontram separadas do que se entende por educar, assumindo essa última a característica de instruir. Corpo e mente, razão e emoção, homem e mulher são dicotomizados (Pena, 2016, p.124).

É importante chamar a atenção quanto às especificidades do trabalho docente na creche, a fim de mostrar a fragilidade do argumento que impede o masculino de atuar em turmas de berçário, porque não saberia, em função de seu gênero, cuidar e promover o desenvolvimento dos bebês. O fazer do trabalho pedagógico deve competir a quem se preparou, por meio de formação educacional adequada, para o exercício da docência, independentemente de sua orientação sexual, de seu sexo ou gênero, como está garantido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009), que têm caráter mandatório, e definem serem os responsáveis pelo atendimento às crianças da Educação Infantil os profissionais com a formação específica legalmente determinada e, em todo o seu texto, se refere a professoras e professores.

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (Brasil, 2009, p. 4).

Desta forma, o que se acha em jogo, a fim de que os professores ou professoras sejam ou não admitidos em turmas com bebês, é a concepção de infância e educação que os atravessam, como também os princípios que os norteiam enquanto profissionais dessa etapa do ensino.

Pensar a respeito de quais particularidades são instadas aos docentes em seu trabalho nas creches, sejam elas estatais ou privadas, é seguramente uma ação que suscita grandes questões, cujo pano de fundo parecem ser as perspectivas acerca da infância que cada um defende. Então, a pergunta que deveria interpelar os que gostariam de ingressar no berçário, refere-se ao compromisso ético com as infâncias, suas brincadeiras e modos de se colocar e se expressar. Simultaneamente, convém

interrogar, também, sobre o projeto de instituição de Educação Infantil que o professor ou professora advoga, porque isso faz muita diferença, uma vez que a prática em cada uma das turmas da instituição se relaciona e dialoga com a prática que se empreende no restante de seus espaços.

Por esse motivo, a noção de profissional de Educação Infantil enquanto “agente educativo com um saber específico sobre pedagogia da infância e das ciências [...], saber específico esse garantido pela existência de um corpo de conhecimentos sistemático, adquirido num longo período de tempo” (Sarmiento, 2002, p.99), constituiu-se na principal qualidade a ser averiguada entre os que se dedicam a atuar no berçário, embora também seja oportuno levar em conta o perfil e a preferência de seus postulantes. Posto isso, acredita-se que ninguém, desde que se proponha a escutar as crianças, no sentido que Rinaldi (2012) defende, deve ser excluído de uma eventual disputa para o cargo de professor em uma turma de bebês. Em relação a esse condicionante, o escutar, tomado enquanto “uma metáfora para estar aberto aos outros, ter responsabilidade para ouvir e ser ouvido, em todos os sentidos” (Rinaldi, 2012, p.208), acredita-se que componha, de forma insubstituível, as práticas pedagógicas mais adequadas nas instituições de Educação Infantil, porque quando o professor/adulto “escuta, observa, dá visibilidade ou dialoga com os movimento das crianças (especialmente quando as crianças não se expressam verbalmente) as profissionais da creche indicam que os gestos e expressões dos bebês têm um valor” (Guimarães, 2008, p.4), ou seja, toda manifestação do bebê é apanhada como um instante em particular, de uma significância profunda que dá forma e o identifica perante os outros.

Sabendo que a qualidade para o masculino se aventar ao berçário é de caráter formativo, compreende-se que a escuta, como também o respeito à criação e às brincadeiras dos bebês, são comportamentos a serem apreendidos nos cursos e faculdades de professores/as, pois parecem condutas indispensáveis ao processo de educação e cuidado das crianças bem pequenas. Então, a correspondência entre as ações dos bebês e de seus professores é algo que se constrói no cotidiano e a partir de uma coleção de qualidades, desenvolvidas e experimentadas pelos adultos em seu processo de formação, no qual se adquire saberes específicos, capazes de provocarem trocas de gestos afetuosos, atentos e com base no amor, tal como o define Freire (2014). Segundo o autor, “não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o

próximo, não o respeita” (Freire, 2014, p.36). Por isso o amor é algo que deve ser apreendido, discutido e refletido nos momentos de formação dos profissionais, porque sem amor os bebês se achariam deslocados da preocupação, atenção, escuta e respeito de seus professores. Aliás a atitude de respeito pelos bebês passa por compreender o “desejo que [cada um] tem de ser ativo”, o que implica, por consequência, “a organização de um entorno estimulante em função de cada criança”, como aponta Tardos e Szanto (2021, p.56) acerca da prática com bebês segundo a experiência em Lóczy⁴.

Sobre essa experiência, levada a cabo pela médica Emmi Pikler, cujas contribuições à educação de bebês se mostraram fundamentais, destaca-se a ideia, adjetivada por Fochi (2015, p.52) como revolucionária, de “que os bebês [...] são indivíduos competentes e capazes de perceber os devidos ajustes que precisam para estar nas posições mais adequadas, equilibrados e confortáveis”. Desta forma, reconhecer os bebês como possuidores de interesses se relaciona à percepção de criança enquanto “ativa por si própria e competente desde o nascimento [e] rica de iniciativas [...]” (Tardos; Szanto, 2021, p.46). Esta forma de tomar os bebês, engendrada por Pikler, leva a pensar em como a valorização de cada momento, expresso e conquistado por cada um deles é motivo, ou deve ser motivo, de comemoração e atenção por parte dos professores, configurando-se, assim, numa postura de respeito acerca do que os bebês fazem e apresentam a quem por eles é responsável.

Outro aspecto importante de ser observado entre os que se colocam para trabalhar com bebês é a compreensão. Suponhamos que o ato de compreender é reflexo do respeito com o qual os profissionais devem se ater ao desenvolvimento e às expressões dos bebês. É preciso, apoiado nas considerações de Fochi (2015, p.56), quando afirma que “a criança, justamente por sua condição de recém-chegada, está aberta a atuar no mundo de um modo interessado e inteiro, para descobrir sobre si mesma, sobre os outros e sobre o próprio mundo [...]”, tomar com atenção e paciência o percurso que cada bebê acaba trilhando, pois, donos de uma complexidade particular,

⁴ Lóczy foi um instituto fundado em 1946 pela médica Emmi Pikler, que tinha como finalidade acolher crianças órfãs, decorrentes da 2ª guerra mundial, em Budapeste, na Hungria. Pikler “não acreditava que o bebê tivesse necessidade da intervenção direta do adulto, de suas instruções nem de seus exercícios para adotar, conversar ou abandonar as diferentes posições do corpo, nem para mudar de posição, nem para descolar-se, nem para aprender a colocar-se em pé e caminhar. Quer dizer, não acreditava que o ser passivo se tornasse uma pessoa ativa pelo impulso do adulto; além disso, não acreditava que aquele tipo de intervenção pudesse acelerar o desenvolvimento do bebê e pensava que, caso acelerasse, não representaria nenhuma vantagem para sua vida nem para seu desenvolvimento” (Falk, 2021, p.25).

fazem, reproduzem e agem de modos e em tempos diferentes uns dos outros. Valer-se da compreensão como elemento do seu trabalho, requer dos profissionais, sejam do gênero masculino ou feminino, uma responsabilidade com os sentimentos, ações e os interesses dos bebês ou como defendido anteriormente, exige amor dos professores/as pela condição inacabada das crianças bem pequenas, não porque as consideramos como incapazes e dependentes de nós, adultos, mas porque as tomamos como competentes, donas de qualidades e disposições que as tornam únicas e definitivas.

Como aponta Guimarães (2011) é necessário abandonar, no intuito de valorizar as iniciativas dos bebês, o entendimento destes como um mero “objeto de cuidado ou como objeto de ensinamento precoce”, a fim de “considerá-lo[s] como pessoa[s] que tem influência sobre acontecimentos e que estabelece relações a partir da confiança na sua capacidade de aprendizagem independentemente da ação iniciadora e modificadora do adulto” (Guimarães, 2011, p.178). Em outras palavras, trata-se de adotar uma postura que privilegie a liberdade dos bebês, em primeiro lugar, de movimentos e, em segundo, de com que se ocupar, conforme sugere Tardos e Szanto (2021). Então, o trabalho pedagógico na creche se relaciona, profundamente, com a competência de seus profissionais em observar, escutar e promover um lugar onde seus ocupantes se achem bem acolhidos, respeitados e instigados a viverem as possibilidades que o ambiente, devidamente pensado, oferece a eles, coisa que remete, novamente, a Tristão (2004), quando escreve a respeito da sutileza que marca a profissão de professores/as de bebês. Segundo essa autora a creche se revela, normalmente, como um lugar de “[...] relações fraternas, de solidariedade, de comprometimento, de ajuda ao outro, de se importar com o outro” (Tristão, 2004, p.6), certamente em função desses olhares cuidadosos; do emprego de uma escuta atenta, como visto em Rinaldi (2012); da disposição com a qual os profissionais se colocam às crianças; e da forma como se evidencia o compromisso político e pedagógico de cada docente em relação ao desenvolvimento dos bebês. Isso tudo, torna-se a afirmar, passa ao largo do gênero dos profissionais que atuam na creche.

Trabalhar em creches e pré-escolas exige do professor ou da professora conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, sobre os processos de linguagem, aprendizagem e brincadeira das crianças, da função social e cultural da escola. Esses saberes aliados à formação cultural – experiências com a arte, a literatura, a música, o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas – é o que humaniza e faz compreender o sentido da vida além da dimensão didática do cotidiano. E é o que deve servir de

referência para qualificar o trabalho do profissional da Educação Infantil, ao invés de características historicamente relacionadas aos gêneros.

Para finalizar essa parte do texto, em que se busca refletir acerca do trabalho docente na creche, particularmente com bebês, chama-se a atenção sobre a tarefa, imprescindível e incessante, de reflexão e questionamento que o professor ou professora deve empreender acerca de seu trabalho com crianças bem pequenas. Olhar para si, contudo, talvez seja uma das atividades mais difíceis de serem realizadas, porque implica um olhar não tão severo e não tão laxista em relação ao trabalho que se desempenha. Guimarães (2008, p.10) ao dissertar a respeito do cuidado enquanto dimensão ética⁵, o compreende “como oportunidade de conhecimento de si, transformação constante de si a partir de um deslocamento permanente dos lugares sociais pré-fixados”. Tomar a prática como objeto de reflexão pode ser considerado, portanto, uma forma de cuidado de si, uma vez que por meio dessa ação, cujo empreendimento é marcado por transformações, o professor ou professora objetiva melhorar o seu trabalho que, por consequência, resulta na forma como se estabelece sua relação com os bebês.

Destarte, o trabalho docente na creche diz respeito a um conjunto de ações, práticas e compromissos que se formam e se realçam à medida em que seus profissionais se engajem em processos formativos adequados, pois ninguém, seja de qual gênero for, nasce pronto para exercer a função de professor/a, haja vista que atuar como docente é uma responsabilidade atribuída ou que deveria ser unicamente atribuída a quem se acha preparado, do ponto de vista formativo. Há, também, outra questão. A formação dos professores/as das creches deve ser um processo contínuo, pronto para encorajar novas reflexões acerca de suas práticas, a fim de tornar seus profissionais estudiosos e comprometidos. Novamente: “[...] a docência na Educação Infantil é construída por meio do trabalho diário de homens e mulheres, e não está determinada por uma estrutura de gênero” (Jaeger; Jacques, 2017, p.550); o trabalho com bebês não deve ser tomado enquanto uma profissão de um gênero ou sexo, pelo contrário, deve ser tomado enquanto uma profissão que requer profissionais preparados e dispostos a realizarem bons trabalhos, onde a capacidade de se vincular ao outro seja o aspecto decisivo para uma educação de qualidade como apontam os documentos legais.

⁵ A autora realiza essa discussão amparada em Michael Foucault, filósofo e historiador francês, fundamentalmente conhecido por suas contribuições teóricas acerca do poder.

NÃO ENTRA! AS IDEIAS DE INTERDIÇÃO IMPLÍCITA E EXPLÍCITA

Para dar início a essa seção do artigo é preciso, inicialmente, fazer uma ligeira observação. Dada a especificidade desse trabalho em analisar o relato de um dos autores como docente em creches, consideramos oportuno que a presente seção fosse discutida na primeira pessoa do singular. Portanto, certos de que o leitor não incorrerá em confusão, embaralhando-se quanto à autoria das reflexões e da escrita do texto, acreditamos que a discussão a seguir, a despeito de ser o relato de um dos autores, é, na verdade, uma análise e uma construção textual conjunta que reflete o posicionamento e a compreensão dos dois autores, quanto à interdição de atuar no berçário que, sobremaneira, é imposta ao masculino.

Embora eu – um dos autores desse texto – não tenha me ocupado, exclusivamente, do trabalho com bebês durante o período em que estive atuando na Educação Infantil, lembro-me de algumas vezes estar no berçário, sobretudo nos momentos de alimentação e de descanso, acudindo as profissionais que ali se encontravam. Esta minha presença, quase sempre momentânea, uma vez que era requerida em circunstâncias excepcionais, levou-me a conjecturar a existência de algum tipo de interdição ao meu trabalho, empregada de modo explícito e, também, implícito. Mais à frente, por meio de dois relatos, demonstrarei os modos pelos quais se operavam essas interdições.

Convencido de que a mim cabia, unicamente, a tarefa de acorrer, ou seja, “vir em socorro de”, conforme se refere a etimologia da palavra acudir, que deixei de alongar o meu interesse pelos bebês. Sentia, nas vezes em que me achava no berçário, que o masculino só era admitido em ocasiões cujas tarefas se remetiam a solucionar algum tipo de problema ou imprevisto, como a instalação de materiais, o transporte de móveis ou o encobrimento das ausências de uma ou outra professora. Então, embora a minha formação acadêmica em Pedagogia me permitisse atuar no berçário, nunca me imaginei sendo um professor de bebês.

O tempo curto a mim destinado na companhia dos bebês se baseava na ideia segundo a qual eu deveria me ocupar das crianças mais velhas, porque se acreditava que na pré-escola as crianças careceriam de uma certa disciplina, uma vez que parte de seus frequentadores a enxergava como um lugar onde se aprenderia “a ser aluno, a conviver com uma rotina repetitiva; com uma didática tradicionalista que compreende tarefas parcelares, como preenchimento de folhas mimeografadas; com atividades mecânicas de memorização; com práticas como colorir desenhos feitos pela professora,

etc.” (Sant’ana, 2015, p.110). Para levar a cabo esse projeto, havia um consenso de que a figura masculina obteria mais sucesso, pois “esperava-se do homem que fosse bravo, forte, disciplinador”, diferentemente da mulher, que era enxergada como dona de um coração mole, frágil e terna. “Por essa razão, acreditava-se ser melhor o homem ficar com as turmas mais difíceis, pois as chances de ele controlá-las pareciam ser maiores do que se uma mulher as assumisse” (Jaeger; Jacques, 2017, p.560). Apesar da predominância de mulheres no magistério, é possível perceber, através das estatísticas e das pesquisas sobre o tema, que a presença masculina vai crescendo conforme aumenta a idade das crianças, o que leva a supor que quanto menor a criança, mais há a necessidade de cuidados físicos, que são, historicamente e socialmente, identificados como uma função feminina. De acordo com Pena (2016), parece haver uma concepção equivocada de que quanto mais a criança cresce e vai se tornando “aluno”, menos precisa de cuidados, exigindo mais instrução, papel esse que pode e deve ser desempenhado por homens.

O meu distanciamento do berçário não era, portanto, um efeito da minha indisposição em atuar com os bebês, longe disso. Na realidade se tratava de uma consequência, oriunda da compreensão de educação das crianças bem pequenas como uma tarefa designada às mulheres, enquanto a pré-escola se destinava aos homens. Deste modo, a noção de “ir” e “não ir”, assumida desde o título desse artigo, e discutida anteriormente, não se trata de uma ação imutável, isto é, o “não ir ao” jamais pode ser compreendido enquanto “deixar de ir a todo momento”, ao contrário, esta interdição se refere a um dado momento ou outro, quase sempre atrelado à presença, interruptamente, do masculino, mas que pode ser rompido, modificado. Ao recorrer às noções de “interdição explícita” e “interdição implícita”, que usarei para explicar a obstaculização que se criou em relação ao meu ingresso no berçário, desejo demonstrar como se acha o mecanismo pelo qual se exclui o masculino, materializado nas condutas de muitas professoras, encharcadas por concepções simplificadoras acerca do trabalho docente com bebês.

É importante explicar, também, que a interdição quanto à minha presença no berçário foi, essencialmente, implícita, porque nunca me afirmaram ser impossível um homem educar/cuidar de bebês. Todavia suponho que seja comum a manifestação de pessoas, de modo aberto e franco, contrárias à participação de homens no berçário, como já testemunhei em um curso que fiz recentemente, onde uma das participantes afirmou, sem qualquer constrangimento, achar um problema a frequência de homens num mesmo ambiente em que se acham os bebês. Com esse tipo de posicionamento,

a pessoa com quem estudei corroborou, talvez sem se dar conta, com os “vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, militaristas, racionais, para eles; dóceis, relacionais, afetivas, para elas” (Vianna, 2002, p.93), que acompanham nossa sociedade. A depender dessa compreensão, “funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros ficam mais identificadas com os corpos e as mentes femininas” (Vianna, 2002, p.93), enquanto funções como força, inteligência, liderança e disciplina correspondem aos corpos e mentes masculinas.

Agora irei narrar dois episódios que me ocorreram quando atuava em um dos CMEIs⁶ em que trabalhei até o momento. O primeiro, designado pela letra A, chamarei de “troca de fraldas”, e o segundo, designado pela letra B, de “escolha das turmas”. A partir desses relatos irei discutir as ideias de interdição, expressadas abertamente ou de maneira contida, que decorrem da dificuldade em admitir-se o masculino em creches. Esses acontecimentos sucederam entre os anos de 2012 a 2018, tempo no qual me achava trabalhando na Educação Infantil. Assim duas questões emergem - a atualidade desse processo de interdição e a suscitação de reflexões acerca da docência em instituições de Educação Infantil.

A. TROCA DE FRALDAS

Num dos meus primeiros dias de trabalho no CMEI, recordo-me de adentrar o berçário, com o intuito de ajudar as colegas que se achavam com problemas, e ser interpelado acerca da minha agilidade em trocar fraldas. Na época eu não me senti constrangido com a dúvida que se originou das professoras, todavia me pareceu que a finalidade da pergunta era, na verdade, uma forma de investigar se eu sabia ou não trocar fraldas. Lembro-me, também, que, em função da minha demora em uma das trocas, uma das colegas com quem trabalhei sugeriu que isso era decorrente do meu gênero, supostamente pouco familiarizado ou experimentado com essa tarefa.

B. ESCOLHA DAS TURMAS

Em todas as instituições de Educação Infantil em que trabalhei, no momento de me apresentar, sempre comunicava que não sentia dificuldades em atuar no berçário. Eu afirmava que trabalharia em qualquer turma e que a escolha em relação ao meu destino era uma decisão a ser tomada pela gestão da instituição. Todavia nunca me foi dada a oportunidade de atuar com os bebês, inclusive, mesmo as turmas da pré-escola com o quadro de docentes completo, os responsáveis pelas instituições empreendiam mudanças, a fim de impossibilitar a minha permanência no berçário, com o argumento de que os familiares dos bebês estranhariam um homem no berçário.

Nos dois relatos acima há em comum uma postura que, essencialmente, reduz a ideia de docência a uma qualidade do feminino, ou seja, ignora a possibilidade do masculino de exercê-la. Com isso, a docência numa perspectiva relacional, tomada enquanto “sofisticação sutil”, conforme discutem Arenari e Corsino (2020), que exige de quem se coloca na condição de docente “sensibilidade, possibilidade de escuta e de

⁶ Centros Municipais de Educação Infantil

resposta, além de estudo, reflexões individuais e coletivas, criatividade na organização de contextos provocativos, que favoreçam brincadeiras, ações e interações [...]” (Arenari; Corsino, 2020, p.506), acaba se afastando do horizonte do trabalho na creche, porque, autoritariamente, em muitas dessas instituições, o masculino é entendido como um gênero incapaz de escutar e se sensibilizar, ao mesmo tempo em que cuida e educa os bebês.

Portanto, a pessoa ou a instituição que proíbe um docente de atuar, em função de seu gênero, o faz despreocupado porque normalmente não se atenta ou não se permite admitir que o importante é, invariavelmente, o compromisso político-pedagógico do docente com sua escolha profissional, que, neste caso, é com a infância dos bebês. Aliás ao fazerem isso, penso também que avançam contra o que pondera Kramer (2010), acerca das instituições de Educação Infantil, quando afirma que

[...] as práticas educativas, em todos os tipos de instituições, devem respeitar e acolher as crianças em suas diferenças e deficiências; entendendo que são cidadãs de direitos à proteção e à participação social, a experiências culturais onde se combinam saberes da experiência, fruto de vivências das crianças e conhecimentos que integram a natureza, a produção e o patrimônio cultural na perspectiva da formação humana (Kramer, 2010, n.p.).

A estranheza que afasta, impede ou interdita o masculino de trabalhar no berçário é, sobremaneira, uma disfunção do processo de formação pedagógica dos professoras e/ou professores. Ao invés de se interessarem pelas concepções, propostas e projetos de educação e infância, parte dos docentes se atém a problemáticas que, embora importantes, como a questão da pedofilia⁷, tendem a constranger o masculino, sobretudo por ocasião dos “receios das interpretações que as comunidades podem elaborar face a gestos tão comuns na educação de infância como, por exemplo, pegar uma criança ao colo ou simplesmente dar-lhe um beijo” (Sarmiento, 2002, p.105). Eu, por exemplo, observei esse receio também, mas por parte das professoras, quando ia realizar a troca de fraldas, ainda que no relato “A” me refira a outra questão. Todavia, podemos depreender da preocupação acerca da troca de fraldas outros pontos, como a

⁷ Segundo o site da Childhood Brasil, organização internacional que objetiva proteger a infância e a adolescência, particularmente atuando “no enfrentamento do abuso e da exploração sexual contra crianças e adolescentes”, ainda que o perfil do agressor seja do sexo masculino em 87,9% dos casos, cerca de 72,3% deles ocorrem na casa do agressor ou da vítima. Ainda de acordo com os dados dessa organização, em 64,8% dos casos os agressores possuem vínculo familiar ou são conhecidos. Disponível em www.childhood.org.br, acessado em: 20 dez. 2020. Não foi encontrado qualquer estudo que trata a respeito desse assunto em creches ou pré-escolas no Brasil, embora seja possível verificar a existência de denúncias em sites de notícias de um caso ou outro. Não dá para afirmar, a partir dos dados encontrados, que é grande a frequência ou que exista de forma alarmante casos de pedofilia, abusos ou exploração sexual em função da atuação do masculino em creches ou pré-escolas no Brasil. Parece, na verdade, que a frequência com a qual esses casos ocorrem se dá na casa das vítimas ou dos agressores e é praticada, quase que absolutamente, por pessoas vinculadas à família da vítima.

minha pretensa inabilidade em segurar ou me comunicar com os bebês ou a minha suposta ausência de manejo na hora da alimentação e carinho com eles. Tudo isso, na medida em que são reações, travestidas em formas de dúvidas, considero como interdição implícita, que caracterizo como um posicionamento que se expressa nas entrelinhas; enunciado pelo olhar, nos gestos e pelas insinuações, diferentemente do que considero enquanto interdição explícita, como uma posição abertamente anunciada, que não se constrange com o desconhecimento expreso.

Ainda no relato “A” quero destacar a falta de compreensão acerca do trabalho em berçários como resultado de um processo formativo. Observem que a interpelação a mim realizada foi no sentido de afirmar que, mesmo eu possuindo graduação em Pedagogia, a minha inabilidade persistiria, posto o meu gênero, masculino. Por isso, subscrevo o que Sarmiento (2002) afirmou,

[...] mais do que as educadoras, os homens-educadores têm que possuir convicções muito fortes para levarem por diante os seus propósitos, dado terem que se confrontar com muitas pressões sociais, quer de tipo familiar quer de tipo mais geral, que, identificando o exercício desta profissão com o gênero feminino, não aceitam a inscrição de homens na mesma (Sarmiento, 2002, p.105).

Ou, ainda, os professores se defrontam com aquilo que Ramos (2017) chamou de *estágio comprobatório*:

Eles necessitaram de um período para comprovar as habilidades e capacidades para o exercício da docência de crianças pequenas, especialmente com as crianças de 0 a 3 anos de idade e, mais do que com os meninos, esses professores precisaram comprovar que estavam aptos para o exercício das ações rotineiras relacionadas aos cuidados corporais com as crianças do sexo feminino (Ramos, 2017, p. 37).

É sobre essa obstaculização, fruto do gênero, que o afastamento do masculino ocorre nas creches, particularmente em turmas de bebês. Não à toa o título do presente artigo, “o masculino não vai ao berçário”, no intuito de referir às dificuldades que alguns homens encontram para ingressar no berçário, as quais me parecem de ordem explícita e implícita.

Outra observação que parece importante realizar quanto ao relato “A” se refere ao impedimento do masculino em função da “possibilidade genética da maternidade” atribuída às mulheres, vista, de acordo com Flores (2000, p.94), “como uma espécie de suporte sobre o qual as sociedades de estrutura patriarcal e capitalista foram agregando ideias acerca da natural habilidade das mulheres para o trabalho com as crianças”. Então, quando foi insinuado que a minha pretensa lentidão na troca de fraldas era decorrente do meu gênero, masculino, acredito que o que se estava afirmando era

que o meu lugar “natural” se achava fora da educação com crianças bem pequenas, uma vez que a mim não era possível ser “mãe”.

No relato “B” evidencio que a interdição ao masculino ocorre, também, fora do berçário, ou seja, os empecilhos a sua inserção se iniciam desde a sua chegada na creche. Parece, por esse motivo, que há um projeto de interdição que atravessa toda a instituição, desde a gestão da escola até as profissionais das turmas de bebês. As mudanças que a elas eram impostas e a mim em função do meu gênero, causavam-me não só um mal-estar, mas também enunciavam o domínio da ideia segundo a qual o trabalho docente em creches é particularidade do feminino, em consonância ao “esquema binário”, discutido por Vianna (2002), em que se acham cristalizadas determinadas “concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas” (Vianna, 2002, p.93). Apesar de o motivo dessas mudanças serem em decorrência do meu gênero, o discurso empregado não apontava isso por completo, constituindo-se, a meu ver, como uma interdição implícita, porque os argumentos se resumiam a questões de outra ordem, como a falta de familiaridade, da minha parte, com bebês e a necessidade de mais “disciplina” nas turmas da pré-escola.

Há também nesse relato “B” uma situação de interdição explícita, que se refere à afirmação dos responsáveis da instituição quanto a minha impossibilidade em atuar no berçário, fruto do eventual estranhamento da comunidade. Neste caso, a gestão da escola não se incomodou em discutir ou promover reflexões acerca do trabalho docente na creche, demonstrando que se trata de um ofício, que se realiza com base em conhecimentos científicos sobre a criança e seu desenvolvimento. Apesar de concordar com a ideia de que “o foco sobre os direitos das crianças como o eixo da organização do atendimento em creche não pode prescindir da consideração do ponto de vista das famílias”, como destaca Silva (2014, p.255), uma vez que a participação da comunidade pode ajudar na melhoria do atendimento às crianças, não advogo que os motivos que levam ou não as instituições a fazerem isso ou aquilo seja quase sempre em virtude da perspectiva das famílias, haja vista que elas não possuem, em sua maioria, uma formação pedagógica adequada, capaz de oferecer uma educação em consonância com o que se tem pesquisado e discutido de melhor na área. Portanto, quando se atribui às famílias a interdição do masculino de atuar no berçário, pretende-se, na verdade, camuflar o ímpeto da instituição em segregar o profissional do gênero masculino.

No estudo de Monteiro e Altmann (2014), acerca da trajetória profissional inicial de homens na Educação Infantil, ficam claras as tentativas de segregação que ocorrem em função de “noções hegemônicas de masculinidade” nas instituições. De acordo com

os autores “[...] as questões presentes nas trajetórias dos professores homens revelam quão polarizadas se mostram as noções de feminino/masculino em nossa sociedade” (Monteiro; Altmann, 2014, p.739), bem como em nossas instituições de Educação Infantil, onde essas ideias são reproduzidas quase de maneira tácita, porque seus profissionais não as exprimem de maneira aberta, nem mencionam o preconceito e a segregação que os cercam. Com efeito, na maioria das vezes, os escondem, debaixo de declarações travestidas de preocupação com a saúde e a educação das crianças, igual ao que meu relato “A” parece sugerir, com a interpelação das profissionais quanto a minha habilidade em trocar fraldas.

Os relatos, por mim vividos no período em que atuei na Educação Infantil, expõem, ainda, uma exigência na creche de um “jeitinho natural”, discutido em Flores (2000), como se houvesse um modo de ser inerente às mulheres que as qualificassem ao trabalho com bebês. É como se para as mulheres esse “campo profissional [fosse] apresentado de forma muito ‘familiar’, quase uma continuidade das práticas assumidas no nível doméstico” (Flores, 2000, p.158). Por isso, parece necessário refletirmos quanto à formação de professores e professoras, que passe ao largo da vigilância em relação ao sexo ou gênero dos que atuam nessas instituições. Posto isto, a preocupação central se apresenta na compreensão dos bebês como “coautores de suas jornadas”, como destaca Arenari e Corsino (2020, p.505), o que requer, unicamente, profissionais bem formados e comprometidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste artigo foi apontar a existência de duas formas de interdição ao masculino como docente na creche, a partir dos textos “troca de fraldas” e “escolha das turmas”, que se referiam à vivência de um dos autores em instituições de Educação Infantil. Com base nesses dois relatos, o texto discute que o processo de interdição se revela em suas formas explícita e implícita, porque ela ocorre, muitas vezes, ao largo do discurso que, abertamente, não aceita o masculino na companhia dos bebês. Desde uma frase aparentemente sem intenção a um olhar de canto, os professores homens se acham entregues a um conjunto de ações que os repelem de atuar nos berçários, fruto de uma concepção que compreende a educação de crianças bem pequenas enquanto tarefa exclusiva do gênero feminino.

Ademais, foram discutidas algumas ideias acerca do trabalho com bebês, que, segundo as pesquisas da área, devem se basear em certos princípios, assentados no

respeito e no reconhecimento da competência das crianças e dos bebês, na esteira do que defendia Emmi Pikler. Então, foram apontados como elementos fundamentais aos profissionais da creche o emprego do amor e da compreensão como formas de se relacionar e tomar a docência com os bebês. Ao conceber a creche como um lugar de aprendizado e desenvolvimento, que implica cuidado e atenção, concorda-se com a ideia de que o masculino também pode ingressar no berçário, porque investido de formação pedagógica adequada pode realizar qualquer atividade como igualmente faz o gênero feminino.

Longe de ser uma discussão que a todo instante ganha destaque entre pesquisadores e os profissionais da educação, o debate quanto a presença do masculino nos berçários parece fundamental de ser pensado e empreendido, já que sua interdição evidencia um problema de caráter formativo e de gestão das instituições e seus profissionais. No entanto, é importante lembrar, que não é em todo lugar que o processo de interdição ao masculino ocorre, contudo, segundo mostram um conjunto de pesquisas, e como foi relatado nesse texto, a presença do masculino é um problema aos olhos de parte das professoras e algumas instituições. Algumas pesquisas (Carvalho, 1999; Cardoso, 2004; Sayão, 2005; Silva, 2006; Sousa, 2011; Ramos, 2011; Pereira, 2012; Alves, 2012; Rosa, 2012; Barbosa, 2013; Pena, 2016; Moreno, 2017) têm debatido sobre a questão de gênero e das masculinidades, no campo da Educação, provocada pela presença/ausência de professores na Educação Infantil, a partir de diferentes entrelaçamentos entre as categorias de estudo. Em comum, todas apontam haver estranhamentos quanto à presença de docentes do sexo masculino nessa etapa da educação que culturalmente tem estreito laço com o feminino e com o materno (Ramos e Xavier, 2010).

Concepções construídas, e não dadas naturalmente, podem, e devem ser questionadas e colocadas em condição crítica. Desta maneira, a presença de professores na Educação Infantil pode se constituir como uma oportunidade de enfrentamento de valores e preconceitos - retirando o tema de gênero do lugar do silêncio e do ocultamento -, de desconstrução de um olhar estereotipado; uma possibilidade de desnaturalização de uma concepção de masculinidade que distancia os homens da capacidade de cuidar. Portanto, superar isso é condição para o aprofundamento de uma educação de mais qualidade, democrática e em consonância aos princípios defendidos nesse texto a respeito do trabalho docente na creche, a saber, um lugar marcado pelo respeito e pelo comprometimento crítico com o desenvolvimento dos bebês e com as instituições que com eles se acham envolvidas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Benedita Francisca. **A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil**: uma questão de gênero? 158 f., Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Fortaleza, 2012.

ARENARI, Rachel; CORSINO, Patricia. Docência na creche: entre simplicidade e sofisticação sutil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, v.2. pp. 489-511, maio/ago., 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/46700>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BARBOSA, Ana Paula Tatagiba. **Há guardas nas fronteiras**: discursos e relações de poder na resistência ao trabalho masculino na educação da infância (Rio de Janeiro, 2009-2012). Dissertação (Mestrado) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2013.

BRASIL/CNE/CEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2009.

CARDOSO, Frederico Assis. **A identidade de professores homens na docência com crianças**: homens fora do lugar? 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

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

FALK, Judit. "Lóczy" e sua história. In: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. a experiência de Pikler-Lóczy. 3.ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Conversando com educadoras e educadores de Berçário**: relações de gênero e de classe na educação infantil. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

FOCHI, Paulo. **Afinal o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GAMA, Fabiane. A autoetnografia como método criativo: experimentações com a esclerose múltipla. **Anuário Antropológico**, v. 45, n.2, pp. 188-208, mai./ago., 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/33792/27363>. Acesso em: 24 nov. 2022.

GUIMARÃES, Daniela. No contexto da creche: o cuidado como ética e a potência dos bebês. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/no-contexto-da-creche-o-cuidado-como-etica-e-potencia-dos-bebes>. Acesso em: 21 nov. 2022.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na educação infantil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 25(2): 562, maio-agosto, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v25n2/1806-9584-ref-25-02-00545.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

KRAMER, Sonia; MOTTA, Flávia. Verbete Criança. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Gestrado/FAE/UFMG/MEC, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/crianca/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

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

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes et al (Org.). **O corpo educado- pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de pesquisa**, v.44 n.153 p.720-741 jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a12v44n153.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

MORENO, Rodrigo Ruan Merat. **Professores homens na educação infantil do município do Rio de Janeiro**: vozes, experiências, memórias e histórias. 154 f., Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

MUÑOZ, Joaquín Guerrero. El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. **Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar**, n.3, p.237-242, 2014. Disponível em: <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198691/161851>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PEETERS, Jan. Profissionalidade e gênero: participação dos homens e pequena infância. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v.22, n.42, p.322-340, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/77321/44562>. Acesso em: 27 nov. 2022.

PENA, Alexandra. Histórias de vida de professores homens na educação infantil. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 118-131, jan./abr., 2016.

PENA, Alexandra. Professores homens na Educação Infantil: narrativas sobre gênero e cuidado. In: **IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança**. Goiás, 2018.

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. **Professor-homem na educação infantil**: a construção de uma identidade. 162 f., Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na infância e adolescência). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2012.

RAMOS, Joaquim. **Gênero na Educação Infantil**: relações (im)possíveis para professores homens. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

RAMOS, Joaquim; XAVIER, Maria do Carmo. A presença de educadores do sexo masculino na educação e cuidado de crianças pequenas. **Fazendo Gênero 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277930497_ARQ_UIVO_Artigo-FAZENDOGENRO-versaofinal.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

RINALDI, Carla. Criatividade como qualidade do pensamento. In: RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROSA, Fabio José Paz da. **O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e educação infantil**. 161 f., Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SARMENTO, Teresa. Correr o risco: ser homem numa profissão “naturalmente” feminina. In: Congresso Português de sociologia: sociedades contemporâneas: reflexividade e ação, 5, 2002, Braga. **Anais...** Braga, Portugal: [s.n.]. Disponível em: https://associacaoportuguesasociologia.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628d6492bf35_1.pdf. Acesso em: 18 dez. 2022.

SANT’ANA, Ruth Bernardes de. Cultura dos alunos na pré-escola e na “escola primária”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 101-127, abril-junho, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NdJJ7pmdwwB6JHCyhn3xXfq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2022.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creches. 2005. 273 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2005.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 253-272, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3zcXzMxrkmLytpc3yyDQBcv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SILVA, Weslei Lopes da. **Homens na roda**: vivências e interações corporais nas séries iniciais da educação. 338 f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SOUSA, José Edilmar de. **Por acaso existem homens professores de educação infantil?**: dois estudos de caso em representações sociais. 206 f., Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

TARDOS, Anna; SZANTO, Agnès. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Pikler-Lóczy. 3.ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 6, n. 9, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/9360/8612>. Acesso em: 20 nov. 2022.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu** [online]. 2002, n.17-18, pp.81-103. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

"ELE NÃO VAI FICAR AQUI, NÉ?": O MASCULINO NÃO VAI AO BERÇÁRIO

"He's not staying here, is he?": the masculine does not go to the nursery

Rudá Moraes Gandin

Mestre em Educação

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Curitiba, Brasil

ruda.gandin@pucpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-5416-4367>

Alexandra Coelho Pena

Doutora em Educação

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Departamento de Educação

Rio de Janeiro, Brasil

alexandracpena@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-3363-6059>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Pedro Pires de Oliveira, 230, ap.205B, 83015630, São José dos Pinhais, PR, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: R. M. Gandin, A. C. Pena

Coleta de dados: R. M. Gandin, A. C. Pena

Análise de dados: R. M. Gandin, A. C. Pena

Discussão dos resultados: R. M. Gandin, A. C. Pena

Revisão e aprovação: R. M. Gandin, A. C. Pena

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 18-08-2023 – Aprovado em: 24-11-2023