

HÁ UM HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL! MASCULINIDADES E AÇÕES PEDAGÓGICAS DE CUIDADOS E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

João Paulo Baliscei¹

Heloisa Toshie Irie Saito²

Resumo: Este artigo objetiva tecer considerações em relação à presença de professores homens na educação infantil, de modo a ampliar o debate acerca das interfaces entre masculinidades, educação e cuidado de crianças. Para isso, utilizando uma revisão bibliográfica, realizamos uma síntese histórica sobre a feminização da docência na educação infantil, após, apresentamos estudos já realizados sobre as representações da presença masculina nesta etapa da educação básica e, por fim, discutimos acerca dos Estudos das Masculinidades e da caracterização da masculinidade hegemônica. Verificamos que a presença de professores homens oportuniza às crianças aprenderem que os homens podem assumir masculinidades mais saudáveis.

Palavras-chave: Gênero; estudos das masculinidades; infâncias.

Abstract: Our article aims at making considerations regarding the presence of male teachers in early childhood education to broaden the debate about the interfaces among masculinities, education and care. We used a bibliographic review to make a historical synthesis about the feminization of teaching in early childhood education. Then, we show studies on the representations of the male presence in this teaching area and, finally, we discuss about the Studies of Masculinities and the characterization of hegemonic masculinity. We found that the presence of male teachers gives children the opportunity to learn that men can assume healthier forms of masculinity.

Keywords: Gender; study of masculinities; childhood.



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

1 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá com estudos na Facultad de Bellas Artes/Universitat de Barcelona, professor no curso de Artes Visuais na Universidade Estadual de Maringá, Brasil. E-mail: vjbaliste@gmail.com. Orcid: 0000-0001-8752-244X

2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, tem pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá, Brasil. E-mail: htisaito@uem.br. Orcid: 0000-0003-1061-5933

Introdução

Muitas das atividades e profissões desempenhadas na contemporaneidade ainda carregam traços de uma construção histórica e social machista, alicerçada em estruturas patriarcais. Desta forma, quando nos deparamos com exercícios profissionais em que homens desempenham cuidado, delicadeza e afetividade – habilidades socialmente lidas como femininas – ou em que mulheres desempenham força, liderança ou coragem – habilidades socialmente lidas como masculinas – somos convidados(as) a estranhar os modos hierárquicos e dicotômicos partir dos quais as identidades de gênero são classificadas.

Dentre essas atividades, nesta reflexão, em especial, voltamos nosso olhar para a ação pedagógica desempenhada por professores homens em suas atuações profissionais na educação infantil. Debruçar-se sobre essa temática significa apontar algumas das fragilidades e incompreensões do que é a ação docente na nessa área da educação e os desafios impostos na ação diária de profissionais que atuam nela. Partimos do pressuposto de que, independentemente da identidade de gênero daqueles e daquelas que atuam com as crianças, é preciso que sejam conduzidas práticas pedagógicas que primem pela articulação do cuidar e do educar e para que bebês e crianças aprendam por meio de ações sistematizadas e intencionalmente pensadas. Apesar disso, há de se considerar, primeiro, que a docência desempenhada na educação infantil é majoritariamente feminina, como aponta Joaquin Ramos³ (2017)⁴. Além disso, é preciso considerar que, em um mundo generificado, as atuações profissionais de homens e de mulheres são lidas e avaliadas de modos assimétricos – o que supõe que o exercício da docência na educação infantil, quando desempenhada por professores homens, pode acarretar, inclusive, implicações nas maneiras como suas identidades de gênero e suas orientações sexuais são percebidas socialmente⁵.

Diante disso, este texto tem como objetivo tecer considerações em relação à presença de professores homens na docência, de modo a ampliar o debate acerca das interfaces entre masculinidades, educação e cuidado na educação infantil. A temática em questão guarda relação com outras

3 Neste artigo, optamos por mencionar o nome e sobrenome dos(as) autores(as) na primeira vez que os(as) citamos para dar visibilidade ao seu gênero. Nas demais menções, foram indicados(as) apenas pelo sobrenome.

4 Pesquisas mencionadas por Ramos (2017), por exemplo, indicam que em 2007, dentre um total de 336.186 docentes brasileiros que, à época, atuavam na educação infantil, apenas 3,4% deles eram homens.

5 Concordamos com Jaqueline Gomes de Jesus (2012, p. 24) para quem “Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem”. A primeira diz respeito às formas como as pessoas se identificam e se apresentam (por exemplo, mulher, homem e não binário); e a segunda se relaciona com os interesses afetivos, sexuais e emocionais que manifesta (por exemplo, bissexual, pansexual e heterossexual).

pesquisas que desenvolvemos, individualmente, ao longo de nossa trajetória profissional. Por exemplo, em outra pesquisa, João Paulo Baliscei (2020), investigou de que formas as masculinidades são visualmente representadas e ensinadas às crianças, tendo como referência 20 personagens de duas animações da Disney. O autor considerou que as Pedagogias Disney vêm ensinando meninos e meninas a caracterizarem as masculinidades a partir de um viés restrito e pouco complexo, alicerçado na heteronormatividade e na masculinidade hegemônica.

Os diálogos estabelecidos a partir a pesquisa de Baliscei (2020) nos incitaram a pensar de quais modos a discussão sobre as masculinidades estão presentes (ou não) no âmbito da educação infantil. Levou-nos também a nos questionarmos sobre as maneiras como as masculinidades são justificadas nesse universo que, culturalmente, tem sido ocupado por profissionais de gênero feminino. Somado a isso, a pesquisa de Heloisa Toshie Irie Saito (2018) se volta para o fazer docente na educação infantil, defendendo uma organização adequada do ensino de modo a contemplar o binômio cuidado/educação, considerando as especificidades da criança contemplada por essa etapa da educação básica.

Considerando tais investigações, elaboramos alguns questionamentos: os homens podem e são capazes de atuar pedagogicamente com as crianças da educação infantil? Os homens podem realizar ações de cuidado com o corpo infantil? A sociedade está preparada para ver homens atuando na educação infantil? Para responder essas e outras questões voltadas para a temática das masculinidades na educação infantil, realizamos uma pesquisa bibliográfica e estruturamos a redação de nosso texto em três momentos. No primeiro deles, realizamos uma síntese histórica sobre a feminização da docência na educação infantil, após, no segundo momento, recorreremos a alguns estudos já elaborados, que investigaram a presença masculina na educação infantil, evidenciando a compreensão, medos e expectativas de diferentes personagens vinculados a essa etapa da educação básica.

Acadêmicos estagiários, familiares de crianças, profissionais da área e os próprios professores homens foram os sujeitos contemplados pelas pesquisas que localizamos e que, de certa forma, nos ofereceram impressões que nos auxiliaram a responder as perguntas anteriormente lançadas. No terceiro momento do texto, discutimos acerca dos Estudos das Masculinidades e da caracterização da masculinidade hegemônica, a fim de relacioná-los às compreensões relatadas na parte anterior. Por fim,

em nossas considerações finais, interrompemos nossa reflexão no sentido de apontar algumas possibilidades na relação entre masculinidades, cuidado e educação, mostrando como essa relação pode oportunizar o desenvolvimento de novas subjetividades que extrapolem a ideia de que homens não podem atuar na educação infantil.

Feminização da docência na educação infantil: breve histórico

A chamada “feminização do magistério” tem sido objeto de estudo principalmente de historiadores(as) da educação e pedagogos(as), a fim de compreenderem os motivos que levaram as mulheres a ocuparem essa profissão com tanta intensidade quando comparadas aos homens. Verificamos que alguns motivos históricos e sociais, tanto internacionais quanto nacionais, justificam esse movimento, tais como o desprestígio crescente da profissão docente somado a baixos salários e a sobrecarga de atividades para além do âmbito de trabalho, não sendo, portanto, uma profissão atraente aos homens. Na análise histórica feita por Admilson Marinho de Lima (2015), por exemplo, sublinha-se que o processo de industrialização que o Brasil viveu sobretudo a partir de 1930, oportunizou às mulheres que atuassem como profissionais da educação. Esse ingresso no mercado de trabalho, contudo, foi amplamente controlado e demarcado por questões classicistas, étnico-raciais e sexistas; primeiro, porque essa oportunidade fora dada a um recorte específico de mulheres – brancas, cisgênero e de classe média –, e, segundo, pois, mesmo trabalhando fora de casa, a elas era cobrado o (bom) desempenho nas atividades domésticas. Além disso, ainda conforme o autor, a divisão das atividades nas próprias escolas continuava refletindo questões sexistas, já que eram os homens e não as mulheres os responsáveis, por exemplo, pelo controle administrativo dessas instituições.

Argumentando sobre a predominância das mulheres no magistério, Luciene Celina Cristina Mochi (2019, p. 16) explica que, socialmente, a docência foi e ainda é “[...] indicada às mulheres como signo de função feminilizada, ligada à divisão do trabalho perpetuada na escola como função do cuidado, a extensão da casa e um ofício da mulher”.

Nesse sentido, podemos afirmar que, de um modo geral e por longos anos, houve um predomínio patriarcal a partir do qual os trabalhos considerados “mais importantes”⁶ aos olhos do ideário social ficaram – e infelizmente ainda ficam – restritos aos homens. Nesse contexto, também em

6 Aqui e em outras palavras fazemos o uso de aspas para marcar nossa discordância com tais compreensões.

âmbitos profissionais, as mulheres são vítimas de ideias patriarcais que subestimam suas capacidades, por exemplo, quando lhes atribuem menor remuneração em relação aos homens que desempenham as mesmas funções, como expõem Raewyn Connell e Rebecca Pearse (2015)⁷.

Tratando especificamente da educação infantil, desde o início de sua institucionalização, na primeira metade do século XIX, na Alemanha, com Friedrich Wilhelm Froebel (1782-1852), as profissionais que atuavam com as crianças eram necessariamente do gênero feminino, pois, segundo essa perspectiva, tinham-se a ideia de que a mulher era a figura mais “adequada” para cuidar das crianças. Supunham que a mulher trazia, “naturalmente”, características específicas da maternagem e que, portanto, teria habilidades para cuidar das crianças, numa relação que se assemelhava, na obra froebeliana, a uma jardineira cuidando das plantas, como evidenciamos em outro estudo (SAITO, 2019). Semelhantemente, José Gimeno Sacristán (2005, p. 129) assim comenta sobre o posicionamento froebeliano:

[...] considerava que a melhor professora para as crianças pequenas era a mãe conscienciosa devendo adquirir e utilizar as condições naturais das boas mães. Deste modo estabelecia-se não só um modelo educacional para meninos e meninas, mas além disso se prolongava o papel da mulher na figura das professoras.

Isso evidencia que, desde a criação dos *kindergartens* por Froebel, quem direcionava o encaminhamento metodológico com as crianças, em sala de aula, era a mulher. Diferente de outras abordagens mais assistencialistas e médico-higienistas, cuja ênfase era dada, por exemplo, na diminuição da mortalidade infantil e em oportunizar espaço onde as crianças poderiam ser “deixadas” enquanto seus e suas familiares trabalhavam, aquelas pensadas por Froebel detinham caráter e preocupações pedagógicas⁸. Para além do cuidar, havia, nesse caso, interesses e intenções também de educar. Esses espaços baseados nas perspectivas educativas de Froebel foram conhecidos como “jardins da infância” e apareceram no Brasil no final do século XIX. O termo “jardim” associa as crianças às sementes, em uma metáfora que sublinha a necessidade do cultivo e dos cuidados para o desenvolvimento.

7 Em geral, segundo as autoras, mulheres ganham 18% a menos que os homens que ocupam os mesmos cargos elas (CONNELL; PEARSE, 2015).

8 Interessante observar também que havia uma distinção de classe, a partir da qual as creches eram direcionadas para as crianças pobres ou filhas de trabalhadores(as), e os jardins da infância para as crianças filhas da elite (GONÇALVES; ANTUNES, 2015).

Ocorre que, para além de uma concepção específica de educação, a abordagem pedagógica instaurada por Froebel reincidia também em uma concepção específica de gênero. Pensavam-se, à época, que as mulheres seriam as profissionais mais “adequadas” para trabalhar nos jardins da infância. A partir dessa perspectiva, defendiam-se que as mulheres, a quem se referiam como “jardineiras”, eram “naturalmente” mais cuidadosas, passivas, pacientes, afetivas e dotadas de habilidades necessárias à educação de crianças com menos de seis anos. Isso implica, nas palavras de Josiane Peres Gonçalves e Jéssica Barbosa Antunes (2015, p. 138), que “[...] não havia a preocupação com a formação profissional [e que] a associação da maternidade como condição importante, por simbolizar afeto e cuidado, era o que predominava como ideal de educadoras ou jardineiras”.

Essa característica do primórdio da educação infantil também nos ajuda a compreender não só o porquê de termos, ainda hoje, a prevalência de mulheres atuando nessa primeira etapa da educação básica, como também, por que a presença masculina pode provocar estranhamentos, como abordamos mais adiante. Historicamente e culturalmente, foi se criando a ideia de que a mulher era a pessoa mais “adequada” para atuar com crianças, por, supostamente, ter mais habilidades com o cuidado físico e o afeto – elementos imprescindíveis no trato com tais sujeitos.

Nessa direção, tivemos e ainda temos a presença do cuidar muito evidente na ação dos(as) profissionais da educação infantil principalmente quando voltados para bebês e crianças muito pequenas, o que nos leva a um grande desafio: articular o cuidar com o educar, buscando sempre uma profissionalidade docente. Rosa Batista e Eloisa Acires Candal Rocha (2018) destacam que a profissão de educador ou educadora da primeira infância está em construção e sobre nesse ponto comentam:

Uma profissão que desenvolve atividades relativas ao educar e ao cuidar de forma indissociável e complementar à família ainda ocasiona tensões no que diz respeito à influência das experiências maternas e domésticas no contexto educacional-pedagógico, dificultando a consolidação de uma cultura própria e específica da profissão. (BATISTA; ROCHA, 2018, p. 96).

Nesse universo predominantemente feminino, pensamos que a presença de professores homens pode, de certa forma, ajudar na desestabilização de ideias patriarcais que atribuem exclusivamente às mulheres os cuidados e a educação das crianças, bem como pode contribuir para que

o trabalho na educação infantil seja visto como pedagógico e profissional, e não necessariamente como “maternal”. Evidenciamos, então, que, assim como em outros espaços, os papéis sociais exercidos pelos diferentes gêneros podem ser revistos na educação infantil.

Semelhantemente, bell hooks (2019, p. 207) assinala que a “[...] necessidade de creches públicas com profissionais de ambos os sexos em quantidades iguais e sem viés sexista continua sendo uma reivindicação feminista importante”. Diante dos estudos da autora, verificamos que a estreita associação entre mulheres-professoras e homens-não-professores guarda relações com uma outra associação: mulheres-mães-presentes e homens-pais-ausentes. Segundo explica, diferentemente dos homens, as mulheres são ensinadas desde a infância a se prepararem e a desenvolverem a parentalidade, isto é, ser mãe. Contudo, esquecem-se, socialmente, que a paternidade é tão importante quanto à maternidade, e que homens podem desempenhar parentalidades tão elogiosas e eficientes quanto as mulheres. O modo assimétrico como homens e mulheres são cobrados(as) a exercerem suas parentalidades é exemplificado pela autora quando comenta uma prática bastante comum: considerar que até mesmo as mulheres sem filhos(as) (uma babá, uma vizinha, uma tia e mesmo uma desconhecida) são mais aptas para cuidar de crianças e terão mais responsabilidades nessa função do que o próprio pai.

Em relação à educação e às pesquisas nacionais, Déborah Thomé Sayão (2005) retoma os processos violentos de colonização e de exploração aos quais o Brasil e os(as) brasileiros(as) foram submetidos ao longo dos séculos e destaca que os trabalhos desempenhados por homens e por mulheres foram caracterizados de formas assimétricas, de modo que as habilidades que remetem ao “feminino” – são menosprezadas e até mesmo vistas como “espontâneas” e “naturais” às mulheres – o que implica não validá-las como conhecimento adquirido e proveniente de estudos e de formação específica. Guardam relações, portanto, com concepções biologicistas acerca do gênero e com aspectos românticos e idealizados da maternidade. A isso, a autora responde que os cuidados com crianças e a parentalidade são atividades socialmente construídas e que, portanto, podem ser desenvolvidas por homens e mulheres, semelhantemente, à medida que suas necessidades e referências lhes impulsionam para isso.

Logo, a partir da perspectiva da autora, para atuar na educação infantil, é necessária formação teórico-prática, não havendo conexão entre essa

atuação e o desempenho de uma identidade de gênero específica – a feminina – que, socialmente, acreditam-se, ainda hoje, ser capaz de “garantir” a ação zelosa e maternal, marcada pelo cuidado físico. A concepção defendida por Batista e Rocha (2018, p. 108) contribui para essa discussão quando destacam o seguinte posicionamento:

Dar visibilidade para o lugar social das mulheres e dos homens, desnaturalizar as concepções históricas que justificam as desigualdades sociais e de gênero, nos faz continuar problematizando aspectos que norteiam a profissão e a especificidade da docência na Educação Infantil, considerando que ainda depende de melhores definições acerca do trabalho desenvolvido com crianças de 0 a 6 anos de idade.

Concordamos com essa colocação, pois entendemos que discutir o papel das mulheres e dos homens de modo a não naturalizar o que cabe a cada um(a) deles(as) exclusivamente é uma forma, dentre tantas, de provocar mudanças na profissionalização (e valorização) da docência, principalmente, quando voltada para a educação infantil. Para avançarmos no sentido dessa não naturalização, logo, é urgente discutir sobre a (não) presença das masculinidades nesse campo de atuação e investigar de quais formas os(as) diferentes atores e atrizes sociais tecem compreensões acerca desse assunto.

O que pensam sobre os professores homens e educação infantil?

Como demonstramos no tópico anterior, a docência como um todo e especificamente a docência na educação infantil tem sido uma profissão feminilizada histórica e culturalmente. Por isso, neste tópico, verificamos e analisamos a partir de alguns estudos recentes quais são as representações, os pensamentos e as concepções que diferentes grupos lançam sobre a atuação de professores homens na educação infantil. Para tanto, recorreremos à pesquisa bibliográfica, buscando e investigando artigos, dissertações e teses já produzidos sobre essa temática e reorganizando os resultados a partir de quatro eixos analíticos que dizem respeito às representações: (1) de acadêmicos de Pedagogia; (1) dos(as) familiares das crianças; (3) dos(as) profissionais dos centros de educação infantil; (4) dos próprios professores.

No que diz respeito à percepção de acadêmicos de Pedagogia, localizamos o artigo de Josiane Peres Gonçalves e Natália Ribeiro da Penha (2015).

As autoras investigam as representações que alunos e egressos⁹ de uma universidade federal têm acerca da docência na educação infantil quando desempenhada por professores homens. Em comum, os participantes explicaram que pedagogia não era a primeira opção de graduação e justificaram seu ingresso no curso por não terem conseguido aprovação nos cursos que lhes eram prioritários¹⁰. Interessante perceber que, como observam as autoras, as primeiras opções de cursos dos entrevistados também eram todas licenciaturas (matemática, letras e educação física), contudo, nesses casos, pelas especificidades curriculares da educação básica, eles seriam habilitados para desempenhar atividades profissionais junto ao ensino fundamental e médio – o que implica trabalhar com adolescentes e crianças maiores e não com aquelas da educação infantil.

As diferenças entre as opiniões dos acadêmicos entrevistados por Gonçalves e Penha (2015) começaram a aparecer à medida que as temáticas se aproximavam do assunto central: professores homens e educação infantil. Quando questionados sobre a possibilidade de os professores homens atuarem na educação e cuidado com crianças de até três anos, por exemplo, os participantes se mostraram divergentes: os graduandos, conforme destacaram as autoras, não pontuaram diferenças entre o trabalho masculino e feminino, enquanto os egressos sublinharam não só o julgamento aos quais seriam submetidos nessa atuação, como também hierarquizaram as ações masculinas e femininas.

No que diz respeito às vivências no estágio curricular com a educação infantil, todos os participantes da pesquisa de Gonçalves e Penha (2015) enfatizaram a boa recepção por parte dos centros de educação infantil, mas também um certo estranhamento por parte dos(as) familiares das crianças diante da presença de estagiários homens. Em suas falas, para exemplificar suas experiências com o estágio, todos eles evidenciaram o banho dado nas crianças. Um deles mencionou que, para dar banho nas crianças, contou com a ajuda da sua parceira de estágio; outro relatou que deu banho nas crianças já no primeiro dia; um terceiro explicou que deu banho apenas nos meninos, justificando essa restrição pela presença de professoras e de estagiárias mulheres. Para ele, pareceu lógico que às mulheres fosse mais apropriada à

9 Dos quatro participantes, dois deles eram egressos do curso e os outros dois, à época, cursavam o terceiro ano – o que indica que, academicamente, todos tiveram contato com temas afetos à educação infantil.

10 Aqui é interessante mencionar que, conforme explicam as autoras, essa não é uma característica exclusiva dos acadêmicos e egressos homens, e que também é comum às acadêmicas e egressas mulheres a afirmação de que pedagogia não era sua primeira opção de curso universitário.

responsabilidade de dar banho nas meninas. O quarto participante destacou o banho como a atividade em que ficava mais apreensivo e relacionou essa apreensão às possíveis reações dos(as) familiares. Sobre isso, Gonçalves e Penha (2015, p. 187) avaliaram que o que mais lhes chamou a atenção foi “[...] o fato de que nos relatos dos 4 entrevistados, a figura dos pais com o olhar de estranheza foi unânime. Embora os estágios tenham sido realizados em épocas diferentes e em lugares diferentes a atitude foi a mesma”.

A maneira como os(as) familiares encaram a atuação de estagiários e profissionais homens na educação de crianças foi o tema de outro artigo realizado por Josiane Peres Gonçalves, dessa vez junto de Érica Fernanda Moreira Dias e Valdenice Cruz da Silva Souza (2017). Para essa investigação, as pesquisadoras realizaram entrevistas com oito familiares¹¹ de crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Inicialmente, todos(as) os(as) participantes concordaram que não houve, por parte deles(as), estranhamentos quanto às atuações dos professores, argumentando que homens e mulheres são igualmente capazes de educar crianças. Apesar dessa manifestação inicial, no desenrolar das entrevistas, os(as) familiares compartilharam que, em alguns casos, têm representações distintas conforme o gênero do professor ou professora. Houve, dentre os(as) participantes, uma avó que reincidia na neutralidade entre preferir professores ou professoras, e suas respostas caracterizavam bons(as) e maus(as) docentes por questões afetas à formação e ao planejamento e não pela identidade de gênero. Outros(as) participantes, contudo, demonstraram expectativas e preocupações diferentes conforme o gênero do professor ou professora.

A isso, Gonçalves, Dias e Souza (2017) consideraram que as representações dos(as) participantes da pesquisa foram diversas. Um dos pais, por exemplo, salientou que os homens são menos calmos em relação às mulheres e argumentou: “[...] eles são instáveis, entendeu? Eles são mais agressivos também. E criança é espoleta, se tá entendendo? Pode vim acontecer alguma coisa, ele pode perder o controle... Já mulher não, mulher já manda tirar da sala, é mais tranquila” (GONÇALVES; DIAS; SOUZA, 2017, p. 55). Diferentemente, uma das mães entrevistadas positivou a atuação masculina em relação à feminina, mencionando que as crianças respeitam mais o professor homem. Contudo, quando essa mesma mãe fora questionada sobre o trabalho de professores homens na educação infantil, ela oscilou em sua opinião, mencionando que os banhos e as trocas de

11 Uma avó, quatro mães e três pais.

roupas/fraldas poderiam ser inadequados se desempenhados por alguém do gênero masculino. Voltando-se para a sua experiência particular, essa mãe perguntou “[...] e como que um professor homem vai levar minha filha ao banheiro?” (GONÇALVES; DIAS; SOUZA, 2017, p. 60). As questões relacionadas aos banhos e aos cuidados com os corpos das crianças também apareceram nas preocupações manifestadas por uma outra mãe, quando questionada sobre os pontos negativos da docência desempenhada por um professor homem. Referindo-se às crianças da educação infantil, ela destacou que dar banho em uma menina, por exemplo, seria constrangedor para um professor homem.

Em busca de pesquisas que contemplassem as representações, expectativas e medos dos próprios professores em relação às suas atuações na educação infantil, encontramos respaldo em um terceiro artigo de Josiane Peres Gonçalves, escrito com Jéssica Barbosa Antunes (2015) e em um livro de Joaquim Ramos (2017).

No artigo, Gonçalves e Antunes (2015) entrevistaram dois professores homens que já trabalharam na educação infantil, mas que, à época, atuavam em outras etapas da educação básica¹². Quando questionados acerca da aceitação ou não dos(as) familiares das crianças, um dos professores respondeu que não teve problemas em suas experiências, afinal, trabalhava com as crianças maiores, que já sabiam ir ao banheiro sozinhas – o que, de certa forma, indica que possivelmente haveria problemas se trabalhasse com as crianças mais novas e menos independentes. Outro professor manifestou ter se surpreendido com a reação positiva das mães das crianças, contudo, afirmou ter tido complicações com dois pais, sendo que, em um caso específico, a diretora do centro de educação infantil preferiu apresentar uma das atendentes como se fosse a professora da turma. A isso, Gonçalves e Antunes (2015) analisaram que se sobressai nas falas dos dois professores o medo de estabelecerem contatos físicos com as crianças, sobretudo, no momento do banho.

O medo relacionado ao banho, às trocas de roupas/fraldas e às idas ao banheiro, assim como às possíveis reações que essas atividades poderiam acarretar quando desempenhadas por um professor homem, pode ser identificado, por exemplo, na fala de um dos entrevistados por Gonçalves e Antunes (2015), quando afirmou que buscava por estratégias e por ajuda de

12 A proposta inicial era entrevistar professores atuantes na educação infantil, contudo, conforme explicam as autoras, no município em questão, à época, não havia homens atuando como docentes nessa etapa da educação básica.

uma colega professora para não ter que dar banho nas meninas. Conforme registraram as pesquisadoras, o professor disse: “Então a professora da outra sala deixava os meninos dela comigo e eu ficava com os meus e eu passava as minhas meninas ‘pra’ ela. Então ela dava banho em todas as meninas e eu em todos os meninos” (GONÇALVES; ANTUNES, 2015, p. 147).

Em seu livro, Ramos (2017), por sua vez, verificou que, em 2009, dos(as) 1837 docentes que atuavam na educação infantil do município¹³ onde realizou sua pesquisa, apenas 14 eram homens. Diante disso, o autor estabeleceu contato com 12 desses professores homens e realizou entrevistas mais aprofundadas com três deles, para além de coletar as representações das demais professoras e familiares das crianças. O autor assevera que a preocupação quanto aos cuidados com o banho e com as trocas de roupas/fraldas permeou os relatos dos 12 professores, até mesmo daqueles que trabalhavam com crianças maiores e com aquelas matriculadas em turno parcial e que, portanto, não necessariamente precisavam de banhos ou trocas.

Vários dos professores envolvidos na pesquisa de Ramos (2017) mencionaram, semelhantemente aos professores que participaram da pesquisa de Gonçalves e Antunes (2015), que davam banhos apenas nos meninos e que os banhos das meninas e até mesmo o acompanhamento ao banheiro eram desempenhados por profissionais mulheres, mesmo por aquelas que não possuíam formação pedagógica. Um dos entrevistados afirmou que nas “[...] horas que os pequeninos fazem cocô, posso até chamar uma auxiliar de limpeza, mas nunca toco na criança” (RAMOS, 2017, p. 85). Diante desse relato, parece-nos que, socialmente, no que diz respeito aos cuidados com os corpos das crianças, mais do que a formação pedagógica, valoriza-se o gênero do sujeito que realiza essa atividade.

A preocupação com o banho fica evidente em outros relatos colhidos por Ramos (2017), por exemplo: quando um professor que só dava banho em meninos explicou que quase chorou de tensão quando teve que dar banho em uma menina; quando ele recebera um comunicado da gerência de educação do município, proibindo-o, expressamente, de dar banho nas crianças do berçário; e, inclusive, quando o próprio autor escreve sobre os conflitos que vivenciou quando trabalhara na educação infantil. Certa vez, conforme relata, uma mãe solicitou a ele que não desse banho em sua filha pois, segundo ela, nem mesmo o próprio marido, pai da criança, executava essa tarefa.

13 No livro em questão, Ramos (2017) omite o nome do município onde realizou sua pesquisa, informando, apenas, que se trata de um dos maiores municípios brasileiros.

Concordamos com a análise que Ramos (2017) confere a esses dados, quando os relaciona com a dupla especulação que há quanto à orientação sexual do professor da educação infantil. Se por um lado, por uma questão cultural, os homens que atuam na educação infantil são vistos como inferiores, “menos homens” e/ou homossexuais por ocuparem profissões e desempenharem atividades consideradas femininas, por outro, paradoxalmente, por serem homens, são vistos como violentadores em potencial. Nas palavras de Ramos (2017, p. 102):

[...] de um lado, se esses sujeitos escolheram uma profissão que culturalmente está associada ao feminino é porque eles não são homens de verdade, [...]; por outro lado, [...] há uma tendência das famílias das crianças atribuírem a esses sujeitos as características de homens sexualmente descontrolados e, por serem e precisarem lidar com os cuidados corporais das crianças, estão bem mais propensos a cometerem abusos contra os pequenos.

As preocupações e os medos manifestados nessas respostas no que diz respeito a professores homens desempenharem atividades que, tais como o banho, a troca de roupas/fraldas e o acompanhamento ao banheiro, exigem contatos físicos com os corpos nus das crianças, vão ao encontro dos estudos realizados por Sayão (2005; 2010). A autora destaca que, mesmo na educação infantil, muitas vezes, os cuidados são vistos como um tabu. Conforme explica em um artigo, isso ocorre não por causa do caráter sagrado que o cuidado agrega, “[...] aquele do valor ético universal de que devemos cuidar de todos os seres humanos objetivando a valorização e a sobrevivência da ‘humanidade’ –, mas talvez por seu caráter profano – ligado ao corpo e à afetividade” (SAYÃO, 2010, p. 78).

Em sua tese de doutorado, na qual procura compreender como os homens se constituem enquanto docentes na educação de crianças de até seis anos de idade, Sayão (2005) explica que a representação dos homens como ‘perigosos’ e como ‘ameaças’ às crianças não ocorre por acaso. Conforme destaca, essa representação guarda relações com as aparições dos homens nos índices de violência doméstica, maus-tratos e de abuso sexual contra crianças e mulheres. Contudo, concordamos com a autora quando argumenta que, nesses casos, comumente, as violências são cometidas fora dos espaços educativos e que, contrariando os medos que cerciam os momentos dos banhos e das trocas de roupas/fraldas, os(as) profissionais da educação infantil – mulheres e/ou homens – tendem a ajudar,

pois podem observar se alguma criança está sendo vitimizada e encaminhar o caso para os órgãos competentes.

Apesar disso, como demonstra a autora, mesmo os relatos dos(as) profissionais da educação infantil reiteram o medo e a suspeita que rondam a atuação dos professores homens em suas atividades com as crianças. Uma das auxiliares de um centro de educação infantil que participou da pesquisa de Sayão (2005, p. 187), por exemplo, relatou: “Teve avô que chegou na porta viu ele limpando uma menina e imaginou que o [professor] João não podia. Por que não podia? Porque o João era homem [...]”. Esse e outros relatos feitos por agentes escolares, como analisa a autora, indicam uma forte representação do homem como “abusador” e a necessidade de repensar se e como os professores homens desempenharão o contato físico com as crianças. Diferentemente, uma das educadoras que participou da pesquisa de Ramos (2017, p. 96) se mostrou contrária à proibição de homens em dar banho nas crianças e argumentou: “quem garante que uma mulher também não vai agredir uma criança de forma até pior que um homem?”.

Na pesquisa de Sayão (2005), contudo, a percepção de que o contato físico entre professores homens e crianças é inapropriado e por isso deve ser evitado, pareceu-nos vigorar, ainda que sutilmente, na própria organização e nas divisões estabelecidas entre os(as) profissionais da educação infantil. Manifestou-se, por exemplo, nas apostas de que os professores homens “não sabem como cuidar” e de que “não vão dar conta do recado” e, conforme sublinha a autora, tem relação com o pensamento que associa os cuidados infantis às mulheres de modo exclusivo e natural. Referindo-se aos primeiros dias de atividade de um professor homem, uma diretora entrevistada por Sayão (2005), por exemplo, manifestou os anseios e os julgamentos das demais colegas de trabalho, dizendo que elas imaginavam que o professor teria dificuldades com a troca de roupas/fraldas, contudo, essas expectativas foram refutadas diante do bom desempenho dele. Sobre isso, Sayão (2005, p. 178) analisa que, para os(as) profissionais da educação infantil e para a comunidade como um todo, geralmente, “[...] os homens ‘não sabem como cuidar’ e quando eles desempenham bem tais tarefas a partir do conceito e dos critérios femininos evidencia-se uma certa surpresa”.

Além disso, a manobra relatada por um dos entrevistados por Gonçalves e Antunes (2015), a partir da qual o professor homem “trocava” as crianças com uma colega professora para que ela desse banho nas meninas e ele nos meninos, reaparece na pesquisa de Sayão (2005) e de Ramos (2017) – o

que indica que essa é uma prática habitual. Nesse caso, algumas profissionais entrevistadas alegaram que assumiram a liderança nas atividades que envolviam o contato com o corpo das crianças, isentando os professores homens dessas atribuições para que, assim, pudessem evitar maiores “problemas” com reclamações e acusações que elas atribuíam aos familiares.

Concordamos com a análise que Sayão (2005) tece sobre essa organização, quando afirma que ao mesmo tempo que essa divisão acarreta a generificação da atividade docente – professoras ficam com os cuidados, e professores com o pedagógico – fortalece concepções sexuais estereotipadas – as mulheres são “todas puras” e assexuais, e os homens, “todos imorais” e hipersexualizados. Nas palavras da autora, esse acordo estabelecido entre os(as) profissionais da educação infantil demonstra que “[...] está presente uma concepção do tabu que cerca o contato corporal entre pequeninhos/as e homens adultos, o que ratificaria a naturalização de que os cuidados iniciais são tarefas eminentemente ‘femininas’” (SAYÃO, 2005, p. 186).

Diante das pesquisas até então mencionadas, verificamos que o contato físico exigido em atividades com crianças parece ser uma das preocupações que permeia as representações que acadêmicos, familiares, professoras, professores e demais profissionais da educação infantil têm acerca do trabalho de docentes homens. Em comum, os sujeitos entrevistados por Gonçalves e Penha (2015), Gonçalves e Antunes (2015), Gonçalves, Dias e Souza (2017) Ramos (2017) e Sayão (2005), a partir de diferentes narrativas, indicam haver uma espécie de estranhamento social quando homens, ainda que profissionais da educação infantil, assumem o protagonismo em ações que exigem o contato com as crianças, tais como o banho, a troca de roupas/fraldas e o acompanhamento ao banheiro.

A respeito disso, concordamos com Sayão (2010) em duas de suas afirmações: primeiro quando constata que o cuidado é uma espécie de “fantasma”, já que alguns(as) profissionais da educação infantil negam a dimensão corporal nas atividades com as crianças e desconsideram o “cuidar” como uma de suas atribuições; segundo, quando, para além da funcionalidade, a autora chama atenção para os aspectos pedagógicos que constituem o cuidado com as crianças da educação infantil. Nessa perspectiva, como argumenta, cuidar/educar¹⁴ são ações indissociáveis nas atividades de

14 Conforme Sayão (2010), a expressão cuidar/educar tem origem no termo *educare*, que vigorou no final do século XX nos Estados Unidos. Quando fora transposto para o contexto brasileiro, o cuidar/educar intensificou o debate de que todas as crianças precisavam de cuidados pedagógicos, e não somente aquelas vindas de famílias pobres.

profissionais da educação infantil. Em nível legal, as aproximações e convergências entre o educar e o cuidar na educação infantil ficam evidentes na redação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018, p. 36), quando explica que “[...] as últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo”.

Sivia Pillotto e Carla Clauber (2017) contribuem para essa discussão quando evidenciam que, no cuidado/educação com bebês, o afeto se faz necessário. Conforme afirmam, o afeto precisa ser manifestado por modos que, sem exceção, envolvem o corpo via olhar, escuta, palavra, gesto, movimento e, inevitavelmente, o tato. Em relação especificamente ao banho, as autoras destacam a importância das abordagens lúdicas e afetivas (e que também são pedagógicas) que o(a) professor(a) pode imprimir a essa atividade, ultrapassando suas funcionalidades mais óbvias, como a higiene.

O banho, no contexto da creche, é um dos momentos considerados relevantes para nós em termos de cuidados e de higiene do bebê. A relação com a água é mágica para o bebê, e os primeiros contatos, ainda no ventre da mãe, remetem-no para o prazer e o aconchego que a água proporciona. Por que, então, não aproveitar o banho ou qualquer outro contato com a água como experiência sensível? O que significa o toque das mãos na pele do bebê? Qual sua relação com a textura e a temperatura da água? Um momento de prazer e descoberta? Um momento de diálogo entre o professor e o bebê? Um momento de escuta interna ou de música que embala esse encontro com o banho? (PILLOTTO; CLAUBER, 2017, p. 117).

Diante disso, entendemos que há, nesse e em outros momentos, a possibilidade de o(a) profissional da educação desenvolver uma espécie de curadoria à medida que escolhe formas, temperaturas, texturas, cheiros, gostos, quantidades, cores e sons específicos e desconsidera outros. A intencionalidade educativa não só pode como também precisa estar evidente em cada escolha feita pelos(as) professores(as). Defendemos que é no próprio fazer docente que a ação de curadoria desses(as) profissionais se intensifica, pois aquilo que foi positivo se mantém para um possível reaparecer até mesmo com outras ênfases, e aquilo que não deu certo pode ser deixado para um outro momento mais propício com outras proposições didáticas, ou seja, a revisão/avaliação da prática conduzida pelos(as) profissionais que conduzem os encaminhamentos na educação infantil deve ser constante.

Em outras palavras, estamos defendendo a necessidade de se ter um olhar atento e cuidadoso com as crianças da educação infantil para atender às suas necessidades peculiares. Esse é um momento do desenvolvimento humano em que o cuidar se evidencia pelo fato de que as crianças dependem dos(as) adultos(as) em várias questões, mas que deve estar a todo momento articulado com um educar intencional e pensado. Essa nossa defesa justifica-se pelo fato de que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e, portanto, um momento de intensas e grandes aprendizagens referentes ao mundo social. Nesse sentido, o momento do banho – assim como qualquer outra ação mais voltada ao cuidado como o momento da recepção, da alimentação, ou do sono – é importantíssimo para a entrada da criança no mundo social e precisa estar pensado e organizado para atender às necessidades físicas das crianças e, ao mesmo tempo, para propiciar aprendizagens significativas.

Ocorre que, como demonstramos até aqui, existe, nas representações de acadêmicos, familiares, professoras, professores e demais profissionais da educação infantil, a compreensão de que as habilidades necessárias ao cuidado/educação de crianças, sobretudo aquelas que envolvem o contato corporal são exclusivas e naturais às mulheres. Diante disso, no tópico seguinte, nos aproximamos dos Estudos das Masculinidades para argumentar que, semelhantemente às feminilidades, as masculinidades são construções histórico-culturais e que, portanto, “dar banho” ou “não dar banho” em crianças tem mais relação com as responsabilidades projetadas culturalmente sobre as mulheres, do que com as habilidades das quais os homens supostamente carecem.

E os homens, não dão banho? Olhares a partir dos Estudos das Masculinidades

Os Estudos das Masculinidades constituem um campo de investigação com destaque no final do século XX, em decorrência das conquistas dos movimentos feministas e de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e Travestis, *Queer*, Intersexuais e Assexuais (LGBTQIA+). Desde o final do século XIX, a partir de diferentes iniciativas, esses movimentos buscaram denunciar a opressão que o patriarcado¹⁵ acarreta às mulheres e aos homens não heterossexuais em esferas domésticas, trabalhistas, políticas, afetivas e sexuais. Contestavam, portanto, a concessão de privilégios ao “homem tradicional”, caracterizado por

15 O patriarcado – termo originalmente utilizado pela antropologia – refere-se a sistemas de poder em que há a perpetuação da dominação do homem e a submissão da mulher em setores e contextos distintos, tais como os culturais, científicos, domésticos, políticos e econômicos (CONNELL, 1990).

um conjunto de predicativos específicos – branco, cisgênero, católico, heterossexual, europeu, jovem e de classe média e alta.

No que diz respeito às origens dos Estudos das Masculinidades, Marko Monteiro (2000) sublinha que foi apenas por meio das intervenções acadêmico-sociais de feministas e LGBTQIA+ que o gênero do “homem tradicional” deixou de ser naturalizado e passou a ser tomado como objeto de investigação, junto ao próprio patriarcado e à dominação que esses mesmos “homens tradicionais” detinham não só em relação às mulheres, mas também a outros homens. Conforme a figura do “homem tradicional” fora confrontada por outras identidades, como as de mulheres e as dos homens gays e bissexuais, por exemplo, seu status de “norma” foi posto em xeque e a “universalidade” que detinha enquanto sujeito privilegiado pelo patriarcado foi convertida em “diferença”. Daí por diante, sobretudo na segunda metade da década de 1980, os “homens tradicionais” – acostumados a assumir papéis de mestres da religião, da Ciência, da Filosofia e da Arte – passaram a ser (também) tomados como objeto de discussão e pesquisa pelos Estudos das Masculinidades. Nas palavras de Monteiro (2000, p. 66, grifos do autor) a crítica à “[...] masculinidade tradicional só faz tornar a masculinidade *objeto* dos estudos, ou seja, torna objeto aquilo que sempre foi *sujeito*”.

Sobre isso, Raewyn Connell¹⁶ (1990; 1995), pioneira nesse campo, ressalta a existência não de uma, mas de múltiplas masculinidades, evidenciando que a construção dessas identidades não é fixa e que ocorre entre disputas pelo poder. Nas palavras da autora,

“[...] as relações de gênero incluem as relações entre homens, relações de dominação, marginalização e cumplicidade. Uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela” (CONNELL, 1995, p. 189).

O sujeito masculino ao qual, até aqui, temos nos referido como “homem tradicional” corresponde àquilo que a autora nomeia de “masculinidade hegemônica”. Esse conceito se remete ao sujeito que se aproxima dos ideais de masculinidade propostos por dada sociedade, cultura e época.

A masculinidade hegemônica responde não só ao fundamento principal do patriarcado – que posiciona as mulheres como subordinadas aos homens –

16 Ainda que na autoria de alguns artigos e livros a identificação de Connell seja indicada por seu nome civil masculino, em respeito à sua identidade de gênero, utilizamos pronomes e substantivos femininos para nos referirmos a ela, uma mulher transexual, conhecida por Raewyn Connell.

como também supõe a subordinação de homens detentores de masculinidades “não hegemônicas”. A partir dessa organização, que a autora nomeia como Políticas da Masculinidade (CONNELL, 1995), homens gays, bissexuais, negros, transexuais, afeminados, homens sensíveis, idosos, fracos ou debilitados e homens desfavorecidos economicamente¹⁷, entre outros, são socialmente desvalorizados em relação àqueles que desempenham uma masculinidade hegemônica. Tal desvalorização guarda relações imediatas com o mostrar-se feminino.

A “fuga” da feminilidade por parte dos homens pode ser identificada, por exemplo, na prática de esportes, musculação e jogos competitivos; na predileção que muitos detêm por filmes de ação, super-heróis e de guerras; na presença significativamente masculina em exércitos, bares e florestas; e, por fim, nos índices de violências, acidentes de trânsito e homicídios que mostram que os homens não são apenas os maiores infratores, como também as maiores vítimas quantitativamente falando¹⁸.

Nesse ponto, constatamos que os Estudos das Masculinidades, o conceito de masculinidade hegemônica e as pressões que tal conceito acarreta aos sujeitos masculinos conforme precisam negar os aspectos femininos que seus corpos e personalidades detêm nos auxiliam a compreender as representações lançadas sobre os professores homens que atuam na educação infantil. À medida que se aproximam de espaços e profissões socialmente avaliadas como femininos, esses professores têm suas masculinidades questionadas. Para um homem, ainda que em âmbito profissional, mostrar-se sensível, educado, gentil, habilidoso, afetivo, didático e paciente com crianças é, sob as lógicas de uma sociedade patriarcal, mostrar-se feminino e, portanto, não detentor de uma masculinidade hegemônica.

Na Figura 1, reunimos imagens que indicam que essas qualidades mencionadas acima, ainda que elogiáveis, são, culturalmente, associadas às mulheres. Elas também vão ao encontro das representações que localizamos anteriormente, as quais atribuem exclusivamente às mulheres as tarefas de dar banho nas crianças. De maneiras semelhantes, essas imagens caracterizam as figuras femininas como habilidosas, responsáveis e interessadas no banho de sujeitos infantis.

17 Essas masculinidades, conforme suas características, podem ser conceituadas como masculinidades cúmplices, marginalizadas e subordinadas (CONNELL, 1995).

18 Conforme Julio Jacobo Waiselfisz (2014), desde 1998 até 2012 emergiu um fator constante nos casos de suicídios e óbitos em acidentes de transporte registrados no Brasil: a elevada proporção de vítimas masculinas. Em 2012, por exemplo, dos homicídios ocorridos no país, quase 92% foram de homens.

Figura 1: Cenas de banhos



Fonte: Imagens extraídas na internet; montagem nossa. Acima: *Jule sendo secada por sua mãe* (1900); *O Banho da criança* (1900-1); e *O Banho* (1891-2), de Mary Cassatt. Abaixo: Boneca Barbie; Propaganda Natura; e cena da animação *O Rei Leão* (1994).

As três primeiras imagens são representativas de pinturas da artista estadunidense Mary Cassatt (1844-1926): em *Jule sendo secada por sua mãe* (1900), *O banho da criança* (1900-1), e *O Banho* (1891-2), a artista pintou figuras maternas dando banho e secando crianças. As imagens de baixo, por sua vez, mais contemporâneas, indicam que não são apenas os artefatos que recebem tratamentos e reconhecimentos artísticos que produzem enunciados acerca de gênero. Nesse caso, respectivamente, brinquedos, publicidades e animações também conferem às figuras femininas a atribuição de dar banho às crianças. Como indicado na Figura 1, não se trata de um banho qualquer, simplesmente para atender às necessidades de higiene; mas de um banho com trocas de afetos, toques, abraços, cheiros e olhares. Ao mesmo tempo que essas imagens produzidas em contextos e épocas diferentes são consequências das relações de gênero que diferenciam as habilidades, os espaços

físicos, os sentimentos e as profissões a partir dos gêneros, também contribuem para reforçá-las.

Se, desde a infância, os indivíduos são confrontados apenas com representações de figuras femininas interagindo com crianças, é provável e compreensível que a presença de um professor homem na educação infantil e que a efetivação de seu trabalho – que também envolve o banho em uma criança – lhes provoquem estranhamentos e incômodos. Por esse motivo, seria oportuno que, desde a educação infantil, os(as) alunos(as) tivessem referências mais brandas acerca das masculinidades e das ações que os homens podem desempenhar socialmente – o que nos remete às séries fotográficas *Pais Suecos* (2015) e *Pais Brasileiros* (2017), como destacamos na Figura 2.

Figura 2: Cenas de banhos



Fonte: Bävman (2021); ONU MULHERES BRASIL (2018).

Na Figura 2, as três primeiras imagens se referem à série fotográfica *Pais Suecos* (2015), do sueco Johan Bävman; e as três últimas, da série *Pais*

Brasileiros (2017), são de uma iniciativa da Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres – ONU Mulheres, em parceria com a campanha ElesPorElas (*HeForShe*)¹⁹ e com Embaixada da Suécia no Brasil. Ambas as séries foram detalhadamente analisadas em outro estudo de nossa autoria (BALISCEI; CUNHA, no prelo) no qual conceituamos aquilo pelo qual nos referimos como Projeto de Masculinização dos Meninos. Nesse estudo, apresentamos e analisamos *Pais Suecos* (2015) e *Pais Brasileiros* (2017) por oferecerem referências mais saudáveis de masculinidades.

Ambas as séries nos remetem às inferências de Connell (1995, p. 205) de que quando “[...] fotografias com homens carregando armas se tornarem raras e fotografias com homens empurrando carrinhos de bebê se tornarem comuns, aí sim saberemos que estamos realmente chegando em algum lugar”. A expressão “chegando em algum lugar”, nesse caso, refere-se às possíveis mudanças que a sociedade pode operar nas identidades masculinas, ao passo que, desde a infância, meninos e meninas sejam apresentados a referências mais complexas e menos violentas de masculinidade. Por isso, em nossas considerações finais, intencionamos “chegar em algum lugar” apontando possibilidades na relação entre masculinidade, cuidado, educação e educação infantil.

Considerações finais: chegando em algum lugar (?)

Diante do objetivo de tecer considerações em relação à presença de professores homens na docência de modo a ampliar o debate acerca das interfaces entre masculinidades, educação e cuidado na educação infantil, neste artigo, primeiramente demonstramos que, historicamente, a docência fora associada à feminilidade, acarretando preconceitos para homens e mulheres quando querem ou não se identificar com essa profissão. Além disso, ressaltamos que independente do gênero do(a) professor(a) atuante na educação infantil, há, de sua parte, a necessidade de ter conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, sobre as especificidades do trabalho com crianças e sobre a didática.

Estar com as crianças, escutá-las, brincar com elas, pensar práticas pedagógicas e impulsionar aprendizagens significativas são atividades que exigem conhecimento; logo, dar banho nas crianças também

19 Trata-se de um movimento lançado em 2014 pela ONU Mulheres, que intenta envolver meninos e homens na igualdade de gênero. Mais informações em: <https://bit.ly/39iNmXo>. Acesso em: 25 maio 2020.

requer habilidades, técnicas e conhecimentos. Insistimos que não é adequado desempenhar uma atuação profissional na educação infantil sem conhecimentos acerca de atividades que, socialmente, podem parecer ordinárias, como o banho, já que necessariamente requerem fundamentos pedagógicos específicos. É somente a partir do respaldo teórico-metodológico que os(as) professores(as) podem planejar e efetivar uma prática calcada na articulação entre o cuidar e o educar, assim como considerar as peculiaridades de cada criança em suas diferentes faixas etárias.

Consideramos, também, que em uma sociedade cujas práticas culturais são atravessadas pelo patriarcado, a presença de professores homens na educação infantil contribui não só para desestabilizar os aspectos negativos da masculinidade hegemônica, como também para provocar fissuras nas compreensões mais rígidas acerca das profissões, que tendem a generificá-las conforme as habilidades que requerem e o status que detêm. Assim, a existência de professores homens na educação infantil é uma oportunidade para que as crianças aprendam, desde muito cedo, que os homens também podem ser gentis, pacientes, delicados, didáticos, afetivos e cuidadosos com crianças sem que suas masculinidades sejam diminuídas. É uma possibilidade de as crianças vivenciarem as inúmeras características das relações sociais e, portanto, de se humanizarem por intermédio das ações da educação infantil.

Vale ressaltar, contudo, que essas compreensões não dependem exclusivamente da presença masculina nos espaços da educação infantil e que docentes, de modo geral, podem ampliar o repertório das crianças acerca do que significa “ser homem” e “ser mulher”. Isso ocorre à medida que escolhem imagens, brinquedos, cores e referências mais complexas do que aquelas que costumam caracterizar as identidades de gênero de formas estereotipadas. Nesse sentido, abordar imagens e discussões que mostram mulheres dirigindo, jogando bola e assumindo lideranças e homens cuidando de bebês, chorando e desempenhando atividades domésticas, por exemplo, é uma maneira de ir de encontro com a lógica patriarcal e acarretar referências mais positivas sobre feminilidades e masculinidades. Logo, seria oportuno que bebês e crianças da educação infantil e demais alunos(as) da educação básica tivessem acesso a referências e imagens de “homens professores” e homens executando diferentes profissões e atividades diárias, ainda que no centro de educação infantil ou escola em questão só existam professoras mulheres.

Referências

BALISCEI, J. P. **Provoque**: cultura visual, masculinidades e ensino de Artes Visuais. Rio de Janeiro: Metanoia, 2020.

BALISCEI, J. P.; CUNHA, S. R. V. da. Faça como homem: cultura visual e o projeto de masculinização dos meninos. **Revista Textura**, Canoas. no prelo.

BATISTA, R.; ROCHA, E. A. C. Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 95-111, 2018.

BÄVMAN, J. Swedish dads. **Johan Bävman**, Malmö, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3w5qlvh>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CONNELL, R. Como teorizar o Patriarcado? **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 85-93, 1990.

CONNELL, R. Políticas da masculinidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero**: uma perspectiva global. São Paulo: nVersos, 2015.

GONÇALVES, J. P.; ANTUNES, J. B. Memórias de professores homens que trabalharam como docentes de Educação Infantil e suas representações sociais. **Revista Interfaces da Educação**, Campo Grande, v. 6, n. 15, p. 134-153, 2015.

GONÇALVES, J. P.; DIAS, É. F. M.; SOUZA, V. C. da S. Eles são instáveis, agressivos e desnaturados ou têm autoridade, bom senso e firmeza? Presença de homens no Magistério e Representações Sociais. **Revista Polêmica**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 4, p. 44-65, 2017.

GONÇALVES, J. P.; PENHA, N. R. da. Professor homem na educação infantil: o olhar de acadêmicos e alunos egressos do curso de pedagogia. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 170-192, 2015.

HOOKS, b. **Teoria Feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília: Jaqueline Gomes de Jesus, 2012.

LIMA, A. M. de. Feminização do trabalho docente. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

MOCHI, L. C. C. **Afinal, do que é feita uma família?** Maternidades lésbicas na escola. Rio de Janeiro: Metanoia, 2019.

MONTEIRO, M. **“Tenham piedade dos homens!”**: masculinidades em mudança. Juiz de Fora: FEME, 2000.

ONU MULHERES BRASIL. Exposição pais brasileiros. **Flickr**, [s. l.], 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3d8o0wt>. Acesso em: 25 maio 2020.

PILLOTTO, S.; CLAUBER, C. A experiência dos bebês com a Arte. In: CUNHA, S. R. V. da; CARVALHO, R. S. de (org.). **Arte Contemporânea e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 111-117.

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

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAITO, H. T. I. **História, filosofia e educação**: Friedrich Froebel. Curitiba: CRV, 2019.

SAITO, H. T. I.; OLIVEIRA, M. R. F. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 8, n. 1, e39310, 2018.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SAYÃO, D. T. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/ educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. **Revista Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 69-84, 2010.

Recebido em junho de 2020.

Aprovado em outubro de 2020.