



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Lucas Kamers de Aguiar

**As contradições das relações entre patriarcado, capital e trabalho expressas na
atuação de professores homens na Educação Infantil**

Florianópolis

2023

Lucas Kamers de Aguiar

As contradições das relações entre patriarcado, capital e trabalho expressas na atuação de professores homens na Educação Infantil

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Soraya Franzoni Conde

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Aguiar, Lucas Kamers de

As contradições das relações entre patriarcado, capital e trabalho expressas na atuação de professores homens na Educação Infantil / Lucas Kamers de Aguiar ; orientadora, Soraya Franzoni Conde, 2023.

168 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Professores homens. 3. Educação Infantil. 4. Capital. 5. Gênero. I. Conde, Soraya Franzoni. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

Lucas Kamers de Aguiar

As contradições das relações entre patriarcado, capital e trabalho expressas na atuação de professores homens na Educação Infantil

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Soraya Franzoni Conde, Dr.^a (Presidente)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Carolina Picchetti Nascimento, Dr.^a (Examinadora)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Lucinéia Scremin Martins, Dr.^a (Examinadora)

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Prof.^a Maria Cecília Olivio, Dr.^a (Suplente)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos, Dr.
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof.^a Soraya Franzoni Conde, Dr.^a
Orientadora

Florianópolis

2023

Dedico aos professores e professoras da Educação Infantil que lutam diariamente por reconhecimento e valorização.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi realizada em um contexto social turbulento, com muitos ataques às trabalhadoras e trabalhadores no Brasil. Mesmo que em 2022 tenhamos derrotado nas urnas um governo que nos sufocou por 4 anos, apenas a luta e o avanço nos processos de consciência da classe trabalhadora conseguirão, de fato, afirmar vitórias consistentes e que garantam as possibilidades reais de emancipação de nossa classe. E isso se dá na práxis. Nesse sentido, esta pesquisa surge como uma maneira de instrumentalizar professores e professoras da Educação Infantil que se mantêm na luta para garantir reconhecimento nesse contexto de descaracterização, deslegitimação e desvalorização de toda nossa categoria. Meu agradecimento aos trabalhadores e trabalhadoras que resistem e lutam contra esses ataques.

Agradeço a todes que fizeram parte desta pesquisa (direta ou indiretamente). À minha orientadora, Dr.^a Prof.^a Soraya Franzoni Conde, que nesses dois anos de pesquisa possibilitou tantas aprendizagens, trocas, debates, leituras e me acolheu e entendeu nas diversas limitações devido às minhas condições objetivas de vida (continuar trabalhando sem licença para estudo – e a ciência, sendo um trabalho, duplicando minha jornada – foi desafiador, mas a professora Soraya tornou esse processo o mais humanizado possível). Professora, moras no meu coração!

À minha família, em especial ao meu companheiro, Junior, que me apoiou e ajudou imensamente. Obrigado pelos calorosos debates enquanto eu elaborava o texto e por todo o carinho e paciência em diversos momentos. Ao meu querido Calu (meu gato), que me acompanhou por muitas manhãs juntamente com uma xícara de café, e entre um carinho e outro me inspirou a continuar caminhando. À minha mãe, que não mediu esforços para me ajudar em diversos momentos em que precisei e por ser a maior incentivadora (desde muito cedo) aos meus estudos. Amo vocês!

Aos meus amigos, colegas de trabalho, camaradas e companheiras de luta. À Hellen Balbinotti, que me ajudou na produção do projeto inicial e que me incentivou a fazer o processo seletivo para entrar no programa. Às diretoras Rafaela e Karoliny, que me apoiaram muito no contexto de ter que estudar sem licença para tal. Às minhas amigas que “seguraram as pontas” na unidade muitas vezes, em especial à Naiara (depois de 10 anos tivemos a oportunidade de trabalhar juntos novamente; amiga, isso significou tanto

pra mim que não consigo descrever! Te amo muito!). Aos camaradas da Unidade Classista e aos companheiros de luta do Sintram/SJ, sindicato ao qual, com muito orgulho, sou filiado desde que ingressei na rede pública municipal de São José e hoje componho a direção.

Esta pesquisa foi realizada por muitas mãos! Em um contexto de vida onde o individualismo muitas vezes prevalece e os processos de produção científica vão cada vez mais nessa lógica, o Grupo de Estudos Trabalho, Educação e Infância (GETEI) se contrapõe a isso e nos permite dialogar sobre os nossos trabalhos e, com muitos debates, trocas, leituras (e até mesmo “terapias coletivas”) conseguimos coletivizar nossos estudos e pesquisas. Essas meninas são demais!

Agradeço a todos que resistiram ao governo federal durante os anos 2019-2022 e lutaram contra os cortes de verbas nas universidades (poderia ter sido pior se não fosse a disposição à luta de cada estudante e professor contra todos os retrocessos e as tentativas de acabar com as universidades públicas desse país).

Por último, porém não menos importante, meu agradecimento às crianças da Educação Infantil que, nos últimos 10 anos, me fizeram aprender tanto. Foram diversos desafios trabalhando nesta etapa da Educação Básica, mas esses seres humanos de pouco tamanho com uma intensidade gigante fizeram, muitas vezes, a diferença.

Por fim, não quero agradecer, mas dedicar este trabalho à todas as vítimas da Pandemia de Covid-19. Não precisava ser assim, eu sei. Preferia não ter que escrever esse trecho. Mas lidamos com a realidade, mesmo ela sendo drástica. E luto diariamente para que estas atrocidades não se repitam.

“- Vocês se consideram os donos do mundo [...]. Mas seu império está no fim. Enquanto não nos reconhecerem como *humanos*, como *iguais*, a guerra baterá à porta das suas casas. Não nos campos de batalha, mas nas suas cidades. Nas suas ruas. Onde vocês moram. Vocês não nos veem, e por isso já estamos em todo lugar.

Sua voz ressoa com autoridade e ponderação nas últimas palavras.

- E nós vamos nos levantar. Vermelhos como a aurora.”

(AVEYARD, 2015, p. 43)

Fragmento da ficção *A Rainha Vermelha*.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo compreender e analisar as condições que permeiam a atuação dos professores homens na Educação Infantil diante das contradições da sociedade capitalista. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasil, 2020) mostram que nos últimos anos o número de professores homens na Educação Infantil brasileira não ultrapassou de 3,8% em relação à totalidade de professores. Pesquisas diversas mostram que a atuação dos homens como professores nessa etapa da Educação Básica é permeada por situações de estranhamento vindo das famílias, dos colegas de trabalho e das gestões escolares, fazendo com que esses sujeitos passem por um período de aprovação chamado por pesquisadores de “período comprobatório” (Ramos, 2011). A relevância desse estudo reside em uma compreensão mais profunda do processo social que envolve a docência nesta etapa da educação, analisando a origem desse problema na história concreta, onde patriarcado, capital e trabalho se correlacionam e constituem partes diferentes de uma mesma totalidade. Engendradas pelos processos históricos constituídos nas formas de produção e reprodução da vida, as relações entre classe e gênero aparecem como síntese de múltiplas determinações e compõem uma totalidade complexa e estruturada. Em termos teórico-metodológicos, essa pesquisa é amparada pela perspectiva materialista histórico-dialética, e foi realizada por meio de: 1) revisão analítica da bibliografia histórica e sociológica em relação à opressão às mulheres em nossa sociedade; 2) revisão da produção acadêmica sobre a temática; 3) análise de projetos de lei e documentos educacionais apresentados recentemente no Brasil que retrocedem debates em relação às discussões de gênero e que culminam na proibição de professores homens na Educação Infantil. A pesquisa evidencia que os problemas relacionados à presença de professores homens nesta etapa da educação formal relacionam-se aos limites do modo de produção capitalista. O estranhamento social com a atuação masculina neste espaço, em que o ensino é secundarizado e o cuidado, desvalorizado socialmente, é entendido como uma extensão do cuidado no ambiente doméstico, reflete a opressão e a exploração do trabalho feminino nesta sociedade. A superação substancial desta realidade vai além das discussões de gênero nos currículos e aumento do número de homens na Educação Infantil, e relaciona-se com a superação do modo de produção capitalista e, juntamente, a destruição do patriarcado.

Palavras-chave: Professores homens. Educação Infantil. Capital. Gênero. Patriarcado.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand and analyze the conditions that permeate the actions of male teachers in Early Childhood Education in the face of contradictions in capitalist society. Data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (Brasil, 2020) reveals that in recent years, the percentage of male teachers in Brazilian Early Childhood Education has not exceeded 3.8% of the total number of teachers. Various studies indicate that men's involvement as teachers in this stage of Basic Education is characterized by situations of estrangement from families, colleagues, and school management, subjecting these individuals to a period referred to by researchers as the "confirmatory period" (Ramos, 2011). The relevance of this study lies in a deeper understanding of the social process that involves teaching at this educational stage, analyzing the origins of this problem in concrete history, where patriarchy, capital, and labor correlate and constitute different parts of the same totality. Arising from historical processes that are constituted in the forms of production and reproduction of life, the relations between class and gender appear as a synthesis of multiple determinations and compose a complex and structured totality. In theoretical and methodological terms, this research is supported by the historical-dialectical materialist perspective and was carried out through: 1) an analytical review of historical and sociological literature regarding women's oppression in our society; 2) a review of academic production on the subject; 3) an analysis of recently proposed legislative projects and educational documents in Brazil that regress debates regarding gender discussions and result in the prohibition of male teachers in Early Childhood Education. The research highlights that problems related to the presence of male teachers at this stage of formal education are connected to the limits of the capitalist mode of production. The social estrangement towards male occupation in this space, where teaching is marginalized and care is socially devalued and is understood as an extension of care in the domestic environment, reflects the oppression and exploitation of female labor in this society. Overcoming this reality substantially goes beyond gender discussions in curricula and increasing the number of men in Early Childhood Education, and is related to overcoming the capitalist mode of production and, consequently, the destruction of patriarchy.

Keywords: Male teachers. Early Childhood Education. Capital. Gender. Patriarchy.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de docentes na Educação Infantil brasileira, segundo gênero	16
Quadro 1 – Levantamento das bases de dados	77
Quadro 2 – Publicações selecionadas para análise	77
Quadro 3 – Projetos de Lei que visam proibir homens nos “cuidados íntimos” com crianças na Educação Infantil	120
Quadro 4 – Leis sancionadas que visam proibir homens nos “cuidados íntimos” com crianças na Educação Infantil	121

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

- Alerj - Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro.
- Ales - Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo.
- Alesc - Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina.
- Ale-RR - Assembleia Legislativa do Estado de Roraima.
- Alesp - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular.
- CALPe/UFSC - Centro Acadêmico Livre de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.
- CF - Constituição Federal.
- CMSJC - Câmara Municipal de São José dos Campos.
- CNE - Conselho Nacional de Educação.
- CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação.
- CPe - Cursos de Pedagogia.
- DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais.
- DCNEIs - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.
- DM - Docentes masculinos.
- EaD - Educação a Distância.
- ED - Educação domiciliar.
- ES - Espírito Santo.
- ESP - Escola Sem Partido.
- FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
- Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- LGBTQIAPN+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Travestis, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e outras possibilidades de orientação sexual e identidade de gênero.
- MDB/PMDB – (Partido do) Movimento Democrático Brasileiro.
- MEC - Ministério da Educação.

PB - Paraíba.

PCB - Partido Comunista Brasileiro.

PL - Projeto de Lei.

PP - Partido Progressistas.

PPGE/UFSC - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

PR - Partido da República.

PRP - Partido Republicano Progressista.

PSC - Partido Social Cristão.

PSD - Partido Social Democrático.

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira.

PSL - Partido Social Liberal.

PSOL - Partido Socialismo e Liberdade

PT - Partido dos Trabalhadores.

PV - Partido Verde.

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

RJ - Rio de Janeiro

SciELO - Scientific Electronic Library Online.

Sintram/SJ - Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de São José.

Sintrasem - Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis.

SC - Santa Catarina.

SP - São Paulo.

TPE - Todos Pela Educação.

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

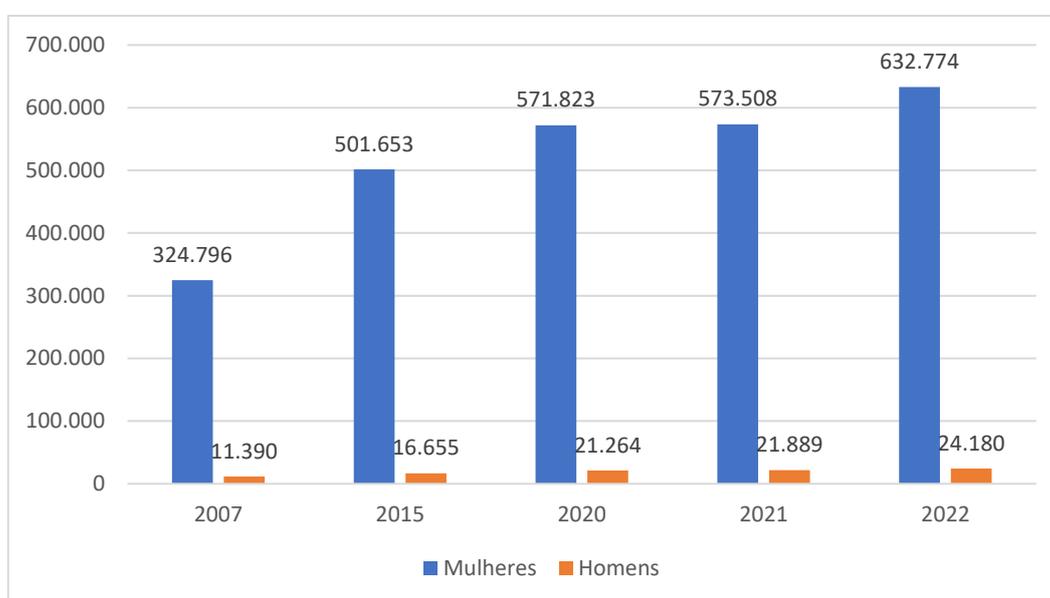
INTRODUÇÃO	16
JUSTIFICATIVA	23
OBJETIVO	28
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	28
METODOLOGIA.....	29
CAPÍTULO I - AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES QUE COMPÕEM A DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
1.1 A dialética da totalidade: o método e as categorias de análise.....	33
1.2 Ser professor homem na Educação Infantil: parte da totalidade histórica e socialmente produzida	36
1.3 O cuidar-educar: processos indissociáveis no desenvolvimento humano	40
1.4 A ciência não é neutra: as teorias do desenvolvimento humano	44
1.5 As mulheres na história: gênero, patriarcado e sociedade de classes	50
1.6 A família: uma instituição social e histórica	56
1.7 A reprodução social: elemento central da problemática.....	61
1.8 A fábrica e a escola para os filhos e filhas da classe trabalhadora nascem juntas....	64
1.9 As múltiplas determinações do objeto na história: primeiras reflexões	70
CAPÍTULO 2 – O BALANÇO DE PRODUÇÃO: AS CONTRADIÇÕES EXPRESSAS NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	75
2.1 Percurso do levantamento bibliográfico	75
2.2 A análise da produção acadêmica.....	79
2.2.1. Feminização/feminilização do magistério	79
2.2.2. Formação de professores/curso de Pedagogia	85
2.2.3. Profissionalidade, profissionalização, cultura escolar e as representações sociais	90
2.2.4. Implicações na jornada da carreira dos professores.....	94
2.2.5. Resistência à estrutura hegemônica de gênero e a luta dos professores e professoras	105
2.3 Os resultados das pesquisas: as representações e experiências dos professores homens na Educação Infantil.....	110
CAPÍTULO 3 – O OBJETO NA HISTÓRIA: ANALISANDO AS IMPLICAÇÕES REFERENTES AOS PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE	114
3.1 A política e a economia: partes constitutivas da problemática dos professores homens na Educação Infantil.....	114

3.2 Contextualizando os documentos e projetos de lei.....	118
3.3 As relações entre os documentos e projetos de lei e a questão dos professores homens na Educação Infantil.....	123
3.4. Reflexões finais: passado, presente... O que “esperar” (ou esperarçar) do futuro?	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS	151

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil brasileira há predomínio da presença de mulheres atuando como professoras e a presença de homens¹ nessa área de atuação é mínima. Segundo dados do Inep (Brasil, 2020, 2023a), entre os anos de 2007 e 2022 o número de professores homens na Educação Infantil passou de 10.962 para 24.180, tendo um aumento de 120,58%. Nesse mesmo período, as mulheres tiveram um aumento também considerável, de 96,39%. Em 2022, os homens representavam 3,8% do número de professores da Educação Infantil brasileira (Brasil, 2023a)².

Gráfico 1 – Número de docentes na Educação Infantil brasileira, segundo gênero



Fonte: Elaboração do autor (2023) com base no Painel do INEP (Brasil, 2020)³

¹ Neste trabalho, quando nos referirmos aos professores homens da Educação Infantil, estaremos nos direcionando principalmente aos homens cisgênero - em nossa sociedade existem pessoas que se identificam com o gênero dado em seu nascimento, como é o caso do autor desta dissertação. Mas existem ainda homens trans, ou seja, homens que foram designados ao gênero feminino quando nasceram, contudo, na medida em que crescem se identificam com o gênero masculino. Salientamos também a importância de pesquisas que falem sobre homens trans na Educação Infantil, visto que, por serem trans, encontrarão outros elementos de opressão em suas vivências. Como aponta Wolf (2021), “sexualidade e gênero são construídos socialmente” (p. 213), e “quaisquer que sejam as intenções dos cientistas que estudam as causas biológicas da sexualidade e dos ativistas que promovem suas descobertas, a busca por uma explicação estritamente biológica para nosso comportamento é equivocada” (*ibid.*, p. 282).

² No resumo técnico, aponta-se 3,7%. Porém, ao calcular os números exatos, encontramos o percentual de 3,8%.

³ Optamos por iniciar a exposição no ano de 2007 pois é o primeiro ano disponível para consulta no sistema Inep, e selecionamos 2015 para o compor o gráfico, mostrando que o número de professores – tanto homens quanto mulheres - veio aumentando de acordo com a expansão do atendimento das crianças da Educação Infantil e do processo de expansão do acesso ao ensino superior (Mancebo; Vale; Martins, 2015).

O Gráfico 1 mostra que nos últimos anos o número de professores homens na Educação Infantil brasileira não ultrapassou a marca dos 4% em relação à totalidade do corpo docente, alcançando seu pico em 2021 (3,8%) e mantendo esse percentual em 2022. Em 2010 e 2011 a porcentagem foi de 3% exatamente, subindo para 3,1% em 2012 e escalando nos anos seguintes (Brasil, 2020).

A presente dissertação tem como objetivo investigar as condições que permeiam a atuação de professores homens na Educação Infantil, compreendendo criticamente alguns dos processos aos quais as mulheres passaram em nossa sociedade e que fazem com que nessa etapa da Educação Básica sua presença seja majoritária. As contradições explícitas no sistema capitalista de produção se expressam na atuação dos professores homens que, além de serem minoria na área, passam por alguns processos de estranhamento e preconceito em suas vivências cotidianas na profissão (Sayão, 2005. Ramos, 2011. Silva, 2014).

Esses processos acontecem devido às questões de gênero na nossa sociedade. Antes mesmo do nosso nascimento recebemos estereótipos de acordo com o nosso "sexo biológico" e essa imposição acaba por acompanhar nossa identidade social por toda a vida. Essa denominação social binária⁴, homem ou mulher, faz com que tenhamos certos comportamentos esperados pela sociedade, que derivam de aprendizados e da cultura, logo, variam de acordo com o momento histórico, a classe social e o lugar que nos encontramos.

Historicamente, o campo das ciências biomédicas é um dos grandes responsáveis por diferenciar, classificar, marcar, e por consequência dar aos sexos suas funções biológicas. A revelação do sexo da criança ainda na barriga da mãe é algo muito festejado hoje em dia, porém as proposições para cada um dos sexos não são simplesmente de ordem biológica. Os usos que são feitos a partir das características sexuais primárias perpassam os territórios do político, do econômico e do social, nos quais estamos inseridos e sujeitados. Neles, também estamos a todo o momento vivenciando aplicações de normas, regras e penalidades (Sousa, 2018, p. 36-37).

Dessa maneira, gênero é uma construção social. A antropóloga cultural estadunidense Margaret Mead fez essa discussão já na década de 1930, mostrando que tais comportamentos não são inatos e que seus papéis sociais mudam historicamente

⁴ Segundo Sousa (2018), “binarismo é parte de uma base de pensamento por meio da qual a sociedade ocidental estabeleceu uma lógica de funcionamento dos corpos e do mundo que vivemos e que conhecemos ou que nos é dada a conhecer”, e por meio dessa base de pensamento, “somos, cotidianamente, educadas e educados para pensarmos que só há duas possibilidades de existência: a forma homem ou a forma mulher” (*ibid.*, 2018, p. 35).

(Piscitelli, 2009). Essa construção faz com que homens e mulheres tenham condições diferentes na sociedade em que vivem, gerando desigualdades e opressões.

Segundo Kergoat (2009):

As condições em que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas, sobretudo, construções sociais. Homens e mulheres não são uma coleção – ou duas coleções – de indivíduos biologicamente diferentes. Eles formam dois grupos sociais envolvidos numa relação social específica: as relações sociais de sexo. Estas, como todas as relações sociais, possuem uma base material, no caso o trabalho, e se exprimem por meio da divisão social do trabalho entre os sexos, chamada, concisamente, divisão sexual do trabalho (Kergoat, 2009, p. 67).

Tais desigualdades são justificadas desde muito tempo com base em ideologias⁵ inatistas e biologizantes, as quais explicam as coisas como sendo inatas e imutáveis, usando as diferenças naturais entre os "sexos" para demarcar os espaços de atuação de cada um, “impondo a função de cada indivíduo na sociedade” (Gonçalves; Faria; Reis, 2016, p. 990). Ao considerarmos as características biológicas como aquelas que guiarão as pessoas em suas vidas, às mulheres é imposto o papel da maternidade como sendo sua grande possibilidade de atuação social, além de colocá-las como as responsáveis pelo cuidado com o espaço doméstico.

Mas de onde surgem essas concepções? Primeiramente, entendemos que

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos (Marx, 2011, p. 25).

O período de ascensão do capitalismo mostra que o processo de opressão às mulheres na sociedade se intensificou com o advento dos novos modos de produção da vida. Federici (2017) em sua obra “Calibã e a Bruxa” traz uma análise sobre esse processo, e o quanto foram as mulheres, e acrescentamos as crianças, os sujeitos que mais sofreram com o advento desse sistema. É importante lembrar que, mesmo não tendo condições iguais ou melhores do que as dos homens no feudalismo, o capitalismo incorporou e ampliou essa relação de opressão a tal ponto de se tornar uma necessidade inerente à sua reprodução em escala ampliada. Em acréscimo, entendemos essas relações não como um processo linear, mas que aconteceram de diferentes formas em cada região

⁵ “Ideologia” vai muito além de um simples “conjunto de ideias” (IASI, 2013, p. 69). “[...] as ideias que constituem uma ideologia são expressões das relações de dominação” (*ibid.*, p. 70-71) em determinada sociedade. Portanto, consideramos “ideologia” um instrumento de dominação da classe dominante sobre a classe dominada – no caso do sistema do capital, da burguesia sobre o proletariado.

do nosso planeta.

Contudo, foram os novos modos de produção, que surgidos na Europa, despontaram uma nova divisão sexual do trabalho que reconfigurou as relações de gênero em uma escala mundial. Federici (2017) pontua que se propagou culturalmente as diferenças entre homens e mulheres ao mesmo tempo em que são criados padrões de comportamentos para cada um. Além da desmoralização da imagem das mulheres através da política e da arte, a caça às bruxas foi o principal motor a degradar a identidade social das mulheres e a construir sua nova função na sociedade, deixando marcas em sua psique coletiva (Federici, 2017). Após dois séculos de terror contra elas, no final do séc. XVII, surgiu um novo padrão de mulher - a esposa, obediente, calada, ocupada com suas tarefas, casta, assexuada e com um “instinto materno” (Federici, 2017, p. 206). Essas características foram e são impostas, em especial, às mulheres brancas, já que as mulheres negras da classe trabalhadora passaram por outros processos em sua história, inclusive, sendo escravizadas pela população branca, portanto, questões territoriais, de classe e de raça fazem com que as mulheres passem por esse processo de maneiras distintas.

Lembramos também que esse processo não foi pacífico e passivo, já que muitas mulheres resistiram – e continuam resistindo – a essas imposições e opressões. Federici (2017) explica que foram muitos os motins e revoltas ocorridos no período de ascensão do capitalismo liderados por mulheres. Ainda hoje temos diversos movimentos e lutas que são organizados por elas. Logo, por mais que a opressão contra as mulheres seja uma realidade, elas também são ativas no processo de resistência e luta contra a mesma.

Todo esse processo complexo deixa marcas e heranças sociais que se expressam na sociedade como um todo – e as instituições formais de educação não escapam dessa realidade. Portanto, como veremos mais adiante neste trabalho, devido a essas questões, o número de homens atuando na Educação Infantil ainda é mínimo em relação às mulheres. Porém, como nos apontam Gonçalves, Faria e Reis (2016):

Nas relações de gênero na educação escolar brasileira, inicialmente, somente homens atuavam como professores, contudo a educação de crianças pequenas fora do ambiente doméstico foi, no início, de caráter assistencialista, e as mulheres se ocupavam de cuidar dos filhos das mães que trabalhavam (Gonçalves; Faria; Reis, 2016, p. 990).

Louro (2012) nos mostra que o processo da inserção de mulheres na docência não foi algo fácil ou livre de discussões e críticas, já que para o papel da educação, as mulheres ainda eram vistas por alguns como despreparadas e com o cérebro menos desenvolvido.

Mas muitos “afirmavam que as mulheres tinham, ‘por natureza’, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e ‘naturais educadoras’, então, nada mais adequado do que lhes confiar a educação dos pequenos” (Louro, 2012, p. 450).

Dessa forma, ainda em meados do século XIX, os homens começaram a migrar para outras áreas de atuação (inclusive mais rentáveis) e as mulheres a ocupar a docência cada vez mais, em especial nas instituições de Educação Infantil. Esse processo é chamado por muitos pesquisadores como “feminização do magistério” (Louro, 2012. Medeiros; Silva, 2022). Além do mais,

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche (Dinodet, 2001, p. 12).

No decorrer da história da educação brasileira, transformações significativas ocorreram a partir de leis como: a Constituição Federal em 1988, na qual a Educação Infantil “passou a figurar como um direito do cidadão e dever do estado” (Souza, 2016, p. 10); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; e, em especial para a Educação Infantil, a partir do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) de 1998, que já previa que os profissionais dessa etapa da Educação Básica

[...] tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço. Assim, o diálogo no interior da categoria tanto quanto os investimentos na carreira e formação do profissional pelas redes de ensino é hoje um desafio presente, com vista à profissionalização do docente de educação infantil (Brasil, 1998, p. 41).

As transformações na legislação, decorrentes de disputas na sociedade civil e política, possuem suas limitações dentro da democracia burguesa, logo, devem ser refletidas como parte desta totalidade e não abstratamente. Apesar dessas limitações, reconhecemos os importantes debates sobre a Educação Infantil dentro dos movimentos sociais que impulsionaram a criação destas leis, e que inclusive trouxeram reflexões sobre o papel da educação formal e o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos e sociais. Mas a forte relação entre a história das instituições de Educação Infantil e as demandas da sociedade manifestadas no atendimento assistencialista (Kuhlmann Jr., 2000), juntamente com o imaginário social, no qual a representação de professores de bebês e crianças ainda é reduzida aos atos de “cuidadores”, fazem com que trabalhadores

que atuam nessa etapa da Educação Básica muitas vezes não sejam vistos como profissionais.

O uso da nomeação “tia” para se referir a professora, por exemplo, muito recorrente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pode ser entendido enquanto parte desse movimento que busca associar a figura da professora enquanto sendo uma extensão da maternidade, do espaço doméstico. No que segue, essa configuração contribui para a perda (*sic*) da profissionalização da professora, pois a mesma não é vista primeiramente enquanto profissional, mas enquanto uma mulher, ou seja, enquanto uma possível mãe, babá, cuidadora (Silva, 2020, p. 88).

Além disso, a ideia da mulher vinculada aos papéis de cuidado, tanto com o ambiente doméstico quanto com as crianças, ainda é um traço forte em nossa cultura. O sistema capitalista faz com que os avanços que tivemos sejam parciais e contestáveis em diversos momentos, já que o mesmo se valeu e ainda se vale da opressão contra as mulheres como instrumento para se fundar e assim legitimar, através da precarização do trabalho delas, a precarização do trabalho em geral.

Sobre o trabalho, Marx (2023) o define como

[...] um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2023, p. 255).

Portanto, em seu sentido ontológico, o trabalho é uma atividade humana com capacidade de modificar a natureza e, dialeticamente, o próprio ser humano (Marx, 2023). Porém, no sistema capitalista, o trabalho se torna explorado numa relação assalariada, onde uma classe (o proletariado), tendo seus meios de produção expropriados por outra classe (burguesia), precisa vender sua mercadoria (força de trabalho) para tentar sobreviver.

A atividade genérica do trabalho – o que permite ao ser social transformar a natureza com a qual compartilha a existência e, por esse mesmo processo, transformar-se profundamente – torna-se sob o capitalismo apenas “produção de riqueza” abstrata e forma de sujeição da grande maioria da população (Fontes, 2017, p. 46).

Assim como modifica os processos de trabalho e se vale da opressão contra as mulheres para se reproduzir, o capitalismo se apropria também da educação para se legitimar, além de que, a educação formal como a conhecemos está intrinsecamente ligada aos processos e avanços do capital.

Mas esses valores não estão apenas na educação formal, pois, “embora o período de educação institucionalizada seja limitado sob o capitalismo a relativamente poucos anos da vida dos indivíduos, a dominação ideológica da sociedade prevalece por toda a sua vida” (Mészáros, 2008, p. 81). Desnaturalizar essa dominação não é uma tarefa simples, e ainda precisamos de muita luta.

Um exemplo de como ainda precisamos lutar muito para superar, de fato, os obstáculos impostos pela visão do capital, que influenciam diretamente na atuação dos professores e professoras, são os Projetos de Lei (PL) apresentados por parlamentares Brasil adentro (um deles aprovado e sancionado) buscando proibir professores homens de atuarem nos “cuidados íntimos” (São Paulo, 2019)⁶ com crianças na Educação Infantil. Em grande parte destes, o seguinte texto se apresenta como foco: “Na Educação Infantil, os cuidados íntimos com as crianças, com destaque para banhos, trocas de fraldas e roupas, bem como auxílio para usar o banheiro, serão realizados exclusivamente por profissionais do sexo feminino” (São Paulo, 2019). E ainda acrescentam: “No Ensino Fundamental I, quando necessitarem de auxílio para usar o banheiro, as crianças serão acompanhadas exclusivamente por profissionais do sexo feminino” (São Paulo, 2019). Os homens que já atuam na Educação Infantil devem ser, segundo as proposições, “reaproveitados em outras atividades compatíveis com o cargo que ocupam” (Espírito Santo, 2021).

Na justificativa do PL nº 1.174/19, este que desencadeou a apresentação dos outros projetos, a deputada Janaína Paschoal e suas parceiras Letícia Aguiar e Valeria Bolsonaro descrevem que receberam denúncias de mães preocupadas com homens sendo admitidos em concurso para trabalhar na Educação Infantil; as mesmas estariam temendo que suas crianças pudessem ser abusadas sexualmente por esses homens (São Paulo, 2019)⁷. Segundo Sayão (2005, p. 16), “é indubitável a crença disseminada de um homem

⁶ Os projetos de lei em questão utilizam o termo “cuidados íntimos” para se referir às ações como troca de fraldas, de roupa, acompanhar as crianças no banheiro etc. Compreendemos essas ações como partes inerentes ao processo pedagógico de humanização, e isso inclui a educação (formal ou não) e os processos de ensino-aprendizagem escolares. Portanto, utilizaremos “cuidados íntimos” entre aspas para nos referir ao termo utilizado nos projetos, que inclusive discordamos, pois pensamos que essas ações não são separadas das chamadas “ações pedagógicas”.

⁷ Algumas notícias em sites também são usadas na justificativa do projeto, como a publicação de 15 de março de 2015, “Homens em creches causam revolta dos pais no interior de SP” da Folha de São Paulo (Folha de São Paulo, 2015). Algo interessante da notícia é que o movimento de mães de Barretos foi “contra a decisão da prefeitura de substituir parte dos professores da Educação Especial por cuidadores e auxiliares”, sendo que muitos destes, homens. Outra informação importante é que esses homens não possuíam formação em ensino superior e receberiam quase R\$ 1.000 reais a menos do que os professores.

sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças”. Ainda em sua tese, Sayão (2005) levanta:

[...] durante a entrevista que fiz com uma das coordenadoras gerais da Educação Infantil na Secretaria Municipal, a mesma afirmou que atua na rede há muitos anos e desconhecia registros de abuso sexual ou maus tratos empreendidos por homens – professores ou auxiliares – em creches ou pré-escolas na rede. Pelo contrário, ela afirmou que é na creche que muitas vezes se observa que alguma criança está sendo vítima de abuso ou violência sexual e é feito o encaminhamento dos casos para o Conselho Tutelar e para o SOS-Criança (Sayão, 2005, p. 187).

Assim, por que se constrói um caminho de proibição do homem nos papéis de cuidado com crianças? Como sair do medo, do estranhamento e chegar finalmente no reconhecimento e mudar essa realidade?

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema vincula-se diretamente tanto à minha trajetória de formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (2012-2016) - visto que em grande parte da trajetória eu era o único homem na turma -, quanto também de minha experiência profissional como professor de Educação Infantil. Atualmente sou professor efetivo da Rede Pública Municipal de São José, no estado de Santa Catarina.

Ao iniciar minha trajetória no magistério em 2013, como auxiliar de sala em uma turma de 5-6 anos na rede privada de ensino, passei por diversas situações que me faziam refletir sobre a presença de um homem como professor dessa etapa da educação. Nessas situações permeavam frases vindas das famílias como *“meu filho vai aprender a fazer xixi em pé”* ou *“que bom, agora vai ter alguém pra jogar futebol com o Pedro”*⁸, olhares vindos das outras professoras e perguntas como *“você sabe que vai ter que limpar eles no banheiro né?”* e também atitudes dos gestores, como me proibir de acompanhar uma das crianças no banheiro por pedido dos pais.

Já depois de formado, trabalhando na Rede Pública com crianças de 1-2 anos, em 2018, uma situação constrangedora me fez refletir ainda mais sobre a minha atuação como professor de crianças: enquanto trocava a fralda de uma criança no trocador, que ficava

⁸ Falas retiradas do caderno de registros no ano de 2014. As falas das crianças retiradas do caderno de registros conversam com a ética de pesquisa com crianças, sendo assim, os nomes utilizados no texto são fictícios, preservando, portanto, suas identidades (Kramer, 2002).

em um dos corredores da instituição, com a porta aberta, um pai de uma criança de outra turma que passava por ali percebe que há um homem nesse papel de cuidado e higiene com uma criança. Logo, ele bate à porta da sala ao lado e questiona uma professora (ao qual atendia inclusive a turma de sua filha) questionando “por que um homem está trocando uma criança?”; a professora, ao olhar pra dentro da sala do trocador, argumenta com ele, dizendo que eu era “o professor do grupo 2” e que estava trocando a fralda de uma das crianças da minha turma. O pai, levantando o tom de voz, diz: “isso é um absurdo, pois nem eu troco a minha filha” e se direciona à secretaria da instituição pedindo para falar com a diretora – que diz a ele que “o professor Lucas passou por um processo seletivo da prefeitura, tem formação adequada para exercer a função de professor na Educação Infantil, portanto, não há o que indagar”⁹. Me pergunto: o que leva um pai a gritar aos quatro ventos que nem ele troca a fralda de sua filha? A masculinidade hegemônica em nossa sociedade, além de sobrecarregar as mulheres, faz com que os homens não confiem em si mesmos, levando em consideração uma suposta ameaça em relação à integridade das crianças.

Outra situação mostra que o estranhamento e preconceito ao qual sofri em minha trajetória foram intensificados por conta dos meus trejeitos e minha identidade enquanto um homem gay. Por não ter um “jeito” esperado dentro da masculinidade hegemônica e descrito por muitos como um “homem afeminado”, a mãe de uma das crianças ao qual fui professor, no mesmo ano de 2018, me questionou na entrevista feita no início do ano letivo¹⁰: “você não vai ensinar o meu filho a brincar de boneca né? Porque teu jeito te entrega”. Na mesma hora respondi que, estando aparado pela legislação e os documentos referentes à Educação Infantil, o filho dela teria a liberdade de brincar com os brinquedos disponíveis e de sua escolha, e questionei qual seria o problema se ele brincasse com uma boneca. Ela mudou de assunto rapidamente.

No decorrer dos anos tive também muitas situações positivas. Ainda enquanto professor substituto, na Rede Pública Municipal de São José, atuei também com crianças de 2-3 anos. O contrato duraria até julho daquele ano. Quando os responsáveis pelas crianças da turma souberam da minha saída, uma semana antes, organizaram um abaixo assinado no qual todas as 23 famílias participaram e levaram até a Secretaria de Educação,

⁹ Falas retiradas do caderno de registros do ano de 2018, mês de outubro.

¹⁰ No início de cada ano letivo, na Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São José, é feita uma entrevista com cada uma das famílias das crianças, a fim de conhecer um pouco mais sobre a realidade da família e um levantamento prévio sobre a vida delas.

a fim de que eu permanecesse com eles. A tristeza nos olhares durante uma festa de despedida – pois o abaixo assinado não havia surtido o efeito desejado por eles – e as falas de agradecimento mostraram que a minha atuação como professor de crianças fez a diferença na formação de todos os envolvidos, fazendo-nos refletir que a atuação de professores homens na Educação Infantil pode ser transformadora.

Mas é fato que, como nos aponta Ramos (2011):

[...] ao assumir o cargo de educador infantil, o professor do sexo masculino vivencia uma espécie de “período comprobatório” que pode ser classificado como “uma fase de vigilância constante”, na qual os demais profissionais observam com muita atenção as ações e atitudes desses docentes (Ramos, 2011, p. 127).

Esse período comprobatório, ainda segundo Ramos (2011), consiste em um período em que o homem precisa comprovar suas habilidades para o cuidado de crianças e bebês, mostrando sua competência em garantir a segurança desses sujeitos, já que em nossa sociedade ainda é forte a questão dos papéis sociais, nos quais à mulher é imposto o papel do cuidado de crianças, muitas vezes única e exclusivamente. Esse período comprobatório (termo utilizado de maneira metafórica) não é formal, não está na lei e nem acontece da mesma forma com todos os professores homens, mas é um processo vivenciado nas relações cotidianas destes. Além disso, quando um homem com trejeitos ditos “femininos” atua na Educação Infantil, ronda no imaginário das pessoas que as crianças, em especial os meninos, vão ser influenciados e moldados, fugindo assim do jeito de agir, andar, falar, gesticular etc. esperados pela sociedade que busca certos comportamentos hegemônicos em relação à masculinidade.

Em minha trajetória, esse período comprobatório foi intensificado, na maioria das vezes, na rede privada de ensino. Nas instituições de Educação Infantil e escolas da rede privada, situações como a proibição de acompanhar uma das crianças ao banheiro, ou maior resistência dos pais em aceitar o fato de ter um homem como professor de seus filhos bebês ou crianças, aconteceram diversas vezes - isso quando era contratado nessas instituições, pois em algumas, ao deixar meu currículo, já logo afirmavam que não contratavam homens para trabalhar nessa etapa da educação. Na rede pública, o fato de ser concursado ou ter feito parte de processo seletivo permite maior autonomia docente, e situações desse tipo são mais fáceis de resolver. O fator *público x privado* é algo importante a ser analisado, pois o capital é um todo estruturado e as questões que o compõem são particularidades fundamentais e estruturantes da totalidade.

No mês de março do ano de 2021 tive a oportunidade de participar de uma roda de conversa¹¹ com o tema “O homem na Educação Infantil”, organizado pelo Centro Acadêmico Livre de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (CALPe/UFSC) e que teve como convidadas duas professoras doutoras pesquisadoras da temática: a Prof.^a Dr.^a. Helena Altmann (UNICAMP) e a Prof.^a Dr.^a. Josiane Peres Gonçalves (UFMS). Na conclusão do debate, as participantes levantaram a importância de fazermos novas pesquisas sobre o tema e questionar a permanência dos estudantes do gênero masculino nos cursos de Pedagogia, analisando os currículos (no que tange questões de gênero) e a formação dos professores. Mas será que o problema está na formação dos professores?

Além das experiências pessoais que me movem a pesquisar esse objeto, na conjuntura atual ao qual esta pesquisa se vincula, diversos ataques estão sendo direcionados à profissão docente e à educação como um todo. Contrarreformas¹² como a Reforma Trabalhista (Brasil, 2017b), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a), o Novo Ensino Médio (Brasil, 2017a) atacam direitos históricos conquistados pela classe trabalhadora do campo e da cidade, impactando diretamente o fazer pedagógico dos docentes no dia a dia, modificando os currículos trazendo um cunho mais tecnicista e reduzindo a educação à aquisição de habilidades e competências (falaremos sobre isso mais à frente). Além disso, a discussão em torno da Educação Domiciliar (ED) – o *homeschooling*¹³ – propagado por setores conservadores do país avança, nas instâncias do governo e utilizam discursos como “ideologia de gênero” e “doutrinação marxista” para colocar a escola como um lugar perigoso, reforçando a ideia de que as crianças ficarão mais seguras em casa e desconsiderando que os casos de abusos e maus tratos dão-se predominantemente em ambiente doméstico - segundo o “Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil” (UNICEF; FBSP, 2021, p. 38), “Quando as vítimas têm entre 0 e 9 anos de idade, o percentual de crimes que ocorrem nas residências é de aproximadamente 68%”.

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v3AbPI6S3gg>. Acesso em: 18 abr. 2022.

¹² Nos referimos às Reformas Trabalhista, BNCC, Novo Ensino Médio etc. como “contrarreformas”, pois entendemos que elas significam retrocessos nos direitos conquistados pela classe trabalhadora.

¹³ O *Homeschooling*, ou educação domiciliar, é um “regime de ensino de crianças e adolescentes, dirigido pelos próprios pais ou pelos responsáveis legais” (Brasil, 2019). Apesar de ser um projeto antigo e até mesmo praticado no Brasil (mesmo que por poucas famílias), o avanço na busca da implementação desta política “ganhou novo fôlego com a criação da Frente Parlamentar em Defesa do Homeschooling. Ela foi lançada como prioridade dos primeiros cem dias do governo Bolsonaro” (Colombo, 2020, p. 128), no início de 2019.

Carolina Iara, nascida intersexo¹⁴, deputada estadual eleita em São Paulo com a Bancada Feminista do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) – um mandato coletivo - em 2022 para o mandato 2023-2026, publicou em suas redes sociais no dia 13 de outubro de 2022, dias após as eleições que consolidaram a vitória da bancada, que sofreu ataques referentes a um vídeo seu no qual argumenta os problemas da educação domiciliar (Iara, 2022).

Dessa maneira, vemos que, ao mesmo tempo em que a educação domiciliar e suas derivações são defendidos pelos seus propagadores com um discurso de “liberdade”, além da garantia de que as crianças não sejam “corrompidas”, o discurso de que a escola é um lugar perigoso é usado para constituir consenso da população em relação a essa contrarreforma. Carolina diz que foi atacada por “grupos bolsonaristas”, se referindo aos eleitores de Jair Bolsonaro, presidente do Brasil entre 2019-2022 e que, nos primeiros 100 dias de seu governo, colocou a regulamentação do *homeschooling* como uma meta, apresentando o projeto 2.401/19 (Brasil, 2019) em abril de 2019 para a câmara, a fim de agilizar a regulamentação do projeto 3.179/2012 (Brasil, 2012) que segue em trâmite no Senado após ser aprovado na Câmara em maio de 2022.

Também, na mesma direção da regulamentação do *homeschooling*, em outubro do ano de 2019, primeiro ano de gestão de Bolsonaro, a deputada estadual de São Paulo Janaina Paschoal, eleita também nas eleições de 2018, sendo base do presidente e do mesmo partido que ele na época (PSL), apresentou o Projeto de Lei nº 1.174/19 já exposto anteriormente e que busca proibir professores homens de exercerem ações de cuidado com crianças na Educação Infantil. Dias após a apresentação deste projeto, outros deputados e vereadores em outras casas legislativas apresentaram projetos com o mesmo cunho pelo Brasil.

Ao olhar para os elementos principais aqui expostos sobre a problemática e as experiências pessoais da prática docente, compreendendo que o processo de opressão às mulheres na sociedade, a desvalorização do trabalho reprodutivo e a exploração no

¹⁴ O termo “intersexo” vem sendo utilizado para se referenciar a sujeitos que biologicamente não se encaixam nas definições de feminino e masculino naturalizadas e sociabilizadas em nossa cultura. “Uma definição objetiva de Intersexo, feita pela Intersex Human Rights, situada na Austrália, define as pessoas Intersexo como as que têm características sexuais congênitas, não se enquadrando nas normas médicas e sociais para corpos femininos ou masculinos, e que criam riscos ou experiências de estigma, discriminação, ódio e danos [...] A intersexualidade refere-se a um conjunto amplo de variações dos corpos tidos como masculinos e femininos, englobando, conforme a denominação médica, hermafroditas” (Abrai, 2020). Lembrando que o termo “hermafrodita” está em desuso em relação a seres humanos.

trabalho produtivo constituem um todo estruturado e, ao mesmo tempo, central da sociabilidade, nos questionamos: como as contradições entre patriarcado, capital e trabalho se expressam na atuação dos professores homens na Educação Infantil, em especial na conjuntura atual permeada por políticas neoliberais¹⁵ de caráter conservador?

OBJETIVO

Compreender e analisar as condições que permeiam a atuação dos professores homens na Educação Infantil diante das contradições da sociedade capitalista.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender criticamente as relações entre uma concepção inatista de desenvolvimento humano e educação, a opressão às mulheres na sociedade capitalista e a docência masculina na Educação Infantil;
- Refletir como a relação entre a valorização social do trabalho produtivo e a desvalorização do trabalho reprodutivo se expressa na docência na Educação Infantil;
- Mapear e analisar as tendências teóricas e metodológicas das produções acadêmicas sobre a temática com vistas a perceber as contribuições, limites e possibilidades para o avanço da área;
- Aprender como dilemas, contradições, potencialidades e problemas de professores homens na Educação Infantil se expressam nas políticas para a educação no Brasil.

¹⁵ Neoliberalismo é um projeto político que busca garantir lucros cada vez maiores aos capitalistas através do processo de acumulação flexível, da financeirização e da intensificação do neocolonialismo (Manoel, 2022). O nome desse projeto surge com base nas propostas econômicas do liberalismo, porém, repaginadas com outros aspectos, que “referem-se ao questionamento do papel do Estado na sociedade e na economia, propondo diminuir sua interferência sobre estes setores. Os três principais pilares da reestruturação proposta baseiam-se na diminuição do papel e tamanho do Estado na sociedade (privatizações, demissões e desvio de reivindicações populares para a esfera do mercado), desregulamentação das relações trabalhistas (quebra da estabilidade, criação de contratos temporários, terceirizações, diminuição da carga tributária sobre o capital) e abertura econômica e comercial (possibilitando ao capital internacional o investimento direto nos países conforme seus interesses e necessidades de expansão)” (Cruz, 2003, p. 54-55). Os ideais do neoliberalismo mostram seu caráter de precarização do Estado para a classe trabalhadora, visto que “deixa de promover políticas sociais básicas, transferindo a responsabilidade para a própria sociedade, dada a suposta incapacidade deste Estado de responder a todas as demandas sociais” (Cruz, 2003, p. 65).

METODOLOGIA

Em nossa pesquisa, amparados pelo materialismo histórico-dialético, buscamos a apreensão do movimento real do nosso objeto, em um processo que se dá dialeticamente entre o conhecimento do objeto na sua existência real e o processo teórico, que é a reprodução “do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa [...] em seu pensamento” (Netto, 2011, p. 21).

Segundo Kosik (1976), a compreensão desses processos se dá por meio da apreensão da essência do objeto. A ciência deve ir além da aparência, percebendo nexos e relações sociais não visíveis de imediato. Mas, dialeticamente, entendemos que a aparência não deixa de ser real, ela faz parte do objeto também, já que o fenômeno é a forma como a essência do real se manifesta, apesar de não revelar toda a complexidade deste real. Quando analisamos as questões referentes aos professores homens na Educação Infantil, os fenômenos se expressam como uma pseudo-concreticidade (Kosik, 1976), que são as relações aparentes. Mas nosso objetivo é desvelar essas relações aparentes, que são parte de uma relação mais profunda e totalizante – que é a relação entre capital, patriarcado e trabalho. Ou seja, os problemas que os professores homens que atuam na Educação Infantil enfrentam cotidianamente, são formas aparentes dessa relação social mais profunda.

Engendradas pelos processos históricos constituídos nas formas de produção e reprodução da vida, as relações entre classe e gênero aparecem como síntese de múltiplas determinações, sendo que totalidade, particularidade e singularidade compõem uma totalidade complexa e estruturada – esta, por sua vez, “concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade” (Netto, 2011, p. 56). Essa totalidade concreta é dinâmica e seu movimento, resultado das totalidades que a compõem, é contraditório. Sem as contradições não haveria movimento, e as totalidades seriam mortas (Netto, 2011). Assim, esse movimento contraditório, mediado pela estrutura específica de cada uma das totalidades, é vivo, dialético e dinâmico. A apreensão desse movimento não é um processo simples e exige o método científico. A partir deste método, organizamos e efetuamos esta pesquisa com o seguinte percurso metodológico.

O referencial teórico, com uma bibliografia histórica e sociológica sobre a opressão das mulheres e que fundamenta esta pesquisa, nos ajudou a entender diversos

dos processos, categorias e conceitos que permeiam o nosso objeto, tais quais: a opressão às mulheres na sociedade moderna, patriarcado, gênero e reprodução social (Mészáros, 2008, 2011. Saffioti, 1979, 2015. Engels, 2017. Federici, 2017. Arruzza; Battacharya; Fraser, 2019. Lerner, 2019. Wolf, 2021. Vogel, 2022.). Além disso, nos embasamos em estudos clássicos para trabalhar com as categorias de capital e trabalho (Marx, 2023), além dos estudos da psicologia histórico-cultural (Luria, 1990. Vygotsky; Luria; Leontiev, 2018). Este embasamento teórico também nos ajudou a fundamentar nossa análise da produção acadêmica sobre o objeto de pesquisa e os documentos e projetos de lei.

Buscaremos também mapear e analisar as tendências teóricas e metodológicas das produções acadêmicas sobre os professores homens na Educação Infantil, a fim de trazer as contribuições, limites e possibilidades para o avanço da área. Para isso, analisaremos a produção acadêmica por meio de um mapeamento de pesquisas sobre o objeto; a análise documental é uma metodologia possível a este objetivo de pesquisa. Para o levantamento bibliográfico de nossa pesquisa, identificamos a importância de selecionar trabalhos que pautassem discussões quanto a atuação de professores homens na Educação Infantil e a permanência e inserção desses sujeitos nos cursos de Pedagogia. Em busca nas bases de dados do *SciELO*, *Periódicos CAPES* e do *Google Acadêmico*, em abril de 2022, encontramos e selecionamos 21 textos que tratam da temática para compor nossa análise. Optamos por estes bancos de dados pois possuem inúmeros artigos na área da educação, sendo ferramentas fundamentais para atividades de pesquisa em nosso país¹⁶.

A análise dos textos encontrados no levantamento vai além da simples análise da metodologia e das conclusões das pesquisas. Nossa proposta foi de trazer elementos diversos que os pesquisadores trouxeram em seus trabalhos, buscando elencar temas para a análise a fim de compreender como as pesquisas já realizadas sobre a temática convergem e/ou divergem, trazendo também novos elementos, dialogando com os autores.

Entendendo a importância de apreender, na conjuntura atual, como os dilemas, contradições e problemas de professores homens atuantes na Educação Infantil estão articulados dialeticamente com as políticas para a educação brasileira, a fim de apontar

¹⁶ Detalhes sobre o percurso metodológico desta etapa da pesquisa estão no subitem 2.1 Percurso do levantamento bibliográfico (p. 75).

as transformações que já ocorreram de maneira concreta e as possíveis mudanças, trouxemos alguns projetos de lei e documentos de política educacional atuais e que se relacionam com a temática para buscar apreender na atualidade como os problemas em relação ao nosso objeto de pesquisa se encontram nesse emaranhado de disputas, interesses, significados e conexões. Compreendemos que a ciência faz parte de um processo de transformação, e almejamos essa transformação. Os documentos e projetos em questão são: 1) a BNCC (Brasil, 2018a); 2) projetos de lei e leis que visam a proibição de professores homens nos “cuidados íntimos” com crianças na Educação Infantil; e 3) o *homeschooling* (Brasil, 2012, 2022c), que por mais que não se conecte diretamente com a nossa temática, quando analisamos mais afundo percebemos algumas conexões.

A escolha desses documentos se deu a partir da compreensão de que eles se relacionam com nossa temática, assim como com as políticas no contexto da intensificação do neoliberalismo e do processo de ampliação da mercantilização da educação no Brasil. Nossa ideia não foi a de fazer uma análise sistemática desses documentos e dos PLs em questão, mas sim de analisar as transformações e os debates na área educacional dos últimos anos e que se relacionam com o nosso objeto, a fim de apontar possíveis caminhos para a transformação da realidade que está posta. Para trazer esses documentos e PLs para o debate,

Partimos do suposto de que das contradições do sistema capital derivam as demandas e ações concretas para a formulação de políticas públicas para a Educação e que os interesses das classes fundamentais, em determinada correlação de forças, expressam-se no processo de produção de políticas educacionais (Shiroma; Evangelista, 2018, p. 83).

Para compreender os interesses do capital na educação, analisamos os documentos e projetos de lei com um olhar investigativo, buscando além do que eles dizem através do materialismo histórico-dialético. É preciso, como explicam Shiroma, Campos e Garcia (2005), ter consciência que estes documentos se materializam em diversos contextos e em uma teia de significados – muitas vezes ocultos – e se faz necessário interpretar além do que eles dizem. Para além, buscamos compreender como eles estão articulados com os problemas em relação aos professores homens na Educação Infantil nas suas aproximações e contradições.

A organização da pesquisa se deu em três capítulos. No primeiro, trazemos reflexões buscando compreender as relações entre uma concepção inatista de educação e desenvolvimento humano, a opressão contra as mulheres na sociedade capitalista e a

docência masculina na Educação Infantil, entendendo que os três elementos estão em movimento na totalidade histórica e socialmente produzida. No segundo capítulo apresentamos o levantamento bibliográfico trazendo análises de seus conteúdos, perspectivas, ideias, conclusões, etc., estabelecendo um diálogo com os autores pesquisadores da temática.

Já no terceiro capítulo, apresentamos uma análise sobre como os problemas referentes ao nosso objeto de estudo estão articulados nas políticas educacionais e com projetos de lei apresentados no parlamento brasileiro recentemente e que envolvem a educação no Brasil. Após todo esse caminho, nas conclusões finais do trabalho, apontamos algumas relações que estão por trás desse emaranhado de categorias, significados e contextos.

CAPÍTULO I - AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES QUE COMPÕEM A DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Todo começo é difícil, e isso vale para toda ciência.

(Marx, 2023, p. 77)

1.1 A dialética da totalidade: o método e as categorias de análise

Iniciamos este capítulo com a frase acima, retirada do Prefácio à Primeira Edição Alemã do Primeiro Volume de “O Capital”, de Marx, para pontuar um grande desafio em que nos debruçamos nesse momento: pesquisar sobre a atuação de professores homens na Educação Infantil analisando a problemática em sua concreticidade, apreendendo a essência da questão e indo além das aparências. Numa conjuntura avassaladora, com retirada de direitos históricos conquistados pela classe trabalhadora, várias questões rodeiam o objeto de pesquisa em sua totalidade, e buscaremos elevá-lo “à ‘síntese de múltiplas determinações’” como “meio de o pensamento apreender o concreto, um meio de reproduzir esse concreto no processo do conhecimento” (Moraes, 2000, p. 33).

Para muitos pesquisadores de Marx e, como os chama Netto (2011), os “adversários e detratores”, ele teria situado a economia “como determinante em relação aos ‘fatores’ sociais, culturais etc.” (Netto, 2011, p. 13). Essa visão reducionista que muitos pesquisadores ainda têm do materialismo histórico-dialético torna nosso desafio maior, visto que são poucos os estudos sobre gênero e sexualidade utilizando-se dessa perspectiva. Mas estamos cada vez mais avançando nesse debate, e nosso trabalho é um alerta da necessidade de reflexão e ação sobre essas questões dentro de nossa linha de pesquisa – Trabalho, Educação e Política (PPGE/UFSC).

Como veremos no balanço teórico apresentado no segundo capítulo deste trabalho, Sousa (2017) percebeu que as perspectivas metodológicas utilizadas nas pesquisas sobre os professores homens na Educação Infantil

[...] estão concentradas em sua maioria na subjetividade, nas representações sociais e na fenomenologia [...] percebe-se uma ausência de pesquisas que foquem nas determinações estruturais concretas, que extrapolem os dados descritivos para sínteses mais críticas e contribuam no movimento de transformação da realidade (Sousa, 2017, p. 38)

Lukács (2003) fundamenta que

Não é o predomínio de motivos econômicos na explicação da história que distingue de maneira determinante o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade. A categoria da totalidade, o domínio do universal e determinante do todo sobre as partes constituem a essência do método que Marx recebeu de Hegel e transformou de maneira original no fundamento de uma ciência inteiramente nova (Lukács, 2003, p. 105).

Nossa análise do objeto parte da concepção de totalidade, não como todos os fatos e determinações unidos linearmente ou aglomerados, mas “como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (Kosik, 1976, p. 44). Não é sobre acumular os fatos; eles são conhecimento da realidade quando compreendidos como parte de um todo dialético (Kosik, 1976). Assim, as pesquisas sobre nosso objeto de estudo ajudarão também a compreendê-lo como parte desse todo.

Buscando seguir em nossa pesquisa a perspectiva materialista histórico-dialética, analisamos o nosso objeto compreendendo-o em constante movimento e mudanças em uma sociedade que tem sua estrutura econômica e social baseada na exploração e expropriação humana, na opressão de gênero e racial e que implica diretamente na atuação de homens professores na Educação Infantil, ou seja, a partida do conhecimento é o real como “síntese de múltiplas determinações” (Shiroma; Evangelista, 2018, p. 84). No entanto, esse real, em uma primeira aproximação, se mostra de maneira aparente, fazendo-se necessário apreender a sua essência. Como nos aponta Kosik (1976), a essência não se manifesta diretamente, e para compreendê-la é preciso da filosofia e da ciência, em um esforço sistemático e crítico que visa captar as estruturas ocultas do objeto. Mas como salientamos anteriormente, a aparência do objeto não deixa de ser real, ela faz parte do conhecimento (Kosik, 1976). Esse processo de “decomposição do todo” (Kosik, 1976, p. 18) se faz necessário para captar as determinações que configuram o objeto, por um processo de abstração e análise, construindo conceitos e categorias, voltando ao todo novamente, visualizando-o agora “não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (Marx, 2008, p. 258). Uma dessas determinações que configura nosso objeto de pesquisa é o político e econômico, sendo assim, trazer para o debate os documentos e projetos educacionais que tratam da nossa problemática se faz necessário.

Nosso objeto está em constante movimento, em uma totalidade concreta e complexa – a sociedade –, constituída por totalidades menores e de menor complexidade, porém, estas também não são simples (Netto, 2011, p. 56). Este movimento é

contraditório e se sintetiza nas relações sociais – no caso do nosso objeto de pesquisa, nas relações entre classe e gênero. Cada um dos componentes dessa totalidade mais complexa são ligados entre suas estruturas e particularidades, em um movimento no qual, possuindo também suas singularidades, dialeticamente se articulam. Ser professor homem na Educação Infantil possui sua singularidade, mas se articula em um movimento real com outras determinações.

Com a dialética da totalidade, ao analisar nosso objeto, nosso objetivo não é conhecer todos os aspectos da realidade por si só, mas sim, apreender a sua essência, pois a essência não é cognoscível ao homem de maneira direta; para compreendê-la, é necessário captar as estruturas ocultas do objeto através da filosofia e da ciência, indo além das aparências do objeto – que não deixam de ser reais, pois fazem parte do conhecimento (Kosik, 1976).

O pensamento dialético [...] parte de determinações simples, imediatas, para, então, avançar para o conhecimento da totalidade concreta enquanto reprodução da realidade no pensamento. Neste processo, os conceitos entram em movimento recíproco, em um caminho de elucidação mútua, de tal forma que compreender dialeticamente a totalidade significa, em última análise, não apenas que as partes se encontram em relação interna entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser cristalizado em uma abstração acima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo “na e pela” interação das partes (Moraes, 2000, p. 24).

Dessa forma, os conceitos e as categorias com as quais trabalhamos “não são categorias do pensamento puro, mas da realidade” e “segundo Marx, são formas de ser, são determinações da existência e reproduzem um movimento que se dá, primeiramente, no próprio objeto” (Moraes, 2000, p. 24). Nossa pesquisa teórica “não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente” (Netto, 2011, p. 20), mas como reprodução, através da teoria, da estrutura e da dinâmica do objeto, em suas contradições, em seu movimento, em sua história, possibilitando uma reflexão que vá além da escrita – que contribua para uma ação reflexiva, visando a transformação da realidade.

A análise do nosso objeto nos faz pensá-lo, de forma dialética, no passado, no presente e no futuro. As contradições, os dilemas, os estranhamentos e também as potencialidades – afinal, nem todas as experiências são negativas – desses sujeitos que atuam na Educação Infantil estão situadas em um processo histórico e social e surgiram também nesse processo, não sendo um problema natural ou biológico. Portanto, a dialética se faz necessária, a fim de: 1) apreender as contradições que já aconteceram,

muitas delas até mesmo mais intensificadas e que foram, a partir do desenvolvimento da história, se tornando menos presentes, já que hoje vemos um crescente número de professores homens na Educação Infantil; 2) apreender as múltiplas determinações e relações do hoje, como esse objeto tem se movimentado na sociedade atualmente, refletindo juntamente com as pesquisas o desenrolar da história e os caminhos que se abriram até então; e 3) refletir sobre o amanhã, pois, em nossa perspectiva, o conhecimento é produzido a fim de transformar a realidade, compreendendo esse processo como práxis revolucionária, para que possamos, coletivamente, pensar em uma sociedade livre de desigualdades.

A atuação de nosso objeto na sociedade é mediada por uma série de elementos – relações sociais – e como nos mostra Marx (2008), ao olharmos para esses elementos no todo, a totalidade aparece caótica. Pretendemos apreender as relações sociais que mediam esse objeto na realidade: a política, a economia, a cultura, o preconceito, o salário, as lutas, as leis, os documentos, as famílias envolvidas, etc. para apreender a essência sobre a mediação entre ser professor homem na Educação Infantil e a sociedade. Propomos uma reflexão sobre como esses elementos estão dialeticamente imbricados, já que as políticas para a educação no Brasil intensificam os problemas que envolvem a atuação de um homem na Educação Infantil, e esses problemas acabam por incentivar leis e ideias como o *homeschooling*.

1.2 Ser professor homem na Educação Infantil: parte da totalidade histórica e socialmente produzida

Para compreender o objeto de análise ao qual nos propomos a pesquisar criticamente, salientamos que, de forma dialética, vamos analisá-lo como processo no passado, no presente e no futuro, em um movimento histórico e real, que se transforma a todo instante. “Essa transformação não ocorre de forma linear e contínua” (Moraes, 2000, p. 21). A história do objeto de pesquisa “é um processo temporal dotado de força interna que produz os acontecimentos, em que o negativo – a contradição – atua como princípio motor que continuamente impele esse processo e leva-o para além de si mesmo” (Moraes, 2000, p. 21). Dessa maneira, olhar a problemática dos professores homens na Educação Infantil na história nos ajuda a desnaturalizar essas questões há tanto tempo naturalizadas

e a entender que tudo é produzido pelo ser humano em um processo dialético com a natureza, portanto, passível de mudanças.

Pensar o nosso objeto na história requer uma análise sobre o processo de opressão às mulheres em nossa sociedade e o quanto essas questões estão entrelaçadas com uma concepção inatista de educação e desenvolvimento humano, já que, hegemonicamente, se tem a ideia de que as mulheres são aptas aos papéis de cuidado com crianças desde sempre, como se não fossem questões de sociabilidade, mas sim, um “instinto materno”. Essas relações nos trazem ao debate do nosso tema, pois, quando um homem opta por ser professor na Educação Infantil¹⁷ passa por diversas situações que mostram o quanto o papel de cuidado com crianças é naturalizado e imposto como uma função feminina.

Os ideais em torno do que é ser homem e mulher têm sua base na ideologia dominante, e como nos aponta Marx (1998), as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante – no caso do Brasil, intrinsecamente ligadas à ideologia do sistema capitalista de produção, tendo suas bases fundadas na exploração do homem pelo homem. A consciência dos seres humanos depende de suas condições materiais de produção, e a produção dessas ideias está interligada com a atividade material. O ser humano é um ser histórico e social, e as ideias possuem base material – nós somos formados pelas circunstâncias, porém, nós mesmos as produzimos, dialeticamente. Dessa maneira, se a realidade é dinâmica e repleta de contradições, estando em movimento constante e podendo ser modificada pelas ações dos seres humanos, as ideias são passíveis de mudança, e, portanto, dialeticamente também as atividades são passíveis de mudança, e esta pesquisa vislumbra esse processo.

Como em nossa sociedade nos últimos anos, de forma predominante, se propaga como um dos ideais de mulher aquela com aptidões inatas em relação à maternidade e pura, sem sexualidade, os sujeitos dessa sociedade estão submetidos a assim pensarem; mas podem desenvolver outros pensamentos, já que a história não é estanque e passa por transformações constantemente, fortalecidas pelas expressões das lutas de classes, fazendo com que muitas pessoas consigam enxergar as contradições do real,

¹⁷ Pesquisas apontam que processos semelhantes acontecem quando homens optam por atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (crianças de 6-10 anos) (Martins, 2017. Fonseca; Ferrari, 2021.) ou quando vão atuar na área da enfermagem (Pereira, 2008. Costa, 2016.), mesmo que com especificidades distintas, portanto, aparenta ser um processo que acontece com homens que exercem papéis de cuidado ao atuar em profissões feminilizadas.

desenvolvendo ideais diferentes das perpetuadas na ideologia dominante.

Esses ideais naturalizados é um dos fatores que faz com que, na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica brasileira, o número de mulheres atuando como docentes é predominante; a presença de homens nessa área é mínima. Estudos diversos (Sayão, 2005. Ramos, 2011. Monteiro; Altmann, 2014. Silva, 2014. Gonçalves; Faria; Reis, 2016.) nos mostram o que ocorre com os homens que se desafiam a atuar como professores na Educação Infantil. Ramos (2011), por exemplo, elucida que os homens que atuam nessa profissão vivenciam “uma espécie de ‘período comprobatório’ que pode ser classificado como ‘uma fase de vigilância constante’” (Ramos, 2011, p. 127), na qual suas ações são observadas constantemente por todos os envolvidos no processo educativo, em especial os professores e as famílias.

Esse “período comprobatório”, denominado por Ramos (2011) acontece devido à algumas questões que rondam o imaginário social. Uma delas é a ideia “de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças” (Sayão, 2005, p. 16), o que gera insegurança e preconceito vindo das famílias e de outros sujeitos envolvidos. Outra questão também apontada nos estudos é a referente às habilidades com o cuidado de crianças. No imaginário social a ideia da mulher com habilidades inatas para o papel de cuidado predomina. Dinodet (2001) nos lembra que a creche foi criada “para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho” (Dinodet, 2001, p. 12), logo, está ligada ao trabalho (este, por sua vez, na sociedade capitalista, transformado em mercadoria, e não mais em sua dimensão ontológica, como atividade humana de modificação da natureza e do próprio ser humano dialeticamente) das mulheres e à necessidade de cuidados específicos para a pequena infância.

No Brasil, referências a creches como espaços institucionais complementares ou substitutos da família datam do final do século XIX. Embora a história dessa instituição ainda não tenha sido plenamente reconstruída, Kuhlmann (1998, p. 82) informa que a primeira menção à creche no país ocorreu em 1879, em artigo do jornal *A Mãe de Família*, intitulado “A Creche (asilos para a primeira infância)” [...]. Em 1899 inaugurou-se a primeira creche para filhos de operários, a da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro [...]. A tendência predominante no período inicial das creches no Brasil era a de uma instituição designada para o atendimento de crianças pobres, numa ótica assistencialista, como forma de evitar que as crianças ficassem “na rua”, oferecendo-lhes abrigo, comida e roupa (Montenegro, 2005, p. 80).

Em 1883 começam a ser criados os jardins-de-infância, que “eram instituições privadas para atender crianças abastadas – nota-se um esforço para diferenciá-los dos asilos e creches” (Montenegro, 2005, p. 81). Usavam o termo “pedagógico” para

diferenciar os jardins-de-infância das outras instituições, a fim de valorizá-los, já que segundo seus criadores, o objetivo era “educar e não apenas cuidar das crianças” (Montenegro, 2005, p. 81).

Com o passar dos anos e as transformações no Estado brasileiro, diversas lutas foram travadas pelos trabalhadores Brasil a dentro. Schifino (2016) mostra como as primeiras lutas por creches estão ligadas à luta operária, em especial à luta do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e dos militantes comunistas. Já na década de 1940 esses militantes mostravam a necessidade de ampliar a criação de creches nos bairros.

E a luta continuou nos períodos seguintes. O Movimento de Luta por Creches de 1979 é um exemplo disso (Finco; Gobbi; Faria, 2015). As creches foram sendo formalizadas e a sociedade foi reconhecendo cada vez mais a importância dessa etapa da educação; esse processo foi permeado das contradições referentes aos interesses de classes:

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar (Kuhlmann Jr., 2000, p. 11).

Não mais apenas as famílias pobres procuravam esses espaços educacionais; “O atendimento educacional de crianças em creches [...] passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 11), e “A defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 12). Os debates que colocam a assistência e a educação como polos incompatíveis se intensificam:

Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. [...] Daí a proposição de que as instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem direito da criança. Como se esses dois direitos fossem incompatíveis, como se as instituições educacionais fossem um direito natural e não fruto de uma construção social e histórica. A discussão sobre o papel da educação infantil encontrava fortes argumentos para se entender a orientação assistencialista como não-pedagógica, tanto em aspectos administrativos – como a vinculação de creches e pré-escolas a órgãos de assistência social –, quanto em aspectos políticos – como a diminuição das verbas da educação e o seu esvaziamento pela inclusão das despesas com merenda e atendimento de saúde nas escolas (Campos, 1985, p. 48). Com isso, determinados serviços de assistência, como a alimentação e os cuidados de higiene, pareciam representar uma ameaça ao caráter educacional das instituições. Não é à toa que ainda hoje se encontrem

pedagogos que torçam o nariz com a idéia de que trocar fraldas seja objeto de ocupação de sua ciência. Na década de 1990, aparecem formulações sobre a educação infantil que passam a enfatizar a inseparabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança pequena (Campos, 1994, Rosemberg e Campos, 1994). Se o cuidar também faz parte da educação da criança na escola fundamental (Carvalho, 1999), na educação infantil [...] esse aspecto ganha uma dimensão mais preponderante quanto menor a idade (Kuhlmann Jr., 2000, p. 12-13).

Os debates sobre o educar e o cuidar também podem nos ajudar a pensar a questão dos professores homens na Educação Infantil e em como esse processo de luta pelo reconhecimento do caráter pedagógico e educacional nessa etapa da educação é permeado de contradições, afinal,

Destarte, os espaços para a educação infantil surgem da própria lógica do capital, que ao necessitar da mão de obra dos pais e mães que pertencem à classe trabalhadora, organiza uma estrutura para receber as crianças no tempo de trabalho de seus familiares e cuidadores. Dito isso, é fundamental compreender que o ensino das crianças menores de seis anos sempre esteve atrelado ao viés do cuidado em detrimento da educação, ou mesmo em oposição ao ensino. A gênese da educação infantil apresenta diferenças em relação aos demais níveis de ensino. Enquanto a escola contemporânea tem suas bases demarcadas pelos ideais do iluminismo e da revolução francesa, a educação infantil surge envolta em um caráter assistencialista, que objetivava retirar as crianças pequenas de ambientes passíveis de contaminá-las. Esteve atrelada, portanto, a um caráter higienista (Monteiro, 2021, p. 3-4).

1.3 O cuidar-educar: processos indissociáveis no desenvolvimento humano

Professores e professoras na história travam lutas em defesa de uma Educação Infantil que seja reconhecida como etapa primordial da educação formal. Não uma etapa preparatória. Não uma etapa principal. Mas uma etapa que, com suas especificidades, é igualmente importante como as outras. Essa luta pelo reconhecimento do caráter educacional, científico, de ensino, de espaço de produção e socialização de conhecimentos, se torna um processo mais complexo do que aparenta devido à questão histórica de relação com um atendimento assistencialista.

Como já amplamente discutido na literatura da área, historicamente, a EI [Educação Infantil] vem sendo compreendida tanto como equipamento de caráter assistencial-custodial, especialmente no caso das creches, quanto como estratégia de combate à pobreza, prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação. Trata-se, em suma, de um segmento desprovido de identidade, atrelado a finalidades extrínsecas, ora apoiando-se em modelos domésticos ou hospitalares (Cerisara, 2002), ora reproduzindo o formato característico do Ensino Fundamental – desconsiderando as peculiaridades da faixa etária atendida (Pasqualini; Martins, 2008, p. 71).

O debate sobre a identidade da Educação Infantil e qual a sua finalidade na sociedade ainda é permeado de questionamentos e é também um campo de disputas. Considerando que esta etapa se tornou parte da Educação Básica há menos de 40 anos e que as documentações nacionais que a regulamentam e orientam foram produzidas há menos tempo, é compreensível que ainda há muito o que se avançar.

Uma das dimensões sobre a Educação Infantil cada vez mais debatida com o passar dos anos foi a da formação dos trabalhadores da área, visto que, por ser majoritariamente um campo feminino, as mulheres supostamente já possuiriam os atributos necessários para a profissão. Como esse processo de profissionalização passou a ser tratado como uma maneira de elevar a qualidade do atendimento às crianças, fazendo com que os trabalhadores pudessem ter como direito acesso à formação adequada, se intensifica a discussão sobre o binômio cuidar-educar. Cuidar e educar são enxergados como dois processos distintos e dissociáveis, em uma sociedade que dicotomiza corpo e mente (Tiriba, 2005).

O cuidado é um processo presente “desde que surgiu a vida humana, cujo fim consiste em permitir a continuidade da vida, lutando contra a morte do indivíduo ou das coletividades” (Souza; Mendonça, 2017, p. 546), tanto do ponto de vista biológico quanto do social. No decorrer da nossa história e com o desenvolvimento dos seres humanos, o cuidado foi se complexificando, se distanciando do seu caráter instintivo e natural e se elevando ao patamar social (Souza; Mendonça, 2017).

Assim como o trabalho se expressa diferentemente em cada formação econômico-social, o cuidado assume formas particulares no desenvolvimento social, marcadas pela diferença para com sua estrutura genérica, originária. Isto determina uma dinâmica na qual surgem, encerram-se, sobrepõem-se ou reformulam-se diferentes formas de cuidado (Souza; Mendonça, 2017, p. 547).

Se no “comunismo primitivo [...] predominam formas de cuidado mais próximas às práticas instintivas” (Souza; Mendonça, 2017, p. 547) baseando-se em obviedades naturais – e considerando o caráter coletivo do trabalho naquele período –, transformações significativas em relação ao cuidado ocorrem no decorrer da nossa história, em especial com a ascensão do capitalismo, no qual “as necessidades mercantis assumem a condição de força regente da vida social, implicando a universalização de sua lógica” (Souza; Mendonça, 2017, p. 548). Na lógica de mercantilização das relações sociais imposta pelo capitalismo, no âmbito da saúde o cuidado começa a ser “exercido por profissionais detentores de um conhecimento científico (no sentido moderno), majoritariamente

assalariados” (Souza; Mendonça, 2017, p. 548), impondo um processo de “desumanização do cuidado” (Souza; Mendonça, 2017, p. 548) ao relegar a condição humana do mesmo.

A etapa da Educação Infantil surge já nesse contexto, mesmo que com processo distinto da questão da saúde, afinal, o cuidado exercido nesses espaços é visto como uma simples extensão do ambiente doméstico e feminino. E pelo fato de ter surgido permeada por um caráter assistencialista (e que permanece forte até os dias de hoje), o trabalho exercido nesta etapa da educação é reduzido ao ato de “cuidar” e a representação de professores de bebês e crianças é reduzida aos atos de “cuidadores”. Assim, acentua-se uma fragmentação entre a esfera do cuidado, da educação e da aprendizagem que contribui para uma falsa compreensão sobre o processo educativo e humanizante desde a Educação Infantil.

E também há um discurso, como uma maneira de valorizar o trabalho desses educadores, de que nós não apenas cuidamos, mas também educamos – o que acaba trazendo um caráter dualista e fragmentado dessas duas dimensões, além de hierarquizá-las, colocando o “educar” (ou como muitas vezes se chama de “pedagógico”) como se fosse de maior valor do que o “cuidar”. Pensamos que, por ser um debate mais complexo do que aparenta, esses discursos acabam por desmerecer o cuidado, colocando-o apenas como um momento de troca de roupa, fralda, higiene, alimentação, desconsiderando seu caráter afetivo e sua relação com a educação.

Visões contraditórias ou mesmo antagônicas sobre o significado de cuidar e educar não aparecem apenas em falas de professoras. De forma não explícita, muitas vezes, estão presentes em textos acadêmicos ou documentos oficiais. De fato, quando digo que estou cuidando de uma criança, posso estar me referindo a ações que envolvem proteção física e saúde. Posso estar, também, fazendo referência a atividades que complementam as que a família cotidianamente lhe oferece, como colocá-la para dormir. Mas, posso, ainda, estar falando de cuidados individuais que lhe dedico, como atenção à fala, aos desejos, consolo, colo... Esta diversidade de sentidos interfere e traz desafios aos que pretendem atribuir funções distintas aos profissionais que atuam junto a crianças de 0 a 6 anos (Tiriba, 2005, p. 3).

Concordamos com Sousa (2017) quando aponta que:

Os discursos pedagógicos estão fundamentados na concepção de escola como um espaço que deve se aproximar das relações familiares, sendo suas atividades embasadas no afeto e na confiança. Nossa posição é de que o cuidado se relaciona ao processo educativo e que nos anos iniciais, em especial a Educação Infantil e os primeiros anos da alfabetização, este princípio foi incorporado à noção maternal, o que acaba por desconsiderá-lo dentro da constituição identidade do homem. Nesse contexto a relação sujeito/objeto

envolve a razão, já a sujeito/sujeito perpassa pela emoção, pelo acolhimento presente no cuidado. Independente da feminização promovida pela sociedade patriarcal ao cuidado, ele é essencial na prática de educadoras e educadores, homens ou mulheres. Caso contrário, as relações promovidas dentro da escola não serão de sujeito para sujeito, e sim de sujeito para objeto, esta última promove a formação, entretanto, não promove a humanização de seres humanos, papel que para Saviani (2009) está como o maior objetivo da educação (Sousa, 2017, p. 166).

Ao lutarmos pelo reconhecimento do caráter pedagógico na Educação Infantil muitas vezes acaba-se por fragmentar as ações pedagógicas em dois polos: educativas e de cuidado (como se nas ações de cuidados corporais como troca de fraldas, de roupa, higiene etc. não houvessem também ações de educação e ensino). Compreendemos que o “cuidado e educação constituem dimensões intrinsecamente ligadas e talvez inseparáveis do ponto de vista da práxis pedagógica” (Pasqualini; Martins, 2008, p. 77), e a polarização destes elementos se dá apenas numa “apreensão superficial de tais fenômenos” (Pasqualini; Martins, 2008, p. 77).

Os estudos da psicologia histórico-cultural nos ajudam a contrapor as noções de que o cuidado e a educação são dois polos dissociáveis. O afeto, ligado ao cuidado e o intelecto, ligado à educação,

[...] são dois polos reciprocamente excludentes, mas duas funções psíquicas estreitamente vinculadas entre si e inseparáveis, que em cada fase de desenvolvimento constituem um todo indivisível, mas dotadas, apesar disso, de relações sempre novas entre funções afetivas e intelectuais (Vygotsky, 1996, p. 314, tradução nossa).

Apesar da discussão sobre o binômio cuidar-educar ser forte dentro da área da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) (Brasil, 2013) pontuam que esse debate precisa se dar por todas as etapas da educação, nos fazendo refletir sobre como o “cuidado” pode e deve ir além das relações feitas com higiene e necessidades biológicas:

[...] é oportuno e necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores (Brasil, 2013, p. 17).

Considerando que o cuidado é uma necessidade que vai para além da infância, “por que o cuidar se configuraria como especificidade da educação infantil?” (Tiriba, 2005, p. 1). Concordamos com Pasqualini e Martins (2008, p. 80) quando apontam que

“o cuidado está presente em alguma medida em todos os níveis de ensino e em toda relação educativa”, portanto, não é algo específico da Educação Infantil.

Quando um homem atua na Educação Infantil e passa por estranhamentos e preconceitos, uma das questões centrais que faz com que ele passe por isso é justamente a dos cuidados corporais (ou, como os projetos de lei que buscam a proibição de homens na Educação Infantil nomeiam, “cuidados íntimos”), que envolvem ações de higiene, mas também de carinho, afeto etc. Essas ações, centrais na prática pedagógica de professores e professoras da Educação Infantil, não são vistas como atos educativos. E muitas vezes, como se fossem distintas das outras ações (a chamada parte “pedagógica” do trabalho nesta etapa da educação). Portanto, hoje, no Brasil, nos deparamos com projetos de lei que buscam proibir homens nos “cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil” (São Paulo, 2019). Dessa forma, a questão do cuidar e educar é parte dessa totalidade a qual nosso objeto pertence e se relaciona com ele no movimento real.

Percebemos que as ações de cuidado com o corpo das crianças e sua fragmentação com as ações de educação vêm se construindo na história da humanidade há muito tempo. “Desde Platão, a tradição filosófica ocidental assume a emoção como pouco produtiva ou mesmo prejudicial aos processos de construção do conhecimento” (Tiriba, 2005, p. 6), e no contexto do desenvolvimento da sociedade capitalista, a ciência coloca a emoção e o cuidado cada vez mais nesse patamar em relação à razão e a educação, buscando “transformar a natureza em matéria morta para a produção de mercadorias” (Tiriba, 2005, p. 6) aumentando a produtividade.

1.4 A ciência não é neutra: as teorias do desenvolvimento humano

Ao mesmo tempo em que intensifica o processo de separar a razão e a emoção, valorizando a razão, a ciência reproduz e fortalece os discursos da diferença entre as condições biológicas entre homens e mulheres, colocando as mulheres como menos avançadas do que os homens em relação “à anatomia, ao temperamento, à fisiologia e ao intelecto” (Tiriba, 2005, p. 7). Os homens estariam ligados à “razão” e as mulheres à “emoção”. Dessa forma, é perpetuada a desvalorização de tudo o que é ligado às mulheres e à emoção – como os atos de cuidado e afeto – em relação aos homens e a razão. Esses discursos e estudos biologizantes, classificatórios e evolucionistas também “justificaram

a dominação colonial” (Tiriba, 2005, p. 7-8). “Se as diferenças eram estabelecidas pela natureza, aos cientistas cabia apenas interpretar as suas determinações. É a partir deste quadro de referências que se justificam as distinções de classe, de raça e de sexo” (Tiriba, 2005, p. 8).

Silva (2014, p. 106) nos diz que “O processo hegemônico de sociedade, pautado na heteronormatividade, no individualismo e na competição, é implantado desde o nascimento, pois as características biológicas e sociais do ser humano são colocadas como elementos de desigualdades”. Logo, gênero é uma marca que modela toda a nossa sociedade desde o nosso nascimento.

As relações de gênero são resultado de um processo pedagógico que se inicia no nascimento e segue ao longo de toda a vida. Na nossa sociedade, esse processo vem reforçando a desigualdade existente entre homens e mulheres, principalmente em torno da sexualidade, da reprodução, da divisão sexual do trabalho (Gonçalves; Faria; Reis, 2016, p. 989).

Esse processo pedagógico está ligado diretamente com nosso processo de consciência, pois como os indivíduos nascem nas relações que constituem o capital, a primeira expressão de sua consciência, ou seja, a consciência social é a do amoldamento - “é a expressão das relações que eles compartilham com a burguesia” (Iasi, 2013, p. 72). As imposições sobre as normas de gênero sociabilizadas nas relações de produção do capital são importantes para moldar os seres humanos a pensarem que o binarismo homem-mulher é a única forma de viver possível, e que há papéis delimitados para cada um. Dessa forma, “o pensamento patriarcal é construído de tal modo em nossos processos mentais, que não podemos excluí-lo se não tomarmos consciência dele, o que sempre significa um grande esforço” (Lerner, 2019, p. 65).

Como nos aponta Lerner (2019), a propagação do mito do homem-caçador como sendo o grande responsável pela sobrevivência dos seres humanos nas sociedades caçadoras-coletoras ajudou a criar no imaginário social a ideia de que a inferioridade das mulheres é algo universal, ou seja, imutável. Mesmo que as explicações que rondam o mito do homem-caçador tenham sido refutadas por evidências antropológicas diversas, afinal, “na maioria dessas sociedades, a caça de grandes animais é uma atividade auxiliar, enquanto o fornecimento dos principais alimentos vem de atividades de coleta e caça de pequenos animais, que mulheres e crianças executam” (Lerner, 2019, p. 44), a “afirmação de que a divisão sexual do trabalho com base na ‘superioridade’ natural do homem é um

fato [...] continua tão válida hoje quanto era nos primórdios da sociedade humana” (Lerner, 2019, p. 43).¹⁸

Por muito tempo eram usados argumentos religiosos para explicar essa suposta “inferioridade” das mulheres, pois, “se Deus ou a natureza criaram diferenças entre os sexos, que, em consequência, determinaram a divisão sexual do trabalho” (Lerner, 2019, p. 43), não se pode culpar alguém ou mudar essa realidade. Para esses tradicionalistas, “se à mulher foi atribuída, por planejamento divino, uma função biológica diferente da do homem, a ela também devem ser atribuídas diferentes tarefas sociais” (Lerner, 2019, p. 43). A divisão sexual do trabalho é, segundo esses argumentos, baseada nas diferenças biológicas, e sendo estas divinas, a divisão seria então “justa e funcional” (Lerner, 2019, p. 43).

Mas quando esses argumentos religiosos perdem força no século XIX, a ciência é usada para transformar esse discurso. Segundo Lerner (2019),

[...] defensores científicos do patriarcado justificavam a definição de mulheres pelo papel materno e pela exclusão de oportunidades econômicas e educacionais como algo necessário para a sobrevivência da espécie. Era por causa da constituição biológica e da função materna que mulheres eram consideradas inadequadas para a educação superior e muitas atividades vocacionais. Menstruação, menopausa e até gravidez eram vistas como debilitantes, doenças ou condições anormais, que incapacitavam as mulheres e as tornavam de fato inferiores (Lerner, 2019, p. 45).

Portanto, podemos perceber que as ciências vêm no decorrer dos anos explicando os processos de desenvolvimento humano com perspectivas inatistas e biologizantes. Vygotsky, Luria e Leontiev (2018, p. 25) apontam que entre os séculos XIX e XX predominavam explicações científicas “naturais dos processos elementares” que determinam as funções psicológicas dos adultos, e em seus estudos concluíram que

[...] as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2018, p. 25).

¹⁸ Lerner (2019, p. 57) ainda nos mostra que “Existe agora um grande conjunto de evidências antropológicas modernas disponíveis que descrevem sistemas sociais relativamente igualitários e soluções variadas e complexas adotadas por sociedades para o problema da divisão de trabalho. [...] com base nos dados disponíveis, parece que as sociedades mais igualitárias são encontradas entre tribos de caçadores-coletores, caracterizadas pela interdependência econômica. Uma mulher deve contar com os serviços de um caçador para garantir o fornecimento de carne para si mesma e seus filhos. Um caçador deve contar com uma mulher que o alimentará com comida que o sustente para ir à caça e ainda mais, no caso de ser malsucedido. [...] nessas sociedades, as mulheres fornecem a maior parte do alimento consumido”.

As ideologias inatistas e biologizantes, tanto do desenvolvimento humano quanto da cultura, retiram “a discussão sobre como as condições materiais de vida e toda subjetividade são socialmente produzidas. Assim, aquilo que pode e é constantemente transformado pelo movimento dialético e contraditório da vida social aparece como natural e imutável” (Conde; Vianna, 2021, p. 260).

Em seus estudos, Vigostky mostrou que “maturação *per se* é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano” (Vigotsky, 2007, p. 4). Portanto, sua pesquisa se torna importante instrumento para entender que o desenvolvimento humano se dá, de maneira dialética, através da ação do homem, histórico e socialmente produzido, e depende diretamente da cultura e das condições objetivas de vida do sujeito.

A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades (Vygotsky, 1996, p. 237).

Engels (1990), em sua obra “O papel do trabalho na transformação do macaco em Homem”, escrita em 1876, mostra que o processo evolutivo dos seres humanos descrito nos estudos de Darwin não foi de mera adaptação ao meio ambiente, mas de relação, mediada pelo trabalho (em sua dimensão ontológica), do homem com a natureza, que implicou instrumentos, habilidades, destreza, tecnologias, meios, técnicas, planejamento e idealização, visando atender necessidades que implicam outras necessidades. Na natureza se encontram as condições centrais e fundamentais para produzir a existência humana, sendo assim, esse processo implica necessariamente nessa relação do homem com o meio, com o ambiente.

O homem modifica-se e constitui-se ao modificar a natureza. A criança não nasce com as características que definem o “ser humano”, e para que ela se constitua como tal, exige-se intervenção dos adultos, já constituídos como seres humanos, através da educação, que é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13). A existência humana não é garantida pela natureza; ela tem de ser produzida historicamente pelos próprios seres humanos, o que significa que aquilo que chamamos de “natureza humana” não é algo dado ao ser humano, mas é por ele produzido sobre a base da natureza biofísica. E esse processo se dá em “relações dinâmicas

altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado” (Vigotsky, 2007, p. 104).

Indo contra as velhas noções sobre desenvolvimento humano que a psicologia propagava hegemonicamente (e continua propagando), os estudos da psicologia histórico-cultural mostram que “as características básicas da atividade mental humana podem ser entendidas como produtos da história social – elas estão sujeitas a mudanças quando as formas de prática social se alteram; são portanto sociais em sua essência” (Luria, 1990, p. 218). Assim, ao analisar o desenvolvimento humano, precisamos analisar esse desenvolvimento como uma produção histórica e social, que possui bases materiais; no Brasil, essa base se dá nas relações de produção capitalistas em um contexto de capitalismo dependente (Fernandes, 1981). Além disso, com ideias, costumes e um ritmo de vida importados da Europa colonizadora, que inclusive destruiu os modos de vida pré-coloniais vigentes no Brasil até o ano de 1500.

Essas características, produtos da história social, são formadas por essas bases materiais e as relações sociais as quais o sujeito está inserido. Ao nascerem (ou melhor, antes mesmo de nascerem), seres humanos que possuem uma vagina em seu aparelho reprodutivo, são nomeadas “mulheres”. Os que possuem pênis são nomeados “homens”. E a cada um desses dois são impostos papéis sociais, que ditarão como deverão se comportar, viver, falar, pensar, agir, e que formarão as bases psicológicas e o desenvolvimento desses sujeitos. Esse processo inicia antes mesmo do nascimento. Inclusive, ao descobrir se o bebê será “menino” ou “menina”, de acordo com sua genitália, diversas famílias preparam uma festa chamada “chá revelação”; caso seja “menina”, a cor interna do bolo cortado será rosa, e caso seja “menino”, a explosão de fogos de artifício será de cor azul. Precisamos compreender que nada disso é natural, e sim, sociabilizado. Evidenciamos que a cultura do chá revelação, surgida no século XXI, atinge principalmente famílias com condições financeiras que permitem a realização desse tipo de evento, e é apenas um exemplo de como a cultura dos padrões de gênero é difundida à toda a sociedade.

Assim, a classe dominante usa a ciência para propagar esses ideais, a fim de garantir essas imposições emergentes nas sociedades de classes, em especial, no capitalismo, aumentando o controle sobre os corpos e a sexualidade humana. Esse processo se intensifica no século XIX. Considerando que nem a infância nem a

adolescência são identidades naturais, e sim, sociais, também estas sofrem mudanças no decorrer da história juntamente com o controle da sexualidade humana.

Enquanto as sociedades de classes anteriores proibiam certas atividades sexuais, o nascente Estado capitalista e seus defensores nos campos da medicina, do direito e da academia entraram em cena para definir e controlar a sexualidade humana de maneiras inimagináveis até então. Esses profissionais do século XIX – quase todos homens brancos – refletiram os interesses e os preconceitos da classe média em ascensão. Com o crescimento econômico e o desenvolvimento, surgiu a necessidade de níveis mais elevados de educação para mais tipos de empregos, o que estendeu a adolescência e removeu jovens de muitas ocupações, reduzindo a interação social entre adultos e crianças, nos casos em que não havia parentesco (Wolf, 2021, p. 41).

As condições materiais ligadas a esse desenvolvimento transformaram as concepções de gênero das sociedades. Inclusive forçando a ideologia binária de que existem “homens” e “mulheres”, mesmo com a “realidade física de pessoas intersexuais” (Wolf, 2021, p. 43) questionando essas noções fixadas sobre o binarismo de gênero, visto que nascem com corpos que “combinam características anatômicas que são associadas convencionalmente tanto com as de homens quanto com as de mulheres” (Wolf, 2021, p. 42-43). Pediatras, inclusive aparados pela legislação, mutilam os corpos dessas crianças¹⁹, forçando normas genitais em recém nascidos (Wolf, 2021). Essas ideologias inatistas e biologizantes trazem muito sofrimento para todos os seres humanos, em especial para a classe trabalhadora, e isso é inegável.

Mas de onde surgem essas concepções que ditam essas regras na sociedade? Concepções essas que fazem com que a Educação Infantil, estando ligada aos papéis de cuidado – esse papel relacionado com o cuidado materno, pois os sujeitos dessa etapa da educação são bebês e crianças –, tenha majoritariamente no papel docente as mulheres, e estando os homens supostamente despreparados para esse trabalho. Precisamos olhar para a história.

¹⁹ Como pontuamos anteriormente, as pessoas intersexo não se enquadram nas definições de feminino e masculino naturalizadas e sociabilizadas em nossa cultura, pois possuem aspectos biológicos mútuos, e “a realidade de adequação compulsória e violenta dos corpos dessas pessoas ao padrão exigido pela sociedade (de homem ou de mulher) ainda continua”, pois, muitas dessas pessoas são “mutiladas em cirurgias precoces, ainda na infância, para esconder suas genitálias [...] ou ainda, são submetidas a tratamentos hormonais compulsórios na infância para desenvolver características que a sociedade espera de homem ou de mulher” (Iara, 2021).

1.5 As mulheres na história: gênero, patriarcado e sociedade de classes

Inicialmente, pontuamos que *gênero* é um importante instrumento e uma categoria de análise que permeia nosso objeto. Gênero é uma construção social, uma das múltiplas determinações que se encontram imbricadas na totalidade, juntamente com raça e classe e que na prática social faz com que pessoas passem por experiências diferentes em suas vidas; diferenças essas que, como estão postas nas relações do capital, geram desigualdades sociais. Como uma construção social, gênero vem impondo papéis às pessoas, e assim como trouxemos anteriormente, modos de viver, de se comportar, de agir, de se vestir, etc.

Gênero, como nos mostra Saffioti (2015, p. 48), se refere a um conceito “para toda a história”; noções de gênero na sociedade, com divisões de tarefas e modos de agir surgem antes do patriarcado, que é uma “categoria específica de determinado período, ou seja, para os seis ou sete milênios mais recentes da história da humanidade” (Saffioti, 2015, p. 48). Gênero surge antes deste “regime de dominação-exploração das mulheres pelos homens” (Saffioti, 2015, p. 47) chamado *patriarcado*.

O patriarcado não surgiu de forma linear nem de um dia para o outro. Levou-se muitos anos para se estabelecer, cultural e socialmente, a ordem patriarcal. Lerner (2019) nos mostra que o estabelecimento do patriarcado como sistema social de predominância dos homens nas posições de poder sobre as mulheres se deu em um processo complexo, cheio de contradições e de maneiras diferenciadas em diferentes culturas e que levou quase 2.500 anos até ser concluído. A autora nos traz fontes com evidências de sociedades onde as mulheres participavam ativamente da vida econômica, religiosa e política, mas que a partir do ano 4.000 a.C. já haviam indícios desse processo de solidificação do patriarcado, com certa “dependência e [...] obrigação em relação aos parentes homens e/ou maridos” (Lerner, 2019, p. 108) por parte das mulheres. Esse processo, na Mesopotâmia, por exemplo, se deu em conjunto com o aumento da produção agrícola, com o desenvolvimento das elites e do militarismo (Lerner, 2019). Lerner (2019, p. 89) explicita em sua análise que “vários processos interativos e de reforço mútuo caminharam para fortalecer a dominância masculina na vida pública e nas relações externas, enquanto enfraqueceram o poder de estruturas comuns e baseadas em relações de parentesco”, além da consolidação e complexificação do Estado.

O que vemos [...] é o surgimento de um conjunto de relações de poder nas quais os homens adquiriram poder sobre outros homens e sobre todas as mulheres.

Assim, os homens da elite se viam como aqueles que podiam adquirir poder sobre outros, riqueza em bens e em servidão sexual, ou seja, a aquisição de escravas e concubinas para um harém. Mulheres, mesmo as mais seguras, bem-nascidas e autoconfiantes, viam-se como pessoas dependentes da proteção de um homem. Este é o mundo feminino do contrato social: mulheres cuja autonomia lhes é negada dependem da proteção e se empenham para conseguir o melhor acordo possível para elas mesmas e seus filhos. [...] A matriz das relações patriarcais entre os sexos já tinha um lugar fixo antes dos desenvolvimentos econômico e político institucionalizarem por completo o Estado e muito antes da ideologia do patriarcado ser desenvolvida (Lerner, 2019, p. 108-109).

Esse conjunto de relações patriarcais vão se desenvolvendo culturalmente e se infiltrando nas estruturas sociais através das ideologias dominantes em cada período histórico e contexto local. E aos poucos, toda essa sociabilidade foi se fortalecendo nas estruturas de produção da vida. Atualmente, vivemos regidos por um sistema de produção que se fundou nessas relações patriarcais e continua a legitimar e usufruir dessas relações para exercer sua dominação.

Para refletirmos sobre como superar essas imposições e as contradições expostas anteriormente referentes ao homem docente na Educação Infantil, analisando a sociedade em sua concreticidade, precisamos compreender como surge a posição da mulher na sociedade moderna e como ela está ligada intrinsecamente ao desenvolvimento do atual sistema econômico e político, a fim de entender como

O sistema do capital se constituiu sobre os alicerces de estruturas discriminatórias alienantes e mediações de segunda ordem da “economia individual” há muito estabelecidas e, naturalmente, forçosamente as adaptou a seus próprios objetivos e a suas exigências de reprodução (Mészáros, 2011, p. 303).

Lembrando que todo esse processo não foi homogêneo, ocorrendo de maneiras diferentes em vários lugares do globo. Uma maior generalização nas análises não é feita para propagar uma perspectiva determinista, mas para ajudar a analisar e visualizar a totalidade de relações que compõe nosso objeto. Aliás, todo esse processo dito de opressão é tensionado por contradições expressas, por exemplo, na luta e resistência das mulheres desde o início do trabalho fabril (Perrot, 1988).

Ao analisar com base nas relações sociais de produção, partimos de Marx (2023, p. 786) quando coloca que “A estrutura econômica da sociedade capitalista surgiu da estrutura econômica da sociedade feudal”. Esse processo,

[...] que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de

subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados (Marx, 2023, p. 786).

Como nos traz Saffioti, (1979), o capitalismo se funda sobre a opressão contra as mulheres, que passa a fazer parte da estrutura do modo de produção social:

A instauração de um novo modo de produção envolve um grande ônus para certos setores da população de uma sociedade. Na passagem do modo de produção feudal para o modo capitalista este ônus social pesará sobre os estamentos inferiores da antiga ordem que, progressivamente, se vão constituindo como classes sociais subprivilegiadas. Torna-se clara, no novo regime, a divisão da sociedade em classes sociais e a exploração econômica de que é alvo uma delas por parte da outra. O modo capitalista de produção não faz apenas explicitar a natureza dos fatores que promovem a divisão da sociedade em classes sociais. Lança mão da tradição para justificar a marginalização efetiva ou potencial de certos setores da população do sistema produtivo de bens e serviços. Assim é que o sexo, fator de há muito selecionado como fonte de inferiorização social da mulher, passa a interferir, de modo positivo para a atualização da sociedade competitiva, na constituição das classes sociais. A elaboração social do fator natural *sexo*, enquanto determinação comum que é, assume, na nova sociedade, uma feição inédita e determinada pelo sistema de produção social (Saffioti, 1979, p. 35).

Podemos perceber que esse processo não é simples, e Federici (2017) nos dá uma base para entender como as mulheres sofreram com ele, utilizando a Europa, berço do capitalismo, como panorama. A autora, concordando com Marx, nos lembra que a violência foi a principal arma usada nesse processo (Federici, 2017). Para se desenvolver, o capitalismo exigiu um aumento expressivo e rápido de trabalhadores e de riqueza apropriada – trabalho vivo (seres humanos explorados) e trabalho morto (bens roubados) (Federici, 2017). Além disso, a escravidão foi o pilar para a sua formação econômica (Federici, 2017). A autora nos mostra como desde o início do capitalismo “a guerra e a privatização da terra empobreceram a classe trabalhadora” (Federici, 2017, p. 130). Inicia-se um processo de expropriação de terra, separando as capacidades de subsistência dos trabalhadores deles mesmos, através da guerra e da reforma religiosa (Federici, 2017). Nesse processo, o trabalho como atividade humana de modificação da natureza e de si, dialeticamente, a fim de satisfazer suas necessidades, se torna mercadoria, fazendo com que ao proletariado reste a venda de sua força de trabalho (Marx, 2023).

A tomada das terras comunais significou mais uma grande perda para as mulheres, já que, pelo fato de terem menos poder social, elas “eram mais dependentes das terras comunais para a subsistência, a autonomia e a sustentabilidade” (Federici, 2017, p. 138), além de permitirem às mulheres uma rede de relações que formavam seus pontos de vistas autônomos em relação aos homens. Com a dominação das relações monetárias na economia, as dificuldades de as mulheres sobreviverem dignamente se tornaram cada vez

maiores do que as dos homens. Nesse momento, o trabalho reprodutivo cotidiano estava sendo cada vez mais desvalorizado – e foi quando elas foram confinadas a ele.

Com o desaparecimento da economia de subsistência que havia predominado na Europa pré-capitalista, a unidade entre produção e reprodução, típica de todas as sociedades baseadas na produção-para-o-uso, chegou ao fim conforme essas atividades foram se tornando portadoras de outras relações sociais e eram sexualmente diferenciadas. No novo regime monetário, somente a produção-para-o-mercado estava definida como atividade criadora de valor, enquanto a reprodução do trabalhador começou a ser considerada como algo sem valor do ponto de vista econômico e, inclusive, deixou de ser considerada um trabalho. O trabalho reprodutivo continuou sendo pago — embora em valores inferiores — quando era realizado para os senhores ou fora do lar. No entanto, a importância econômica da reprodução da força de trabalho realizada no âmbito doméstico e sua função na acumulação do capital se tornaram invisíveis, sendo mistificadas como uma vocação natural e designadas como “trabalho de mulheres”. Além disso, as mulheres foram excluídas de muitas ocupações assalariadas e, quando trabalhavam em troca de pagamento, ganhavam uma miséria em comparação com o salário masculino médio. Essas mudanças históricas — que tiveram um auge no século XIX com a criação da figura da dona de casa em tempo integral — redefiniram a posição das mulheres na sociedade e com relação aos homens (Federici, 2017, p. 145).

O desenvolvimento do capitalismo fez dominar um período de extrema pobreza na Europa no final da Idade Média e no início da era moderna. O acesso à renda fica cada vez mais dificultado, principalmente para as mulheres. Ocorre então o aumento da prostituição, já que as mulheres “não podiam mais se manter com o trabalho assalariado” (Federici, 2017, p. 151).

O Estado possuiu (e possui) um papel muito importante no desenvolvimento do capitalismo. Segundo Engels (2017),

Como o Estado surgiu da necessidade de conter as oposições de classes, mas ao mesmo tempo surgiu no meio do conflito subsistente entre elas, ele é, em regra, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, converte-se também em classe politicamente dominante, adquirindo assim novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. [...] o moderno Estado representativo é o instrumento da exploração do trabalho assalariado pelo capital (Engels, 2017, p. 213).

Portanto, o Estado não é neutro; não é uma entidade divina que paira sobre nossas cabeças e que, segundo concepções liberais, representa um interesse geral.

O Estado moderno na concepção liberal é, então, a institucionalização da autoridade política que tem a função de regulamentar os direitos naturais (liberdade e a propriedade), conceder direitos civis e políticos e assegurar o pacto social. O Estado fundado no contrato social é o palco em que são confrontados e dirimidos os conflitos, e onde não restaria espaço para os interesses privados, pois nele deve reinar a vontade geral. Nesse Estado, o governo tem uma função executiva, e pelo poder e força que lhe são conferidos, deve agir em nome das leis estabelecidas pelo consenso geral a fim de garantir a ordem constituída pelo contrato (Silva; Marcassa, 2020, p. 210).

Como nos aponta Lenin (1917),

O Estado é o produto e a manifestação do carácter inconciliável das contradições de classe. O Estado surge precisamente onde, quando e na medida em que as contradições de classe objectivamente não podem ser conciliadas. E inversamente: a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis.

Gramsci (2005, 2007.) fez uma leitura importante sobre o Estado moderno, nos mostrando que o Estado (integral) é composto dialeticamente por sociedade civil e sociedade política, mesmo que seja “habitualmente [...] entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo um tipo de produção e à economia de um dado momento), e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil” (Gramsci, 2005, p. 84).

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias "nacionais", isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (Gramsci, 2007, p. 41-42).

Dessa forma, o Estado, apesar de ser o Estado do capital (ou seja, da classe dominante), é permeado pela luta de classes, e os interesses entre as classes (e intra classes) não são harmônicos.

Com o desenvolvimento do novo sistema e a expropriação dos meios de produção da classe trabalhadora por parte da burguesia, iniciativas estatais surgem para conter a classe trabalhadora entre os séculos XVI e XVII (Federici, 2017); esportes, danças, jogos, festivais e outros encontros sociais foram proibidos em diversos lugares, em um processo de “cercamento social” (Federici, 2017, p. 163) com o objetivo de criar uma força de trabalho mais disciplinada, conter conflitos sociais e fixar os proletários nos postos de trabalho que lhes foram impostos.

Nesse período, a pobreza levou a Europa a ter uma queda no seu número populacional, devido à baixa taxa de natalidade. Esse processo fez com que o Estado, ao mesmo tempo em que introduzia um sistema de assistência pública (que como nos aponta Federici (2017), seus objetivos reais ainda são debatidos, ora como uma maneira de resposta à crise, ora como uma maneira de evitar a fuga dos trabalhadores explorados),

interferisse na função reprodutiva das mulheres, como um apoio ao crescimento populacional (Federici, 2017). Além disso, o casamento começa a ser bonificado e o celibato penalizado (Federici, 2017). Inicia-se um processo de controle dos corpos das mulheres, com penalização do aborto e métodos contraceptivos.

O imaginário social da época fez com que milhares de mulheres fossem executadas com a chamada *caça às bruxas* – uma maneira de culpá-las pelos assassinatos de crianças e métodos contraceptivos (e os conhecimentos sobre estes últimos, passados de geração em geração pelas mulheres, foram cada vez mais expropriados) (Federici, 2017).²⁰

No século XVII as mulheres trabalhadoras foram cada vez mais submetidas a empregos como domésticas, fiandeiras, bordadeiras etc. – empregos com status mais baixos (Federici, 2017). Difunde-se a ideologia de que a mulher deveria ficar em casa e que seu papel na produção seria o de ajudar os maridos (Federici, 2017). Assim, o casamento ou a prostituição se expandem como as únicas maneiras das mulheres acessarem renda (Federici, 2017). Importante pontuar que, por mais que ronde no imaginário social desde os primórdios da ascensão do capitalismo a ideia das mulheres fora da esfera da produção, permeando os ideais de que estas devem se limitar aos cuidados domésticos, as mulheres sempre trabalharam e fizeram parte da construção da história e da sociedade ativamente através do seu trabalho. E todo esse processo nos mostra que

O capitalismo certamente não inventou a subordinação das mulheres. Esta existiu sob diversas formas em todas as sociedades de classe anteriores. O capitalismo, porém, estabeleceu outros modelos, notadamente “modernos”, de sexismo, sustentados pelas novas estruturas institucionais. *Seu movimento fundamental foi separar a produção de pessoas da obtenção de lucro, atribuir o primeiro trabalho às mulheres e subordiná-lo ao segundo.* Com esse golpe, o capitalismo reinventou a opressão das mulheres e, ao mesmo tempo, virou o mundo de cabeça para baixo (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 51-52, grifo próprio).

²⁰ Em seus estudos, Federici (2019) nos mostra que a caça às bruxas é um fenômeno atual em muitas partes do planeta. “Na África, em especial, esse se tornou um problema sério nas últimas duas décadas, estendendo-se aos dias atuais. Só no Quênia, mais de cem pessoas foram assassinadas desde 1992, a maioria delas no Sudoeste [...]. Desde então, os registros de ‘assassinatos de bruxas’ se multiplicaram, chegando aos milhares e avançando até hoje” (Federici, 2019, p. 108). Federici (2019, p. 109) aponta que “essas caças às bruxas devem ser compreendidas no contexto da profunda crise do processo de reprodução social”, “uma reação à crise social produzida pela reestruturação neoliberal das políticas econômicas da África” (*ibid.*, p. 115). A autora conclui que “o ataque contra as mulheres vem, sobretudo, da necessidade de o capital destruir o que não consegue controlar e degradar aquilo do que mais precisa para sua reprodução. Trata-se do corpo das mulheres” (*ibid.*, p. 140), além de que, “a caça às bruxas [...] também é um meio poderoso de destruir relações comunais, injetando a suspeita de que sob a vizinha, a amiga, a amante se esconde outra pessoa, ansiosa por poder, sexo, riqueza ou simplesmente com desejo de cometer maldades” (idem).

As mulheres proletárias passam a ser bens comuns na nova sociedade em ascensão, pois “se tornaram para os trabalhadores homens substitutas das terras que eles haviam perdido com os cercamentos” (Federici, 2017, p. 191). A família se torna o principal veículo de reprodução da força de trabalho e às mulheres é imposto o trabalho doméstico (Federici, 2017).

Como surgiu o modelo de família nuclear, imposto como natural pela ideologia dominante e que ronda o nosso imaginário como a única forma possível de se viver e se relacionar? Vamos analisar como se deu esse processo, visto que, não é natural, e sim, social e historicamente produzido.

1.6 A família: uma instituição social e histórica

Como nos diz Wolf (2021, p. 44), “a família – essa instituição supostamente sacrossanta, exaltada pela direita e representada de forma irreal em inúmeros comerciais de margarina – mudou radicalmente ao longo da história humana. Na verdade, a própria família nem sempre existiu”. Engels (2017), através da pesquisa antropológica de Lewis Henry Morgan (1818-1881) e escritos de Marx sobre essa pesquisa, defende que apenas nos últimos mil anos as pessoas começaram a viver divididas em unidades familiares; esse processo acontece quando as sociedades são divididas em classes. A dominação masculina em nossas sociedades está ligada com a destruição dos modelos sociais nos quais não havia concentração de poder na mão de poucos – através do Estado.

Em sua obra, Engels (2017) faz uma descrição rica sobre modelos de organização familiares anteriores às que conhecemos hoje, com base principalmente em pesquisas antropológicas sobre indígenas norte-americanos, e mostra que a família monogâmica, difundida hoje em nossas ideias como o modelo “natural” de família, nem sempre existiu. A criação dos filhos era uma atividade coletiva entre os grupos e as mulheres e homens pertenciam igualmente entre si. De acordo com o desenvolvimento das forças produtivas, nascem novos modelos dessa instituição “família”, nos quais, por exemplo, em algumas sociedades, entre os grupos, a figura da mãe se torna característica, porém, não se sabia

quem era o pai da criança. A matrilinearidade (que como nos aponta Lerner (2019), não indica matriarcado²¹) era usada para marcar a descendência desses sujeitos, contudo,

À medida que [...] desenvolvia-se as *gens* e se tornavam mais numerosas as classes de “irmãos” e “irmãs”, entre os quais agora era impossível o casamento, a união conjugal por pares, baseada num certo costume, começou a se consolidar. O impulso dado pela *gens* à proibição do casamento entre parentes consanguíneos levou as coisas ainda mais longe [...] os casamentos por grupos se tornaram cada vez mais impossíveis e acabaram sendo substituídos pela família pré-monogâmica (Engels, 2017, p. 67-68).

Segundo Engels (2017, p. 68), “nesse estágio, um homem vive com uma mulher, mas de forma tal que a poligamia e a infidelidade ocasional permanecem um direito dos homens”. Reduz-se então a predominância da comunidade conjugal, e “na época da pré-história [...] com a exclusão progressiva, primeiramente dos parentes mais próximos, depois dos parentes mais distanciados e, por fim, até mesmo dos parentes por aliança, torna praticamente impossível qualquer casamento por grupos” (Engels, 2017, p. 68); resta-se assim o *casal*. “[...] a vulnerabilidade biológica das mulheres no parto fez as tribos buscarem mais mulheres em outros grupos” (Lerner, 2019, p. 80); nesse processo, começam raptos e compras de mulheres (Engels, 2017). Lerner (2019, p. 80) nos mostra que “essa tendência ao roubo de mulheres levou a constantes conflitos intertribais”, e que nesse processo, a capacidade reprodutiva das mulheres é reificada (Lerner, 2019), visto que “irregularidades na reprodução biológica ameaçavam a sobrevivência do grupo”, portanto, “as pessoas procuravam mais reprodutores – ou seja, mulheres” (Lerner, 2019, p. 83).

Concomitantemente a esse processo de surgimento desse modelo de matrimônio, novas relações sociais são criadas, pois, “no Velho Mundo, [...] a domesticação de animais e a criação de gado haviam desenvolvido uma fonte de riqueza até então desconhecida” (Engels, 2017, p. 75); a família monogâmica surge a partir desse processo, pois antes, as pequenas riquezas pertenciam às *gens*, agora,

[...] à medida que as riquezas iam aumentando, por um lado conferiam ao homem uma posição mais importante que aquela da mulher na família e, por outro lado, faziam com que nele surgisse a ideia de valer-se dessa vantagem

²¹ Em seus estudos, Lerner (2019) aponta que apesar de terem existido (e ainda existirem) sociedades nas quais mulheres tenham o mesmo poder que os homens em alguns aspectos da vida, e que “há evidências arqueológicas da existência de sociedades no Neolítico e na Idade do Bronze nas quais as mulheres eram muito valorizadas” (*ibid.*, p. 59), não há provas concretas da existência de alguma sociedade matriarcal. Essa questão ainda é debatida entre antropólogos e feministas, porém, para nós, o importante é pensar como o movimento das formas de hierarquias entre os seres humanos se tornou essencial para a reprodução social, e o patriarcado se tornou sustento para o capitalismo.

para modificar, em favor dos filhos, a ordem tradicional da herança (Engels, 2017, p. 77).

A análise de Engels (2017), por mais que esteja dentro dos limites materiais da época – afinal, foi publicada em 1884 – nos fornece a chave para vermos que, mesmo que não tenha sido um processo engessado e linear (e que aconteceu de diferentes formas ao redor do mundo, ou seja, não foi um processo “natural”, e sim, *naturalizado*), o surgimento do modelo hegemônico atual de família está ligado diretamente ao desenvolvimento histórico e social da propriedade privada, assim como a opressão contra as mulheres. Engels (2017) nos mostra que esse processo de opressão às mulheres não surgiu, de fato, no capitalismo²², mas está ligada dialeticamente à gênese do Estado, criado como

[...] uma instituição que não só protegesse as novas riquezas individuais [...] mas também imprimisse o selo do reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade, que se desenvolviam umas sobre as outras e, portanto, a acumulação cada vez mais acelerada das riquezas; uma instituição que não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar aquela que pouco ou nada possuía e a dominação da primeira sobre a segunda (Engels, 2017, p. 138-139).

Logo,

Ao aplicar uma análise materialista à família, Marx e Engels mostraram como a opressão das mulheres decorre de fenômenos historicamente específicos – a mudança das sociedades comunais sem classes e sem Estados para o surgimento de complexas divisões do trabalho e Estados para garantir a acumulação de riqueza por uma classe dominante recém-desenvolvida (Wolf, 2021, p. 111).

Importante salientar que esses processos (tanto o surgimento da família monogâmica quanto o papel das mulheres na sociedade e a criação do Estado) não ocorreram de maneira linear, mas que “o *status* e os papéis das mulheres se tornam mais limitados conforme o aparato do Estado se torna mais complexo” (Lerner, 2019, p; 102).

Wolf (2021) ainda complementa essas questões e nos aponta que nas sociedades pré-classes “não há evidência para sugerir que as mulheres eram sistematicamente oprimidas” (Wolf, 2021, p. 45), mesmo com uma divisão do trabalho existente. Mas em algumas sociedades, “as mulheres caçavam e os homens assumiam papéis como o da

²² Diversas teóricas feministas socialistas vêm se debruçando a entender a questão da opressão das mulheres. Vogel (2022, p. 116) aponta que é necessário se ater a raiz da opressão às mulheres, visto que possui “caráter transversal e trans-histórico”, pois “as mulheres ocupam um lugar subordinado em todas as sociedades de classe” em diversos períodos históricos.

criação de crianças com a mesma frequência com que realizavam tarefas que a sociedade moderna concebe como apropriadas para os seus gêneros” (Wolf, 2021, p. 45).

Quando analisamos o papel da família nuclear no sistema capitalista, percebemos que há uma contradição que permeia boa parte de nossa cultura referente aos papéis e normas de gênero. Wolf (2021), ao estudar os movimentos, a política e a cultura estadunidense, aponta que por mais que haja um aumento da aceitação pela sociedade “de uma variedade de comportamentos sexuais e de gênero desviantes” (Wolf, 2021, p. 23), as legislações, a negação de postos de trabalho, a falta de proteção dos direitos civis e principalmente as altas taxas de violência contra esses grupos continua sendo uma realidade. Principalmente em se tratando de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Travestis, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e outras possibilidades de orientação sexual e identidade de gênero (LGBTQIAPN+).

Essa contradição é um produto de dois fatores: a emergência, no capitalismo moderno, de uma maior liberdade sexual para formar identidades sexuais que estejam fora da família tradicional; e a necessidade contínua do capitalismo de reforçar as normas de gênero que dão suporte à família “nuclear” (Wolf, 2021, p. 23).

Percebemos que a opressão contra a população LGBTQIAPN+ e feminina está ligada “à centralidade da família nuclear como um dos meios do capitalismo de, ao mesmo tempo, inculcar normas de gênero e terceirizar o cuidado das atuais e futuras gerações de trabalhadores a baixos custos para o Estado” (Wolf, 2021, p. 36). Essas opressões contra grupos excluídos e marginalizados da sociedade (também em relação às pessoas pretas, indígenas, pessoas com deficiência etc.) servem também para dividir a classe trabalhadora, “especialmente em suas batalhas por justiça econômica e social” (Wolf, 2021, p. 36), pois, por conterem pautas e especificidades muitas vezes distintas, é difícil para os movimentos sociais perceberem o inimigo em comum que é responsável pela sua opressão: o capitalismo. A própria configuração deste modo de produção já dificulta que os trabalhadores reconheçam a opressão que sofrem, e esse processo tem se tornado cada vez mais complexo. Porém, esse mesmo sistema

[...] deu origem à individualidade moderna e às condições para que as pessoas tenham vidas íntimas com base no desejo pessoal, uma ruptura histórica em relação ao poder da igreja e da comunidade feudais, que antes organizavam os casamentos (Wolf, 2021, p. 38).

Marx (2008) aponta que “nessa sociedade de livre concorrência, o indivíduo aparece como que desprendido dos laços da natureza, que em épocas anteriores da história fazem dele uma parte integrante de um conglomerado humano determinado, delimitado” (Marx, 2008, p. 238). Mas existem sociedades pré-capitalistas, como é o caso da Grécia antiga e de tribos indígenas estadunidenses, em que as questões referentes à gênero e sexualidade eram tratadas de formas diferentes, com maior liberdade e aceitação (Wolf, 2021). “No entanto, nessas sociedades, eram as atividades homossexuais que eram toleradas, louvadas ou escrutinadas, e não a identidade de um grupo de pessoas” (Wolf, 2021, p. 40).

Com o advento do capitalismo, condições econômicas e sociais se desenvolveram a ponto de “que um grande número de pessoas se reconhecessem, se expressassem ou explorassem o desejo pelo mesmo sexo como uma característica central de suas vidas ou de suas identidades” (Wolf, 2021, p. 40). Assim como também, dentro da sociedade, há a possibilidade de algumas pessoas poderem viver seus relacionamentos pessoais de maneira igualitária, sem hierarquia nas relações, e até mesmo criarem os filhos de maneira diferente da família nuclear. Mas isso não faz com que esses tipos de relações se tornem dominantes historicamente dentro do sistema capitalista (Mészáros, 2011, p. 269).

Vemos assim como as repressões sexuais se dão de maneiras diferentes em cada momento histórico e local e isso se dá pelo processo real de nossa sociedade, já que a estrutura e a lógica de reprodução e produção da vida material estão em constante movimento. Mas é interessante perceber que, na esfera estatal, essas repressões coincidem e muito com as repressões impostas aos trabalhadores no processo de ascensão do capitalismo, que envolveu toda a violência, saqueamento, roubo, colonização por parte da classe dominante em cima dos trabalhadores. Um exemplo disso ocorreu em 1533, quando “o rei britânico Henrique VIII [...] introduziu o Ato de Sodomia, que levaria homens à pena de morte por ‘sodomia’” como um crime contra a natureza, ao mesmo tempo em que “leis do mesmo período [...] puniam ‘vagabundos’, ou seja, camponeses arrancados de suas terras que não tinham para onde ir” (Wolf, 2021, p. 48-49). A punição pelo Ato de Sodomia “era a mesma dos crimes de motim” (Wolf, 2021, p. 49).

Percebemos, composta por diversas contradições, a família como “uma unidade social materialmente enraizada na sociedade capitalista” (Vogel, 2022, p. 132), visto que mantém a força de trabalho atual e fornece a próxima geração de força de trabalho. Essa questão está ligada ao que chamamos de *reprodução social* e a traremos ao debate.

1.7 A reprodução social: elemento central da problemática

Como nos aponta Vogel (2022),

[...] divisões do trabalho de acordo com o sexo existem em todas as sociedades conhecidas: mulheres e homens fazem diferentes tipos de trabalho. Em particular, as mulheres tendem a ser responsáveis pelo trabalho na área da criação das crianças, bem como por outros tipos de trabalho no lar; elas também podem estar envolvidas na produção (Vogel, 2022, p. 116).

Porém, a nova divisão sexual do trabalho criada no processo de ascensão do capitalismo reconfigura as relações de gênero. Propaga-se culturalmente as diferenças entre homens e mulheres e a criação de padrões de comportamentos para cada um de forma renovada (Federici, 2017).

Por um lado, construíam-se novos cânones culturais que maximizavam as diferenças entre as mulheres e os homens, criando protótipos mais femininos e mais masculinos (Fortunati, 1984). Por outro lado, foi estabelecido que as mulheres eram inerentemente inferiores aos homens – excessivamente emocionais e luxuriosas, incapazes de se governar – e tinham que ser colocadas sob o controle masculino. [...] Do púlpito ou por meio da escrita, humanistas, reformadores protestantes e contrarreformadores católicos, todos cooperaram constante e obsessivamente com o aviltamento das mulheres (Federici, 2017, p. 201-202).

Além da desmoralização da imagem das mulheres através da política e da arte, a caça às bruxas foi o principal motor a degradar a identidade social das mesmas e a construir sua nova função na sociedade, deixando marcas na psique coletiva (Federici, 2017).

Durante o período de colonização europeia em nosso território americano, os ideais referentes à família, mulheres, trabalho etc. produzidos na Europa durante esse período são trazidos para cá, difundindo a cultura colonizadora de diferenças de gênero nas aldeias e tribos indígenas.

[...] a discriminação sexual era mais que uma bagagem cultural que os colonizadores trouxeram da Europa com suas lanças e cavalos. Tratava-se, nada mais, nada menos, do que da destruição da vida comunitária, uma estratégia ditada por um interesse econômico específico e pela necessidade de se criarem as condições para uma economia capitalista – como tal, sempre ajustada à tarefa do momento. No México e no Peru, onde o declínio populacional sugeria o incentivo do trabalho doméstico feminino, uma nova hierarquia sexual introduzida pelas autoridades espanholas privou as mulheres indígenas de sua autonomia e deu a seus familiares homens mais poder sobre elas. Sob as novas leis, as mulheres casadas tornaram-se propriedade dos homens e [...] para assegurar que as mulheres indígenas reproduzissem os trabalhadores recrutados para realizar o trabalho [...] nas minas, as autoridades

espanholas promulgaram leis que dispunham que ninguém poderia separar marido e mulher, o que significava que as mulheres seriam forçadas a seguir seus maridos, gostando ou não (Federici, 2018, p. 219-220).

Dessa maneira, vemos como o Estado, que teve papel fundamental na expropriação das terras dos trabalhadores, foi importante para a consolidação do capitalismo – que dependeu diretamente do fortalecimento da subjugação das mulheres na sociedade, assim como a escravidão dos negros e indígenas e da colonização. A consolidação do modo de produção capitalista está de fato embasada na opressão desses sujeitos.

E para continuar sua dominação, o capital precisa que se molde “as pessoas com atitudes, disposições e valores, habilidades, competências e qualificações ‘certas’” (Arruzza; Battacharya; Fraser, 2019, p. 52) para manter uma capacidade de trabalhar (no sentido do capital, não do trabalho como transformação do homem sobre a natureza para satisfazer as necessidades do próprio homem, mas do trabalho explorado que produz mais valor). Além disso, é necessário moldar para o trabalho de produção de pessoas, a fim de garantir à classe dominante força de trabalho – processo que é chamado de *reprodução social* (Arruzza; Battacharya; Fraser, 2019).

No modo de produção capitalista há a divisão em classes: uma classe proprietária dos meios de produção e outra, a não proprietária, que precisa vender sua força de trabalho para garantir as condições de sua sobrevivência. O trabalhador, ao realizar o seu trabalho (ou seja, vender sua força de trabalho), despense seus nervos, cérebro, músculos e suas capacidades intelectuais (Marx, 2023). Porém, antes de ir para o seu “trabalho” (ou seu emprego, como é chamado comumente neste modo de produção), o trabalhador precisou produzir essa força de trabalho. Como nos mostra Bhattacharya (2019, p. 102), “a chave do sistema, nossa força de trabalho, é, na verdade ela mesma produzida e reproduzida fora da produção capitalista, num local ‘baseado em laços de parentesco’ chamado família”.

A família está ligada diretamente à questão da reprodução social. Ela está vinculada “ao funcionamento do modo de produção capitalista”, permeada pelas “contradições vivenciadas pelas mulheres da classe trabalhadora” no seu próprio interior (Vogel, 2022, p. 132). Dentro da família, as mulheres exercem papel central para a economia, “pois tornam possível o funcionamento” de diversos setores da sociedade (Vogel, 2022, p. 132) através do trabalho doméstico não remunerado, que funciona como

“base material para o conjunto de contradições na experiência das mulheres na sociedade capitalista” (Vogel, 2022, p. 132). Esse trabalho, que podemos chamar de trabalho de produção de pessoas (Arruzza; Battacharya; Fraser, 2019), é de extrema importância para o capital se reproduzir.

Mas a reprodução social acontece em todos os lugares. No espaço em que vende sua força de trabalho, o trabalhador também está praticando esse processo:

Assim, o processo capitalista de produção, considerado em seu conjunto ou como processo de reprodução, produz não apenas mercadorias, não apenas mais-valor, mas produz e reproduz a própria relação capitalista: de um lado, o capitalista, do outro, o trabalhador assalariado (Marx, 2023, p. 653).

O tempo de trabalho excedente (Marx, 2023), aquele que não é pago e é o tempo em que o trabalhador não está mais trabalhando para a sua subsistência (este, por sua vez, pago na forma salário), reproduz a vida dos proprietários dos meios de produção, além de produzir mais-valor. Com isso, o trabalhador reproduz a si mesmo e também a classe dominante.

Portanto, a reprodução social, onde trabalhar, educar, cuidar estão imbricados e relacionados, é parte do processo de reprodução geral do capitalismo. A reprodução social é composta desde a questão biológica (dormir, comer, etc.) até a questão social – e aqui, a cultura, a educação e a aprendizagem do cuidado são elementos importantes. As instituições de educação e ensino formais no sistema ao qual vivemos estão intrinsecamente ligadas a esse fator de reprodução social.

A cada modo de produção e de organização do trabalho e das relações sociais, novas exigências são colocadas para a educação, para o ensino e para a escola. Não há como dissociar a educação do momento histórico em que ela se apresenta – são as situações concretas e históricas articuladas às necessidades sociais (e interesses da classe dominante, que são também necessidades) que irão embasar como a educação funcionará em nossa sociedade. Se tratando dos modos de organização pontuados no período de ascensão do capitalismo, trataremos o debate sobre a educação formal a partir do período do artesanato, que possui um valor pedagógico importante para analisarmos também a conjuntura atual e como a educação formal ocorre em nossa sociedade de acordo com os modos de produção de vida.

1.8 A fábrica e a escola para os filhos e filhas da classe trabalhadora nascem juntas

Como pontuamos anteriormente, ressaltamos que é impossível

[...] de se compreender a educação a partir de perspectivas estáticas e a-históricas e, para que não se percam os elementos fundamentais que a constitui, é necessário considerar a posição ativa do sujeito na sua própria constituição e formação no percurso histórico da humanidade. Assim, as diferentes concepções de formação humana são, também, expressões da realidade concreta em que elas foram elaboradas (Pessoa, 2021, p. 65-66).

Destarte, os modos de produção e reprodução da vida são base para a educação e se expressam nela. A educação no período que antecedeu a ascensão do capitalismo era diferente da que conhecemos hoje. Antonio Rugiu (1921-2011), filósofo educador marxista italiano que estudou o período no qual o artesanato se caracterizava como um sistema organizado da Europa Medieval, apresentou em sua obra “Nostalgia do mestre artesão” (Rugiu, 1998) uma síntese sobre o valor pedagógico do artesanato: as formas de aprendizagem ali implicadas, a relação mestre-aprendiz, o papel do mestre, do estudante, da didática etc. O trabalho visto nas oficinas de artesanato era independente, autônomo; o artesão tinha conhecimento, domínio e controle sobre todo o processo produtivo. A formação nas escolas-ofício implicava as habilidades técnicas, manuais e profissionais quanto à formação de valores – valores estes daquela comunidade de artesãos. Havia toda uma socialização para educar em sociedade.

A chegada da maquinaria e da grande indústria revolucionam os meios de trabalho, como estudado e exposto por Marx (2023) no capítulo 13 de *O Capital: Livro I*. O trabalho depende cada vez menos da força muscular. As máquinas podem agora substituir os seres humanos e a indústria se apodera dos ramos produtivos. O objetivo se torna agora produzir uma mercadoria para gerar mais-valor. Os seres humanos produzem algo que não será para a sua subsistência ou de sua comunidade, mas para gerar lucro pra outrem: os proprietários dos meios de produção. A maquinaria intensifica a divisão do trabalho e aliena totalmente o trabalhador do processo produtivo. Neste novo sistema em ascensão, o uso da máquina tem o objetivo de baratear as mercadorias, produzindo uma quantidade muito maior em um curto período de tempo; o ser humano produz em um período para a sua subsistência e outro (este a maior parte da jornada de trabalho) para gerar lucro para o patrão – o chamado trabalho excedente (Marx, 2023)²³.

²³ Há uma contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas quando subsumidas ao modo de produção capitalista. As forças produtivas são impulsionadas pelas relações de produção, mas se chocam

[...] considerada em si mesma, a maquinaria encurta o tempo de trabalho, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela aumenta a jornada de trabalho; como, por si mesma, ela facilita o trabalho, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela aumenta sua intensidade; como, por si mesma, ela é uma vitória do homem sobre as forças da natureza, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela subjuga o homem por intermédio das forças da natureza; como, por si mesma, ela aumenta a riqueza do produtor, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela o empobrece etc. (Marx, 2023, p. 513).

Com o surgimento da maquinaria, aos poucos, mulheres e crianças são enviadas para as fábricas, aumentando o trabalho excedente e, com isso, o lucro do patrão e o grau de exploração.

O valor da força de trabalho estava determinado pelo tempo de trabalho necessário à manutenção não só do trabalhador adulto individual, mas do núcleo familiar. Ao lançar no mercado de trabalho todos os membros da família do trabalhador, a maquinaria reparte o valor da força de trabalho do homem entre sua família inteira. Ela desvaloriza, assim, sua força de trabalho. É possível, por exemplo, que a compra de uma família parcelada em quatro forças de trabalho custe mais do que anteriormente a compra da força de trabalho de seu chefe, mas, em compensação, temos agora quatro jornadas de trabalho no lugar de uma, e o preço delas cai na proporção do excedente de mais-trabalho dos quatro trabalhadores em relação ao mais-trabalho de um. Para que uma família possa viver, agora são quatro pessoas que têm de fornecer ao capital não só trabalho, mas mais-trabalho. Desse modo, a maquinaria desde o início amplia, juntamente com o material humano de exploração, ou seja, com o campo de exploração propriamente dito do capital, também o grau de exploração (Marx, 2023, p. 468-469).

Lembramos que existiram outros fatores que determinaram essa possibilidade de as mulheres trabalharem nas fábricas, e não apenas a obtenção de maiores lucros dos empresários capitalistas (Saffioti, 1979). Aliás, “se a sede de lucro é um componente de exploração do trabalho feminino, é também um dos determinantes da expulsão das mulheres do sistema produtivo” (Saffioti, 1979, p. 40). Portanto, juntamente com esse processo, continua a intensificação da subordinação das mulheres no sistema produtivo, visto que

As desvantagens sociais de que gozavam os elementos do sexo feminino permitiam à sociedade capitalista em formação arrancar das mulheres o máximo de mais-valia absoluta através, simultaneamente, da intensificação do trabalho, da extensão da jornada de trabalho e de salários mais baixos que os masculinos, uma vez que para o processo de acumulação rápida de capital era insuficiente a mais-valia relativa obtida através do emprego da tecnologia de

quando as relações de produção não permitem mais que elas se desenvolvam. Como nos aponta Marx (2008, p. 47), “Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves”. Se há um conflito entre as relações de produção e as forças produtivas, esse conflito é de classe: uma classe (proletariado) quer avançar nas suas formas de existência, e a outra classe, a dominante (burguesia) precisa que as relações de produção se mantenham; portanto, há um confronto de classe. No capitalismo, as forças produtivas são freadas para garantir o lucro da burguesia.

então. A máquina já havia, sem dúvida, elevado a produtividade do trabalho humano; não, entretanto, a ponto de saciar a sede de enriquecimento da classe burguesa (Saffioti, 1979, p. 36).

Vemos que esse novo modo de produção exige um trabalhador disciplinado para garantir essa maior acumulação de capital e necessita de um espaço para preparar e coagir as pessoas para esse novo trabalho.

Se a educação perpassa todas as esferas da vida social desde a família, é a partir do advento da sociedade moderna/burguesa, e especialmente com a Primeira Revolução Industrial, que ela passa a ser sistematizada na instituição escolar (Previtali; Fagiani, 2020, p. 223)

A escola para os filhos de trabalhadores, como a conhecemos, e a fábrica nascem juntas. Segundo Conde (2016),

A escola, assim como a legislação fabril, é o meio pelo qual o capitalismo regula a exploração e, assim, afasta crianças da degeneração precoce sem abrir mão, totalmente, de explorá-las ou de prepará-las à expropriação da mais-valia no futuro (Conde, 2016, p. 29).

A autora nos mostra que foi “a partir da legislação fabril que as escolas se tornaram uma necessidade para o ensino de generalidades às crianças da classe trabalhadora, além de atuarem favoravelmente para a disciplina e a aversão à preguiça” (Conde, 2016, p. 54).

Portanto, a escola moderna nasce para a satisfação da necessidade de um espaço para a manutenção da força de trabalho das crianças e jovens, para que continuassem à disposição da indústria (com o aumento do trabalho infantil nas indústrias, a reprodução social da classe trabalhadora estava em risco com o aumento das taxas de mortalidade infantil) e de instrução (habilidade de ler, escrever, contar), de treinamento para o trabalho no sistema em ascensão. Porém, como nos mostram Previtali e Fagiani (2020),

[...] a educação escolar é um processo específico que, para atingir suas finalidades, requer formas didáticas adequadas que possibilitem aprendizagens efetivas a grupos diferenciados de estudantes, sejam crianças, jovens ou adultos, com discernimentos sobre o que ensinar, quando e em qual profundidade, visando formá-los em valores para a vida humana. Pode-se dizer, então, que cabe à escola formar o cidadão, do ponto de vista técnico e social. Porém, deve-se perguntar: qual cidadão se quer formar? Para responder a essa questão, é preciso considerar que a escola se configura em palco de conflitos político-ideológicos cotidianos, nas salas de aula, nos conselhos, nas reuniões e nos debates, e se traduz em planejamentos dos currículos e em escolhas dos conteúdos, dos procedimentos pedagógicos [...]. Os professores e as professoras manifestam no ato de ensinar suas histórias de vida e sua formação profissional, uma concepção de mundo e de educação. Coloca-se em questão os objetivos e os fins da educação escolar: se seria uma educação escolar voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa humana e sua inserção crítica no mundo do trabalho ou apenas uma qualificação restrita, vinculada às ocupações no mercado de trabalho, para a formação do cidadão-consumidor (Previtali; Fagiani, 2020, p. 223).

Sendo palco destes conflitos, percebemos que a educação formal tem um papel importantíssimo na formação das futuras gerações na direção dos interesses do sistema capitalista, que necessita de microestruturas de sua reprodução social. Nesse caminho, a burguesia formula políticas para garantir o domínio destes espaços. As desigualdades de gênero, que fazem parte dos interesses do sistema, são perpetuadas na educação também através destas políticas (e o problema referente ao homem atuar na Educação Infantil possui relação direta com isso, já que, ao se terem homens atuando nessa etapa da educação, modificam-se as ideias através da prática, pois as crianças terão ali um homem desempenhando o papel de cuidado delas, implicando diretamente na reprodução dos valores socialmente hegemônicos sobre gênero ao estruturar o psiquismo e as subjetividades das crianças de maneira diferente da hegemônica).

Além de reproduzir as desigualdades de gênero, a escola também precisa formar os sujeitos que ali estão para o trabalho alienado. Há um desafio para a classe dominante de acordo com o desenvolvimento do capitalismo, pois, ao passar “das pequenas unidades produtivas fragmentadas [...] para as gigantescas corporações transnacionais de sua plena articulação global” e também “com o aumento da escala das operações pela integração das unidades de produção, aumentam [...] as dificuldades de assegurar o domínio do capital sobre o trabalho” (Mészáros, 2011, p. 126).

O sistema do capital se baseia na alienação do controle dos produtores. Neste processo de alienação, o capital degrada o trabalho, sujeito real da reprodução social, à condição de objetividade reificada – mero “fator material de produção” – e com isso derruba, não somente na teoria, mas na prática social palpável, o verdadeiro relacionamento entre sujeito e objeto (Mészáros, 2011, p. 126).

Esse processo fica explícito quando analisamos, ao passar dos anos, as mudanças na base técnica do modo de produção capitalista, principalmente com o advento das tecnologias, em que é exigido um trabalhador cada vez mais “flexível”, “preparado” para atuar de maneira genérica em muitas funções e conformado com a exploração que sofre, e como o capital utiliza a educação para continuar dominando o processo de trabalho. A chamada “acumulação flexível” (Harvey, 1993) surge da necessidade de os capitalistas continuarem a explorar a classe trabalhadora e aumentarem seus lucros, já que “o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo” (Harvey, 1993, p. 135). A acumulação flexível:

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novas, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (Harvey, 1993, p. 140).

Portanto, o capital continua a utilizar os espaços de educação formal para se propagar e continuar seu projeto de dominação. Com a acumulação flexível, é preciso uma educação “ativa” para formar seres “ativos”, aptos e faceiros ao trabalho explorado.

Assim, percebemos que a educação é expressão da necessidade do sistema de se perpetuar e se legitimar. Para que isso ocorra, atualmente no Brasil colocam-se em prática políticas públicas e documentos que viabilizam cada vez mais a lógica da acumulação flexível dentro dos espaços de educação formal; contrarreformas como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a) e o Novo Ensino Médio (Brasil, 2017a) são exemplos disso, implantando a *aprendizagem flexível*, indicando que, a implementação destas políticas apontam para “o caminho da qualificação imediata” (Previtali; Fagiani, 2020, p. 224) quando colocamos em questão os fins e objetivos da educação formal neste sistema.

Segundo Kuenzer (2016), a aprendizagem flexível:

[...] implica o deslocamento do professor e do conteúdo para o grupo, que participa, se envolve, pesquisa, interage, cria, com a mediação de algum orientador. O professor passa a ser organizador de conteúdos e produtor de propostas de curso, de abordagens inovadoras de aprendizagem, em parceria com especialistas em tecnologia; a relação presencial passa ser substituída pela tutoria, que acompanha a aprendizagem dos alunos (Kuenzer, 2016, p. 2).

Quando analisamos mais a fundo a aprendizagem flexível, vemos que:

O discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, [...] mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia (Kuenzer, 2016, p. 5).

Percebemos então como a diversidade, a flexibilidade e as diferenças são vistas como potência ao capital. Esse processo na educação formal já se inicia na Educação Infantil. Na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a) encontramos os fundamentos pedagógicos que amparam o documento, pensados no desenvolvimento de *habilidades e competências* (Brasil, 2018a) que levam o sujeito a “aprender a aprender,

saber lidar com a informação cada vez mais disponível, [...] aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões [...]” (Brasil, 2018a, p. 14), etc.

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. [...] com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século (Marsiglia; Pina; Machado; Lima, 2017, p. 119).

É notável como o Estado atua para legitimar e perpetuar a lógica da exploração capitalista, alinhado ao empresariado e à burguesia. Concordamos com Neves e Piccinini (2018) quando entendem o Estado

[...] como forma histórica de organização política das sociedades mercantis e capitalistas, na qual se exerce a função precípua de equilibrar interesses inconciliáveis tanto de classes antagônicas – os capitalistas e os trabalhadores – quanto de frações burguesas de diferentes portes, do campo ou da cidade (Neves; Piccinini, 2018, p. 199).

Mészáros (2008) pontua que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (Mészáros, 2008, p. 35).

Visto que o modo de organização e produção da vida em que se encontram as instituições de Educação Infantil se embasou na opressão das mulheres para se consolidar e legitimar, a “superação” do preconceito e do medo referentes à atuação de homens nessa etapa da Educação Básica precisa ser refletida de acordo com as condições objetivas as quais a escola, a creche e a educação formal como um todo estão inseridas.

Concordamos que a presença de homens atuando nesse espaço é importante; porém percebemos uma incompatibilidade: como superar essa contradição através desses espaços que legitimam essas próprias contradições? Se a função das instituições de Educação Infantil e de outras etapas da educação têm, cada vez mais, se alinhado aos interesses do capitalismo, me parece impossível acabarmos com o problema utilizando apenas essa ação. Como apontam Neves e Piccinini (2018),

Esta conclusão nos levou a abandonar a ilusão e a ideologia de que a escola do Estado (que em amplo sentido, inclui universidades) pode ensinar uma perspectiva teórico-prática emancipadora, revolucionária no sentido marxista

do termo. Consideramos que esta ilusão equivale à posição *kautskista* de abandono das lutas da classe trabalhadora pela via revolucionária em favor de uma via democrática reformista, supostamente pacífica, uma posição explicitamente criticada por Lênin, no contexto do processo revolucionário de outubro de 1917 (Neves; Piccinini, 2018, p. 199).

A educação nos moldes da sociedade burguesa e controlada pelo Estado serve ao crescimento dos capitalistas e do empresariado. Entretanto, mesmo que isso aponte para a conclusão de que apenas a presença de professores homens na Educação Infantil e o aumento das discussões sobre esse problema na formação de professores não sejam o suficiente para progredir de fato nessa questão, concordo com Neves e Piccinini quando dizem que:

Nossa argumentação contrária à escola burguesa como instrumento de emancipação da classe dominada não sugere uma não ação, nos dirige a perscrutar historicamente que educação e através de qual organização fez prosperar a luta teórica e prática para emancipação da classe trabalhadora. Sendo rigorosas com a história, esta organização é o partido proletário internacionalista cuja construção foi objeto de incansáveis esforços de Marx, de Engels e de Lênin (Neves; Piccinini, 2018, p. 200).

Conseqüentemente, além de lutar por qualidade na educação, para que as crianças e jovens tenham acesso ao conhecimento científico produzido historicamente de forma contextualizada, acesso à cultura e à uma educação crítica, em um projeto educacional emancipador da genericidade humana e desenvolvedor da omnilateralidade²⁴ dos sujeitos, se faz necessário lutar para a emancipação da classe trabalhadora como um todo, através da organização dos trabalhadores, com uma perspectiva crítica e revolucionária em relação ao sistema capitalista de produção.

1.9 As múltiplas determinações do objeto na história: primeiras reflexões

Expostas as primeiras análises deste trabalho e destrinchadas algumas das diversas possibilidades de reflexão das múltiplas determinações que compõe a totalidade do nosso objeto, foi possível ver que ser professor homem na Educação Infantil e vivenciar todos

²⁴ Marx (2023) nos mostra como a divisão do trabalho no sistema capitalista impõe um caráter unilateral aos seres humanos, e a educação nesse sistema responde à essa necessidade da classe dominante – formar para o trabalho alienado, no qual o trabalhador não tem acesso ao produto do seu trabalho. Uma educação que desenvolva a omnilateralidade dos seres humanos se dará em novos modos de produção, onde será possível, através do “ensino físico, intelectual e tecnológico” (Manacorda, 2011, p. 11), possibilitar um “ensino formativo, cultural, entendido como união da ciência e da técnica, aos fins do homem, para todos os seres humanos, sem distinção de classe” (*ibid.*, p. 10-11), e não como “uma instrução profissional pensada para os fins imediatos da indústria, como proposta de um ensino subalterno para as camadas populares” (*ibid.*, p. 10).

os processos – negativos e positivos – dessa concreticidade faz parte desse emaranhado de disputas, de contradições, de avanços e de retrocessos, ou seja, faz parte da história socialmente produzida. Todas as contradições as quais homens que optam por ser professores na Educação Infantil vivenciam fazem parte dessas sociabilidades, portanto, não são e nem devem ser naturalizadas, pois, vimos como em cada momento histórico, os seres humanos fazem, modificam e vivem a sua história, que acontece em bases materiais, em uma sociedade real e concreta.

Tanto os professores homens como também as mulheres e pessoas não-binárias encontram diversos desafios ao atuarem na educação formal – aqui, com foco na Educação Infantil. Ser docente hoje em dia nos faz lembrar todo o movimento histórico das classes trabalhadoras que reivindicaram espaços seguros para as crianças, e também dos interesses por parte da classe dominante em formalizar – e como formalizar – esses espaços.

A importância da Educação Infantil para a classe trabalhadora é indiscutível, principalmente para as mulheres e para as crianças. Para as mulheres, pois são elas que em sua maioria cuidam das crianças, e socializar o cuidado e a educação das crianças é um dos passos para possibilitar o desconfinamento das mulheres do trabalho doméstico – mesmo que permeado de contradições, afinal,

Seria ilusório, entretanto, imaginar que a mera emancipação econômica da mulher fosse suficiente para libertá-la de todos os preconceitos que a discriminam socialmente. A realização histórica de sociedades de economia coletiva tem mostrado que, embora a emancipação econômica da mulher seja condição *sine qua non* de sua total libertação, não constitui, em si mesma, esta libertação integral (Saffioti, 1979, p. 82).

Para as crianças, pois esses espaços possibilitam ações importantes para o desenvolvimento destas, visando seu acesso à cultura e ao conhecimento elaborado historicamente pelos seres humanos. Apontamos a importância da luta histórica dos profissionais da educação para garantir processos de ensino e aprendizagem de acordo com as especificidades de cada faixa etária, legitimando as condições de trabalho e de formação desses profissionais e a importância dessa etapa da Educação Básica para as crianças. Afinal, concordamos com Pasqualini e Martins (2008) quando apontam que

[...] a Educação Infantil desempenha um papel imprescindível na promoção do desenvolvimento infantil na sociedade contemporânea – mas, para tanto, é mister garantir uma formação sólida aos professores desse segmento e organizar adequadamente o trabalho pedagógico e os espaços institucionais,

mediante clareza de objetivos e procedimentos (Pasqualini; Martins, 2008, p. 93).

Isso inclui o debate sobre o binômio cuidar-educar que permeia as discussões e nos faz pensar a nossa problemática, afinal, precisamos avançar nos debates e pesquisas sobre a finalidade da Educação Infantil e sobre o que de fato caracteriza os profissionais desta etapa da educação e faz com que eles precisem de formação específica. Afinal, em uma sociedade que dicotomiza a educação e o cuidado e desvaloriza as ações de cuidado, os homens não são vistos como capazes de exercer o que chamamos comumente de “papéis de cuidado”, desconsiderando a dimensão educativa dessas ações. E quando homens atuam como professores na Educação Infantil, colocam em movimento e disputa as concepções deste “cuidado” (que é visto como extensão do ambiente doméstico e uma atribuição feminina) e também as concepções do que é “educar” e do que se entende como “pedagógico”.

Logo, por mais que a educação formal por si só e nos moldes da sociedade capitalista não garanta a emancipação dos trabalhadores, ainda assim é um espaço importante por suas múltiplas possibilidades.

Todo esse movimento também está conectado com os processos nos estudos sobre a criança e a infância. A importância dos estudos de Vygotsky e dos pesquisadores da psicologia histórico-cultural e as influências dos movimentos socialistas mundo adentro durante os séculos XIX e XX, incluindo a Revolução Russa de 1917, mostraram para o mundo que é possível repensar e construir novas formas de sociabilidade, nas quais a exploração do ser humano sobre o ser humano não seja mais o fundamento de nossa existência. E isso inclui a importância de pôr em xeque o patriarcado e a exploração e opressão das mulheres, através da luta feminista anticapitalista.

Aliados à essa luta que visa construir uma nova sociedade, livre de qualquer forma de exploração, professores na Educação Infantil, independente do seu gênero, possuem grande importância nesse processo. Visto que a educação corresponde aos interesses da classe dominante e está intrinsecamente ligada aos modos de produção da vida em que nos encontramos – e assim, “subordinada às demandas de mercado, desviou o foco de uma educação enquanto formação humana para outra cujo objetivo é a formação baseada nos interesses do mundo produtivo” (Pessôa, 2021, p. 66) –, a Educação Infantil serve como um importante modo de garantia da reprodução social. O patriarcado e o capital se desenvolvem nas microestruturas das instituições, e para garantir sua reprodução, o

capital faz com que as mulheres continuem sendo vistas como aptas naturalmente para esse papel de cuidados, ou seja, no trabalho de produção de pessoas.

A perversidade se torna nítida quando relembramos o quanto o trabalho de produção de pessoas é, na verdade, vital e complexo. Essa atividade não apenas cria e mantém a vida no sentido biológico, ela também cria e mantém nossa capacidade de trabalhar – ou o que Marx chamou de “força de trabalho”. E isso significa moldar as pessoas com atitudes, disposições e valores, habilidades, competências e qualificações “certas”. Em resumo, o trabalho de produção de pessoas supre algumas das condições – materiais, sociais e culturais – fundamentais para a sociedade humana em geral e para a produção capitalista em particular. Sem ele, nem a vida nem a força de trabalho estariam encarnadas nos seres humanos (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 52).

O trabalho de produção de pessoas é muito importante para a sociedade, e nos moldes da sociedade capitalista, garantir que as pessoas estejam preparadas para reproduzir as relações desse sistema – ou seja, para a reprodução social – é essencial. Vimos como as instituições familiares também são necessárias para tal, assim como as instituições de educação formal. E mesmo tendo tamanha importância, tanto o trabalho de produção de pessoas dentro da família quanto o trabalho nas instituições de educação são desvalorizados.

Nas sociedades capitalistas, o papel de fundamental importância da reprodução social é encoberto e renegado. Longe de ser valorizada por si mesma, a produção de pessoas é tratada como mero meio para gerar lucro. Como o capital evita pagar por esse trabalho, na medida do possível, ao mesmo tempo que trata o dinheiro como essência e finalidade supremas, ele relega quem realiza o trabalho de reprodução social a uma posição de subordinação – não apenas para os proprietários do capital, mas também para trabalhadores e trabalhadoras com maior remuneração, que podem descarregar suas responsabilidades em relação a esse trabalho sobre outras pessoas (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 52-53).

Quando um professor homem atua na Educação Infantil permite que coloquemos em debate os ideais relacionados à mulher como inata aos papéis de cuidado com crianças, ameaçando, assim, a ideologia dominante do capital. Além disso, permite outras referências às crianças sobre quem cuida e as relações vividas, experienciadas, ouvidas e vistas pelas crianças na Educação Infantil farão parte da produção de suas subjetividades e das bases psicológicas desenvolvidas desde a mais tenra idade. Importante destacar que as subjetividades dos sujeitos são produzidas socialmente, portanto, se formam na objetividade de forma dialética.

A subjetividade, como elemento constitutivo da humanidade em cada indivíduo singular, apresenta-se como o resultado de múltiplas determinações sociais. Sendo assim, a concepção da individualidade como expressão da história, da constituição e do desenvolvimento do ser social demanda uma reflexão rigorosa e crítica acerca das suas múltiplas determinações decorrentes

das relações entre o indivíduo, a sociedade e o gênero humano. Dessa forma, a subjetividade é também objetiva na medida em que a humanidade se realiza no indivíduo em sua existência concreta ao longo da história (Pessoa, 2021, p. 63).

As bases do problema referente ao objeto que nos debruçamos a pesquisar são materiais, objetivas, vividas e experienciadas nas relações de produção capitalistas. Pensar nessa totalidade como síntese de (muitas)múltiplas determinações requer não apenas descrever o que os homens que atuam como professores na Educação Infantil vivenciam, mas entender que as representações que fazem ao vivenciar essas contradições é uma das determinações dessa totalidade. A compreensão mais profunda dos nexos que compõem a totalidade e o nosso objeto é um elemento essencial para instrumentalizar a luta contra a opressão de gênero e a exploração no trabalho. A nossa pesquisa, nesse sentido, é um instrumento que qualifica cientificamente a luta contra o capital. Disso deriva a importância do método, da metodologia e das múltiplas determinações elencadas e expressas nas categorias dos subitens deste capítulo. O próximo capítulo irá analisar pesquisas feitas sobre a temática, para podermos refletir sobre a conjuntura atual e as políticas concretas que nos rodeiam.

CAPÍTULO 2 – O BALANÇO DE PRODUÇÃO: AS CONTRADIÇÕES EXPRESSAS NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Percurso do levantamento bibliográfico

Nos últimos anos foram produzidas diversas pesquisas que buscam compreender o fato de que a atuação do homem como professor na Educação Infantil gera diversos estranhamentos. Autores como Sayão (2005), Ramos (2011), Silva (2014) e Gonçalves, Faria e Reis (2016) são alguns exemplos de pesquisadores interessados na temática.

Para esta pesquisa, em nosso levantamento bibliográfico, selecionamos em três bases de dados 21 textos – dentre eles artigos, trabalhos de conclusão de curso e dissertações – que tratam do nosso objeto. No portal *SciELO*, pesquisando “homem na educação infantil” em todos os índices, encontramos três textos, sendo que apenas um deles era sobre a temática (Santos, 2021). Selecionamos para análise apenas as pesquisas que se referem diretamente sobre nossa problemática. No *SciELO*, por exemplo, um dos três textos encontrados tratava sobre o ensino de libras para crianças ouvintes e surdas; outro, em inglês, tratava sobre a educação ambiental.

No *Portal de Periódicos da CAPES*, em uma busca avançada, pesquisando “homem na educação infantil” em qualquer campo e “curso de pedagogia” também em qualquer campo, foram encontrados dez textos, sendo que seis são sobre o tema (Abreu, 2018. Azevedo, 2018. Gonçalves; Carvalho, 2017. Gonçalves; Penha, 2015. Silva; Veloso, 2018. Souza; Ferreira; Leal, 2020.). Os outros focam na história do curso de pedagogia e suas práticas e concepções. Ao trocarmos “curso de pedagogia” por “docência”, encontramos quinze textos, sendo dez sobre o tema (quatro repetidos da outra busca e seis novos – Bello; Felipe; Zanette, 2020. Monteiro; Altmann; Silva; Faria, 2020. Monteiro; Altmann, 2014. Passos; Macedo, 2020. Pena; Moreno, 2020. Silva; Ferreira; Irala, 2020.); dentre os outros cinco, quatro eram repetidos da outra busca e que não tratavam sobre o tema, e um novo, que também focava nas concepções e práticas do curso de pedagogia.

No *Google Acadêmico*, ao pesquisarmos a expressão “homem na educação infantil”, 244 resultados foram encontrados. Partimos para a busca avançada: com a expressão exata “homem na educação infantil” e incluindo na opção *com no mínimo uma*

das palavras a expressão “curso de pedagogia”, obtivemos 161 resultados; com a frase exata “homem na educação infantil” incluindo na opção *com no mínimo uma das palavras* as expressões “curso de pedagogia” e “permanência”, obtivemos 121 resultados. A fim de filtrar melhor e, buscando textos sobre a temática utilizando uma perspectiva materialista e dialética, pesquisamos com a frase exata “homem na educação infantil” e incluindo na opção *com no mínimo uma das palavras* as expressões “curso de pedagogia” e “materialismo”, encontramos assim, quinze resultados, sendo que destes, oito foram selecionados (Souza, 2016. Sousa, 2017. Straiotto, 2017. Sousa, 2018. Bonifácio, 2019. Campos Jr., 2020. Silva, 2020. Medeiros; Silva, 2022.). Outros cinco não eram sobre a temática, sendo levantamentos sobre temas de pesquisas científicas na área da educação; outros sobre as relações sociais de gênero entre as crianças e outro sobre a formação docente na Educação do Campo. Dentre os outros dois, optamos por não selecionar para compor a análise pelos seguintes motivos: Cirqueira, Santana e Pereira (2017) por ser um texto curto para um colóquio disponível no Portal de Anais de Eventos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; e o outro resultado foi um resumo de uma dissertação de Peterson Rigato Da Silva (2014), ao qual não fará parte da análise, todavia, a dissertação fará parte dos diálogos que apresentaremos neste trabalho. A escolha em utilizar a palavra “materialismo” se deu pelo fato de que, lendo diversas pesquisas sobre o tema nos últimos anos, percebemos que a maioria focava em questões de gênero utilizando outras perspectivas de pesquisa. Sousa (2017, p.38), ao fazer o levantamento para a sua dissertação sobre o tema, percebeu que “as perspectivas metodológicas estão concentradas em sua maioria na subjetividade, nas representações sociais e na fenomenologia”. Assim, trazer para o levantamento possíveis pesquisas que utilizem as categorias do materialismo histórico-dialético pode nos ajudar ainda mais no debate por nós proposto, concordando com Sousa (2017), ao

[...] recomendar também a análise das condições objetivas e subjetivas para uma possível compreensão da totalidade de uma temática que consideramos tão importante. Embora alguns estudos tenham desenvolvido todo o caráter histórico da docência e seu processo de feminização e feminilização, ainda assim percebe-se uma lacuna e silenciamento em relação ao uso da categoria gênero de análise histórica e social na perspectiva do campo de formação de professores. [...] percebe-se uma ausência de pesquisas que foquem nas determinações estruturais concretas, que extrapolem os dados descritivos para sínteses mais críticas e contribuam no movimento de transformação da realidade (Sousa, 2017, p. 39).

Apesar de termos acesso a pesquisas sobre a temática realizadas desde o início da década de 2000, como a tese de Sayão (2005), as pesquisas selecionadas para compor o

corpus de nossa análise compreendem os anos de 2014-2022, portanto, num período de 8 anos. Esse recorte temporal não foi intencional, mas optamos por expor esse elemento pensando ser importante para o leitor se situar no contexto histórico em que as pesquisas foram publicadas. O número de produções e as informações detalhadas podem ser encontradas nos Quadros 1 e 2 abaixo.

Quadro 1 – Levantamento das bases de dados

BASE	ENCONTRADOS	SELECIONADOS
SciELO	3	1
Periódico Capes	17	12
Google Acadêmico	15	8
TOTAL	35	21

Fonte: Elaboração do autor (2023)

Quadro 2 – Publicações selecionadas para análise

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	LOCAL	TIPO
“... E Eu Pensei: O Que Estou Fazendo Aqui?!” Homens Egressos do Curso de Pedagogia: Estabelecimento e Deslocamento Na Profissão.	Débora Silva Straiotto	2017	Goiás	Dissertação de mestrado
A construção da profissionalidade Docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização	Fernando Santos Sousa	2017	Brasília	Dissertação de mestrado
Afeto é palavra masculina: experiências de um estagiário da Educação Infantil no recôncavo da Bahia	Robervaldo Neri dos Santos Passos; Alice Costa Macedo	2020	Santa Catarina	Artigo Revista Zero-a-seis
A formação do pedagogo do século XXI, quebrando paradigmas	Paulo Jorge Medeiros; Rosangela Trabuco Malvestio da Silva	2022	[s.l.]	Artigo Revista Concilium
A Presença Masculina em Cursos De Pedagogia	Gilson Xavier de Azevedo	2018	[s.l.]	Artigo Periódico Científic@
A profissionalização do docente masculino da Educação infantil: inserção, estabilidade e atravessamentos	Gabriel Hengstemberg Bonifácio	2019	São Paulo	Dissertação de mestrado
“A Sua Vaga é Pra Zelador, Não é?” O Lugar do Homem na Docência da	Claudemir Dantes da Silva; Eliana Maria Ferreira; Clóvis Irala	2020	Santa Catarina	Artigo Revista Zero-a-seis

Educação Infantil: Desafios e Tensões				
Desafios do Professor Homem na Educação Infantil: Um Debate a partir do Estágio em Pedagogia	Claudionor Renato da Silva; Luana Alves Porto Veloso	2018	Goiás	Artigo Revista Itinerarius Reflectionis
Docência na Educação Infantil: tecendo Reflexões sobre gênero, masculinidade e formação de professores/as	Rayffi Gumercindo Pereira de Souza; José Luiz Ferreira; Fernanda de Lourdes Almeida Leal	2020	Santa Catarina	Artigo Revista Zero-a-seis
Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças	Sandro Vinicius Sales dos Santos	2021	Minas Gerais	Artigo Revista Brasileira de Educação
Homens Na Educação Infantil: Olhares de Suspeita e Tentativas de Segregação	Mariana Kubilius Monteiro; Helena Altmann	2014	[s.l.]	Artigo Cadernos de Pesquisa
Homens na Educação Infantil: Propostas Educativas Açucaradas? Questões de Gênero na Educação da Pequena Infância	Peterson Rigato da Silva; Mariana Kubilius Monteiro; Ana Lúcia Goulart de Faria; Helena Altmann	2020	Santa Catarina	Artigo Revista Zero-a-seis
HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma revisão bibliográfica	Eliana Batista Souza	2016	Minas Gerais	Trabalho de Conclusão de Curso
Narrativas de mim, dos gêneros e da ciência na docência da educação infantil	Amaury Lucatti Sousa	2018	Minas Gerais	Dissertação de mestrado
O Curso De Pedagogia Em Instituições De Ensino Superior De Teresina – Piauí, Brasil: Incluindo Ou Excluindo Os Homens?	Jânio Jorge Vieira de Abreu	2018	São Paulo	Artigo Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
O Homem-professor na Educação Infantil e a Produção da Profissionalidade	Alexandre Toaldo Bello; Jane Felipe; Jaime Eduardo Zanette	2020	Santa Catarina	Artigo Revista Zero-a-seis
O professor na Educação Infantil: uma revisão bibliográfica sobre as especificidades do docente masculino nas relações em sala de aula	José Carlos de Campos Junior	2020	São Paulo	Trabalho de Conclusão de Curso
PROFESSORA SIM. PROFESSOR TAMBÉM. TIO JAMAIS: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco	Marciano Antonio Da Silva	2020	Pernambuco	Dissertação de Mestrado
Professores Homens e Desenvolvimento da Carreira Docente em Profissão vista Socialmente como Feminina	Josiane Peres Gonçalves; Viviane de Souza Correia de Carvalho	2017	Paraná	Artigo Revista Olhar de Professor

Professor homem na educação infantil: o olhar de acadêmicos e alunos egressos do curso de pedagogia	Josiane Peres Gonçalves; Natalia Ribeiro da Penha	2015	Santa Catarina	Artigo Revista Zero-a-seis
Um Diálogo Entre o Macro e o Micro: o que os Números Revelam Sobre a Docência Masculina na Educação Infantil e o Contexto Carioca	Alexandra Coelho Pena; Rodrigo Ruan Merat Moreno	2020	Santa Catarina	Artigo Revista Zero-a-seis

Fonte: Elaboração do autor (2023)

Após a leitura integral dos textos, fichamentos e reflexões, selecionamos alguns temas para dialogar com os autores do balanço de literatura, e optamos por fazer uma apresentação das ideias principais das pesquisas de acordo com cada subitem. Esses temas se encontram imbricados e possuem relação direta uns com os outros, perpassando pelas vivências desses sujeitos de forma dialética. Portanto, a escrita do texto se deu relacionando os elementos, não engessando-os de maneira sequencial.

A análise dos textos encontrados no levantamento irá além da simples análise da metodologia e das conclusões das pesquisas. Nossa proposta é trazer elementos diversos que os pesquisadores trouxeram em seus trabalhos, buscando compreender como as pesquisas já realizadas sobre a temática convergem e/ou divergem, trazendo também novos elementos, dialogando com os autores.

2.2 A análise da produção acadêmica

A análise da produção acadêmica, como pontuamos anteriormente, não será exposta separando cada texto, mas sim, analisada em temas que se aproximam. Ao final da exposição dos elementos elencados nas pesquisas selecionadas serão feitas considerações acerca dos principais pontos. Lembrando também que a análise será feita com base nos textos do referencial teórico e outros textos que tratam da área da educação, em especial da própria temática.

2.2.1. Feminização/feminilização do magistério

Com o mapeamento da produção, vimos que as pesquisas buscam entender o problema sobre o homem na Educação Infantil por meio de categorias como

“masculinidades” e “gênero”. Como é o caso da dissertação de Straiotto (2017), que investigou os homens egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, e do artigo de Souza, Ferreira e Leal (2020), no qual os autores estudaram a formação de professores de uma universidade de Campina Grande, Paraíba.

Straiotto (2017) salienta que

[...] o significado dado a gênero contrapõe-se ao de sexo. Se este último se refere às diferenças biológicas entre homem e mulher, o primeiro diz respeito à construção social e histórica do ser masculino e do ser feminino: às características e atitudes atribuídas a cada um deles em cada sociedade. Isto quer dizer que agir e sentir-se como homem e como mulher, depende de cada contexto sociocultural (Straiotto, 2017, p. 26).

Em se tratando dessas relações de gênero dentro do campo da educação brasileira, Souza, Ferreira e Leal (2020) nos mostram como, na história de nosso país, os outros níveis da Educação eram ocupados por homens e passaram por processo de feminização; por exemplo, a instituição escolar foi inicialmente masculina: homens religiosos educando meninos jovens e brancos dos setores dominantes (Souza; Ferreira; Leal, 2020). Segundo Sousa (2017), esses profissionais eram chamados de mestres-escolas:

Os mestres-escolas eram profissionais autônomos que exerciam o ofício da docência livremente como professores particulares. Eram bem vistos pelos familiares das crianças e pela sociedade em geral. Com um novo ordenamento das relações de trabalho e a profissionalização, os mestres-escolas foram se tornando empregados do Estado. Este último, por sua vez, não se preocupava com a qualidade da educação que oferecia, pagando baixos salários e transferindo aos professores a responsabilidade pelos insucessos dos estudantes (Sousa, 2017, p. 71).

Mas como ocorreu essa mudança? Fruto de uma sociedade patriarcal, a “feminização do magistério” – categoria importante para a pesquisa de Medeiros e Silva (2022) – é estudada de maneira histórica. Desde a “Grécia antiga com o pensamento filosófico, começou-se a pensar na necessidade de se ter uma educação para os indivíduos [...], assim se deu o advento da pedagogia” (Medeiros; Silva, 2022, p. 200); porém, o foco da pedagogia não estava voltado para a educação escolar, “mas estava ligado a auxiliar as crianças para as relações de sua vida, sendo assim, os estudos eram voltados para a filosofia e a ética e para a natureza” (Medeiros; Silva, 2022, p. 201).

Sousa (2018) também nos lembra que

Ao pensarmos sobre o modelo de ensino e aprendizado da Grécia clássica, vemos que a filosofia nos trouxe a ideia de um filósofo, discípulos e seus “alunos”, em um modelo de instrução em que eram praticamente todos os participantes homens jovens, adultos ou velhos. Estes, capazes de compreender

e pensar sobre si mesmos e sobre o universo que os cercava, e os filósofos aqueles que realizavam a função semelhante à de um professor dos dias atuais. O trabalho intelectual era algo valorizado que cabia aos homens e não às mulheres, em uma sociedade que já trazia um modelo em que o homem era tido como uma figura expoente na *pólis*, na família e fora dela, sendo ele o responsável pela “chefia”, controle e poder no ambiente familiar e fora dele, algo que representa bem a figura do mantenedor, do chefe de família na modernidade até nossos dias (Sousa, 2018, p. 42).

A educação foi ganhando novas funções com o decorrer de nossa história.

Na Idade Média a educação e os métodos pedagógicos eram uma responsabilidade da igreja Católica, pois o objetivo era formar um indivíduo cristão. Com a chegada da era Moderna, uma nova classe social estava em ascensão: “a burguesia”. Houve a necessidade de a sociedade repensar novas ideologias para a educação (Medeiros; Silva, 2022, p. 201)

Portanto, vemos que a profissão docente possui “base nos interesses e necessidades apresentadas pela sociedade” (Silva, 2020, p. 81) de acordo com determinado período histórico.

Sousa (2017) nos aponta caminhos para pensar nossa sociedade atual e esses interesses, pontuando que “com o avanço do capitalismo e as mudanças provocadas pela revolução industrial, começou o processo de institucionalização da escola enquanto espaço de ensino, bem como sua universalização” (Sousa, 2017, p. 71). O autor aponta que entre 1830 e 1840 houve “os primeiros movimentos de professores que se organizavam para adoção dos princípios liberais e não sobre os princípios da igreja” (Sousa, 2017, p. 72), e que no período da Revolução Industrial, “as ideias iluministas [...] provocaram modificações culturais e econômicas que influenciaram significativamente o modo de viver da sociedade da época” (Sousa, 2017, p. 72).

Reivindicavam mudanças como uma melhor organização profissional, a especialização de suas funções, a rejeição de funções não escolares, a busca de autonomia da categoria e a emancipação do Estado e da Igreja, todos esses princípios materializavam-se contra os ideais até então construídos em torno da vocação, do sacerdócio e da manutenção dos valores e interesses da classe dominante, à época a Igreja (Sousa, 2017, p. 72).

No Brasil, a pedagogia chega com os jesuítas no período de colonização (Medeiros; Silva, 2022). A intenção era formar homens cristãos, e no período entre 1549 e 1749 esse processo era conduzido por religiosos (Bonifácio, 2019). E mesmo com as mudanças no Brasil a partir do século XIX com a vinda da família real fugida de Portugal, a educação ainda não era prioridade e os métodos eram copiados da Europa (Medeiros; Silva, 2022). Entretanto, a educação era pensada para e pelos “homens”: “o acesso à educação para a mulher foi negado por um longo período histórico, pois seu papel social

era cuidar da família: lavar, bordar, cuidar dos filhos e da casa” (Medeiros; Silva, 2022, p. 203).

Louro (1997) destaca que foi na segunda metade do século XIX, com o processo de urbanização do Brasil, ocorreram algumas mudanças na sociedade e as mulheres conseguem o acesso à escola e à educação, o que fez muitas chegarem à escola não apenas alunas, mas também professoras (Medeiros; Silva, 2022, p. 203).

Sendo assim,

É paradoxal pensar na pouca capacidade intelectual atribuída historicamente às mulheres, e na sua grande responsabilidade para manutenção da família e educação dos filhos. Excluídas da educação formal até o século XVIII, aproximadamente, quando o advento da burguesia provocou profundas mudanças na realidade e sentimentos da família, as mulheres eram educadas em casa, para que impregnadas do pensamento moral e dos bons costumes, exercessem a sua missão/destino: a maternidade. Para o exercício deste papel social, a formação nos conventos que eram o primeiro espaço para a educação formal feminina, era considerada suficiente. Lá as meninas aprendiam os valores morais, costumes, fé católica e conhecimentos específicos para que lidasse adequadamente com a casa, os filhos, o marido (Azevedo, 2018, p. 14).

Assim como a educação formal fechara as portas para as mulheres durante esse período, “para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização” (Louro, 2012, p. 445). A educação das crianças negras se dava nas relações da escravatura, compostas por violência que elas sofriam e na resistência e luta em suas ações para sua libertação. E as leis “que foram lentamente afrouxando os laços do escravismo, não trouxeram, como consequência direta ou imediata, oportunidades de ensino para os negros” (Louro, 2012, p. 445).

As mudanças que a industrialização trouxe foram essenciais para que a mulher fosse lançada no mercado de trabalho, “e o magistério era a alternativa” (Medeiros; Silva, 2022, p. 203), afinal, “as mulheres poderiam atuar sem se desviar do seu ‘destino’ de mães e esposas” (Bello; Felipe; Zanette, 2020, p. 570). Simultaneamente, a luta das mulheres trabalhadoras por espaços onde suas crianças em idade não escolar pudessem ficar de forma segura se intensificou.

As mulheres eram as cuidadoras do lar e de seus filhos. Como iniciaram atividades fora de casa, ou seja, começaram a trabalhar em fábricas, minas, lecionar etc., se viram na necessidade de alguém que cuidasse de seus filhos enquanto estavam fora trabalhando. Ou até mesmo um lugar onde pudessem deixar seus filhos durante este tempo. Talvez uma escola para crianças pequenas, inclusive para bebês. Tornou-se assim, de extrema necessidade a criação de espaços para acolhimento das crianças das mães trabalhadoras (Bonifácio, 2019, p. 78).

Inicialmente, as mulheres deixavam seus filhos com “criadeiras” (Bonifácio, 2019, p. 78), que eram mulheres que não trabalhavam nas fábricas e viram aí uma oportunidade de emprego. Porém, diversos problemas se materializavam devido às condições precárias em que se encontravam essas trabalhadoras: com isso, havia um “índice de mortalidade infantil alto, desnutrição e o grande número de acidentes domésticos” que fizeram com que começasse a se “pensar um lugar de cuidado para estas crianças fora do âmbito familiar, um local com os aparatos necessários para que as mães pudessem deixar seus filhos que ainda não estavam na idade escolar, para irem trabalhar” (Bonifácio, 2019, p. 79). “[...] no Brasil esses lugares surgiram em caráter assistencialista, na tentativa de combater o trabalho das criadeiras e ajudar as mulheres que trabalhavam fora” (Bonifácio, 2019, p. 79).

Junto com a criação desses espaços, ocorre o processo chamado por estudiosos de “feminização do magistério” (Louro, 2012), aliado à noção de que a mulher era uma educadora nata. Esse processo em que as mulheres começam a ocupar o magistério em maior quantidade foi permeado por contradições, já que, ao mesmo tempo que se atribuía a elas uma “natureza” para o cuidado com crianças, ainda era forte a ideia de que elas eram inferiores aos homens no quesito cognitivo, fazendo com que houvesse certa resistência da sociedade em aceitar as mulheres na educação formal. Mas por serem “as primeiras e naturais educadoras [...] nada mais adequado do que lhes confiar a educação dos pequenos” (Louro, 2012, p. 450). Além disso, o contexto de surgimento da Educação Infantil faz com que essa etapa não seja vista como tão importante no processo educacional formal.

Se no Ensino Fundamental a educação foi pensada e, durante muito tempo, desenvolvida por homens professores, na Educação Infantil ela foi idealizada por um homem, que indicava as mulheres como principais educadoras, de acordo com Amude e Silva (2008). Assim, Friedrich Fröebel criou o primeiro Jardim de Infância por entender que as crianças eram como plantas que precisavam ser cultivadas e, nesse contexto, as mulheres tinham maiores aptidões para trabalhar com as crianças menores de 6 anos de idade (Gonçalves; Penha, 2015, p. 175).

Dessa forma, os anos iniciais passaram por esse processo de “feminização”. Processo esse que ocorreu também em outros lugares do mundo, no caso da Europa, onde, apesar do apelo do discurso liberal sobre a universalização da educação, “o Estado não se comprometeu com as garantias mínimas que pudessem favorecer um ensino de qualidade para o povo” (Sousa, 2017, p. 73). “A desvalorização do magistério fez com que homens buscassem outras fontes de renda no século XIX” (Sousa, 2017, p. 73).

Entretanto, a Educação Infantil já nasce feminilizada e “desde o seu surgimento foi entendida como espaço da mulher” (Straiotto, 2017, p. 24). Como nos aponta Sousa (2017):

É importante destacar a diferenciação de dois termos que por vezes se confundem a feminização e a feminilização, sendo a **feminização** o processo em que uma profissão vai se tornando feminina e a **feminilização** a caracterização de profissões que já nascem femininas. Para melhor exemplificar no campo da educação podemos citar os anos iniciais onde a maioria das profissionais atuantes são mulheres, mas que já foi um espaço ocupado por homens. E a Educação Infantil, etapa que compõe a Educação Básica que já nasceu feminilizada, sendo considerada uma área no senso comum a ser exercida de preferência por mulheres (Sousa, 2017, p. 65, grifos nossos).

Devido a esse fato,

[...] os cursos de Pedagogia, na medida em que formam profissionais destinados a atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tornaram-se espaço para uma esmagadora presença feminina, no qual são raros os homens que fizeram e fazem opção para cursá-lo (Straiotto, 2017, p. 24).

Em vista disso, na Educação Infantil, historicamente, o número de mulheres é maior que o de homens, e os homens que atuam nessa etapa se chocam com essas contradições. Os autores Souza, Ferreira e Leal (2020) apontam que esses estereótipos relacionados ao homem na Educação Infantil estão baseados numa dicotomia: a mulher adequada para lidar com o cuidado das crianças *vs* o homem inadequado para tal. Temos então aqui uma dimensão do problema: atualmente, no Brasil, quando um homem escolhe como profissão a docência na Educação Infantil, passa por alguns processos de estranhamento e preconceito, como Sayão (2005), Ramos (2011), Silva (2014) e Gonçalves, Faria e Reis (2016) nos mostraram em seus trabalhos, e diversos homens que atuam nessa etapa da educação vivenciam isso em seu cotidiano. Concordamos com Pena e Moreno (2020) que tomam o estranhamento não como algo necessariamente negativo, mas sim como uma surpresa, uma percepção de algo que seja diferente do que é conhecido. E o que é conhecido nesse caso são os ideais em torno dos papéis sociais dos gêneros binários *homem* e *mulher* perpetuados pela ideologia dominante e hegemônica de determinada sociedade em determinado período histórico.

2.2.2. Formação de professores/curso de Pedagogia

Como uma possível forma de superar esse problema, Souza, Ferreira e Leal (2020) apontam para a necessidade de “uma nova conscientização social a respeito da definição do que é ser masculino” (Souza; Ferreira; Leal, 2020, p. 822), já que os estereótipos de masculinidade concebidos pela sociedade brasileira fazem com que as pessoas duvidem da capacidade de um homem ser ético, sensível e cuidadoso para com as crianças. Para viabilizar essa conscientização, citam a importância de pontos de reflexão como esses estarem presentes nos cursos de pedagogia e de formação de professores, já que “professores melhor preparados podem oferecer melhores condições de aprendizagem às crianças” (Souza; Ferreira; Leal, 2020, p. 826).

Em *A Ideologia Alemã* (Marx, 1998), Marx e Engels tecem uma crítica à filosofia alemã à época (esta obra foi redigida entre 1845-1846), em virtude do predomínio do idealismo alemão que entendia que a transformação da sociedade se dá pela consciência humana, ou seja, a mente humana era entendida como um ente superior determinante do real. Marx e Engels, a partir de sua crítica, mostram como os seres humanos são produtores de suas representações e ideias e dialeticamente são condicionados pelo real, pela concreticidade – ou seja, pelo modo como produzem e reproduzem a sua vida coletiva.

A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. E mesmo as fantasmagorias existentes no cérebro humano são sublimações resultantes necessariamente do processo de sua vida material, que podemos constatar empiricamente e que repousa em bases materiais. Assim, a moral, a religião, a metafísica e todo o restante da ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda a aparência de autonomia. [...] são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência (Marx, 1998, p. 19-20).

Isso fica constatado na própria pesquisa de Souza, Ferreira e Leal (2020), quando pontuam que um dos autores, mesmo possuindo uma formação “coerente”, ao relatar suas experiências como professor homem na Educação Infantil, sentiu-se na obrigação de redobrar a atenção na sua relação com as crianças.

A pesquisa de Silva e Veloso (2018) mostra um caminho semelhante como uma das possibilidades de viabilizar uma conscientização e a superação do problema, quando apontam

[...] a necessidade de uma formação em duas frentes para se tratar da questão dos medos e resistências em relação aos professores homens na educação infantil: a primeira frente é na formação continuada, nas redes de ensino municipais; a segunda é na formação inicial, seja a partir de disciplinas na temática de gênero e sexualidade ou a partir de oficinas de experimentação ou laboratórios de práticas pedagógicas em sexualidade, durante os Estágios dos estudantes, realizados na educação infantil (Silva; Veloso, 2018, p. 10).

Não negamos a importância dos cursos de Pedagogia e as formações continuadas dos professores debaterem essas questões de gênero e sexualidade, e admitimos ser um elemento importante para a transformação social. Contudo, a consciência se forma na concreticidade, e isso envolve relações econômicas e sociais concretas de vida. A formação, portanto, necessita de outros elementos, que se relacionam dialeticamente na vida concreta dos seres humanos. Como seria possível uma formação “conscientizadora” mudar esta realidade quando os outros elementos não estão no mesmo caminho?

Sobre o curso de pedagogia, Medeiros e Silva (2022), amparados pelo materialismo histórico, mostram como o preconceito em relação aos homens que atuam na Educação Infantil na sociedade atual “foi construído ao longo da história” (Medeiros; Silva, 2022, p. 209), entretanto, vemos que

[...] a pedagogia é um campo de trabalho para ambos os sexos, sendo necessário superar o preconceito de que homem não pode ser professor da Educação Infantil e nos Anos Iniciais, questionando o pensamento socialmente construído de que só a mulher pode ser professora nesta etapa de ensino (Medeiros; Silva, 2022, p. 199).

Compreendemos que “ser professor não é algo pronto e acabado, mas sim fruto de um processo de formação” (Medeiros; Silva, 2022, p. 209). Azevedo (2018), ao pesquisar a presença do sexo masculino no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, diz que “é notória a ausência de alunos do sexo masculino” (Azevedo, 2018, p. 5) nos cursos de Pedagogia, e as questões de gênero que transitam pela sociedade são parte fundamental dessa realidade (Azevedo, 2018). “A primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil que previa a formação do Bacharel em Pedagogia” (Azevedo, 2018, p. 6) ocorreu em 1939, mesmo período em que há o aumento das mulheres nos espaços públicos. Por exemplo, ao analisar a participação das mulheres no mercado de trabalho do estado de São Paulo entre as décadas de 1940 e 1960, Portilho

(2011) percebeu elevação nos números de mulheres consideradas economicamente ativas²⁵.

Portilho (2011) nos mostra que com o aumento da industrialização no Brasil a partir da década de 1940 e a maior aceleração da urbanização e dos processos de modernização, as mulheres, em especial as de classe média, passam a se inserir em maiores quantidades nos cursos universitários, em especial nas atividades relacionadas à docência. Assim, “sabe-se que, historicamente, as mulheres são maioria no curso de Pedagogia” (Azevedo, 2018, p. 6).

[...] após a regulamentação do curso de Pedagogia, em 1939, este só sofrerá alterações com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em atendimento à Lei n.º 4.024/61 (LDB). Com isso, o curso de Bacharelado para a formação do Pedagogo se mantém (parecer CFE 251/62) e se regulamentam as Licenciaturas (parecer CFE 292/62). Já o parecer CFE 252/69 aboliu a diferença entre Bacharelado e Licenciatura, mas manteve a formação de especialistas nas várias habilitações. Essas significam as primeiras mudanças no fluxo da história. Segundo Chaves (1981), as iniciativas de reconsiderar ou propor novas bases para o curso de Pedagogia e Licenciaturas surgem na segunda metade da década de 1970. Iniciativas que envolviam organismos oficiais e entidades independentes de educadores, tais como o Ministério de Educação, o Conselho Federal de Educação e o Comitê Pró-formação do educador, atual Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE, 2004). Entidades essas que, ainda hoje, analisam e discutem o perfil do curso de Pedagogia, disputando entre seus “regimes de verdade” a configuração do perfil de profissional a ser formado e quais são as identidades projetadas por essas instituições (Azevedo, 2018, p. 10).

Com o avanço das discussões de gênero e do feminismo²⁶, as diferenças entre os sexos começam a ser colocadas cada vez mais em pauta para debate, e isso atinge também

²⁵ Lembrando que “A participação feminina em atividades econômicas, ou seja, sua resposta às demandas do mercado de trabalho estava condicionada à posição que a mulher ocupava na unidade familiar e em qual posição na estrutura social esta família se encontrava. Caso a mulher fosse solteira poderia mais facilmente desempenhar alguma atividade produtiva fora de seu lar, o que propiciaria a ampliação da renda familiar. Se a mulher fosse casada e tivesse filhos pequenos, era muito provável que permanecesse no lar por sua presença ser mais necessária, principalmente se a renda familiar não fosse suficiente para arcar com ajuda doméstica remunerada. Já nas famílias que apresentavam escassez de recursos, a mulher não teria alternativa senão adentrar no mercado de trabalho e improvisar uma maneira de cuidar das crianças, as vezes trabalhando algumas horas, ou deixando os filhos pequenos sob cuidado dos filhos maiores ou de algum parente. Outra alternativa freqüente para famílias de baixa renda era as mães permanecerem em casa e os filhos mais velhos deixarem os estudos para ingressarem mais cedo em uma ocupação. Estes arranjos variavam de acordo com a condição econômica de cada família, pois famílias com maior poder aquisitivo poderiam manter seus filhos mais tempo nas escolas e com a ajuda doméstica remunerada possibilitar o trabalho feminino fora de casa. Já em outros casos poderia ser mais vantajoso para a família que a mãe se mantivesse em casa cuidando dos afazeres domésticos e dos filhos. Fica claro, portanto, que aspectos individuais e familiares também exerceram grande influência na determinação do ingresso da mulher no mercado de trabalho” (Portilho, 2011, p. 5).

²⁶ Souza (2016) apresentou em seu Trabalho de Conclusão de Curso, “HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma revisão bibliográfica”, um histórico do movimento feminista. Ela lembra “que o movimento feminista não significou o início das lutas das mulheres, pois estas já existiam sem tal denominação” (Souza, 2016, p. 16), mas é com o avanço desse movimento que “começa-se a haver um

o magistério (Azevedo, 2018). Pontuamos aqui que, além desse fato levantado por Azevedo, também as novas faces do capitalismo no período entre as décadas de 1960 e 1970 atingem a educação – as mudanças na base técnica do modo de produção capitalista exigem um trabalhador cada vez mais flexível, "preparado" para atuar de maneira genérica em muitas funções e conformado com a exploração que sofre – com a chamada “acumulação flexível” (Harvey, 1993). As iniciativas envolvendo organismos oficiais e outras entidades apontadas por Azevedo (2018, p. 10) estão intrinsecamente ligadas a essa realidade.

Analisando o que as pesquisas nos trouxeram como possíveis formas de superar esse problema, podemos nos perguntar: um problema que se mostra estrutural seria superado apenas pelo fato de ser debatido e refletido nos cursos de formação inicial de professores? Como nos aponta Mészáros (2008),

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe foram atribuídas (Mészáros, 2008, p. 44).

Portanto, a Educação Infantil, assim como as outras etapas da educação formal, é importante para a reprodução das relações sociais vigentes. Aqui encontramos um ponto de reflexão significativo acerca da problemática de nossa pesquisa. E visto que as crianças (assim como os jovens e adultos) não se formam apenas através da educação formal, o problema é muito maior do que aparenta.

Hoje, quando um homem opta por trabalhar como docente na Educação Infantil, “é questionado sobre sua orientação sexual, sobre o seu profissionalismo e até mesmo sobre a sua moral. [...] um homem, ao escolher ser professor da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais na atualidade está quebrando paradigmas” (Medeiros; Silva, 2022, p. 207). Para Medeiros e Silva (2022), “o diálogo e o debate sobre o papel do homem enquanto

esforço para eliminar qualquer naturalização na diferença sexual” (*ibid.*, p. 18). Em “Os Excluídos da História” (Perrot, 1988), Michelle Perrot nos mostra que assim como, a partir do olhar da classe dominante, a história das classes populares é difícil de ser mostrada, a história das mulheres também o é; as mulheres são vistas como coadjuvantes e vem sendo apagadas da história. Isso é, segundo Lerner (2019, p. 268), uma maneira de garantir com que as mulheres participem “do processo da própria subordinação por serem psicologicamente moldadas de modo a internalizar a ideia da própria inferioridade”, ao não terem consciência de sua história de lutas e conquistas.

professor da Educação Infantil e Anos Iniciais na sociedade atual é uma das melhores formas para superar o preconceito que foi construído ao longo da história” (Medeiros; Silva, 2022, p. 209), afinal,

[...] entende-se que o professor ou a professora são habilitados para trabalhar com a educação, pois possuem uma formação profissional que garante sua atuação, portanto, todos devem ser valorizados como tal. Se a sociedade como um todo sinaliza o receio com o professor em sala de aula, [...] é preciso lembrar que esse profissional teve um processo de formação acadêmica que envolve teoria e prática, passou por um processo de seleção (concurso) que comprova que o mesmo está apto a desenvolver as atividades docentes com as crianças (Medeiros; Silva, 2022, p. 208).

Todavia, vale lembrar que

[...] o trabalho docente na educação infantil por vezes é entendido como uma ação simples sem necessidade de uma formação sólida, de boa estrutura e condições de trabalho. Tais compreensões vêm sendo constituídas historicamente e relacionadas ao seu caráter atribuído como assistencialista. Tem sido um desafio para educadoras e educadores a luta pela valorização dessa etapa na vida das crianças e como campo de trabalho de professoras e professores (Sousa, 2017, p. 125).

Pena e Moreno (2020) corroboram com essa questão sobre a formação desses profissionais, afirmando em sua pesquisa que

O trabalho 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, política 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 (Pena; Moreno, 2020, p. 449).

Ainda nesse sentido, Silva (2020), em entrevistas com professores homens da Educação Infantil, expõe que quando esses professores se mostram profissionais dedicados com a aprendizagem e formação das crianças, “o clima de instabilidade e desconfiança com sua presença nesse espaço acaba diminuindo ou mesmo desaparecendo” (Silva, 2020, p. 174). Portanto, também para as famílias, a experiência positiva de um professor bem formado, preparado para a profissão, pode ser um diferencial para superar o preconceito – algo como uma “aprovação” do chamado “período comprobatório” (Ramos, 2011). Sayão (2005) chama esse período de “ritual de passagem”.

Para Sousa (2017),

[...] formar professoras e professores incide em constituir diferentes formas de se estabelecer a construção da profissionalidade. As maneiras com que essas professoras e professores se constituem dependem de diferentes condições materiais, objetivas, subjetivas, em um processo de relação com o outro, historicamente, economicamente, culturalmente e biograficamente (Sousa, 2017, p. 162).

Vemos então que as questões de profissionalização e profissionalidade são importantes para a reflexão da nossa problemática.

2.2.3. Profissionalidade, profissionalização, cultura escolar e as representações sociais

Para Sousa (2017), profissionalização faz parte de um “conjunto de ações historicamente situadas que definirão parâmetros para o exercício profissional” (Sousa, 2017, p. 54), que no trabalho docente inclui aspectos como “conhecimentos específicos, sentimento de pertença a um grupo profissional e até mesmo a presença de processos de proletarização e desvalorização” (Sousa, 2017, p. 55). O autor traz também o conceito de profissionalidade, “com o objetivo de identificar como pedagogos do gênero masculino iniciantes/ingressantes vivem e interveem na profissão, pensam e agem em frente as demandas sociais e profissionais na construção do trabalho docente” (Sousa, 2017, p. 53). No sistema capitalista, o trabalho docente se constitui como profissão, que “guarda em si as múltiplas determinações do capital sobre o trabalho, que se relacionam ao trabalho docente” (Sousa, 2017, p. 52). Profissionalização e profissionalidade estão, portanto, interligadas, sendo a profissionalidade a “maneira de retratar as formas subjetivas que os profissionais vão se constituindo na relação com os processos sociais externos instituintes da profissionalização” (Sousa, 2017, p. 54).

A profissionalidade é construída desde a formação inicial até o fim da carreira docente e sua discussão nos ajuda a compreender como diferentes elementos subjetivos em relação com a objetividade se estruturam. Os marcos regulatórios ao qual professoras e professores estão imersos trazem importantes elementos do trabalho docente, como por exemplo, a intensificação a desvalorização e as marcas do gênero. Procuramos compreender a profissionalidade em sua dimensão crítica, entendendo que professores e professoras a constroem estabelecendo relações dialéticas entre diferentes instâncias, por meio da objetividade e subjetividade (Sousa, 2017, p. 53).

Essas marcas de gênero trazem para a realidade, como as pesquisas levantadas em nosso trabalho mostram, estranhamento e preconceito. Além disso, como as pesquisas também apontam a partir dos dados nacionais (conforme exposto no Gráfico 1), essas

marcas de gênero fazem com que um número minoritário de homens atue na Educação Infantil. Os autores Pena e Moreno (2020) amparados pela pesquisa de Souza (2010) nos lembram que esse quadro não é exclusivo do Brasil – nos Estados Unidos e Europa esses dados são semelhantes (Souza, 2010). “[...] o magistério não nasceu como uma ocupação feminina em nenhum país, todavia a profissão foi transformada em ocupação de mulheres ao longo dos anos” (Bonifácio, 2019, p. 68).

Na atualidade, 3,8% dos docentes na Educação Infantil brasileira são homens, enquanto a imensa maioria são mulheres (Gráfico 1). Quando esmiuçados os dados, vemos que o número de professores homens na Educação Infantil está em sua maioria na pré-escola²⁷ (Pena; Moreno, 2020). Sayão (2005) nos mostra que na história brasileira, a creche incorpora uma tradição assistencialista, onde ela seria voltada para as crianças de classes populares. Já a pré-escola seria “voltada para as crianças de camadas médias”, ou seja, “possuiria uma tradição mais ‘pedagógica’” (Sayão, 2005, p. 156). Logo, o fato de na creche os cuidados corporais para com as crianças serem mais diretos (troca de fraldas, de roupas, auxílio no banheiro etc.) e na pré-escola, por apresentarem maior autonomia, as crianças não precisarem de tantos auxílios, nos dá pistas para entender essa diferença entre os números de professores homens na creche e na pré-escola.

Para entender essas relações dentro e fora dos espaços de educação formal e suas ligações com profissionalidade e profissionalização, a análise da categoria *gênero* se faz importante para nossa pesquisa. Silva (2020) nos traz um pouco sobre essa categoria em sua dissertação. Como aponta o autor, concordamos que

[...] gênero se encontra inter cruzado com outras dimensões, como: raça, etnia e classe social. No entanto, numa sociedade fundamentada numa base patriarcal, esses desdobramentos se encontram demarcados por desigualdades e preconceitos, na tentativa de legitimar os quadros dominantes. Nesta perspectiva, o gênero assume diferentes posições na arena social, estando imerso numa estrutura de poder e dominação. Poder-se-ia afirmar, portanto, que vários dispositivos atuam em seu entorno, onde recriam, delimitam e reorganizam a estrutura da sociedade com base nos pressupostos dominantes. Para efeito, atribuem significados, elaboram códigos, ou mesmo, regulam os corpos e as performances dos seus indivíduos, na tentativa de perpetuar os arranjos que sempre estiveram assentados dentro de uma perspectiva hegemônica (Silva, 2020, p. 43-44).

²⁷ A oferta de Educação Infantil é organizada, segundo a LDB (1996) Art. 30, entre creches (para crianças de até 3 anos) e pré-escolas (para crianças de 4 e 5 anos). O currículo da Educação Infantil, a partir da Base Nacional Comum Curricular passou a ser organizado em três grupos por faixa etária: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

E essa perspectiva perpassa as culturas escolares e as representações sociais dentro e fora da educação formal. Sobre essas representações sociais, que impactam diretamente nos processos de profissionalização e profissionalidade dos professores, Gonçalves e Carvalho (2017, p. 55-56) trazem em sua pesquisa que “o acesso ao novo, ao estranho, não familiar, faz com que nosso pensamento, baseado em experiências e conhecimentos anteriores, busque suas respostas e adequações para que consigamos entender e mesmo opinar sobre o novo”. Portanto,

Mesmo não sendo especialistas na área da educação, por exemplo, muitas pessoas podem pensar que os centros de educação infantil são espaços em que as crianças são apenas cuidadas enquanto os pais trabalham, ignorando então o direito das crianças à educação e a relação intrínseca entre cuidado e educação. Por pensarem que aquele é um espaço de cuidado, muitos podem admitir as mulheres como ideais para o cargo de professoras nesta etapa de ensino, pois há uma associação entre cuidado e maternidade e mesmo entre cuidado e feminino. E isso, por sua vez, pode preservar o “interesse” das mulheres pela educação formal de crianças e ao mesmo tempo afastar os homens dessas atribuições (Gonçalves; Carvalho, 2017, p. 56).

Desse modo, as culturas escolares e acadêmicas são perpassadas por essas representações. A escola “se apresenta enquanto um espaço de reprodução da hegemonia dominante, mas também com diferentes elementos de resistência” (Sousa, 2017, p. 58), então, “nunca está em processo total de dominação, caracterizando-se como um espaço de lutas, acomodações, submissões, conflitos de interesses de classes” (Sousa, 2017, p. 61) etc. Desta maneira, “configura-se ainda hoje como um campo de disputas onde é possível perceber o movimento da luta de classes” (Sousa, 2017, p. 72)²⁸.

A educação formal faz parte desse processo. Para Abreu (2018), ela é palco

de representações e práticas masculinizantes e feminilizantes que, embora possam ser caracterizados como estereótipos, são resultados de concepções curriculares passadas ou presentes, mas que são consequências de um ideal de professor/a originado nos primórdios do Sistema Escolar (Abreu, 2018, p. 1525).

De acordo com Sousa (2018, p. 39), “vemos que a escola é campo de reprodução de algo que foi formatado anteriormente [...], um ambiente que reproduz as construções sociais acerca do que são os gêneros masculino e feminino”. Sendo assim,

²⁸ Compreendemos a hegemonia como um processo que está em disputa a todo momento, e não como algo determinado e absoluto; ela é um instrumento, é a capacidade de uma classe dar a direção a toda uma sociedade em determinado momento histórico. Apesar de deter a hegemonia, é preciso mantê-la, e para isso, a classe dominante precisa difundir e ampliar o apoio dela – portanto, é preciso educar, convencer e conquistar o tempo todo, pois há contradições, resistências e lutas que atravessam a hegemonia (Gramsci, 2007).

Para Pincinato (2007), as diferenças entre os sexos são transferidas para as profissões, o que confere à docência significados femininos pela associação direta à maternidade e ao ato de cuidar das crianças. A restrição aos homens vem em função disso, mas vale ressaltar que o processo de feminização do magistério, incluindo aí os cursos de Pedagogia, também está relacionado a fatores econômicos, sociais, culturais, às relações de poder, ou seja, à forma como, em muitas situações, se estabelecem as relações de gênero na sociedade (Abreu, 2018, p. 1527).

E mais,

Desde o surgimento da escola e da composição do sistema escolar brasileiro, existem um modelo e um ideal de professor e de professora que estão presentes não só na escola, mas são reflexos e refletem na sociedade. São concepções acadêmica e socialmente construídas e que permanentemente são reconstruídas como parte da cultura escolar, orientando desde a vocação ou a inserção, passando pelo processo de formação do/a professor/a nos cursos de magistério ou faculdades de Educação, até a prática docente nas escolas. Ensina-se como deve ser um bom professor: qualidades, defeitos, etc. É esse modelo, essa concepção de professor(a), que vem, ao longo da história da educação, transformando a educação escolar em guetos sexuais. São valores de uma cultura escolar histórica e social, portanto não é neutra, é intencional (Abreu, 2018, p. 1528).

Podemos perceber que quando se trata da temática do homem na Educação Infantil, falar de disciplinas e debates sobre gênero nos cursos de Pedagogia parece ser algo insuficiente para superar o problema. É apenas um passo, mas não o fim em si mesmo. Por mais que os professores possam estar bem formados, o problema está na estrutura social. Um professor entrevistado por Silva (2020) em sua pesquisa relata que, em entrevista de emprego, uma professora que possuía apenas magistério foi contratada para a vaga em seu lugar, sendo que o mesmo possuía formação em universidade federal e experiência na área, que “são completamente ignoradas em nome das construções patriarcais que fundamentam esse sistema” (Silva, 2020, p. 180).

A cultura na qual nossas escolas e instituições de Educação Infantil brasileiras fazem parte está embasada na ideia de binarismos; como nos aponta Silva (2020), “as instituições escolares não escapam desses engendramentos, onde se encontram atravessadas por ele” (Silva, 2020, p. 43). Sousa (2018) em sua dissertação de mestrado, na qual buscou analisar como o binarismo de gênero influencia as vivências dos homens que escolhem a Educação Infantil como sua área de atuação, nos lembra que

O binarismo é parte de uma base de pensamento por meio da qual a sociedade ocidental estabeleceu uma lógica de funcionamento dos corpos e do mundo que vivemos e que conhecemos ou que nos é dada a conhecer. [...] Por meio dela e nela somos, cotidianamente, educadas e educados para pensarmos que só há duas possibilidades de existência: a forma homem ou a forma mulher. Desse modo, são constituídas as relações entre as pessoas, os nossos modos de

ser, viver e de agir em todos os espaços sociais e culturais, incluindo-se aí os espaços escolares (Sousa, 2018, p. 35).

Todos esses processos implicam na jornada e carreira dos profissionais da educação. As pesquisas de Azevedo (2018) e Abreu (2018) apontam que, mesmo que nos cursos de Pedagogia ainda prevaleçam o número de mulheres²⁹, nos cursos de pós-graduação essa realidade é diferente; homens se interessam pela área da educação (Abreu, 2018). Mas “homens que adotam o magistério como profissão em grande maioria, direcionam sua carreira para outros cargos e abandonam o espaço das salas” (Azevedo, 2018, p. 8).

2.2.4. Implicações na jornada da carreira dos professores

Como nos mostram Monteiro, Altmann, Silva e Faria (2020), os homens são convidados com maior facilidade para “ocupar cargos na coordenação/vice-direção, mesmo nos primeiros anos de carreira”, e isso “funciona ora como possibilidade de distanciamento da sala de referência, ora como sobrevalorização das capacidades masculinas” (Silva; Monteiro; Faria; Altmann, 2020, p. 518). Vemos também que essas capacidades estão relacionadas a funções culturalmente consideradas superiores, em que há uma hierarquia com ações de mando.

Lembrando que essa visão de superioridade à masculinidade se refere a masculinidades específicas, dominantes, pois

[...] o patriarcado impôs certos parâmetros para o masculino. Dentro desse quadro, podemos pensar o lugar ocupado por homens gays afeminados ou homens negros e periféricos, visto que em pouquíssimas hipóteses esses sujeitos gozariam dos mesmos privilégios outorgados aos homens brancos, héteros e burgueses, tendo em vista que os mesmos não correspondem ao jogo de expectativas que se é esperado para usufruir desse lugar hegemônico (Silva, 2020, p. 61).

Por conseguinte, a masculinidade hegemônica, com jeitos de ser, de se vestir, de agir etc. que se esperam dos homens é essa que será valorizada. Homens afeminados, negros, homens *trans*, homens com deficiência etc. também são oprimidos por não

²⁹ No Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020 (Brasil, 2022b) encontramos dados referentes “à série histórica de 2011 a 2020, com detalhamento, quando pertinente, do ano de 2020” (*ibid.*, p. 10) e podemos verificar que o curso superior com maior presença feminina em nosso país é o de Pedagogia, pois em 2020 contava com 92% de estudantes que se identificam com o gênero feminino (*ibid.*, p. 34), seguido pelo Serviço Social (89,7%), Enfermagem (83,7%), Nutrição (82,9%), Psicologia (79,6%), Gestão de pessoas (78,8%), Fisioterapia (76,9%), Odontologia (71,6%) e Farmácia (71,0%). Esses dados nos mostram que as mulheres ocupam grande parte dos cursos relacionados ao cuidado e saúde das pessoas.

estarem dentro desse padrão esperado. Isso também acontece quando os homens não conseguem “prover” suas famílias e corresponder às expectativas sociais de “provedor”, ou seja, um homem “bem sucedido”.

Azevedo (2018) e Monteiro, Altmann, Silva e Faria (2020) nos mostram que, embora tendo a mesma formação nos cursos de Pedagogia, os homens estão em maior quantidade na pós-graduação e em outros cargos. Já as mulheres saem dos cursos de Pedagogia e atuam, predominantemente, nas etapas da Educação Básica ao qual o curso forma: a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa contradição é intrigante, visto que o curso de Pedagogia é o mesmo para ambos os gêneros, além de que, o homem “pode realizar as mesmas tarefas, inclusive o ato de cuidar nos primeiros meses de vida da criança” (Gonçalves; Penha, 2015, p. 171). Porém, os homens migram para outras áreas, continuando seus estudos na pós-graduação e/ou atuando em funções de gestão escolar.

Esses professores, sejam homens, mulheres ou não-binários³⁰, saem dos cursos de Pedagogia e vão atuar em diversas áreas. Quando atuam com as crianças, perpetuam também essas contradições de gênero impostas pelo capitalismo, além de colocar em prática uma educação muitas vezes voltada à formação de mão de obra barata e para o trabalho simples. Gonçalves e Penha (2015) apontam que

A instituição educativa deveria ser um espaço neutro, que não influenciasse as opiniões relativas à gênero ou qualquer outra relação entre os seres, mas geralmente não é assim que ocorre. Neste espaço muitas vezes são criados estereótipos que ficam nas mentes por muito tempo estabelecendo situações de preconceito (Gonçalves; Penha, 2015, p. 173).

Essa afirmação, mesmo que pareça apontar para uma perspectiva de superação dos problemas referentes à desigualdade de gênero, em nosso entendimento, acaba por intensificá-los. As instituições educativas, de fato, não são neutras – como apontado anteriormente, a cultura escolar é intencional (Abreu, 2018), – e perpetuam tanto essas “opiniões” relativas às questões de gênero quanto ao esvaziamento dos conteúdos

³⁰ Esse termo se refere às pessoas que não se sentem pertencentes aos gêneros binários *masculino* e *feminino*. A escolha por ‘es’ ao invés de ‘os’ está ligada: 1) às recentes demandas de linguagem inclusiva dos movimentos sociais e 2) estudos que nos trazem à reflexão sobre a expressão linguística do gênero (Pessotto, 2019). Esses estudos, como nos aponta Pessotto (2019), em sua maioria são feitos através da corrente estruturalista, portanto, tendo limitações diversas, desconsiderando a totalidade das relações sociais de produção. Também salientamos que as questões referentes a sexualidade e a identidade de gênero tem sido alvo de diversas pesquisas acadêmicas (Saffioti, 1995, 2015; Butler, 2003; Piscitelli, 2009; Miskolci, 2017; Wolf, 2021), além de abranger também o campo das políticas públicas impulsionado pelos movimentos feminista e LGBT (Facchini; Daniliauskas; Pilon, 2013).

científicos historicamente produzidos pela humanidade, ficando à mercê das competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho. Mas essa suposta “neutralidade” requerida nesse trecho é impossível de ser concebida. As escolas e creches – a educação formal como um todo – precisam trazer esses estereótipos para o debate, afinal, os avanços das pesquisas sobre gênero também fazem parte dos conhecimentos produzidos pelos seres humanos na história. Sendo “neutra” (ou melhor, se abstendo desses debates), a escola perde “a oportunidade de assumir compromissos éticos e de novas aprendizagens que contribuam para a formação de relações baseadas na justiça social e no respeito aos direitos humanos” (Sousa, 2017, p. 93). A escola deve exercer papel de resistência, e “projetos que tentam retirar esse caráter de resistência da escola por meio de uma ideologia que se julga neutra, mas que expressa uma visão de mundo conservadora” (Sousa, 2017, p. 86), dificultam ainda mais a superação do problema.

As autoras Gonçalves e Penha (2015) nos mostram que as legislações brasileiras sobre os Cursos de Pedagogia e a Educação Infantil

não mencionam nada relacionado ao gênero do educador, ou que tem que ser homem ou mulher. As publicações do MEC se referem apenas ao processo de formação profissional para atuar na Educação Infantil que, segundo a LDB deve ter formação superior ou magistério e o RCNEI exige um profissional polivalente, capaz de refletir suas práticas, ensinar e aprender com seus alunos (Gonçalves; Penha, 2015, p. 189).

A pesquisa de Monteiro, Altmann, Silva e Faria (2020) recorda exatamente isso, “já que tanto a qualificação como as funções a serem executadas por professoras e professores são as mesmas no âmbito legal [...] –, o que configura uma possível igualdade dentro da profissão” (Monteiro; Altmann; Silva; Faria, 2020, p. 514), inclusive ofertando os mesmos baixos salários para os docentes da Educação Infantil.

Gonçalves e Penha (2015) também nos lembram que “os próprios homens tem enraizados em seus pensamentos a figura da mulher como aquela que leva mais jeito para lidar com crianças principalmente com a faixa etária de 0 a 3 anos” (Gonçalves; Penha, 2015, p. 190), já que nas entrevistas que fizeram em sua pesquisa, alguns desses sujeitos mostraram elementos disso em suas falas referentes aos cuidados corporais com as crianças. Gonçalves e Carvalho (2017) apontam que “afetados pelo senso comum e pelo contexto sociocultural em que estão inseridos, os indivíduos elaboram suas próprias representações” sobre a sociedade (Gonçalves; Carvalho, 2017, p. 55), e essas representações influenciam nossa vida, nossas escolhas e atitudes. Nas entrevistas, um

dos homens, acadêmico de Pedagogia, expõe que para ele “as mulheres têm um tipo de educação doméstica diferente dos homens, o que lhes dá uma vantagem com relação à educação formal da infância” (Gonçalves; Carvalho, 2017, p. 58). Mas é importante lembrar que a sociabilidade das mulheres, assim como a dos homens, não se dá apenas no ambiente doméstico: através da mídia, da igreja, da escola, dos ciclos de amizades, etc. São vários os espaços que formam os seres humanos. E todos esses espaços formam as mulheres para essas noções de cuidado e educação com crianças, inclusive naturalizando as questões referentes à maternidade. Concordamos com Silva (2020) quando diz que

[...] os demarcadores de gênero se encontram presentes em diversos espaços sociais e/ou institucionais, onde operam sem muitos questionamentos, pois foram naturalizados no curso da modernidade enquanto sendo experiências credíveis, logo passíveis de qualquer problematização. Assim sendo, homens e mulheres, meninos e meninas são enquadrados/as dentro de modelos e performances que historicamente têm obedecido aos padrões dominantes do gênero (Silva, 2020, p. 44).

Portanto, esse é um dos fatores que levam a pouca procura dos homens à profissão, pois para Gonçalves e Carvalho (2017),

[...] é perfeitamente possível que um homem nem cogite a possibilidade de ingressar num curso de Pedagogia, pois, a sociedade pensa, primeiro: que as crianças (no âmbito da educação infantil) são apenas cuidadas; segundo: que o cuidado das crianças é melhor realizado por pessoas que possuem um “instinto maternal”; terceiro: os homens não se encaixam no trabalho com crianças (da educação infantil ou do ensino fundamental), por não possuírem características “quase inatas” às mulheres (Gonçalves; Carvalho, 2017, p. 62).

Outro ponto importante são as questões referentes aos baixos salários, como nos mostram Medeiros e Silva (2022), já que, historicamente, o fato das mulheres terem se aproximado da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental acarretou no “achatamento do salário do profissional da educação. Os homens que precisavam manter suas famílias acabaram desistindo da carreira do magistério” (Medeiros; Silva, 2022, p. 204). Esse processo ocorreu de maneira concomitante – o afastamento dos homens e a aproximação das mulheres juntamente com o desfalque no ambiente escolar, tanto no esvaziamento da função das instituições escolares quanto no rebaixamento dos salários, como nos mostra Sousa (2017):

Com o afastamento dos homens, a escola como espaço profissional tornava-se cada vez mais desfalcado. O ambiente escolar começava a se delinear como um possível espaço de atuação profissional para mulheres. Era preciso solucionar o problema dos professores e investir em um corpo estável que não

buscasse no salário o motivo para sua realização pessoal. Procurou-se espalhar pelo imaginário social das mulheres a missão de educar e resgatar o discurso da vocação, estas estariam ajudando no cuidado a crianças pequenas, e no desenvolvimento das habilidades escolares da população (Sousa, 2017, p. 74).

É possível observar na nossa realidade que

[...] quanto menor a idade da criança atendida, menor a participação masculina na docência e menor a remuneração dos profissionais na área. Enquanto na educação superior a presença masculina e os salários pagos são os mais elevados na área da docência, a educação infantil é a etapa com a menor presença de homens e com os menores salários (Monteiro; Altmann, 2014, p. 722).

Anteriormente, relatamos que um dos possíveis motivos da diferença entre a quantidade de homens atuando como professores da pré-escola e da creche seria justamente as noções quanto aos cuidados corporais das crianças. Porém, Monteiro e Altmann (2014), no trecho acima, nos mostram que a baixa valorização e remuneração dos professores de creches também pode ser uma pista para entendermos essa diferença.

Bello, Felipe e Zanette (2020, p. 566) apontam que “vale considerar que a Educação Infantil se baseia, entre outros elementos, na indissociabilidade entre o educar e o cuidar”. E se, além de não serem aptos para estar no papel de cuidado de crianças, também são vistos como perigosos, então, “é também possível aceitarmos que eles não poderão educa-las” (Bello; Felipe; Zanette, 2020, p. 567).

Segundo Silva (2020),

Em suma, a docência quando exercida por homens na educação infantil é tomada enquanto sendo uma situação incomum, uma verdadeira aberração, pois foge das regras determinadas para esse campo profissional. Assim sendo, sua configuração apresentaria um certo perigo, especialmente, com relação a integridade e segurança das crianças, já que dentro da cultura patriarcal os homens têm sido considerados dentro de uma única possibilidade, ou seja, são agressores, violentos e insensíveis. Nisso, os professores homens são tomados enquanto sendo um corpo estranho nesse espaço, pois, não foram imaginados para ocuparem esse campo profissional, historicamente assentado no trabalho desenvolvido por mulheres (Silva, 2020, p. 105).

Bello, Felipe e Zanette (2020) dizem que o afeto expresso pelos professores homens para com as crianças “passa a ser analisado pela sociedade [...] como algo perigoso” (Bello; Felipe; Zanette, 2020, p. 561). E as “mulheres vêm sendo desconsideradas como possíveis agressoras” (Bello; Felipe; Zanette, 2020, p. 562). A feminilidade, ligada à maternidade, caminha no imaginário social atrelada à “santidade e a pureza” e a masculinidade está atrelada à “uma sexualidade incontável” (Bello; Felipe; Zanette, 2020, p. 562-563).

Essas questões de estranhamento, suspeita e preconceito perpassam a profissionalidade desses sujeitos, “tendo em vista que há uma constante luta pelo reconhecimento e respeito por seus modos de exercer a docência e suas formas de viver seu(seus) gênero(s) e a(s) sexualidade(s)” (Bello; Felipe; Zanette, 2020, p. 573). Nas relações sociais, um professor do gênero masculino é visto “a partir do cruzamento de dois estigmas, ora podendo ser representado a partir da figura do homossexual, ora através do rótulo do abusador, do pedófilo” (Silva, 2020, p. 182), logo,

[...] ao assumir o cargo de educador infantil, [...] vivencia uma espécie de “período comprobatório” que pode ser classificado como “uma fase de vigilância constante”, na qual os demais profissionais observam com muita atenção as ações e atitudes desses docentes (Ramos, 2011, p. 127).

Esse período comprobatório intensifica a jornada dos professores iniciantes, implicando inclusive na desistência de muitos, tanto ao ingressarem no curso de Pedagogia quanto ao iniciarem sua carreira como professores na Educação Infantil, visto que,

[...] a tensão entre o desistir e o resistir, comum entre professores e professoras iniciantes, se materializa de forma ainda mais acentuada a professores do gênero masculino do que a professoras do gênero feminino, essas, embora por sua condição de iniciantes tenham sua competência profissional questionada, não sofrem com questionamentos referentes a competência por sua condição de gênero. O que se caracteriza para esses professores enquanto uma dupla vulnerabilidade profissional: ser iniciante e ser iniciante em um contexto em que sua condição de gênero se apresenta enquanto limitação (Sousa, 2017, p. 159).

Outro fato que perpassa a carreira dos homens que optam por atuar na Educação Infantil é, muitas vezes, a dificuldade em conseguir um emprego na área. Em minha experiência, quando finalizei o meu curso de Pedagogia, os processos seletivos da Rede Pública Municipal já haviam encerrado, pois minha formatura aconteceu em março de 2017 e as provas geralmente ocorrem no fim do ano anterior ao ano de atuação. Ao deixar meu currículo em escolas da Rede Privada, muitas delas já anunciavam na mesma hora que não contratavam professores homens para a Educação Infantil. Concordamos com Sousa (2017) quando diz que

A escola pública enquanto um espaço de resistência, também se abre para a atuação de professoras e professores independentemente de gênero, diferentemente de instituições particulares que em alguns casos tem negado a presença destes por legitimarem a ideologia que associa o exercício profissional desses professores na educação infantil e na alfabetização como inadequado. Pela forma de ingresso por meio de concurso na escola pública abre-se a possibilidade de construção de outras formas de se estabelecer as relações de gênero na escola (Sousa, 2017, p. 161).

Nesse sentido, na instituição privada, ao ter crianças e famílias como clientes que compram um serviço, é exigido que o produto comprado corresponda a interesses privados e não a um projeto educacional emancipador da genericidade humana e desenvolvedor de nossa omnilateralidade. Destarte, os espaços escolares da rede privada muitas vezes não abrem as portas para professores homens que queiram atuar na Educação Infantil, e quando lá atuam, seu período comprobatório é mais intenso e cheio de desafios.

Um desses desafios e que perpassa a profissionalidade dos professores homens na Educação Infantil é formado muitas vezes pelo distanciamento das ações de cuidados corporais com as crianças, já que “são, aos poucos, desobrigados de uma parcela das atribuições docentes, as quais ficam a cargo de uma colega mulher” (Monteiro; Altmann; Silva; Faria, 2020, p. 516). A pesquisa de Monteiro, Altmann, Silva e Faria (2020) pontua que isso se caracteriza como um “privilégio”, pois há uma maior intensificação do trabalho das mulheres que ficam a cargo das atribuições relacionadas a esses cuidados corporais com as crianças (Monteiro; Altmann; Silva; Faria, 2020, p. 519). Esse distanciamento é mais intenso na Rede Privada, visto que, a fim de evitar conflitos com as famílias – que são clientes –, os gestores muitas vezes legitimam o medo e o preconceito das mesmas, privando e até mesmo proibindo que professores homens exerçam essas atribuições.

Todavia, esse distanciamento também se dá por imposição das gestões escolares públicas, como mostra a pesquisa de Passos e Macedo (2020) que expõe a experiência acadêmica de um estudante de Pedagogia no estágio em uma rede municipal da região do Recôncavo da Bahia, com crianças de 2 anos. A diretora da instituição em questão chamou o estudante para uma conversa juntamente com a professora orientadora do estágio para pedir a ele que não acompanhasse as crianças ao banheiro para evitar atrito com as famílias. Depois de um tempo, a mesma diretora chamou o estudante novamente para pedir que ele evitasse pegar as crianças no colo. Quando questionada pela professora orientadora sobre quem iria ajudar a auxiliar as crianças nos momentos de higiene, a diretora afirmou que seriam responsáveis a professora auxiliar da sala e a outra estudante, essa por sua vez, uma mulher.

A limitação das atribuições dos professores homens na docência em relação aos cuidados corporais das crianças faz parte da reprodução da “divisão sexual do trabalho entre o professor e as professoras” (Silva, 2014, p. 182).

A forma de organização dentro dos espaços e tempos da educação infantil para os/as docentes e a participação da gestão são temas a serem explorados em novas pesquisas, pois encontramos na relação entre diretores/as e o corpo docente e não docente (serviços gerais, merendeiras/os, zeladores/as, vigias), uma relação hierárquica que produz e reforça as desigualdades de gênero (Silva, 2014, p. 182).

Souza (2016), ao fazer uma análise de pesquisas relacionadas à temática, percebeu que as gestões escolares criam estratégias para boicotar os professores homens na Educação Infantil.

De um lado, Ramos (2011) aponta o direcionamento dos docentes para o trabalho com crianças maiores, com a finalidade de “proteger” as menores; de outro Sayão (2005) revela que alguns professores eram encaminhados para o trabalho nos berçários como forma de teste para que desistissem (Souza, 2016, p. 39).

As gestões escolares estão intrinsecamente ligadas a esse processo de estranhamento em relação ao homem nos papéis de cuidado com crianças. Além disso, o fato de os homens verem as mulheres “levando mais jeito” nessas ações, como nos apontaram Gonçalves e Penha (2015), também contribuem para essa ordem, já que muitos homens não questionam essas relações e acabam reproduzindo essa ideologia.

Portanto, o fato de haver esse estranhamento (em especial no seu “período comprobatório”) em relação aos professores homens na Educação Infantil faz com que muitos deles não pratiquem todas as suas atribuições, principalmente às de cuidados corporais para com as crianças. Me pergunto se isso configura-se de fato, como apontado por Monteiro, Altmann, Silva e Faria (2020), como um “privilégio”. Mesmo que torne o trabalho desses sujeitos menos intensificado (a troca de fraldas, banho, troca de roupas etc. se configuram como ações que intensificam o trabalho docente na Educação Infantil, de acordo com os autores), e de fato, privilegie os homens nesse sentido, isso distancia os sujeitos de uma educação que visa o desenvolvimento integral das crianças, fazendo com que o “cuidar e educar” sejam vistos de maneira fragmentada, deixando para trás os estudos na área que contribuíram para uma visão integrada desses dois aspectos (Tiriba, 2005. Pasqualini; Martins, 2008.) e desconsiderando o cuidado como elemento fundamental para a humanização dos sujeitos.

Sousa (2017) percebeu nas entrevistas que fez com os professores da rede municipal do Distrito Federal que “os discursos pedagógicos estão fundamentados na concepção de escola como um espaço que deve se aproximar das relações familiares, sendo suas atividades embasadas no afeto e na confiança” (Sousa, 2017, p. 166). Silva e

Veloso (2018), ao entrevistarem professoras da Educação Infantil de Tocantins, levantaram resultados semelhantes, e vão além:

As professoras, em suas colocações sobre o tema, posicionam-se como pais/responsáveis, admitindo inclusive, que os pais de seus alunos(as) pensam da mesma forma que elas, ou seja, apostam que os pais/responsáveis também pensam como elas e estão unidos na mesma ideia de rejeição e inadequação de um homem professor de crianças nessa faixa de escolarização. Uma colocação predominante é que as professoras na educação infantil devem ser mais cuidadoras, mais afetuosas; veem, assim, as instituições de ensino para crianças como uma extensão do lar (Silva; Veloso, 2018, p. 6).

Nas entrevistas feitas por Sousa (2017) em sua pesquisa, o cuidar é visto como “uma especificidade da educação” e “ao mesmo tempo em que é afirmado também é negado em uma relação dialética e de conflito” (Sousa, 2017, p. 90).

As questões de gênero se apresentam enquanto importantes definidoras dos limites da atuação profissional, principalmente em relação ao dar banho e ao trocar uma criança que pode ter feito uma necessidade fisiológica na roupa. Neste momento se veem em uma situação de tensão em torno que é esperado em sua atuação, da forma como podem ser vistos aos olhos da comunidade e de situações embaraçosas desencadeadas pela decisão de assumir o cuidar (Sousa, 2017, p. 89).

Ainda segundo Sousa (2017),

Os pedagogos do gênero masculino são constantemente direcionados a atividades que estejam de acordo com as concepções defendidas por um sistema patriarcal, que no seu bojo e em sua aparência acaba por naturalizar as diferenças entre homens e mulheres, com vista a conservar ideologias de subalternização, exclusão, exploração e dominação (Sousa, 2017, p. 91).

Todos esses elementos que constituem a profissionalidade dos professores homens na Educação Infantil implicam diretamente nas suas ações do cotidiano, além de ser a base para as suas concepções de mundo, e claro, de educação. A docência é

[...] carregada de intencionalidade e exercida por professoras e professores e [...] esta, por vezes, absorve em sua ação a perpetuação de concepções instauradas pela classe dominante, mas contraditoriamente, também se apresenta enquanto ação transformadora aberta a contradições, rupturas, permanências, continuidades e descontinuidades que possibilitam uma nova compreensão da realidade na busca pela transformação e luta frente às determinações a qual seus trabalhadores/ras estão submetidos/tidas (Sousa, 2017, p. 83).

Essas ações do cotidiano afetam diretamente sujeitos fundamentais da/para a Educação Infantil: as crianças. Em seu artigo, Santos (2021, p. 4) propõe refletir “sobre as relações vivenciadas por essas crianças com homens e mulheres no interior da instituição de educação infantil, pois, como constatado, essa abordagem ainda representa uma lacuna na produção acadêmica”. O autor buscou “analisar as representações de

gênero que surgem nas relações cotidianas em uma instituição de educação infantil e que envolvem, sobretudo, as formas como meninos e meninas percebem as relações vivenciadas pela professora e pelo professor” (Santos, 2021, p. 4).

Para Santos (2021), os professores homens atuantes na Educação Infantil podem

[...] tanto atuar no processo de produção de novos sentidos sobre as masculinidades e as feminilidades quanto reforçar estereótipos sociais. Tal posicionamento dependerá do quanto os sujeitos (homens e mulheres) inseridos na instituição de educação infantil se reconheçam como agentes transformadores das diferenças de gênero (Santos, 2021, p. 7).

Santos (2021) também nos traz que as crianças da Educação Infantil que têm a possibilidade de ter um professor homem (re)significam as relações de gênero presenciadas em seu cotidiano, não apenas pelas “representações femininas”, mas na relação em que seus professores homens estabelecem com as professoras mulheres e vice-versa. Na pesquisa de campo, convivendo com as crianças e os professores, Santos (2021) visualizou episódios em que a professora mulher associava o papel do professor homem ao controle, colocando-o em suposta posição de poder e autoridade, agenciando o comportamento das crianças. O autor percebeu que

As relações vivenciadas entre o professor e a professora produzem representações sobre as masculinidades e as feminilidades que, se não forem tomadas como alvo de questionamento e reflexão coletiva, podem contribuir para a reprodução de estereótipos oriundos de outros contextos sociais no interior de creches e pré-escolas (Santos, 2021, p. 12).

Como exposto na pesquisa de Santos (2021) e nas entrevistas feitas por ele, fica nítida a ligação, na relação entre um professor homem (Anselmo) e uma professora mulher (Vânia) – nomes fictícios –, à uma concepção de família, na qual “é o pai que põe a ordem, impõe respeito. Já a mãe é sempre mais amorosa, mais acolhedora” (*trecho retirado da entrevista com professor Anselmo – 6 de outubro de 2015*) (Santos, 2021, p. 13). Sousa (2018) corrobora com essa questão, pois quando olhamos para a Educação Infantil

[...] observamos que há uma clara reprodução da forma de um ambiente doméstico. A lida com as crianças reforça papéis de gênero estabelecidos previamente na instituição familiar, não à toa, ouvimos com frequência que a escola é o nosso segundo lar, a segunda casa (Sousa, 2018, p. 46).

E a “percepção sobre o maior controle e uma postura mais rigorosa do professor Anselmo do que da professora Vânia também foi pauta de reflexão nas entrevistas com as crianças” (Santos, 2021, p. 11), que evidenciaram isso em suas falas e atitudes,

inclusive, abaixando a cabeça e ficando em silêncio quando, em uma dada situação descrita por Santos (2021), a professora Vânia disse que Anselmo estava para chegar na sala.

Os excertos de pesquisa apresentados evidenciam que o professor do sexo masculino, em muitas situações, demarca a sua diferença em relação às professoras por meio da produção de uma pedagogia dura, isto é, um conjunto de práticas de educação e de cuidado que se diferencia daquele realizado pelas mulheres, já que se pauta por elementos da masculinidade hegemônica, sendo, portanto, marcado pela rigidez, pela imposição da autoridade e, sobretudo, pelo disciplinamento e pelo controle dos corpos das crianças. Assim, ainda que aceitos pelos diferentes atores sociais presentes no contexto da educação infantil (professoras, crianças, pais, mães e familiares, gestores/as, entre outros/as), os professores homens apresentam-se como pares-dísparos na medida em que tanto eles quanto as professoras tendem a reforçar essa diferença (Santos, 2021, p. 14).

Lembramos que “a masculinidade hegemônica é um conjunto de práticas exercidas tanto por homens quanto por mulheres. Estas práticas legitimam o patriarcado, ou seja, garantem tanto em nível local quanto global, a contínua subordinação das mulheres pelos homens” (Straiotto, 2017, p. 33). Essas noções de masculinidade (assim como de feminilidade) são social e culturalmente construídas (Silva; Ferreira; Irala, 2020). Sousa (2017), nos mostra que

os homens são pressionados no decorrer da vida a assumirem posturas cada vez mais condizentes com a afirmação de sua masculinidade, para que de alguma forma possam se diferenciar de mulheres e manterem as concepções em torno da soberania masculina (Sousa, 2017, p. 116).

Com isso, “percebemos que as masculinidades para além de moldadas, são constantemente vigiadas, fiscalizadas e diríamos que punidas”, e “funcionam também enquanto uma exigência para que esses sujeitos possam gozar dos privilégios que a cultura patriarcal outorga ao macho” (Silva, 2020, p. 62), além de fazerem parte da produção das subjetividades das crianças envolvidas. A “autoridade apresenta-se como fator que sinaliza a aceitação de homens em um espaço predominantemente ocupado por mulheres, que reflete o pensamento historicamente construído em torno do homem enquanto detentor da ordem” (Sousa, 2017, p. 154). Esses aspectos perpassam a formação e atuação dos professores, como nos mostra Sousa (2017), já que muitos professores, se tratando da afetividade,

[...] se questionam quanto a sua capacidade profissional e também quanto a seu envolvimento com o público o qual atendem: crianças. Principalmente pelo reconhecimento da importância da afetividade no desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Tal elemento se caracteriza assim como parte de processo de sofrimento, mediado também pelas limitações em torno das ações

adequadas e inadequadas para homens no processo de trabalho da escola (Sousa, 2017, p. 153-154).

Quando se fala sobre “privilégios”, observa-se que a cultura patriarcal garante para os homens da classe trabalhadora essa masculinidade hegemônica com aspectos de supremacia, autoridade, falta de afetividade etc., o que funciona como uma forma de suborno em compensação à sua falta de poder (Davis, 2016). Assim como a questão dos estupro e abusos, como bem apontado por Davis (2016):

Homens da classe trabalhadora, seja qual for a sua etnia, podem ser motivados a estuprar pela crença de que sua masculinidade lhes concede o privilégio de dominar as mulheres. Ainda assim, como eles não possuem a autoridade social ou econômica – exceto quando um homem branco estupra uma mulher de minorias étnicas – que garanta imunidade a processos judiciais, o incentivo não é nem de perto tão poderoso quanto o é para homens da classe capitalista (Davis, 2016, p. 202).

Percebemos que o que é visto como um benefício aos homens é algo mais complexo, portanto,

Tendo claro [...] os efeitos maléficos do patriarcado para a vida dos homens, percebemos que na medida em que esses sujeitos têm apenas uma única possibilidade de vivenciar sua masculinidade, os mesmos são também aprisionados dentro de uma armadura, onde deixam de ser eles mesmos e passam a representar um outro, em nome de um sistema dominante (Silva, 2020, p. 63).

Dominação pressupõe poder. E nas palavras de Saffioti (2015, p. 89), “o poder apresenta duas faces: a da potência e a da impotência. As mulheres são socializadas para conviver com a impotência; os homens – sempre vinculados à força – são preparados para o exercício do poder. Convivem mal com a impotência”.

2.2.5. Resistência à estrutura hegemônica de gênero e a luta dos professores e professoras

Mas existem sujeitos que vão “contra a maré” e exercem resistência dentro desses espaços, que, “mesmo que em uma proporção micro, acaba contribuindo para uma nova construção contra as imposições a respeito dos papéis sociais designados a homens e a mulheres” (Sousa, 2017, p. 123). Lembramos que além destes, também há professores que fazem resistência quanto ao esvaziamento da atuação docente devido às contrarreformas neoliberais do Estado para a educação.

Esses sujeitos que exercem essa resistência quanto aos padrões impostos pela sociedade patriarcal e capitalista não passam despercebidos, e, inclusive,

O patriarcado também é muito austero com homens que optam por não seguir o costume tradicional “de homem” dado pela sociedade. Alguns exemplos disso são os homens que cursam licenciatura em Pedagogia, DM [docentes masculinos] que atuam na EI [Educação Infantil] e/ou homens que têm preferências ditas “femininas” e, por esse motivo, eles são ridicularizados e julgados inferiores; outros exemplos, englobam os homens que não gostam de futebol, que escolhem ficar em casa cuidando dos filhos ao invés de trabalhar, que são briosos e cuidam da aparência ou que assumem uma relação emocional/sexual com outro homem. Esses exemplos aclaram as posturas que são intoleráveis pelo patriarcado, pois o homem nasceu, na visão machista, para mandar, produzir, ser o “macho alfa” da casa e ser economicamente responsável pela família (Bonifácio, 2019, p. 44).

Sousa (2018, p. 54) aponta que esses homens, ao atuarem na Educação Infantil, manifestam “masculinidades subalternas”, ou ainda, “masculinidades subordinadas”, pois fogem do padrão e estão abaixo na hierarquia da cultura hegemônica, tendo uma existência *queer* (Sousa, 2018), termo usado pelo autor para nomear o estranhamento³¹. Bonifácio (2019), em sua dissertação de mestrado em que fez uma pesquisa com metodologia de Revisão de Literatura, nos lembra também que, ao atuarem na Educação Infantil, os homens estão indo contra a ordem estabelecida e por

[...] estarem numa profissão tida como feminina e de menor prestígio social, econômico e de masculinidade, é um ultraje aos demais homens. Pois estes docentes estariam desafiando o modo de vida ditado pelo machismo, em que o homem seria o todo poderoso e másculo (Bonifácio, 2019, p. 54-55).

Portanto, quando há homens atuando em instituições de Educação Infantil, “gera-se um sistema de vigilância ou mesmo de recusa em torno dos/as profissionais que rompem com o imaginário sociocultural determinado para esse espaço [...] em meio ao não atendimento das lógicas binárias do gênero” (Silva, 2020, p. 166). Dessa forma, “tanto as profissionais das instituições de Educação Infantil, quanto as famílias das crianças exercem a função de verdadeiros sentinelas das ações e corpos dos docentes” (Souza, 2016, p. 39).

³¹ A Teoria Queer é uma teoria sobre gênero surgida nos anos 1980 nos Estados Unidos. Para ler mais sobre: Miskolci (2017). Sousa (2018) utiliza a palavra *queer* em relação com a existência dos professores homens na Educação Infantil devido à sua presença nessa etapa da educação ser “esquisita/estranha”. *Queer* também se faz presente na sigla LGBTQIAPN+, representando as pessoas com identidade *queer*, ou seja, que transitam entre os gêneros. “*Queer* é, também, o sujeito da sexualidade desviante - homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, *drags*. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”” (Louro, 2004, p. 7-8).

Todo esse controle que os homens passam ao exercerem a profissão de professores na Educação Infantil nos faz refletir sobre o controle que as mulheres sofrem no decorrer da história:

[...] para serem boas professoras, precisam ser dedicadas, abnegadas, pacientes, amantes da sua missão, vocacionadas, zelosas, amorosas e acima de tudo que entendessem a docência como sacerdócio. Estas mulheres deveriam zelar pela sua aparência física, pelo modo de se vestir, falar, andar e pelo tom de voz utilizado durante as aulas. Segundo Souza (2008), estas qualidades determinavam ou não, o valor social e moral das professoras. Não obstante, os trajés utilizados por elas deveriam ser, na medida do possível, assexuados. [...] Durante várias décadas, mulheres que eram casadas, tanto de um lado como do outro lado do Atlântico, eram proibidas de dar aula. As solteiras sempre eram jovens e ganhavam pouco, e noções de moralidade e pureza, sem dúvida prevaleciam como fortes símbolos do ensinar feminino (Bonifácio, 2019, p. 72-73).

Dentro desse contexto, podemos perceber que a profissão docente é controlada em diversos aspectos e em diversos momentos históricos, como nesse momento em que estamos passando atualmente³²,

[...] em que os professores não podem ensinar determinados conteúdos em suas disciplinas; que a escola tem que se reunir semanalmente, obrigatoriamente, cantar o Hino Nacional, gravar e mandar o vídeo para o MEC. Ou até mesmo, os DM [docentes masculinos] que não podem exercer a função de cuidar de uma criança no que tange a limpar, dar banho e trocar (Bonifácio, 2019, p. 74).

³² Nos últimos anos, tivemos uma trágica sucessão de ministros no Ministério da Educação que fortaleceram esse controle e a desvalorização dos profissionais da educação, em especial durante o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, que assumiu em 2019. Ricardo Vélez Rodríguez foi o primeiro ministro durante a gestão Bolsonaro, permanecendo no cargo durante 3 meses e 7 dias; nesse período, Vélez lançou editais de compra de livros didáticos nos quais não haveria mais a necessidade de referências bibliográficas, enviou carta para os responsáveis pelas escolas brasileiras orientando que filmassem as crianças cantando o Hino Nacional, trocou diversas vezes pessoas de cargos do Inep, deu declarações polêmicas (inclusive de que as universidades devem ser destinadas a uma elite intelectual do país) e trouxe ainda mais instabilidade para a educação (Portal G1, 2019). A demissão de Vélez veio na semana em que o governo Bolsonaro completou 100 dias, assumindo a pasta Abraham Weintraub, que durante 14 meses, atacou as universidades públicas com discursos morais e, na prática, com cortes de verbas que colocaram as universidades em crise (Carta Capital, 2019). Antes do pastor Milton Ribeiro assumir em julho de 2020, o cargo ficou vago por quase um mês. Milton, que permaneceu no cargo por 1 ano e 8 meses, foi exonerado após escândalos de corrupção dentro do MEC, onde foi alvo de investigação da Polícia Federal (Ferreira; Soares; Gonçalves; Mariz, 2022). Menos de 3 meses depois de sua saída, foi preso por um dia, até que um desembargador cassou sua prisão preventiva (CNN, 2022). Após a saída de Milton, assume a pasta o secretário-executivo da mesma naquele momento, o engenheiro Victor Godoy Veiga (Bimbati, 2022). Com a mudança no Governo Federal após as eleições de 2022, o presidente Lula toma posse em 2023 para seu terceiro mandato não consecutivo, e nomeia Camilo Santana, engenheiro agrônomo e político filiado ao partido do então presidente (PT), para o cargo de ministro da educação. Como secretária executiva, foi nomeada Izolda Cela, vice-governadora de Camilo nas gestões 2015-2022 no Ceará, e nome inicial cotado por Lula para assumir o MEC - após divergências de opiniões dentro do PT referentes à escolha por conta da aproximação de Izolda com o empresariado, o presidente optou por Camilo (Marzullo, 2022), mesmo com diversas críticas de setores da esquerda em relação às políticas educacionais de Camilo e Izolda. A presidente executiva do Todos Pela Educação inclusive exaltou essa “dobradinha” para o MEC (Estadão, 2022).

E quem são esses sujeitos que escolhem essa profissão? Straiotto (2017), ao entrevistar homens egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Regional de Catalão (UFG/RC) –, concluiu que as condições materiais de existência dos entrevistados influenciam diretamente a escolha por cursar Pedagogia, já que em sua maioria, optaram pelo curso por conseguirem estudar e trabalhar ao mesmo tempo, visto que as outras opções de curso eram em período integral, sendo o curso de Pedagogia no período noturno. Segundo Bonifácio (2019, p. 101), pesquisas apontam que “os alunos que optam pelo magistério, e em especial pelo curso de Pedagogia”, são trabalhadores procurando a estabilidade de um emprego público.

Do mesmo modo que para as mulheres se tornarem professoras foi uma ascensão social na época da feminização do magistério, assim, os DM olham à docência na EI. Logo, ao adentrarem na EI, tais DM estão ascendendo profissionalmente, tendo estabilidade e uma carreira (Bonifácio, 2019, p. 102).

Mesmo que para muitos escolher a profissão docente aparente ser uma ascensão social, com estabilidade ao fazer concurso público e ter acesso a uma carreira com possibilidades de progressão, não podemos esquecer que, diariamente, professores e professoras travam lutas incansáveis pelo serviço público e pela valorização de sua profissão e da educação como um todo. A título de exemplo, no ano de 2022, no início da escrita dessa pesquisa, nós professores da Rede Municipal de São José, juntamente com servidores da assistência social e da saúde, entramos em greve (Sintram/SJ, 2022) lutando por melhores condições de trabalho, reivindicação de concurso público para preencher vagas em aberto (essas, por sinal, estavam sobrecarregando os profissionais que estão na base), chamamento de aprovados dos concursos já realizados e em andamento, melhoria do vale alimentação que não alcançava 70% do valor de uma cesta básica por mês (considerando o valor da região da Grande Florianópolis³³) e por um plano de carreira de pós-graduação, o qual os profissionais da educação de São José lutavam para conquistar há muitos anos. Nesta greve histórica realizada em 2022 e que durou 9 dias, conquistamos diversos pontos de nossa pauta, como a chamada de novos concursados, o plano de carreira de pós-graduação para o magistério etc., mostrando que a organização e a luta da classe trabalhadora é fundamental para conquistar melhores condições para a categoria.

³³ Em abril de 2022, o valor da Cesta Básica na Região da Grande Florianópolis estava em R\$ 788,00. Em maio, o valor estimado era de R\$ 772,07. (DIEESE, 2022).

Além de São José, em Florianópolis – município vizinho –, a categoria de servidores públicos entrou em greve na semana seguinte por uma pauta parecida, lutando por melhores condições de trabalho e mostrando a defasagem em seus salários (Sintrasm, 2022).

Esses são apenas dois exemplos de diversos movimentos de luta que professores e professoras exercem; estes movimentos, por sinal, mudam as relações e realidades da educação como um todo. Planos de carreira, hora-atividade³⁴, segundo professor em sala, piso do magistério, enfim: as condições de trabalho e de vida dos professores tiveram mudanças intensas a partir da organização da categoria, greves, movimentos junto a seus sindicatos; uma vasta história de luta que garantiu conquistas importantes. Isso não se limita apenas aos professores, mas é uma realidade da classe trabalhadora como um todo.

Por isso, a profissionalização desses sujeitos também perpassa as questões de condições de trabalho e lutas travadas pelas categorias no decorrer de sua jornada. Todos esses elementos constituem, se inter-relacionam e se materializam na prática docente. A prática docente, por sua vez, vai depender de aspectos subjetivos e objetivos de cada região, instituição e também de seus sujeitos, afinal, os professores se formam não apenas no curso de Pedagogia em questão, mas na vida.

Além disso, esses elementos também fazem parte dos motivos de muitos professores homens permanecerem na docência na Educação Infantil, como nos mostra Sousa (2017):

Em uma sociedade cada vez mais caótica e individualista, fazer parte de um projeto de humanização pela educação se mostra enquanto movimento para a contra hegemonia: *“instrumento transformador da vida, da sociedade, das crianças”* (Professor 04) formar *um ser consciente de seus deveres e seus direitos e que ele possa se inserir, se relacionando nessa sociedade de forma decente e de forma igualitária, respeitosa entendeu? **Eu acho que isso é que me faz acreditar na minha profissão.***” (Professor 02) Ressalta-se uma concepção de educação para a emancipação, o que nos faz repensar que mesmo a escola e atividade de professores estando cercada por condições alienantes de intensificação, precarização, desprofissionalização e reprodução, se materializa também enquanto espaço político de mudança e de resistência e o acreditar em um projeto de educação emancipador para as futuras gerações

³⁴ A hora-atividade é um direito conquistado e materializado na Lei 11.738/2008 (Brasil, 2008), que determina que na composição da jornada de trabalho dos professores, 2/3 (dois terços) são para as atividades de interação com os alunos/crianças e 1/3 da jornada para atividades fora da classe referência (como planejamento, correções de atividades, pesquisa, etc.). Esse direito, apesar de estar na lei de 2008, em muitos municípios só se tornou realidade anos depois, vide em São José, SC, que após uma greve, materializou-se na conquista da Lei Nº 5.182/2012 de 09/04/2012 (São José, 2012).

também se mostra enquanto elemento de permanência e de prazer na profissão (Sousa, 2017, p. 185, grifo próprio).

Mesmo sendo menos de 4% do número de profissionais na Educação Infantil brasileira (Brasil, 2020), observa-se que o número de homens nessa etapa da Educação Básica vem mostrando que

Ainda que a docência na educação infantil se apresente como um território hostil, outras vezes, pouco receptivo e acolhedor para os professores homens, notamos a existência de uma demanda masculina que busca se inserir nesse campo profissional. Mesmo que inferior esse percentual, tendo em consideração o número de professoras, acreditamos que esses desdobramentos caminham para uma mudança de paradigmas e consecutivamente para o rompimento das demarcações de gênero nesse espaço (Silva, 2020, p. 53).

Observamos então um movimento de ingresso dos homens na docência da Educação Infantil nos últimos anos. Porém, os documentos e projetos que proíbem sua atuação nos “cuidados íntimos” com crianças e que analisaremos mais a frente caminham na contramão deste movimento, incentivando o retrocesso e infundindo a visão de um certo “perigo” dentro dos espaços de educação formal. A ideia de que “homens perigosos e sexuais” estão ocupando esses espaços e colocando as crianças em perigo, junto com a ideia de professores e professoras “doutrinadoras” que os criadores e apoiadores do Escola Sem Partido (ESP)³⁵ vêm difundindo na sociedade, ampliam a aceitação e apoio a outras políticas públicas questionáveis, como o caso do *homeschooling*. Debateremos essa questão no terceiro capítulo desta pesquisa.

2.3 Os resultados das pesquisas: as representações e experiências dos professores homens na Educação Infantil

Assim como Campos Jr. (2020) apontou em seu Trabalho de Conclusão de Curso – uma revisão bibliográfica sobre a temática –, ao realizar nossa análise

[...] foi possível reconhecer aspectos similares apontados nos diversos trabalhos analisados nesta pesquisa, que tem início na ideia da feminização do magistério e, por conseguinte, na existência de uma sociedade onde as perspectivas hegemônicas de gênero prevalecem e perpetuam no mercado de trabalho, na escola, nos valores éticos e morais. São expostas semelhanças no que se refere ao estranhamento sobre a presença do docente masculino nas

³⁵ O Escola Sem Partido é um movimento político criado pelo advogado Miguel Nagib e que atua na sociedade civil e política desde 2004 com o objetivo de avançar uma pauta conservadora na educação brasileira. Vem ganhando força nas câmaras municipais e assembleias legislativas do país com projetos de lei criados por vereadores e deputados que buscam implementar essa agenda nas escolas do Brasil. A principal pauta do movimento é barrar uma suposta “doutrinação política” ao qual professores estariam, também supostamente, submetendo seus alunos. (Abdalla, 2016).

escolas de Educação Infantil e com relação à desconfiança dos diversos membros da comunidade escolar sobre a atuação deste profissional no ofício de educar-cuidar de crianças pequenas (Campos Jr., 2020, p. 37).

As diversas pesquisas que analisamos mostram que, de fato, como Ramos (2011) havia apontado, os professores homens que optam por atuar na Educação Infantil passam por um período de aprovação. Salientamos que ao mesmo tempo em que precisam comprovar que estão aptos para as ações como troca de roupas, fralda, higiene etc. e provar que não são perigosos, também precisam refletir e exercer essas ações pedagógicas no âmbito da educação formal, pois professores e professoras da Educação Infantil colocam em prática no seu cotidiano toda uma rede de ações planejadas que visam o desenvolvimento cognitivo, cultural, social etc. das crianças. E as ações que muitas vezes são vistas equivocadamente como apenas relacionadas ao cuidado estão inseridas nas ações planejadas de docentes. O que diferencia as ações de cuidado realizadas nas instituições de ensino daquelas realizadas no ambiente doméstico é justamente a intencionalidade pedagógica impulsionada pelos processos de formação profissional recebidos pelos docentes durante seus percursos formativos.

Vimos também como o processo de feminização do magistério foi permeado de contradições, e o quanto questionava-se como pessoas consideradas supostamente com o cérebro menos desenvolvido e menos inteligentes poderiam ocupar a docência na educação. A necessidade do processo de industrialização, ao lançar as mulheres no mercado de trabalho e fazê-las ocupar o magistério, mostra como as necessidades dos modos de produção entram em choque, muitas vezes, com as próprias ideologias dominantes. Visto que grande parte das mulheres professoras se encontram na Educação Infantil (que já nasce uma área feminilizada) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda mais que boa parte dos homens que se formam em Pedagogia tomam rumos diferentes, para o capital mantém-se a ideologia das mulheres como seres aptos naturalmente para exercer o trabalho com as crianças, desse modo, propagando-se a ideia da mulher no trabalho de produção de pessoas – trabalho esse, desvalorizado, entretanto, de grande importância para a reprodução social (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019). Mas a área da pedagogia é, certamente, uma área na qual se faz necessário estudo, pesquisa, reflexão e mostra como a capacidade de exercer esse trabalho não depende da identidade de gênero, como se fossem capacidades inatas.

Todo esse processo de estudo e pesquisas necessários para a atuação da docência está ligado à formação de professores, que, mesmo com suas limitações, ao longo da

história foi se mostrando muito importante para legitimar o trabalho nessa área. E mesmo que professores da Educação Infantil, para exercer esta atividade, precisem estudar durante anos nos cursos de Pedagogia e continuar a se formar, estudar, pesquisar etc. até o último dia de sua profissão, para muitos o trabalho desses docentes ainda é visto como algo simples, sem a necessidade de uma formação. Silva (2020) aponta que, quando homens que atuam na Educação Infantil se mostram preparados e bem formados para a profissão, acabam passando de maneira mais tranquila pelo seu chamado “período comprobatório”. O que demonstra, mais uma vez, um choque entre os sentimentos das famílias, as representações sociais e as ideologias que permeiam nossa sociedade, mostrando como a realidade é complexa.

A profissionalidade e a profissionalização desses sujeitos, formados pelos cursos de Pedagogia e também pela vida como um todo, são permeadas por elementos subjetivos e objetivos, que embasados no modo de produção vigente, se relacionam com a luta dos profissionais em garantir uma formação – inicial e continuada – que dê conta das necessidades para o exercício de sua profissão e também condições de trabalho dignas. A luta é uma constante no exercício da função docente.

Como, para o capital, o controle das mulheres é fundamental para a educação das gerações futuras, é essencial que esses ideais sejam reproduzidos nos espaços formais de educação e perpassem pela nossa cultura; o sistema tem na família e na educação uma representação de sua estrutura, o que é fundamental para sua reprodução à curto, médio e longo prazo. Inclusive, como algumas pesquisas trouxeram, para muitos, a Educação Infantil é vista como uma simples extensão do lar, fazendo com que a ideia de se ter um homem como professor cause estranheza, e, em alguns casos, que se perpetue a ideia de que o homem é mais “firme”, mais “bravo” e “poderoso”, diferente da mulher que é mais “doce” e “amorosa”. A manutenção do capitalismo depende da reprodução de relações de poder (Mészáros, 2011, p. 268).

Longe de esgotar os debates sobre essa problemática e, assim, apresentando mais questionamentos do que respostas, nossa análise sobre as pesquisas levantadas buscou trazer reflexões para que os trabalhos e estudos futuros possam se debruçar cada vez mais sobre essas questões que permeiam a presença e a atuação de professores homens na Educação Infantil.

E é importante questionar-se sobre as relações sociais e de produção, se perguntando a quem interessa que se permaneçam esses pensamentos e como podemos transformar a realidade. Uma coisa é certa: “não basta apenas inserir homens na docência, é necessário que os/as profissionais da educação de modo geral (homens e mulheres) se reconheçam como agentes de mudança no que tange às relações de gênero” (Santos, 2021, p. 15). Sendo agentes de mudança nas relações de gênero, é necessário repensar a estrutura da sociedade, refletindo sobre as demais relações sociais, opressões e explorações que compõem nossa realidade. Os fenômenos que produzem preconceitos, as opressões de gênero, a imposição ao trabalho nos espaços domésticos às mulheres e aos homens o trabalho na vida pública; todos eles são combinados *na e para* a reprodução social e têm origem comum: o sistema de produção vigente.

CAPÍTULO 3 – O OBJETO NA HISTÓRIA: ANALISANDO AS IMPLICAÇÕES REFERENTES AOS PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE

3.1 A política e a economia: partes constitutivas da problemática dos professores homens na Educação Infantil

Como trouxemos no capítulo anterior, poucas pesquisas sobre os professores homens na Educação Infantil consideram que as instituições de educação e ensino formais se encontram numa lógica guiada pelo sistema capitalista – sistema esse que se fundou sobre a subjugação das mulheres (Federici, 2017) e pelo qual a classe dominante continua a perpetuar as diferenças de gênero para manter o controle sobre a reprodução social e sobre a divisão sexual do trabalho.

No atual momento em que o Brasil se encontra, essas instituições são atingidas diretamente por documentos e leis que são expressão de políticas neoliberais, como: 1) a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a), que ignora as discussões referente à gênero e sexualidade; 2) o PL nº 3.179/12 (Brasil, 2012) e o PL nº 1.338/2022 (Brasil, 2022c), que se referem à Educação Domiciliar, ou *homeschooling*; e 3) projetos de lei que conferem a profissionais do “sexo feminino”³⁶ exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil, proibindo homens de estarem nessas atribuições. Mas o que essa problemática tem a ver com as políticas neoliberais? Qual a finalidade de fomentar um discurso contrário à presença de professores homens na Educação Infantil?

Primeiramente, importante salientar que nascemos em circunstâncias dadas, somos seres históricos e sociais – indivíduos na história – e nossa ação nesse mundo está ligada de maneira dialética às circunstâncias em nossa volta, pois também produzimos as circunstâncias. O processo de vida está condicionado ao modo de produção da vida material. Dessa forma, o conjunto das relações econômicas e sociais determina a consciência dos indivíduos. “A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência”

³⁶ Colocamos o termo “sexo feminino” entre aspas por se tratar de citação referente aos projetos de lei em questão, porém, o uso do termo sexo nos textos do Projeto é para dar ênfase ao que socialmente se nomeia “sexo biológico”.

(Marx, 2008, p. 47). Vemos então uma articulação entre a base e a superestrutura: a superestrutura emerge da totalidade das relações de produção.

Sobre as diferentes formas da propriedade, sobre as condições sociais da existência se eleva toda uma superestrutura de sentimentos, ilusões, modos de pensar e visões da vida distintos e configurados de modo peculiar. Toda a classe os cria e molda a partir do seu fundamento material e a partir das relações sociais correspondentes (Marx, 2011, p. 60).

Nesse sentido, propomos esta reflexão pois acreditamos que as questões que envolvem os professores homens na Educação Infantil estão conectadas na estrutura do sistema capitalista; pensamos que os projetos e documentos que citamos acima, expressão deste sistema, não ajudam a resolver os problemas que envolvem a atuação de um homem na Educação Infantil, mas os intensificam.

Dentre os diversos elementos apontados nos capítulos anteriores, pudemos ver como a Educação Infantil – e a educação formal como um todo – está ligada à base material de nossa sociedade, e é muito importante para a reprodução social, visto que, estas instituições são parte de um sistema de internalização, a fim de induzir os indivíduos a uma aceitação ativa do sistema e das ideias dominantes (Mészáros, 2008).

A Educação Infantil brasileira vem passando por diversas transformações nos últimos anos, com mudanças nas documentações e leis que orientam o trabalho pedagógico nesta etapa da educação. Algumas dessas leis, como por exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (Brasil, 2010), trouxeram avanços no que diz respeito à função dessa etapa de ensino da Educação Básica (mesmo que dentro dos limites do capital) e permitiram debates “sobre os processos formativos”, que são “gerados a partir de lutas, negociações e acomodações no interior de um determinado contexto histórico”, contribuindo “para reflexões sobre o processo de formação humana e, conseqüentemente, sobre o processo educacional nas diferentes instâncias” (Martins, 2021, p. 203-204). Outras leis com recuos consideráveis, como é o caso da BNCC (Brasil, 2018a), contendo uma perspectiva voltada para a pedagogia das competências.

Também é importante pensar sobre como os avanços e conquistas em todos os campos da sociedade “decorreram da pressão social sobre o Estado, e não como desdobramentos automáticos dos regimes liberal-democráticos” (Linares; Bezerra, 2019, p. 128). Em relação aos avanços que tivemos na Educação Infantil, essa pressão veio da luta, principalmente, das mulheres trabalhadoras, tanto das professoras quanto das mães,

já que, devido às questões pontuadas neste trabalho, são as que mais precisam desse espaço seguro para seus filhos e filhas. E mesmo com todas essas transformações, ainda há muito o que avançar. Para transformar essa realidade, precisamos analisar como as questões que rodeiam nosso objeto de pesquisa se materializam nas políticas e documentos educacionais, a fim de refletir possíveis caminhos para concretizarmos essa transformação almejada.

Antes de iniciar nossas reflexões, lembramos que o projeto político neoliberal em curso mundialmente não se inicia, no Brasil, com o golpe legislativo-midiático-judiciário que derrubou em 2016 a presidenta, eleita no ano de 2014, Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), e que

[...] leva o vice-presidente Michel Temer ao posto máximo do Executivo. A sua função histórica é retomar, a qualquer custo, as taxas de lucro declinantes no país e de silenciar coercitivamente os crescentes rompantes de rebeldia popular (greves operárias e de servidores públicos, ocupações estudantis, urbanas e rurais, levantes indígenas, as lutas dos movimentos feminista, negro e LGBT) (Castelo, 2017, p. 66).

O neoliberalismo vem sendo colocado em prática, mesmo com todas as contradições e a resistência e luta dos trabalhadores – o que faz com que, em alguns momentos, não tenha ocorrido de maneira tão intensificada – há pelo menos três décadas em nosso país. Portanto, o projeto neoliberal não é uma novidade no Brasil, apesar desse cenário ficar mais nítido no pós-crise de 2007-2008, com o aprofundamento da crise estrutural do capital e com a pandemia de covid-19, a partir de 2020, que mostram a necessidade, para o capital, da intensificação de sua fase imperialista e neoliberal, com a implementação de políticas de austeridade cada vez maiores, além da ascensão de um movimento de extrema-direita ao redor do globo.

Como nos mostra Castelo (2013), a ofensiva capitalista mundial, que ganhou corpo nos anos 1980, fez surgir no Brasil uma luta pela hegemonia dos processos de transformação social após o fim da ditadura empresarial-militar. A crise da dívida externa, o acirramento da luta de classes e a organização coletiva das classes trabalhadoras – junto com a possibilidade da vitória do Partido dos Trabalhadores na disputa à presidência em 1989 – fizeram com que as classes dominantes investissem em uma ofensiva burguesa produzindo uma derrota econômica estrutural (Castelo, 2013), e nos anos 1990 a vitória de Collor para o executivo federal foi o primeiro passo, mesmo que insuficiente, para a implementação de políticas neoliberais no Brasil, que foram consolidadas após a vitória

presidencial de Fernando Henrique Cardoso, em 1994 (Castelo, 2013).

Anos mais tarde, após duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), a vitória do PT em 2002, consagrando Luiz Inácio Lula da Silva presidente do Brasil, possibilitou que políticas sociais e de redistribuição de renda fossem implementadas. Tais iniciativas fizeram diferença na vida imediata da classe trabalhadora, mas sem a superação do neoliberalismo, muito menos colocando em xeque a estrutura do capitalismo. Com a crise de 2007-2008, o social-liberalismo³⁷ do governo Lula é marcado por seu esgotamento e os pequenos avanços na vida da classe trabalhadora foram sendo ameaçados. Esse processo explicita as contradições das políticas de conciliação de classes sem um projeto de superação do capitalismo.

A ofensiva burguesa continuou se intensificando, em especial no primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2014). Trabalhadores de diversos setores se mobilizaram em 2013³⁸ lutando por salário, transporte, saúde e educação públicos, gratuitos e de qualidade, além de moradia. “Esse processo colocou em evidência a dimensão reprodutiva-social da crise, expressa nas pautas daqueles movimentos, resultado de décadas de políticas que não foram capazes de romper com o neoliberalismo” (Rocha *et al.*, 2022, p. 27).

Como desdobramento dessa história, vivenciamos a ascensão da extrema-direita e o aprofundamento da precarização e pauperização das condições de vida da classe trabalhadora por meio de um conjunto de reformas que significaram uma nova onda de retirada de direitos sociais e o desmantelamento de políticas públicas protetivas. Esse processo culminou no golpe [...] em agosto de 2016 [...] e na aceleração dos processos de concentração de capital, garantido pelo caráter ainda mais predatório e devastador da extração e apropriação da natureza, pelo assolamento de direitos sociais, pelo sucateamento dos serviços públicos essenciais e o avanço da militarização para todos os setores da vida, especialmente no que tange à população negra e periférica (Rocha *et al.*, 2022, p. 27-28).

O governo Michel Temer intensifica esse processo de precarização da vida da

³⁷ Castelo (2013) aponta que o social-liberalismo é uma variante ideológica do neoliberalismo, e surgiu para recompor o bloco histórico neoliberal e enfrentar os abalos sofridos pelo capitalismo na crise conjuntural dos anos 1990. No início do neoliberalismo, os intelectuais ligados às classes dominantes ignoraram o debate sobre a “questão social” e reafirmaram a positividade das desigualdades sociais. Castelo (2013, p. 28) mostra “como o social-liberalismo opera como uma arma ideológica de neutralização político-cultural das forças adversárias [...] que se veem de mãos atadas diante da ofensiva burguesa”.

³⁸ Em 2013 tivemos diversos movimentos sociais nas ruas do Brasil com 2.050 greves em diversos setores (DIEESE, 2015), registrando o ano com o maior número de greves no Brasil desde 1984. Tivemos também movimentos chamados comumente de Jornadas de Junho no mês de junho de 2013, que foram mobilizações de massa que ocorreram em diversas cidades do país naquele mês. Para uma análise crítica desse período e que ajude a pensar o quão complexo foram esses movimentos e que atravessaram nossa conjuntura, indicamos Fernandes (2019).

classe trabalhadora, principalmente com a contrarreforma trabalhista (Brasil, 2017b). A eleição em 2018 da extrema-direita, na pessoa de Jair Bolsonaro, aprofundou os retrocessos sociais com o incentivo da violência, decretos pró-armas, discursos anticientíficos e de contrarreformas cada vez mais catastróficas, como a contrarreforma da previdência (Emenda Constitucional nº 103/2019). Durante a escrita deste trabalho vivenciamos o retorno de Lula à presidência com as eleições de 2022. A classe trabalhadora viu a necessidade de retomar políticas públicas que garantissem o mínimo de dignidade para a população brasileira – mesmo que, novamente, sem uma perspectiva de rompimento com o modo de produção vigente.

Vemos então que o modelo de gestão neoliberal não surgiu com o golpe de 2016, mas se intensificou nesse processo como resultado de anos de social-liberalismo. Políticas educacionais como a BNCC começaram a ser debatidas antes mesmo do golpe de 2016, assim como o projeto do *homeschooling*. A seguir, veremos que essas políticas tiveram um alcance maior na conjuntura pós-golpe e que a BNCC teve mudanças importantes nesse processo, impactando diretamente a questão dos professores homens na Educação Infantil. Veremos também as relações das pautas conservadoras no que tange as relações e debates de gênero com as questões econômicas de nosso país.

3.2 Contextualizando os documentos e projetos de lei

Selecionamos alguns documentos educacionais e projetos de lei que se relacionam com nosso objeto de pesquisa. Nesta subseção traremos uma contextualização para situar o leitor de como estes se materializam no projeto educacional brasileiro e nos debates acerca da educação, para, logo após, analisar a relação entre estes com nossa temática.

Iniciamos com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a), que “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (Brasil, 2018a, p. 7) no âmbito da Educação Básica e orienta a sua efetivação pelos sistemas de ensino e pelas instituições e redes escolares brasileiras.

A necessidade de garantir à população brasileira uma formação básica comum é apontada desde a promulgação da Constituição de 1988, que em seu Art. 210 pontua a necessidade de serem “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais

e regionais” (Brasil, 1988). Anos depois, a LDB (Brasil, 1996) em seu Art. 26 amplia essa questão, regulamentando uma base comum para os currículos da Educação Básica com alguns critérios elencados.

A aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014 (Brasil, 2014) estabeleceu, dentre suas estratégias para universalização da educação, a implantação da base nacional comum curricular. Em 2015, assessores e especialistas nomeados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), “e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum” (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 108) iniciam o processo de construção deste documento (Brasil, 2015). Essa ONG surgiu em 2013, apoiada pela Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Banco Itaú, Instituto Ayrton Senna etc. (Movimento pela Base Nacional Comum, 2018), organizações ligadas ao Todos Pela Educação (TPE). Lamosa (2020, p. 14) explica que são “grandes corporações que expressam a unidade do grande capital reunido numa espécie de partido orgânico, a partir do qual vem definindo nos últimos quinze anos a agenda educacional brasileira”.

Em abril de 2017, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a versão final da BNCC – a entrega aconteceu alguns meses após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, assumindo as atribuições presidenciais o até então vice-presidente Michel Temer. Com sua entrada, Michel Temer colocou diversos novos nomes entre os membros do CNE, incluindo a retirada de representantes sindicais e prevalecendo nomes de instituições privadas de ensino (Ferreira, 2016). Essas mudanças, que refletiram também no conteúdo, geraram debates acerca do processo democrático da construção do documento. A versão final suprime discussões relativas à gênero como construção social e todas as questões que envolvem essa categoria. Além disso, é possível

observar a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 109).

Os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a) foram pensados no desenvolvimento de *habilidades e competências*, que levam o sujeito a “aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, [...] aplicar

conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões [...]” (Brasil, 2018a, p. 14), etc. É necessário pensar esses conceitos dentro da lógica de produção em que vivemos, na qual as políticas neoliberais induzem ao individualismo e o empreendedorismo, retirando direitos históricos da classe trabalhadora e fragilizando ainda mais as relações de trabalho. A ideia central dessa lógica é garantir que o trabalhador, cada vez mais sem direitos e com condições de trabalho precarizadas, acredite que os seus problemas não são causados pelo modelo de sociedade em que vivemos, e sim, por sua falta de competência e esforço.

Importante lembrar que antes da promulgação da BNCC outros documentos normativos e de caráter orientador já estavam validados na Educação Básica (como é o caso das DCNs), e por mais que encontremos diversos problemas na BNCC, os documentos que a antecederam não garantiam uma educação omnilateral e emancipatória. Da mesma forma, também não garantiram o fim dos problemas referentes às opressões de gênero, raça e classe. Porém, entendemos que a base aprovada em 2017 e publicada em 2018 se distancia ainda mais de uma educação crítica e ligada às necessidades reais da classe trabalhadora e de um projeto de sociedade que rompa com qualquer tipo de exploração e opressão.

Além da BNCC, em nossa análise, trouxemos também alguns projetos de lei que tratam sobre a proibição da atuação de homens nos papéis de “cuidados íntimos” com crianças em espaços escolares e que foram apresentados nos últimos anos pelo Brasil. Os projetos aqui expostos foram apresentados em Assembleias Legislativas e também em Câmaras Municipais – alguns destes arquivados, outros ainda tramitando e um em específico aprovado e sancionado.

Os Quadros 3 e 4 abaixo mostram os projetos de lei e a lei que encontramos, em busca na internet e que tratam sobre a proibição dos homens nos “cuidados íntimos” com crianças na Educação Infantil.

Quadro 3 – Projetos de Lei que visam proibir homens nos “cuidados íntimos” com crianças na Educação Infantil

PL	DATA	LOCAL	PARLAMENTAR	SITUAÇÃO
PL Estadual 1.174/2019	16/10/2019	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp)	Deputada Estadual Janaína Paschoal	Tramitando

PL Estadual 883/2019	18/10/2019	Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo (Ales)	Deputado Estadual Lorenzo Pazolini	Arquivado
PL Estadual 620/2019	4/11/2019	Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (Alece)	Deputado Estadual Vitor Valim	Tramitando
PL Estadual 0502.7/2019	11/12/2019	Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Alesc)	Deputado Estadual Coronel Mocellin	Arquivado
PL Estadual 162/2020	06/10/2020	Assembleia Legislativa do Estado de Roraima (Ale-RR)	Deputada Estadual Betânia Almeida	Arquivado
PL Estadual 4.088/2021	18/03/2021	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj)	Deputado Estadual Max Lemos	Arquivado
PL Municipal 281/2021	22/04/2021	Câmara Municipal de Campina Grande - Paraíba	Vereador Pastor Luciano Breno	Aprovado
PL Municipal 256/2021	29/04/2021	Câmara Municipal de São José dos Campos – São Paulo	Vereador Walter Hayashi	Arquivado
PL Estadual 214/2021	24/05/2021	Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo (Ales)	Deputado Estadual Capitão Assunção	Arquivado

Fonte: Elaboração do autor (2023)

Quadro 4 – Leis sancionadas que visam proibir homens nos “cuidados íntimos” com crianças na Educação Infantil

LEI	DATA	LOCAL
Lei Municipal 8.131/2021	06/12/2021	Campina Grande - Paraíba

Fonte: Elaboração do autor (2023)

O primeiro projeto ao qual temos conhecimento e que fora amplamente divulgado, foi o Projeto de Lei nº 1.174 de 2019 apresentado na Alesp, proposto pela deputada estadual Janaína Paschoal em parceria com Letícia Aguiar e Valeria Bolsonaro e que anuncia, em seu Artigo 1º, que “Na Educação Infantil, os cuidados íntimos com as crianças, com destaque para banhos, trocas de fraldas e roupas, bem como auxílio para usar o banheiro, serão realizados exclusivamente por profissionais do sexo feminino” (São Paulo, 2019). Na justificativa, a deputada disse que recebeu uma mensagem de uma mãe que se sentia “insegura para trabalhar e solicitava auxílio, por temer ser sua criança vítima de algum tipo de abuso sexual”, já que “homens haviam sido admitidos em concurso, para tratar dos cuidados íntimos com crianças nas instituições públicas de ensino infantil” (São Paulo, 2019).

O Projeto de Lei nº 281/2021, apresentado em 22 de abril de 2021 na Câmara

Municipal de Campina Grande (Paraíba) pelo vereador Pastor Luciano Breno, foi aprovado em novembro daquele ano, se materializando na Lei nº 8.131/2021, sancionada em dezembro pelo prefeito Bruno Cunha Lima Branco.

Após o projeto de Janaína ser apresentado, os outros projetos já citados começaram a aparecer nas assembleias legislativas, mostrando ser um movimento de nível nacional. Não por acaso, começaram a surgir após a chegada da extrema-direita ao poder. Veremos esse movimento na subseção seguinte.

Também entendemos que o *homeschooling*, ou educação domiciliar, se relaciona com nosso objeto de pesquisa, mesmo que indiretamente. O *homeschooling* é um “regime de ensino de crianças e adolescentes, dirigido pelos próprios pais ou pelos responsáveis legais” (Brasil, 2019). O Projeto de Lei Federal nº 3.179/2012 (Brasil, 2012) foi apresentado pelo pastor Lincoln Portela, à época deputado pelo Partido da República (PR), atualmente chamado de Partido Liberal, e no ano de 2022 reeleito para um sexto mandato como deputado federal. Existem outros projetos que desde então foram propostos e discutidos, sendo apensados a esse projeto maior e discutidos (alguns arquivados).

O texto do PL 3.179/12 busca alterar o Art. 23 da LDB (Brasil, 1996), que dispõe sobre a organização da Educação Básica. A modificação da lei se dá na permissão, aos sistemas de ensino, da admissão da educação domiciliar. Na justificativa, o deputado diz que não deveria haver impedimento de o estudante ser formado no ambiente domiciliar, caso seja esta a opção da família do mesmo, desde que acompanhados pelo Poder Público (Brasil, 2012).

Segundo Correa (2019, p. 86), “o embate sobre os sentidos da educação no campo da primeira infância se distingue *grosso modo* entre a defesa de uma educação infantil oferecida em creches e pré-escolas públicas, gratuitas e de qualidade [...] e a defesa de modelos alternativos e de baixo custo”, como é o caso da modalidade de Educação Domiciliar. Apesar de ser um projeto antigo e até mesmo praticado no Brasil (mesmo que por poucas famílias), “o avanço das políticas de implementação da ED ganhou novo fôlego com a criação da Frente Parlamentar em Defesa do *Homeschooling*. Ela foi lançada como prioridade dos primeiros cem dias do governo Bolsonaro” (Colombo, 2020, p. 128), no início de 2019.

Nesse sentido, o executivo federal apresentou o PL 2.401/19 (Brasil, 2019), a fim de agilizar o processo de aprovação do *homeschooling*. Além disso, a Pandemia de Covid-19 que teve início em 2020 permitiu o avanço de propostas educacionais à distância – que, mesmo sem considerar as desigualdades sociais, acabou impulsionando ideias favoráveis sobre a educação domiciliar. A pandemia também impulsionou o processo de mercantilização da educação básica, indo além da privatização clássica (venda dos equipamentos públicos e propriedade), ampliando o ideal empresarial e neoliberal dentro dos aparatos públicos, a fim de impor ao setor educacional a lógica de mercado e tornar a educação uma mercadoria (Leher; Vittoria; Motta, 2017. Leher, 2021).

O PL 3.179/2012 foi aprovado em maio de 2022 na Câmara dos Deputados e segue em tramitação no Senado Federal através do PL 1.338/2022 (Brasil, 2022c). O projeto prevê a educação domiciliar desde a pré-escola, atingindo a Educação Infantil e as etapas posteriores da Educação Básica.

A tentativa de implementar o *homeschooling* pelo Brasil, além do Projeto de Lei Federal, também vem se materializando nos últimos anos nas Assembleias Legislativas estaduais. Por exemplo, em Santa Catarina, o Projeto de Lei Complementar 3/2019 (Santa Catarina, 2019a), apresentado em 26 de fevereiro de 2019 pelo deputado Bruno Souza do Partido Novo, buscava alterar a Lei Complementar nº 170, de 1998, que "Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação", a fim de incluir a previsão da educação domiciliar no estado de Santa Catarina. O projeto foi aprovado em dois turnos no ano de 2021, se materializando na Lei Complementar nº 775, de 03 de novembro de 2021 (Santa Catarina, 2021). No Paraná, em 2021, lei semelhante também fora aprovada. As duas leis foram consideradas inconstitucionais pelos Tribunais de Justiça de ambos os estados, impossibilitando sua regulamentação (Portal G1, 2022b. MPSC, 2023.) Outros estados também tiveram tentativas de regulamentar a Educação Domiciliar em suas diretrizes educacionais estaduais, mostrando ser um movimento que atinge o Brasil como um todo.

3.3 As relações entre os documentos e projetos de lei e a questão dos professores homens na Educação Infantil

Considerando que a Educação Infantil brasileira, primeira etapa da Educação Básica, se encontra mediada pelas relações sociais vigentes e, tal como as outras etapas, passa por processos de disputa entre (e intra) classes no terreno da luta de classes, qual a

relação entre a problemática dos professores homens na Educação Infantil e os documentos e projetos citados anteriormente, implementados pelo Estado e/ou propostos no parlamento brasileiro, no que tange a educação, nos últimos anos?

Concordamos com Lamosa (2020) quando diz que

O interesse da burguesia pela educação não é recente, assim como sua atuação, ações e projetos que, direta ou indiretamente, atravessaram a elaboração de seus interesses frente às políticas educacionais (Lamosa, 2020, p. 11).

Vale lembrar que a escola para os filhos e filhas da classe trabalhadora como a conhecemos nasce como um espaço de junção da instrução (habilidade de ler, escrever, contar) e de treinamento para o trabalho imposto pela divisão social do trabalho no capitalismo. Além disso, há a necessidade de um espaço para acolher a futura força de trabalho das crianças e jovens, como apontamos nos capítulos anteriores, garantindo a reprodução do próprio sistema. A educação, como corresponde às relações materiais de produção, passa por transformações juntamente com o mundo do trabalho, acompanhando os interesses da classe dominante e compondo, juntamente, interesses dos trabalhadores, resultado da luta de classes.

A “necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas” (Kuenzer, 2016, p. 5) imposta pelo regime de acumulação flexível nos últimos anos, a fim de garantir alta produtividade e regimes de contratação cada vez mais precarizados, faz com que a classe dominante coloque isso em pauta na educação, e como apontam Leher, Vittoria e Motta (2017, p. 18), soma-se a agenda dos empresários com a agenda reacionária, “balizada pela chamada Teoria do Capital Humano que restringe a educação, por conseguinte o homem, como fator de produtividade”³⁹. Na medida em que se avança o neoliberalismo mundialmente, para a educação se fortalece a Teoria do Capital Humano, com um processo que já se inicia na Educação Infantil, visto que em nossa sociedade, “o ‘investimento’ no ‘começo da vida’ só parece ter valor como capital humano, cujos resultados virão no futuro” (Correa, 2019, p. 87). Isso se materializa nas reformas educacionais dos últimos anos, como por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a).

³⁹ Como nos aponta Schultz (1973), o Capital humano é produto do investimento na qualificação educacional baseada no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos nos trabalhadores, trazendo maior produtividade e ganhos econômicos.

Em se tratando de gênero, a versão final da BNCC⁴⁰ mostra um recuo do MEC em relação às demandas sociais dos últimos anos e às pesquisas educacionais, “suprimindo de todo o documento as referências aos termos ‘identidade de gênero’ e ‘orientação sexual’” (Meotti; Moreira; Oliveira, 2018, p. 4). Diversas ideias sobre gênero e sexualidade rondam o imaginário social, difundidos por exemplo pelo movimento Escola Sem Partido⁴¹, que instaura “a desconfiança em relação à prática dos/das profissionais da educação, julgando como perda de tempo debater assuntos que são pertinentes à sociedade” (Meotti; Moreira; Oliveira, 2018, p. 4). Além disso, difundem a ideia de que os profissionais que debatem esses temas em sala de aula corrompem moralmente crianças e adolescentes.

Como nos lembra Lamosa (2020),

[...] a atuação da classe dominante na atual conjuntura tem mobilizado um universo muito expressivo de organizações com atuação destacada na educação. Essas organizações têm sido responsáveis por difundir projetos, ações e um enorme variação de iniciativas dirigidas à educação brasileira, expressando nestas uma concepção de mundo e um projeto formativo para a classe trabalhadora. Sua atuação, entretanto, também produz tensões intraclasse burguesa verificadas na formação de duas frentes de ação na educação brasileira: a frente social-liberal, dirigida pelo movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE) e formada no contexto de emergência do social-liberalismo (CASTELO, 2011), e uma frente liberal ultraconservadora que tem no Escola Sem Partido uma ideologia que unifica essa frente que se expande no mundo e no Brasil, sobretudo a partir da crise de 2008 (Lamosa, 2020, p. 13-14).

Logo, a Base Nacional Comum Curricular difunde, ao se abster do debate de gênero, uma visão de mundo vinculada à frente liberal ultraconservadora do Escola Sem Partido. Sabendo que os protagonistas da BNCC, pertencentes ao Movimento pela Base (instituições ligadas ao TPE), estão ligados à frente social-liberal, vemos que as disputas

⁴⁰ Apesar de o documento oficial da BNCC não trazer essas questões em seu texto, podemos encontrar algumas menções às problemáticas de gênero em alguns documentos chamados “Material de Apoio” (Brasil, 2018b). Dentre estes materiais está um Caderno Temático da série Temas Contemporâneos Transversais (TCTs/BNCC) chamado “Dúvidas e Respostas Sobre o Bullying e o Cyberbullying - Explicações e Propostas para a Educação Básica”: “A violência, por questões sociais, de gênero, etnia, comportamento, situação financeira, condição física e/ou psicológica, ou algum tipo de característica considerada socialmente como ‘fora do padrão’, fazem parte de uma tendência social que, muitas vezes, se inicia com uma piada, uma zombaria e, que pode desencadear uma agressão a essas pessoas e grupos” (*ibid.*, p. 16-17). Uma das sessões do documento trata sobre “Bullying e questões de gênero, raça e condição social”, trazendo que “Historicamente, tais valores se apresentam como paradigmas que fazem parte da estrutura da nossa sociedade, passados de geração em geração e sedimentados como verdade. A tensão causada pelo preconceito, por questões raciais, sociais ou comportamentais, condições materiais ou físicas, inclusive contra pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas, tem, por vezes, sido a causa dessas agressões, que só aumentaram nos últimos anos” (*ibid.*, p. 20).

⁴¹ Em uma rápida busca no site oficial do movimento Escola Sem Partido, encontra-se um número consideravelmente grande de publicações criticando os temas referentes à gênero na área da educação. (Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em 24 ago. 22).

intra classe se materializam nos documentos educacionais, mostrando as contradições e as aproximações entre as frentes. Lamosa (2020) aponta que

A frente liberal-ultraconservadora tem se notabilizado por divergências com o TPE em pautas como a militarização das escolas, a defesa do projeto Escola sem Partido ou denúncias contra “ideologia de gênero”, “mamadeira de piroca” e outras iniciativas que fazem parte das estratégias negacionistas, obscurantistas e ultraconservadoras no contexto da “guerra cultural”. No entanto, tem se aproximado do TPE na defesa de um currículo tecnicista, na elaboração e difusão de formas e instrumentos de controle do trabalho realizado nas escolas e na agenda que resultou na aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e na contrarreforma do Ensino Médio, ambas iniciadas no contexto pré golpe e acelerada na conjuntura de contrarreformas que caracterizam o período pós golpe e a aprovação da contrarreforma trabalhista e previdenciária (Lamosa, 2020, p. 17).

O Todos Pela Educação, principal movimento que articula a frente social-liberal, publica entre seus materiais a importância dos temas referentes à gênero e sexualidade nas escolas, inclusive citando que a Base deixou “de evidenciar uma dimensão importante do assunto” (Todos Pela Educação, 2018). Ao estar entre os organizadores da Base, documento este que não traz debate sobre as questões de gênero, mostra as tensões entre as duas frentes de ação da classe dominante.

Os trabalhos de pesquisa realizados sobre as duas frentes de ação da classe dominante têm identificado, portanto, que a relação entre elas tem se caracterizado pelas tensões e divergências expostas em pronunciamentos oficiais, mas também por uma série de elementos que as aproxima. Essa contrarreforma educacional, iniciada antes do golpe e acelerada após o golpe, é parte de uma ofensiva de novo tipo sobre a educação pública que se investe de um caráter reformista para reafirmar as formas novas de espoliação do capital. É mais uma vez, parafraseando Bertold Brecht, o velho travestido de novo. No período da pandemia este transformismo se materializou nas propostas de Educação à Distância (EaD) e seus neologismos: ensino remoto emergencial, educação online, estudos continuados, ensino híbrido, dentre outros (Lamosa, 2020, p. 19).

Projetos como o *homeschooling* ganham força nesse contexto, mesmo já tendo debates anteriores, ficando nítida “a pretensão de que o ensino, visto antes como uma função da escola, passe agora a ser ainda mais difundido, como uma função também da família” (Pereira, 2020, p. 82). Analisando o PL 1.338/2022 (Brasil, 2022c), em trâmite no Senado Federal e que visa regulamentar o *homeschooling*, percebemos que para que a família tenha a permissão de promover uma educação domiciliar ao estudante se faz necessário matriculá-lo anualmente em uma instituição de ensino – esta por sua vez será responsável por, através de um “tutor”, acompanhar o desenvolvimento deste estudante, além de promover encontros semestrais com as famílias que optarem pela modalidade. O processo de ensino domiciliar deve ser realizado por alguém que comprove escolaridade

em nível superior ou em educação profissional tecnológica, podendo ser um dos responsáveis do estudante ou um preceptor.

Além do Ensino Fundamental e Médio, o projeto também busca a regulamentação da não obrigatoriedade das crianças de 4-5 anos frequentarem, presencialmente, uma instituição de Educação Infantil, no caso, a pré-escola. A avaliação destas crianças por parte da instituição na qual estarão matriculadas se dará anualmente através dos relatórios trimestrais feitos pelos responsáveis, apontando as atividades realizadas no ambiente doméstico e fundamentadas na BNCC.

O projeto de lei que busca a regulamentação da educação domiciliar mostra que as instituições de ensino terão o papel de fiscalizar e avaliar esses estudantes que os pais e/ou responsáveis optarem pela modalidade. Além de ser questionável este modelo de avaliação, já que como, de fato, poderia ser feito o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem destes estudantes, a fim de garantir este direito a eles, também vemos que, aos poucos, os direitos de aprendizagem das crianças e estudantes vão sendo colocados não mais como uma obrigação do Estado. Fica nítida a busca por justificar a precarização da formação dos professores e da educação pública como um todo. O direito à educação vai se transformando em um direito subjetivo, e não objetivo, conflitando inclusive a função social da escola. Como nos apontam Linares e Bezerra (2019),

A cruzada anticivilizatória do Escola sem Partido é a negação da instituição escolar moderna, que opera precisamente uma ruptura entre o conhecimento doméstico-familiar, baseado no senso comum e em todos os preconceitos e mitos que o envolvem, e o conhecimento elaborado, fruto da pesquisa [...]. As famílias, na sua própria intuição, enviam seus filhos à escola porque sabem que ela pode fornecer um saber de outro tipo: mais complexo, abrangente e explicativo da vida. A ideia de submeter e limitar o ensino escolar ao que é aceitável às famílias, à reprodução de uma visão de seu mundo privada, liquida o próprio conceito de escola (Linares; Bezerra, 2019, p. 139).

Assim, vemos que para a classe dominante, o *homeschooling* serve não para supostamente “proteger” as crianças, mas para precarizar a vida da classe trabalhadora e garantir sua dominação. Como podemos perceber,

No Brasil, a defesa da Educação Domiciliar (*homeschooling*) cresceu através da atuação de uma ampla frente Aparelhos Privados de Hegemonia (APH's) de cunho liberal-ultraconservador através da marca ideológica do Escola Sem Partido. [...] Ainda que ocorram tensionamentos e disputas por consenso no próprio interior desta frente liberal-ultraconservadora, analisamos e identificamos que ela defende uma agenda para a educação que inclui três políticas essenciais, combinadas entre si: a) a privatização das redes públicas em todos os níveis de ensino através da transferência do fundo público com a implementação do sistema de vouchers; b) a militarização das escolas; e c) a

Educação Domiciliar (ED; considerada como ampliação da Educação a Distância). Sob a insígnia “meus filhos, minhas regras”, compreendendo os filhos como propriedade, defendem que a ED deveria ser legalizada para que as famílias pudessem educar seus filhos exclusivamente no âmbito privado de acordo com seus princípios “morais e religiosos” (Colombo, 2020, p. 125-126).

Portanto, projetos como os que buscam proibir professores homens nos “cuidados íntimos” com crianças na Educação Infantil, junto com a ideologia do ESP, nos trazem a ideia de que as instituições escolares são espaços perigosos⁴², que além de colocarem as crianças e jovens em risco físico, corrompem os princípios morais e religiosos das famílias, principalmente em relação à uma suposta “ideologia de gênero”, mas também relacionadas à ideia da “doutrinação política”, muito difundida por Olavo de Carvalho.⁴³

A deputada da Assembleia Legislativa de São Paulo, Janaina Paschoal, ao justificar o PL 1.174/19, diz que “buscou a opinião das demais colegas que assinam este Projeto e, juntas, entenderam ser necessário elaborar uma lei para garantir a tranquilidade desejada por toda família que deixa sua criança em uma instituição de ensino, pública ou privada” (São Paulo, 2019). Desse modo, esse projeto, além de impulsionar a ideia de que a Educação Infantil é um espaço exclusivo para que as mulheres atuem e negar a possibilidade e a importância da presença de professores homens, impulsiona a aceitação do *homeschooling*, já que em casa as crianças estarão supostamente seguras dos abusos, ignorando os dados sobre violência infantil no Brasil que traremos a seguir.

Segundo o Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil (UNICEF; FBSP, 2021),

[...] entre 2017 e 2020 [...] foram registrados 179.277 casos de estupro ou estupro de vulnerável com vítimas de até 19 anos – uma média de quase 45 mil casos por ano. Crianças de até 10 anos representam 62 mil das vítimas nesses quatro anos – ou seja, um terço do total (UNICEF; FBSP, 2021, p. 6).

As pesquisas apontam que

⁴² Durante a escrita de nossa pesquisa, o debate sobre violentos ataques nas instituições de ensino brasileiras, inclusive ataques que ocasionaram a morte de professores, crianças e estudantes no ano de 2023, ganhou notoriedade nacional. Esse processo faz com que se intensifique ainda mais a ideia de que as escolas são perigosas.

⁴³ Olavo de Carvalho (1947-2022) foi um conservador com influência expressiva entre a direita no Brasil, considerado um “guru”, principalmente durante a campanha eleitoral de Jair Bolsonaro à presidência, em 2018. Olavo foi o responsável por indicar a Bolsonaro o primeiro ministro da educação (de inúmeros que passaram pela pasta em sua gestão) de seu governo, Ricardo Vélez. Mesmo o Escola Sem Partido também utilizando o discurso de “doutrinação política”, apontando uma suposta “hegemonia comunista” nas escolas públicas brasileiras, Olavo criticava o projeto ESP (Catraca Livre, 2018).

[...] quanto mais nova a vítima, maior o risco de ela ser violentada dentro de casa. Quando as vítimas têm entre 0 e 9 anos de idade, o percentual de crimes que ocorrem nas residências é de aproximadamente 68%. Quando as vítimas têm entre 10 e 14 anos de idade, esse percentual é de 62%; e quando têm entre 15 e 19 anos de idade, cai para 53%. E nessa faixa aumenta o percentual de casos que ocorrem em vias públicas e outros locais” (UNICEF; FBSP, 2021, p. 38-39).

Ademais, “Do total de crimes analisados, 86% foram cometidos por agressores conhecidos das vítimas” (UNICEF; FBSP, 2021, p. 39). Dados ainda mais atualizados divulgados pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (Brasil, 2023b) mostram que o Disque 100 (canal que recebe e analisa denúncias de violações de direitos humanos) registrou, de janeiro a abril de 2023, mais de 17 mil violações sexuais contra crianças e adolescentes – mais de 80% destes casos ocorreu na casa da vítima, do suspeito ou de familiares:

A casa da vítima, do suspeito ou de familiares está entre os piores cenários, com quase 14 mil violações. Ainda nos quatro primeiros meses do ano, foram registradas 763 denúncias e 1,4 mil violações sexuais ocorridas na internet. Em todo o ambiente virtual, houve registros de exploração sexual, com 316 denúncias e 319 violações; estupro, com 375 denúncias e 378 violações; abuso sexual físico, com 73 denúncias e 74 violações; e violência sexual psíquica, com 480 denúncias e 631 violações (Brasil, 2023b).

Fica nítido o quanto estes projetos de lei que buscam a proibição de professores homens atuando nos “cuidados íntimos” com crianças na Educação Infantil não estão embasados em fatos e números sobre violência contra as crianças. Questionamos, portanto, se buscam proteger as crianças, como justificam os parlamentares em seus projetos.

Também há um discurso de que, além da questão dos abusos, as crianças, através do *homeschooling*, estariam também livres de uma suposta “doutrinação” que corrompe os princípios morais das famílias, como veremos mais a frente.

Por trás desse terrorismo está o processo de impulsionamento da mercantilização da Educação Básica. Para os capitalistas, é importante inserir a educação diretamente no circuito de produção de mais-valor. Nos últimos anos ocorreu a ampliação do ensino superior neste circuito, e cada vez mais tem se intensificado essa lógica na Educação Básica (Costa, 2020).

Além disso, os projetos de lei que buscam a proibição dos professores homens nos “cuidados íntimos” com crianças na Educação Infantil fortalecem os ideais referentes à imposição das mulheres aos cuidados com crianças e intensifica ainda mais o trabalho

das que estão na Educação Infantil, já que essa parte do trabalho – trocar fraldas, levar ao banheiro, limpar, trocar de roupa, dar banho – irá ocorrer, porém, será concentrado apenas nas mulheres. Dessa forma, os homens que lá estão irão receber, inclusive, o mesmo salário, sendo que as mulheres deverão despende mais força de trabalho do que eles numa atividade entendida como extensão da natureza cuidadora, dócil e pura, ou seja, feminina. Mesmo tendo o mesmo salário, as mulheres desempenham mais funções, constituindo uma forma contemporânea de *cheap labour*, termo utilizado por Marx para se referir ao trabalho barato no capítulo 13 de *O Capital: Livro I – Maquinaria e Grande Indústria*:

Com o desenvolvimento do sistema fabril e o conseqüente revolucionamento da agricultura, não só se amplia a escala da produção nos demais ramos da indústria como também se modifica seu caráter. [...] Com isso, a cristalização rígida da organização manufatureira, que tem origem na velha divisão do trabalho, é dissolvida e dá lugar a uma modificação incessante. Além disso, a composição do trabalhador coletivo ou do pessoal combinado de trabalho é revolucionada desde seus fundamentos. Contrariamente ao período da manufatura, agora o plano da divisão do trabalho se baseia, sempre que possível, na utilização do trabalho feminino, do trabalho de crianças de todas as idades, de trabalhadores não qualificados, em suma, do “*cheap labour*”, o “trabalho barato”, como o inglês o denomina de modo tão característico. Isso vale não só para toda a produção combinada em larga escala, quer empregue maquinaria ou não, mas também para a assim chamada indústria domiciliar, tenha ela lugar nas residências privadas dos trabalhadores ou em pequenas oficinas (Marx, 2023, p. 532-533).

Compreendemos que o trabalho das mulheres nesta etapa da educação já se encontra historicamente na lógica do *cheap labour*, pois as mulheres são as que ocupam a docência na Educação Infantil majoritariamente (BRASIL, 2020). E o trabalho ligado à reprodução e cuidado sendo desvalorizado nesta sociedade faz com que a desvalorização às mulheres seja uma realidade que permanece nos dias de hoje.

Além disso, garantindo hegemonicamente a ideia de que para atuar na Educação Infantil basta possuir atributos inatos, a necessidade de formação para os profissionais da educação é questionada. Os atos de cuidado com crianças nesta etapa da educação são vistos como extensão do ambiente doméstico, e isso retira o caráter de ensino e intencionalidade que permeia as ações pedagógicas dos professores e professoras. As ações de cuidado com crianças na Educação Infantil são pedagogicamente planejadas, mas com a proibição de homens nesta etapa se intensifica a internalização destas ações como atos praticados de forma natural pelas mulheres.

Portanto vemos como esse processo se expressa tanto na maior intensificação do trabalho das mulheres quanto no fortalecimento da naturalização das mulheres nesses papéis sociais.

Lembramos que Janaína Paschoal, responsável por apresentar o PL 1.174/19, foi eleita deputada estadual em São Paulo em 2018 com mais de 2 milhões de votos pelo mesmo partido de Bolsonaro na presidência, o PSL (Partido Social Liberal, um partido de direita) (Folha de São Paulo, 2018), e que chegou a ser cotada para candidata a vice-presidenta do Brasil no mesmo processo eleitoral (Portal G1, 2018c). Janaína Paschoal foi uma das advogadas responsáveis pelo pedido de abertura do *impeachment*, feito em 2015, que derrubou a presidenta eleita em 2014, Dilma Rousseff, do PT. O processo aceito em dezembro de 2015 pelo até então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, foi encerrado em agosto de 2016, culminando em um golpe de Estado; o inquérito civil que continha as justificativas usadas para o processo foram arquivadas em 2022 pelo Ministério Público Federal, alegando que os envolvidos não poderiam ser responsabilizados (Exame, 2022). Todavia, o golpe fora implementado à época, mesmo com diversas denúncias sobre o processo ser ilegal, inclusive por parte de movimentos e partidos à esquerda, que perceberam ser um golpe para intensificar ainda mais o neoliberalismo no Brasil juntamente com pautas conservadoras.

Também a própria tramitação do PL 1.174/19 mostra as disputas nesses espaços e instâncias da política brasileira, visto que a vereadora da chamada mandata ativista da assembleia, Monica Seixas (PSOL), sendo a mesma a representante do primeiro mandato coletivo do estado de São Paulo, eleito em 2018, apresentou um substitutivo ao PL denunciando a inconstitucionalidade do mesmo e substituindo a ementa, que confere aos “profissionais qualificados e habilitados” os cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil. O projeto, juntamente com o substitutivo, seguia em tramitação na assembleia até o término dessa pesquisa.

Outros projetos de lei apresentados pelo Brasil semelhantes ao projeto de Janaína Paschoal mostram que essa ação não está limitada ao estado de São Paulo, difundindo-se em outros locais a ideia de que o caminho para superar a problemática seria o de proibir homens nos “cuidados íntimos” com crianças da Educação Infantil. Os projetos, inclusive, estendem a polêmica para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dos projetos de lei que buscam proibir homens como professores na Educação Infantil, um foi aprovado – o PL 281/2021, apresentado na Câmara Municipal de Campina Grande (PB) e sancionado pelo prefeito no mesmo ano. Seguem tramitando até o final dessa pesquisa os PLs nº 1.174/2019 (São Paulo, 2019) e nº 620/2019 (Ceará, 2019). Os outros projetos foram arquivados, ou dado o final da legislatura de cada parlamentar

correspondente sem que os projetos tivessem avançado nas instâncias necessárias para a sua continuidade, ou também, como é o caso dos PLs nº 162/2020 (Roraima, 2020) e nº 256/2021 (São José dos Campos, 2021) arquivados por inconstitucionalidade.

Ao elencarmos os parlamentares responsáveis por apresentar esses projetos de lei e os partidos e movimentos aos quais fazem parte, vemos que é uma pauta, em grande maioria, de parlamentares ligados à partidos de direita e da extrema-direita⁴⁴, em especial apoiadores do presidente do Brasil entre os anos de 2019 a 2022, Jair Bolsonaro – mesmo que em alguns casos, alguns desses partidos estejam coligados ou apoiando partidos da esquerda moderada⁴⁵ em algumas eleições.

Considerando que a direção política e cultural de uma sociedade não ocorre apenas na sociedade política, através dos poderes legislativo, executivo, judiciário etc., (como vemos os projetos de lei e as contrarreformas da educação aqui apontados), mas também por meio da sociedade civil, percebemos a importância da organização dos trabalhadores (aqui, em especial, os professores) que tenha como objetivo não apenas

⁴⁴ Um pouco sobre o movimento aos quais estes parlamentares participam na política brasileira: Dentre as parceiras de Janaina ao apresentar o PL 1.174/19, Valeria Bolsonaro é casada com um parente do ex-presidente Jair Bolsonaro e foi filiada ao PSL (mesmo partido que o ex-presidente) quando apresentou o projeto - mais tarde se filiou ao Partido Liberal, migrando para o mesmo partido que Jair Bolsonaro foi candidato a reeleição em 2022 (Jornal O Semanário, 2022); já Letícia Aguiar, também filiada ao PSL em 2019, migrou para o Progressistas (PP) (Alesp, c2023). Lorenzo Pazolini e Capitão Assunção que apresentaram os projetos na Ales, foram eleitos por partidos de direita. Eleito deputado estadual do Espírito Santo em 2018 pelo Partido Republicano Progressista (PRP) – partido que em 2019 foi incorporado ao partido Patriota -, Lorenzo Pazolini se filiou ao partido Republicanos em 2020, sendo eleito neste mesmo ano para prefeito da cidade de Vitória (ES) (Republicanos, c2023). Já Capitão Assunção foi eleito deputado estadual do ES pelo PSL em 2018 (Portal G1, 2018a), e também migrou para o Partido Liberal mais tarde (Ales, c2023). Vítor Valim, ao apresentar o projeto na Alece, estava filiado ao Partido Republicano da Ordem Social (PROS). Mas em 2014 foi eleito deputado federal enquanto estava filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que na época ainda era chamado Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), mesmo partido do até então vice-presidente Michel Temer, e que, no ano seguinte, orquestrou o golpe contra a presidenta Dilma (Ramos, 2016). Em 2018, Valim se filiou ao PROS e se elegeu deputado estadual no Ceará. Nesse mesmo ano, o PROS estava coligado ao PT na tentativa de eleger o Partido dos Trabalhadores ao executivo federal (Portal G1, 2018b). O deputado estadual responsável por apresentar o PL./0502.7/2019 na Alesc, Coronel Mocellin, foi eleito em 2018 pelo PSL (Gazeta do Povo, 2018). Betânia Almeida, deputada estadual que apresentou o PL 162/2020 na Ale-RR, foi eleita pelo Partido Verde (PV), e em 2022 teve seu mandato cassado pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) após decisão do Tribunal Regional Eleitoral (TRE) de Roraima alegando fraude na cota de gênero das Eleições de 2018 (Portal G1, 2022a). Já Max Lemos se elegeu em 2018 pelo MDB, porém, em 2020, migrou para o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), ao qual estava filiado quando apresentou o PL 4.088/2021 na Alerj (Universa, 2021). Dentre os vereadores que apresentaram os projetos de lei em Câmaras Municipais, ambos fazem parte de partidos de direita: o vereador Pastor Luciano Breno, responsável pelo PL 281/2021 apresentado em Campina Grande (Paraíba) e que teve seu projeto aprovado é filiado ao partido Progressistas (PP) (Poder 360, c2022). Já Walter Hayashi é filiado ao Partido Social Cristão (PSC) (CMSJC, c2023).

⁴⁵ Termo utilizado por Fernandes (2019) em sua análise das “esquerdas no Brasil”, se referindo à partidos que, mesmo de esquerda, sua “moderação é enquadrada por meio de negociações e subordinações aos interesses da elite nacional e internacional” (*ibid.*, p. 90). Enquanto “a esquerda radical opõe-se ao capitalismo e se empenha na luta contra ele através dos explorados e oprimidos, [...] a esquerda moderada opera sob as regras do neoliberalismo” (*ibid.*, p. 91).

barrar as contrarreformas, os retrocessos e a retirada de direitos que visualizamos nos últimos anos, mas também transformar as relações sociais atuais e o modo como produzimos a vida. Vemos que os discursos hegemônicos sobre os papéis de gênero se relacionam com o avanço do capitalismo sobre nossas vidas e com o Estado em sua fase neoliberal, e também com o avanço dos aliados à pauta conservadora nos espaços políticos.

Compreender que as disputas que ocorrem na esfera política e econômica também fazem parte do nosso objeto de pesquisa é importante para que professores e professoras entendam que todo esse movimento está ligado a um projeto de sociedade. Os partidos nos quais a maioria dos parlamentares que apresentaram os projetos aqui expostos são filiados têm em seus horizontes a manutenção desse sistema de precarização e exploração em que vivemos. Proibir homens de atuarem como professores na Educação Infantil fortalece ainda mais esse sistema patriarcal, subalternizando as mulheres, precarizando e intensificando o trabalho delas, limitando as vivências dos homens e produzindo subjetividades nas crianças e famílias de acordo com a ideologia dominante – garantindo o processo de reprodução social para o capital. Concomitantemente, agudiza a concepção do cuidado nesses espaços como extensão do cuidado doméstico e não como ações planejadas e intencionais que visam o desenvolvimento integral das crianças, intensificando a desvalorização da Educação Infantil (e da educação formal como um todo) ao secundarizar o ensino como atividade nesta etapa da educação.

Visto que o modo de organização e produção da vida em que se encontram as instituições de Educação Infantil se embasou na opressão das mulheres para se consolidar e legitimar, essas instituições continuam a reproduzir essa opressão, e mantendo-se nessa ordem, a superação do problema não é uma tarefa simples. Neste caminho, a educação nos moldes da sociedade burguesa e controlada pelo Estado serve ao crescimento dos capitalistas e do empresariado:

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola. A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição

às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (Freitas, 2014, p. 1092).

Os discursos que fomentam a ideia da escola como um lugar perigoso, pois há supostos “abusadores” e uma doutrinação que irá corromper os valores morais das famílias, acabam por incentivar o consentimento das classes subalternas enquanto a isso, intensificando o preconceito que os homens que atuam na Educação Infantil sofrem. Vimos que a frente social-liberal e a frente liberal ultraconservadora são duas frentes que

articulam organizações distintas da classe dominante e elaboram estratégias e ações que, por caminhos diferentes, buscam definir as políticas educacionais e redefinir o papel das escolas brasileiras de acordo com os interesses das frações de classe que compõem ambas as frentes (Lamosa, 2020, p. 12).

Essas ideias estão sendo difundidas na sociedade constantemente. Como exemplo disso, vemos os ataques que a deputada Carolina Iara (PSOL) sofreu no ano de 2022 em suas redes sociais. No dia 25 de maio de 2022, Carolina postou em suas redes sociais um vídeo argumentando que “As LGBTQIA+ precisam defender a Educação pública e as escolas e serem contra o *homeschooling*” (Iara, 2022). Dentre os argumentos, Carolina diz que o *homeschooling* “tem sido utilizado pelos fundamentalistas e fascistas” como uma suposta forma de proteger as crianças, mas que na verdade, pretende “esconder” a existência de pessoas LGBTQIA+ e que uma “educação emancipadora tem sido muito batida pela extrema direita”, pois “não querem que tenha educação sexual e de gênero nas escolas”; também argumenta que “[...] toda a teoria freiriana, toda teoria pedagógica para ensinar as crianças sobre a diversidade” está sendo alvo do projeto e seus defensores (Iara, 2022). Em outubro, durante as eleições de 2022, grupos da extrema direita atacaram Carolina em seu post com discursos de ódio e usando seu vídeo para pedir votos ao candidato à reeleição à presidência, Jair Bolsonaro. Carolina apagou os comentários e bloqueou o acesso a novos comentários no seu vídeo após o ataque.

Em 14 de outubro de 2022, um dia após Carolina se manifestar nas redes sociais sobre os ataques que vinha sofrendo, a vereadora do município de São Paulo, Sonaira Fernandes (Republicanos) postou o referido vídeo de Carolina Iara em seu perfil no Instagram com a seguinte legenda:

A ativista Carolina Iara admite que a “educação sexual” e de gênero é uma plataforma usada por progressistas para doutrinar crianças nas escolas. É por esse motivo que são contra a pauta do ensino domiciliar: querem impedir que pais protejam, nas palavras dela mesma, os filhos dessa doutrinação. É também por esse motivo que dedico meu mandato a defender pautas conservadoras para

preservar a infância de nossas crianças e a autonomia das famílias (Fernandes, 2022).

Sonaira Fernandes participou da equipe de Eduardo Bolsonaro – filho do ex-presidente Jair Bolsonaro – em seu mandato de deputado federal (2015-2018). Em 2020 recebeu um convite de Eduardo Bolsonaro para concorrer ao cargo de vereadora na Câmara Municipal, “sendo a vereadora da família Bolsonaro em São Paulo. Eduardo afirma que viu nela as qualidades de uma representante dos valores e bandeiras do grupo” (CMSP, c2023). É possível perceber que as ligações entre o projeto de Bolsonaro e os defensores da pauta do *homeschooling* continuam.

Sonaira, eleita na onda bolsonarista⁴⁶, diz que a “educação sexual e de gênero” é usada como forma de doutrinar as crianças nas escolas, afirmando que esse debate permeia a educação formal e coloca seu mandato conservador à disposição para combater isso, causando assim um pânico moral entre seus seguidores. Também é possível analisar a fala de Carolina questionando: a pedagogia freiriana (referente à Paulo Freire) e a “educação sexual e de gênero”, de fato, fazem parte dos currículos escolares e do dia a dia da educação formal?

Considerando os fundamentos da filosofia e pedagogia freiriana (Freire, 1983, 2011) e comparando-as com documentos educacionais, tanto a própria BNCC quanto outros documentos como as DCNs (Brasil, 2013), vemos que o embasamento dos currículos e orientações educacionais não possuem em sua base a pedagogia freiriana como foco – apesar das DCNs citarem Paulo Freire, inclusive referenciando a crítica à “educação bancária” feita pelo autor em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 1983):

A organização curricular deve fundamentar-se em metodologia interdisciplinar, que rompa com a fragmentação do conhecimento e a segmentação presentes na organização disciplinar tradicionalmente adotada de forma linear. Esse tradicional modelo educacional foi criticado por Paulo Freire, na obra “Pedagogia do Oprimido”, como sendo “educação bancária”. Criticou como os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar eram frequentemente descontextualizados, distantes do mundo experiencial de seus estudantes (Brasil, 2013, p. 244).

Já na BNCC, Paulo Freire nem chega a ser citado. Este documento possui uma concepção que limita a educação ao processo de aquisição de competências e habilidades,

⁴⁶ Diversos deputados federais e estaduais, senadores e governadores de extrema-direita foram eleitos em 2018 na popularmente chamada “onda bolsonarista”, nome em referência ao presidente eleito nesse processo eleitoral, Jair Bolsonaro.

essas por sua vez exigidas pelo mercado de trabalho. Ou seja, há um foco nas tarefas “demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania” (Saviani, 2016, p. 82).

As críticas a Paulo Freire – e não somente a ele, mas à toda perspectiva educativa que propõe romper com a lógica de dominação capitalista – não são de agora, e o interesse e atuação da burguesia e do empresariado na educação são anteriores a 2016. Mas é fato que desde o golpe que derrubou a presidenta Dilma e a chegada da extrema-direita ao poder se intensificou a materialização dessas perspectivas ligadas à manutenção do *status quo* nas políticas educacionais. Isso incluí o texto final da BNCC, que ao não trazer as questões de gênero e sexualidade como discussões transversais no currículo escolar, potencializa a exclusão dessa temática nas disciplinas da educação formal e faz com que as questões ligadas ao estranhamento do homem em papéis de cuidado e afeto com crianças – incluindo sua atuação na Educação Infantil e outras áreas que envolvem cuidado – sejam mais difíceis de serem refletidas, dificultando ainda mais a possibilidade de construção de uma nova sociabilidade.

Fica explícito em nossa análise como as frentes social-liberal e ultraconservadora, mesmo que com suas divergências, seguem em frente buscando a conservação da estrutura capitalista de produção.

Neste quadro, é compreensível que movimentos destinados a cercear a liberdade docente como o “Escola sem Partido” (Ação Educativa, 2016) estejam simultaneamente presentes à implementação acelerada das reformas constitucionais e do Estado, após 2016, incluindo a reforma da educação, com autoria e financiamento empresarial. Tais iniciativas têm a mesma origem ideológica: o neoliberalismo, nos termos de J. Buchanan e de Hayek (2010) e Mises (2010) – uma verdadeira paranoia ideológica que enxerga “esquerdismo” e “comunismo” em tudo que cheire à defesa dos interesses populares pelo Estado, flertando com o fascismo e com o “darwinismo social” (Freitas, 2018, p. 28).

A lógica empresarial do neoliberalismo adentra os espaços educacionais com a ideia de que, na sociedade, sobrevive o “mais forte na concorrência do livre mercado” (Freitas, 2018, p. 28), trazendo essa lógica para a educação formal e disputando “a hegemonia na formação da juventude” (Freitas, 2018, p. 28) através, por exemplo, da BNCC. Na parte do documento que trata sobre o Novo Ensino Médio, a BNCC diz que esta etapa deve

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (Brasil, 2018a, p. 466).

Nessa lógica,

[...] quando a pedagogia industrial do capital, atribui à educação (contrária àquela sob a ótica do trabalho) um papel funcionalista, pragmático e imediatista, ou seja, que nega a historicidade como elemento formativo e privilegia a prática vazia em detrimento da dialética da *praxis*, retirando o conteúdo histórico dos conhecimentos e substituindo-os por manejos técnicos e imediatamente úteis, ela impede que o indivíduo se aproxime de suas reais potencialidades quando o afasta do gênero humano (Pessoa, 2021, p. 68-69, grifo próprio).

Em um contexto de precarização do trabalho e destruição das medidas protetivas do Estado, cai sobre os ombros da juventude o peso de que seria necessário e suficiente adquirir “competências” para garantir sua sobrevivência. E a escola acaba por estimular aos estudantes a lógica do individualismo e da competição, sem qualquer “perspectiva de humanização ou transformação social” (Freitas, 2018, p. 28).

É esta visão social que também embasa as “soluções” propostas pela engenharia da reforma empresarial na educação. Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm de ser “padronizados” e submetidos a “controle” (Freitas, 2018, p. 28-29).

O mesmo projeto educativo que coloca o empreendedorismo e o individualismo em ênfase é o projeto que nega os debates e estudos das relações mais profundas da sociedade, como gênero, raça, classe etc. A exclusão de toda uma perspectiva crítica e emancipadora de educação, com a exclusão dos debates de gênero e a negação à filosofia e pedagogia freirianas na BNCC mostram as conexões mais profundas entre o capitalismo e o patriarcado, pois, embora o patriarcado seja anterior ao capitalismo, sob a forma capitalista ele se reinventa, e todas as opressões são incorporadas na lógica de produção de mais-valor.

3.4. Reflexões finais: passado, presente... O que “esperar” (ou esperar) do futuro?

Os elementos da conjuntura que trouxemos nessa análise explicitam os ataques constantes que a classe trabalhadora sofre por parte da classe dominante, mas também nos mostram que a organização e luta dos professores fazem com que avanços sejam possíveis e muitos dos ataques sejam barrados ou limitados. Logo, para superar os preconceitos e estranhamentos da sociedade em relação aos professores homens na Educação Infantil, precisamos ir além das discussões de gênero na formação de professores e do aumento do número de homens como docentes nesta etapa da Educação Básica e cursando Pedagogia – como já apontamos anteriormente.

Todos esses elementos são partes de um mesmo processo. As resoluções para as crises do capital se dão no âmbito das relações trabalhistas, e isso aparece nitidamente nos currículos das escolas, já que elas são parte fundamental para a reprodução social. As transformações no mundo do trabalho impactam diretamente na educação. Na BNCC, empreendedorismo, aquisição de competências e habilidades, as competências socioemocionais etc. mostram a necessidade, para o capital, de implementar uma educação voltada para suas novas configurações. Junto a isso, toda a negação à Freire, aos debates de gênero e qualquer vestígio de uma educação crítica.

Inclusive, a fragilização dos contratos de trabalho intensificada pela Reforma Trabalhista (Brasil, 2017b) do governo Michel Temer, as políticas de austeridade do Estado em sua fase neoliberal com aprovação de “tetos de gastos” (na própria gestão Lula que se inicia em 2023 com o chamado Arcabouço Fiscal (BRASIL, 2023c), um conjunto de regras econômicas e fiscais que limitam investimentos em despesas sociais), cortes orçamentários, a não realização de concursos públicos (inclusive com ameaças, no congresso nacional de “Reforma Administrativa” com a destruição dos serviços públicos (PCB, 2021)), e o contexto de precarização das condições de trabalho influenciam no processo vivenciado por professores homens na Educação Infantil chamado de “período comprobatório” (Ramos, 2011). Afinal, com risco de perda de emprego, quais professores de fato irão questionar e trazer reflexões críticas às posturas das gestões e famílias quanto ao estranhamento e preconceito?

E nesse contexto, a propagação do medo em relação aos debates de gênero servem como um estímulo para que o capital exerça ainda mais sua investida na precarização dos

serviços públicos, na redução de custos para o Estado capitalista em relação à educação pública e no empobrecimento da escola para e da classe trabalhadora. Mesmo com toda essa investida, a escola continuaria existindo, contudo, esvaziada de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos e com a formação dos professores cada vez mais precarizada, com vínculos de trabalho uberizados⁴⁷ e, dessa forma, vemos como na cena política, o que motiva o *homeschooling* é a retirada da oferta pública da educação. Todo esse processo dificulta a prática de uma educação que vise a emancipação do proletariado e o fim de todas as formas de opressão. Com isso, dificulta-se também a prática de uma educação que desnaturalize os papéis sociais e de gênero, já que estes são importantes para garantir a conservação do *status quo*. Portanto, da maneira como está posta, mesmo com a importância de professores homens atuarem na Educação Infantil, a fim de proporcionar experiências diferenciadas às crianças e famílias no que tange às relações e papéis sociais, a educação por si só não garantirá o fim do problema ao qual nos debruçamos a estudar.

As contradições sobre a implementação das políticas aqui debatidas são diversas, em especial quando se fala sobre o *homeschooling*. Não parece ser uma luta do capital, de fato, implementar a Educação Domiciliar para a Educação Infantil, já que as mães (especialmente) e pais trabalhadores precisam de espaços para que suas crianças possam permanecer durante suas jornadas de trabalho – essas, por sua vez, com a intensificação do neoliberalismo e dos processos de uberização do trabalho, ficando cada vez mais precárias e extensas. É necessário que existam esses espaços para as crianças da classe trabalhadora. Mas a ideia do *homeschooling* para essa faixa etária justamente se coloca como uma descaracterização da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, como um espaço de educação formal, como um direito objetivo das crianças e como uma obrigação do Estado; se põe em xeque então uma Educação Infantil que permita às crianças o acesso aos saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade e sistematizados em propostas curriculares que, de acordo com a faixa etária, possam potencializar seu desenvolvimento integral e o acesso à cultura, à ciência e a debates que dificilmente se têm nos espaços domésticos.

⁴⁷ Uberização, segundo Antunes (2020, p. 11), “é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de ‘prestação de serviços’ e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho”. Alguns autores têm preferido utilizar o termo “plataformização do trabalho” (Grohmann, 2020, p. 94), pois acreditam ser mais amplo e complexo.

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola (Freitas, 2018, p. 29).

Com isso, impulsiona-se a descaracterização dos professores e professoras como profissionais da educação, que precisam de formação, de estudos na área, enfim, impulsiona-se a implementação de uma Educação Infantil não como espaço de ensino para as crianças, e sim, para garantir a expropriação de mais-valor dos trabalhadores que precisam deixar suas crianças para trabalhar.

Salientamos a importância de continuarmos a pesquisar essa temática e, inclusive, pesquisar as implicações diretas da Lei nº 8.131/2021 (Campina Grande, 2021a) na Educação Infantil do município de Campina Grande (Paraíba). Nos questionamos como está ocorrendo a regulamentação da proibição de professores homens nos “cuidados íntimos” com crianças na Educação Infantil de Campina Grande, e quais as discussões que a rede de ensino do município tem feito acerca desse debate.

Apesar de muitos dos elementos dessa análise apontarem para as dificuldades, lacunas e desafios que temos pela frente, também buscamos mostrar que todos os avanços e conquistas vieram através de muita luta; é preciso seguir com esperança de dias melhores. Para isso, se faz necessário continuar lutando para garantir mudanças estruturais em nossa sociedade e, assim, conseguirmos enxergar no horizonte uma sociedade mais justa e igualitária para todas as pessoas. E isso perpassa pela atuação política e organizativa da categoria, além do esforço de pesquisadores e pesquisadoras, na ciência, em garantir avanços nas pesquisas que envolvem este objeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar e estudar a questão dos professores homens na Educação Infantil e como o conceito de "gênero" se realiza concretamente em nossa sociedade atual nos faz refletir em como as construções de gênero se articulam com outras diferenças, como raça, orientação sexual, classe etc., e que todos esses elementos são partes constitutivas de uma totalidade complexa e estruturada, que é o nosso sistema. Em um movimento real e permeado por contradições, esses elementos, ou totalidades de menor complexidade, se articulam e se expressam nas experiências e vivências dos seres humanos. O debate sobre o nosso objeto não está encerrado e precisamos continuar avançando em questão de práxis – debate, estudo, reflexão e ação. A práxis é, segundo Paulo Freire (1983, p. 40), "reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo". Nossa pretensão foi de, através da ciência, qualificar a luta pela transformação real e estrutural da nossa problemática.

Em nossa pesquisa foi possível analisar as condições as quais professores homens na Educação Infantil⁴⁸ vivenciam em seu cotidiano e constatamos através dos trabalhos analisados no segundo capítulo que de fato, ao atuarem nesta etapa da Educação Básica, esses sujeitos passam por diversas vivências contraditórias, onde permeiam o preconceito e o estranhamento. O debate sobre o homem na Educação Infantil é permeado por duas condições que estão fixadas no imaginário social: 1) a mulher vista como naturalmente mais hábil para o papel de cuidado com crianças e 2) o homem como um ser sexuado e incontrolável. Como nos mostra Saffioti (2015):

Os condicionamentos sociais induzem muitos a acreditar na incontrolabilidade da sexualidade masculina. Se assim fora, ter-se-iam relações sexuais, ou mesmo estupros, nas ruas, nos salões de dança, nos restaurantes, nos cafês, etc. Obviamente, qualquer pessoa, seja homem ou mulher, pode controlar seu desejo, postergar sua concretização, esperar o momento e local apropriados para a busca do prazer sexual. É evidente que a esmagadora maioria de homens e de mulheres atua desta maneira, mesmo porque a sociedade é regida por numerosas normas. Não se trata de leis como as da Física, que ocorrem inexoravelmente (Saffioti, 2015, p. 28).

Sayão (2005) diz que essa representação sobre o homem não surge do acaso, porém,

⁴⁸ Recordamos que as pesquisas do levantamento bibliográfico (e o recorte que nós mantemos) se dedicam a entender os processos e vivências as quais professores homens pedagogos passam ao atuar na Educação Infantil. Mas existem outros profissionais da educação que atuam nesta etapa, como por exemplo, os professores de Educação Física. Será que esses profissionais da Educação Física, por estarem ligados a uma atividade específica com estereótipos em relação às atividades físicas – esses por sua vez ligados às questões de masculinidades – também passam por esse estranhamento? Por mais que essa dimensão não esteja em nossos objetivos agora, entendemos que pode ser importante de ser analisada em outras pesquisas do tema.

[...] com a incorporação irrefletida dessas crenças e preconceitos perdemos na vivência das relações. Em especial, quando tendemos à generalização de alguns casos divulgados pela mídia, [...] preconceitos são criados e podem ser incorporados de maneira acrítica, inclusive no magistério (Sayão, 2005, p. 187).

Vimos como as relações sociais que envolvem a questão dos professores homens na Educação Infantil aparecem, em primeira aproximação, naturalizadas, caóticas, fragmentadas, como se fossem totalmente isoladas e distintas umas das outras. Mas quando nos atentamos a estudar o objeto e, através do método científico aqui proposto, apreender a essência do mesmo, indo para além dessas aparências, percebemos como todas estas múltiplas determinações que se articulam nessa totalidade complexa estão em constante movimento na história, são socialmente produzidas e se modificam no caminhar da luta de classes, afinal, todas essas relações sociais são vivenciadas no modo como produzimos e reproduzimos a nossa vida. Portanto, essa incorporação irrefletida (Sayão, 2005), tanto da ideia da incontrolabilidade da sexualidade masculina quanto das mulheres possuírem atributos inatos para o cuidado com crianças e que faz com que exista “estranheza por parte dos colegas e dos pais quanto à presença de homens na educação infantil” (Gonçalves; Faria; Reis, 2016, p. 1009), não surge do acaso e nem é algo natural dos seres humanos, mas é produzida pela e na sociedade no decorrer da nossa história. Para isso, a análise da bibliografia histórica feita no primeiro capítulo foi essencial.

Para refletirmos sobre como superar as contradições referentes aos professores homens na Educação Infantil, é preciso entender os processos dos sujeitos de fato como processos, situados na história e socialmente e em movimento real, mesmo que possuindo suas singularidades e particularidades, articuladas nesta totalidade concreta – que no caso do objeto ao qual estudamos, situado na sociedade de classes. Assim, foi possível apreender como o processo que faz surgir a posição da mulher na sociedade moderna e como ela está ligada intrinsecamente ao desenvolvimento do atual sistema econômico e político e à naturalização do feminino é parte importante disso. Essas ideias surgiram há muito tempo e são parte do conjunto de ideais dominantes vivenciadas pelos trabalhadores no seio da sociedade burguesa; o processo de subjugação das mulheres na sociedade moderna foi importante para o avanço e consolidação do capitalismo (Federici, 2017), e a ciência, que também é um campo de disputas, impulsionou esse processo através das teorias inatistas de desenvolvimento humano.

Logo, é impossível não relacionar as questões de gênero com o desenvolvimento do capitalismo e o seu avanço, pois, “Longe de ser acidental, o sexismo está entranhado

em sua própria estrutura” (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 51), uma vez que o capitalismo se beneficia do patriarcado e, em cima deste, se consolidou. O trabalho de produção de pessoas (este, imposto hegemonicamente às mulheres) é muito importante para o desenvolvimento e a consolidação do capitalismo como sistema hegemônico mundialmente, já que esse trabalho mantém a capacidade dos seres humanos continuarem a vender sua principal mercadoria dentro desse sistema – a força de trabalho –, além de garantir a própria vida, portanto, esse trabalho é fundamental para a produção capitalista. Esse processo complexo é chamado de *reprodução social* (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019).

E no meio dessas contradições, a sociedade capitalista, ao mesmo tempo “que se vale do trabalho reprodutivo [...] renega seu valor” (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 56). Como vimos com Federici (2017), como a organização dessa atividade vital para o capital, que é a reprodução social, se baseia no gênero e na opressão de gênero, às mulheres com diversas especificidades como raça, sexualidade e nacionalidade, é imposta essa atividade. Logo, além do trabalho reprodutivo no âmbito doméstico não ser remunerado, encontramos mulheres trabalhando na Educação Infantil majoritariamente, com salários baixos e condições de trabalho precarizadas, mostrando a desvalorização do trabalho ligado ao cuidado e produção de pessoas.

Com isso, vamos apreendendo como se materializa na Educação Infantil a questão da desvalorização do trabalho reprodutivo. Este espaço, desvalorizado social e economicamente, reflete a opressão e desvalorização do trabalho dito “feminino” nesta sociedade. Nesta etapa, o ensino acaba sendo secundarizado e o cuidado, elemento fundamental para a prática profissional, entendido socialmente como uma extensão do cuidado doméstico.

Também se vincula a essas questões a fragmentação das noções de cuidado e educação propagadas neste sistema, com a cada vez maior desvalorização do segundo aspecto – este sendo fundamental para o processo de humanização. Inclusive, essa propagação intensifica a subordinação da ciência e do trabalho ao capital e vemos uma sociedade cada vez mais adoecida, pois, desaparecem de nossa sociabilidade cada vez mais as noções de coletividade e solidariedade, dimensões que surgem do afeto, do cuidado.

Como todas essas questões são processos não lineares, permeados por

contradições, estas ideias não estão dadas como únicas e verdades absolutas. Os seres humanos estão vivenciando todos esses processos em sua vida cotidiana e entram em choque, muitas vezes, com outras ideias e pensamentos, através de sua vida concreta. Nessa perspectiva e trazendo a “práxis” como questão norteadora desta reflexão, o papel do homem na Educação Infantil como professor é importante, já que as crianças, famílias e todos os envolvidos no processo irão encontrar homens nesse papel de cuidado com crianças, permitindo vivenciar outras ideias que não as hegemônicas, e isso poderá fazer parte de suas subjetividades.

Considerando que as instituições de ensino brasileiras são permeadas pela ideologia dominante de nossa sociedade, no caso, ligada às estruturas de produção burguesa, esses espaços formais de educação são muito importantes para a reprodução dessa ideologia, apesar de, como aponta Mészáros (2008, p. 45), não serem a principal força ideológica “que consolida o sistema do capital”, mas uma das principais funções desses espaços é justamente “produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. E os indivíduos que fazem parte dessas instituições “devem ser induzidos a uma aceitação ativa [...] dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade” (Mészáros, 2008, p. 44). Portanto, trazer esses debates para as instituições é uma maneira de intensificar esse processo de transformação, já que nossas instituições reproduzem cotidianamente as ideologias perpetuadas pela classe dominante, no caso do nosso objeto de pesquisa, referentes à gênero e ligadas à naturalização do feminino e à desvalorização do ato de ensinar na Educação Infantil.

Visto que “compreendemos a educação determinada, em última instância, pelas relações sociais de produção” (Shiroma; Evangelista, 2018, p. 84), continuar impondo a ideologia hegemônica do capital dentro dos espaços de educação formal é de grande importância para a burguesia; professores e estudantes críticos e reflexivos podem combater a estrutura vigente e impulsionar a superação desta sociedade, pois, a educação, sendo também “uma totalidade, possui possibilidades objetivas de também interferir em tais determinações” (Shiroma; Evangelista, 2018, p. 84). A educação faz parte do processo de reprodução social – esta que

[...] se constitui a partir de dois projetos de sociedade que se confrontam a todo momento: o da sociedade burguesa, em que a educação, sob a ótica do capital, se conforma à reprodução do já existente, uma realidade violenta e excludente pautada dos pressupostos da propriedade privada; e o de uma sociedade

emancipada, em que a educação, sob a ótica do trabalho, serve à produção do novo, uma realidade de indivíduos livres e autônomos (Pessoa, 2021, p. 68).

A educação formal nos moldes do sistema capitalista está em constante mudança, conflitos e é permeada pela luta de classes. Além de fazer parte destes conflitos trazendo estes debates para as instituições, é preciso também ocupar os espaços e instâncias políticas em nosso país. Em nossa pesquisa, foi possível visualizar parte destes conflitos materializados em políticas e documentos para a educação e que impactam diretamente na docência, como mostramos no terceiro capítulo.

Para o capitalismo continuar funcionando, a burguesia precisa manter domínio sobre o proletariado e para isso, controla-se os aparelhos ideológicos, que disseminam as ideias da classe dominante e criam consenso sobre essas ideias, que são aceitas pela sociedade. Manter o trabalho de produção de pessoas exercido no ambiente doméstico recaído sobre a mulher – mesmo que a mesma esteja trabalhando fora – é importante para o capital, pois esse trabalho invisível não é remunerado, tornando isso muito vantajoso para a burguesia. Com isso, o sistema legitima, através da precarização e da não remuneração do trabalho dito como “feminino”, a precarização e os baixos salários do trabalho em geral. Manter as ideias de que as mulheres possuem atributos inatos para tal trabalho e que o ato de cuidar na Educação Infantil é uma extensão do cuidado no ambiente doméstico é importante, fazendo com que seja necessário para o capital reproduzir essas ideologias dentro desses espaços, inclusive propagando a ideia de que o melhor caminho é o da proibição de homens atuarem como docentes.

Além do mais, a proibição de homens nos “cuidados íntimos” com crianças na Educação Infantil faz com que esta parte do trabalho pedagógico recaia cada vez mais sobre as mulheres. Para o capital, esta proibição se constitui como uma maneira de reproduzir a sua ideologia numa forma de garantir um *cheap labour* (Marx, 2023). Também impulsiona a lógica mercantil na educação com o *homeschooling*, através da ideia de que as crianças estarão mais seguras em casa, fomentando os baixos investimentos na educação pública. Os projetos de lei em questão revelam a dinâmica da adesão do capitalismo ao patriarcado, este, por sua vez, incorporado tanto no processo de produção de mais-valor quanto na própria reprodução do capital.

Assim, com a análise destes documentos e os elementos que nossa pesquisa apontou da conjuntura política e econômica, foi possível apreender como os dilemas, contradições, potencialidades e problemas de professores homens na Educação Infantil

se expressam nas políticas para a educação no Brasil. Também, ao retomarmos nossa análise e refletirmos sobre uma de nossas perguntas de pesquisa, “para sair do medo, do estranhamento e chegar finalmente no reconhecimento e mudar essa realidade, será que o caminho é o da proibição do homem nos papéis de cuidado com crianças?”, vemos que, para nós, este não é o caminho para sair do medo e do estranhamento.

Quando os autores pesquisadores da temática apontam que uma das possibilidades de superar o problema referente aos professores homens na Educação Infantil está na formação de professores – tanto incluindo disciplinas que debatam gênero no currículo dos cursos de Pedagogia quanto garantindo a inserção e permanência desses sujeitos nos cursos –, precisamos pensar que, apesar da importância dessas ações, elas não podem ser um fim em si mesmas. Nessa lógica, o professor acaba sendo o próprio responsável por resolver o problema de maneira isolada, como se sua formação não fosse suficiente para tal. É preciso sim ver o processo de formação docente como um aliado na superação do problema, mas não só; concordamos com Pessôa (2021) quando aponta que

Pensar educação hoje significa, portanto, antes de tudo, indagar sobre os limites das condições concretas de existência dos sujeitos no capitalismo moderno, buscando então, construir práticas educacionais orientadas por, e para, interesses humanos e voltadas para a formação humana enquanto tal, sob as condições dadas pelo gênero humano e não por limites burgueses, assim devido às condições de existência concretas limitantes do capitalismo moderno, ela deve se ocupar da tarefa de “formar para”, formar para a autonomia e emancipação humanas. Em contramão desse movimento, há a possibilidade de conformação de uma educação que apenas se pergunta pelas condições de existência da humanidade e atribui a si mesma o poder de emancipar e garantir autonomia ao indivíduo. A educação é um elemento fundamental na formação do indivíduo autônomo, contudo, por si só, não é suficiente para dar conta da complexidade da emancipação humana. O desafio deve ser uma educação que consiga mover o indivíduo para ações coletivas transformadoras das suas condições concretas de existência, colocando-o como parte de uma dimensão que o constitui concretamente (Pessôa, 2021, p. 69).

Portanto, assim como ter professores homens nesta etapa da educação formal é importante, é necessário que os debates de gênero sejam conteúdos transversais na formação inicial e continuada dos professores e professoras, pois isto se torna um instrumento importante para fortalecer essa luta. Porém, entendemos que este não é o único caminho, pois a consciência dos seres humanos é formada na concreticidade, que envolve todas as relações sociais e a forma como os seres humanos vivem e trabalham, portanto, é um processo complexo e não perpassa apenas a formação destes pedagogos. É necessário ir além. É preciso combater a estrutura e a dinâmica do sistema capitalista, e isso requer práxis – que perpassa o avanço das pesquisas científicas (para isso,

continuamos na luta pela universidade pública, gratuita e com mais investimentos), a ação militante nos sindicatos, o avanço dos processos de consciência de classe com a luta e a necessidade do partido revolucionário, etc., ações que trilham para a transformação da estrutura do capitalismo e do patriarcado. Vimos como o avanço da pauta conservadora nas instâncias políticas nos últimos anos impôs ainda mais desafios para a superação do problema de nossa pesquisa, e precisamos ocupar esses espaços para conter essa onda de

[...] subalternização e precarização do trabalho tido como feminino, pois à medida que se limita o campo de atuação no universo do trabalho para que as mulheres permaneçam restritas a alguns ambientes, marginalizamos a condição feminina. Desta forma e neste aspecto ocorre a misoginia, condição na qual há por parte da nossa cultura um desprezo pelo feminino e pelo universo que cerca as mulheres de uma forma geral, deixando assim uma visão negativa sobre o trabalho docente na educação infantil (Sousa, 2018, p. 48).

E mesmo que, durante a escrita dessa pesquisa, a extrema-direita fora derrotada nas eleições de 2022 para a presidência, dando a oportunidade para o retorno da esquerda moderada ao executivo federal, nem tudo está ganho. Apenas a luta e organização da classe trabalhadora garantirá avanços reais, visto que o projeto neoliberal continua em voga. É preciso continuar discutindo e pressionando por políticas públicas que atendam as necessidades e interesses dos trabalhadores e pelo fim das políticas neoliberais que assolam o proletariado – o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular são exemplos. Apesar de abrirem as portas para a discussão acerca do Novo Ensino Médio, inclusive suspendendo a implementação para que ocorresse o debate, o novo governo não pretende revogar a contrarreforma, mas sim, “aperfeiçoar” (Flor, 2023). Importante também apreender que apenas revogá-las não irá garantir uma educação ligada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora. Mas a derrubada destas políticas influenciadas pelo neoliberalismo e que seguem a cartilha empresarial é muito importante.

O mesmo projeto educativo que impõe a lógica do empreendedorismo, colocando-o em ênfase, e busca consenso em saídas individuais para os problemas sociais, é o projeto que nega os debates de gênero. Isso mostra como o patriarcado, renovado na forma capitalista de produção, continua a exercer sua dominação sobre as pessoas, estando nas bases que fundaram o sistema burguês desde os seus primórdios.

E por mais que estejamos concretamente vivenciando todos esses elementos, o número de professores homens na Educação Infantil vem aumentando. Esse aumento, visível no Gráfico 1, está relacionado tanto à expansão do acesso ao Ensino Superior nos

últimos anos (Mancebo; Vale; Martins, 2015) quanto à ampliação de atendimento às crianças dessa etapa da educação⁴⁹. Houve um aumento considerável de professores (tanto homens quanto mulheres) na Educação Infantil brasileira de 2007 para 2022 – mais de 95,4%, ou seja, praticamente duplicando o número de professores e professoras.

São muitas as reflexões possíveis que permeiam a questão dos professores homens na Educação Infantil e nossa pesquisa se debruçou a entender um pouco mais sobre esse processo, refletindo sobre as questões objetivas que o cerca: a quem serve a educação em nossa sociedade, as relações histórica e socialmente produzidas e que geraram o problema em questão, a estrutura que nos cerca, as relações com a conjuntura brasileira etc. De fato, a escola é um espaço de potencialidades, visto que, feita pelos seres humanos e em um processo histórico, possui elementos que podem também vislumbrar transformação. Os seres humanos fazem sua história, e a sociedade nasce “do processo de vida dos indivíduos determinados [...] na sua existência *real*, isto é, [...] do modo como atuam em bases, condições e limites materiais determinados e independentes de sua vontade” (Marx, 1998, p. 18, grifo próprio).

Então, mesmo que nos moldes capitalistas a escola sirva também para a manutenção do *status quo* e da ideologia dominante, ela é “um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo [...] com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora” (Freitas, 2009, p. 33). Não é uma tarefa simples, visto que, como apontamos anteriormente, profissionais da educação continuam permeados pelas contradições desse sistema, e almejar a transformação do mesmo é um processo que depende também da luta e organização da classe trabalhadora, pois,

Sob o capitalismo, a educação é subsumida na instrução. As razões são conhecidas: primeiro, a educação/instrução das classes trabalhadoras deve ser feita a conta-gotas, pois é matéria explosiva; segundo, subsumida, ela ocorre em um espaço de informalidade onde o status quo age livre de qualquer contraposição, ou até mesmo livre de um planejamento intencional (currículo oculto?). Centrada na escola, espalhada pelos seus recantos de maneira informal, esta educação omite as contradições sociais e apresenta ao aluno uma perspectiva de *preparação para uma vida que já está pronta*, e que deve ser apenas aceita por ele como um bom consumidor de mercadorias e serviços (Freitas, 2009, p. 79, grifo próprio).

⁴⁹ Segundo o sistema do Inep (Brasil, 2020) ao qual levantamos os dados para o Gráfico 1, em 2007 haviam 6.574.369 crianças matriculadas na Educação Infantil do Brasil. Em 2015 esse número era 21% maior, (7.972.230). Em 2021, 8.319.399 crianças estavam matriculadas na Educação Infantil.

O papel do professor homem na Educação Infantil é de fato muito importante para a produção das subjetividades de todos os sujeitos envolvidos, em especial as crianças, já que em nossa cultura naturalizamos a mulher como aquela que irá desempenhar o papel de professora de crianças e bebês. As relações de gênero hegemônicas de nossa sociedade estruturam nosso modo de pensar, nosso modo de agir; o machismo, a misoginia, a LGBTfobia, assim como o racismo etc. não são atos isolados – estão presentes na estrutura da sociedade e formam as bases dessa sociedade.

Os indivíduos e as individualidades se constituem socialmente, em condições concretas e, de maneira dialética, a sociedade é produzida pelos seres humanos, coletivamente e também com suas particularidades. O papel de cuidado e educação de crianças, ao ser exercido por um homem, se coloca como um instrumento de resistência aos ideais hegemônicos da sociedade e põe em pauta essas condições que foram naturalizadas por muito tempo.

A atuação masculina na Educação Infantil também pode ser utilizada para potencializar a luta pela profissionalização da profissão, indo além da naturalização feminina dessa atividade de trabalho, que por estar associada à esfera reprodutiva da vida e ao entrelaçamento do cuidar e do educar, carece de prestígio, valorização social e econômica, embora constitua elemento central de nossa sociedade, sem a qual o trabalho produtivo e assalariado não pode se realizar. Mas não deve ser esse o único instrumento para a transformação dessa realidade, já que esta é apenas uma das múltiplas determinações, com sua singularidade e particularidade com outras, que compõe a totalidade do nosso objeto.

Todos esses elementos, reflexões e resultados que neste texto expusemos, responderam nossa pergunta central de pesquisa: “como as contradições entre patriarcado, capital e trabalho se expressam na atuação dos professores homens na Educação Infantil, em especial na conjuntura atual permeada por políticas neoliberais de caráter conservador?”.

A importância do trabalho do/a professor/a de Educação Infantil para o capital se relaciona a dois aspectos centrais: ao presente (com a possibilidade de venda da força de trabalho assalariada das famílias que precisam de um lugar seguro que cuide e eduque seus filhos agora) e ao futuro (enquanto espaço de socialização de valores, educação e apropriação tanto do conhecimento quanto da cultura humana, consideradas fundamentais

à constituição de uma força de trabalho que apreenda desde a mais tenra idade a aceitar os valores, as hierarquias e os papéis sociais impostos pela classe dominante).

Visto que essas relações são históricas e transitórias e a reprodução dos nossos modos de vida sendo determinada por uma base material, há como possibilidade a transformação da totalidade e, assim, dos elementos que a compõem. Como seres ativos que somos, é preciso que nós, profissionais da educação, tenhamos uma visão de mundo feminista classista, “que permitirá que mulheres e homens libertem a mente do pensamento patriarcal, e também de sua prática, para enfim, construírem um mundo livre de dominação e hierarquia, um mundo que seja verdadeiramente humano” (Lerner, 2019, p. 280). Mas essa visão de mundo não surge do acaso – visto que os espaços de educação formal são importantes para garantir a reprodução das condições gerais de produção capitalista, mas também são importantes para visar a transformação e o fim dessas relações. Para tal, precisamos de teoria, organização e ação revolucionárias.

Longe de esgotar as reflexões e análises, compreendemos inclusive as limitações de nossa pesquisa; é preciso que continuemos a debater, pesquisar e analisar os problemas do nosso objeto. As reflexões aqui postas e que surgem da análise marxiana do objeto de pesquisa – este, inserido na totalidade contraditória, dialética e histórica do nosso tempo – e com a problematização do objeto da realidade social do trabalho de professores homens na Educação Infantil, estão subordinadas à totalidade histórica do capital, que é dinâmica, se transforma a cada dia, sendo assim, esse processo de reflexão-ação não finda aqui. É necessário que professores e professoras percebam que as questões que envolvem suas práticas, os currículos, os salários, as carreiras etc. são expressões das formas econômicas de dominação e exploração, nas quais o controle sobre o gênero, o sexo, o comportamento, os valores, os costumes, a subjetividade e a cultura da classe trabalhadora são elementos fundamentais da reprodução sócio metabólica do capital. E esse processo se dá na organização da categoria docente, a fim de enfrentar essa conjuntura avassaladora assumindo sua posição na luta de classes.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Sharon. **Professor deve ensinar as principais teorias de um assunto, sem tomar partido.** Gazeta do Povo, 26 ago. 2016. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/professor-deve-ensinar-as-principais-teorias-de-um-assunto-sem-tomar-partido-10ath9zlc1kwi1mjios47rsk60/>. Acesso em 11 set. 2022.

ABRAI. Associação Brasileira de Intersexos. **O que é ser Intersexo.** 2020. Disponível em: <https://abrai.org.br/informacoes-e-recursos/definicao-de-intersexo/>. Acesso em 27 out. de 2022.

ABREU, Jânio Jorge Vieira De. O Curso De Pedagogia Em Instituições De Ensino Superior De Teresina – Piauí, Brasil: Incluindo Ou Excluindo Os Homens?. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1518-1534, set., 2018. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v13.nesp2.set2018.11658> (Acesso em 30 abr. 22).

ALES. Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo. **Capitão Assunção.** c2023. Disponível em: <https://www.al.es.gov.br/Deputado/CapitaoAssumcao>. Acesso em 19 jun. 23.

ALESP. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Letícia Aguiar (Informações).** c2023. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/deputado/?matricula=300631>. Acesso em 19 jun. 23.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. IN: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0** / Arnaldo Mazzei Nogueira ... [et al.]; organização Ricardo Antunes ; [tradução Murillo van der Laan, Marco Gonsales]. – 1. Ed. – São Paulo : Boitempo, 2020.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Thithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: Um Manifesto.** 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2019.

AZEVEDO, Gilson Xavier de. A PRESENÇA MASCULINA EM CURSOS DE PEDAGOGIA. **Cientific@ - Multidisciplinary Journal**, v.5, n.1, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29247/2358-260X.2018v5i1.p4-19> (Acesso em 30 abr. 22).

BELLO, Alexandre Toaldo; FELIPE, Jane; ZANETTE, Jaime Eduardo. O Homem-professor Na Educação Infantil E a Produção Da Profissionalidade. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22 n. 42, p. 558-579, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p558> (Acesso em 30 abr. 22).

BIMBATI, Ana Paula. **Quem é Victor Godoy Veiga, novo ministro interino da Educação?** UOL - São Paulo, 30 mar. 2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/03/30/victor-godoy-veiga-ministro-interino-da-educacao.htm>. Acesso em 20 ago. 22.

BONIFÁCIO, Gabriel Hengstemberg. **A profissionalização do docente masculino da Educação infantil:** inserção, estabilidade e atravessamentos / Gabriel Hengstemberg

Bonifácio. - 2019. 120f. : 30cm. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba. Orientador: Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.401 de 17 de abril de 2019**. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>. Acesso em 27 ago. 2022.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.179 de 8 de fevereiro de 2012**. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>. Acesso em 25 out. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em 18 abr. 23.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico – Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em 10 ago. 22.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Estatísticas Censo Escolar do InepData**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em 12 jul. 23.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em 10 ago. 22.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em 23 out. 22.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 13 mar. 22.

_____. Ministério da Educação. **ProBNCC: Material de Apoio**. 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/>. Acesso em 9 jun. 23.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30 out. 22.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. 2015. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>. Acesso em 24 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 6 nov. 22.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Disque 100 registra mais de 17,5 mil violações sexuais contra crianças e adolescentes nos quatro primeiros meses de 2023**. 17 mai. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/disque-100-registra-mais-de-17-5-mil-violacoes-sexuais-contras-criancas-e-adolescentes-nos-quatro-primeiros-meses-de-2023>. Acesso em 1 ago. 23.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em 21 jul. 2022.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 13 jul. 23.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 13 jul. 23.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em 13 jun. 23.

_____. Presidência da República. **Lei Complementar nº 200 de 30 de agosto de 2023**. Institui regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico, com fundamento no art. 6º da Emenda Constitucional nº 126, de 21 de dezembro de 2022, e no inciso VIII do caput e no parágrafo único do art. 163 da Constituição Federal; e altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal). 2023c. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LCP&numero=200&ano=2023&data=30/08/2023&ato=80dkXVU50MZpWT9c5>. Acesso em 18 set. 2023.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 1.338, de 19 de maio de 2022**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. 2022c. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/153194>. Acesso em 8 jul. 23.

BHATTACHARYA, Tithi. O que é a teoria da reprodução social?. **Revista Outubro** (Online), n. 32, p. 99-113, 1º sem. 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPINA GRANDE. Prefeitura Municipal de Campina Grande. **Lei nº 8.131 de 06 de dezembro de 2021**. Autoriza o Poder Executivo a conferir a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e dá outras providências. Campina Grande: Prefeitura Municipal, 2021a. Disponível em: https://sapl.campinagrande.pb.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2021/9912/lo_8131_2021.pdf. Acesso em 17 jun. 23.

_____. Câmara Municipal de Campina Grande. **Projeto de Lei nº 281, de 22 de abril de 2021**. Autoriza o Poder Executivo a conferir a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e dá

outras providências. Campina Grande: Câmara Municipal, 2021b. Disponível em: <https://sapl.campinagrande.pb.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2021/45886/pl-281-2021.pdf>. Acesso em 17 jun. 23.

CAMPOS JR., José Carlos de. **O professor na Educação Infantil: uma revisão bibliográfica sobre as especificidades do docente masculino nas relações em sala de aula** / José Carlos de Campos Junior/ 2020. 47f: 30 cm. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba. Orientadora: Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana.

CARTA CAPITAL. **Abraham Weintraub diz que universidades federais "têm cracolândia"**. 23 set. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/abraham-weintraub-diz-que-universidades-federais-tem-cracolandia/>. Acesso em 20 ago. 22.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. / Rodrigo Castelo. – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. Supremacia rentista no Brasil neoliberal e a violência como potência econômica. **Universidade e Sociedade**. ANDES, julho de 2017, p. 58-71.

CATRACA LIVRE. **Olavo de Carvalho critica Escola sem Partido**. 23 nov. 2018. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/olavo-de-carvalho-critica-escola-sem-partido/>. Acesso em 28 ago. 22.

CEARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. **Projeto de Lei nº 620, de 4 de novembro de 2019**. Confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências. Ceará: Assembleia Legislativa, 2019. Disponível em: https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/tramit2019/pl620_19.htm. Acesso em 6 abr. 23.

CMSJC. Câmara Municipal de São José dos Campos. **Vereadores (18º legislatura - 2021/2024)**. c2023. Disponível em: <http://www.camarasjc.sp.gov.br/vereadores/21/walter-hayashi>. Acesso: 17 jun. 23.

CMSP. Câmara Municipal de São Paulo. **Sonaira Fernandes**. c2023. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/vereador/sonaira-fernandes/>. Acesso em 7 mar. 23.

CNN. **Milton Ribeiro deixa a Polícia Federal em São Paulo onde estava preso**. 23 jun. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/milton-ribeiro-deixou-a-policia-federal-em-sao-paulo-onde-estava-presos/>. Acesso em 20 ago. 22.

COLOMBO, Luiza Rabelo. Educação domiciliar a pretexto do "Ensino Remoto Emergencial": O que dizem as igrejas evangélicas? In: LAMOSA, Rodrigo (Org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos. Parnaíba, 2020.

CONDE, S. F.. A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense. 1. ed. Florianópolis: Em Debate (Editora Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC), 2016. v. 1000. 192p.

_____. VIANNA, Eduardo; POLE, Araminta. A cooptação neocolonial da agência por meio da patologização da pobreza, da diversidade e da desigualdade nos EUA e como enfrentá-la com uma educação ativista transformadora. **CADERNOS CIMEAC**, v. 11, p. 250, 2021.

COSTA, Hellen Balbinotti. **Financeirização da Educação Básica**: tendências no período 2010-2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

COSTA, Kleber de Souza. **Homens na Enfermagem**: inserção, vivência e trajetória profissional. Dissertação (Mestrado). Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. -- São Paulo, 2016.

CRUZ, Rosana Evangelista. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?. Dossiê - Políticas Públicas para Educação: Tendências e Debates entre o Global e o Local. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 51-75, 2003. Editora UFPR. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.312>

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.

DIEESE. Balanço das greves em 2013. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Estudos e Pesquisas**, nº 79 - dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2013/estPesq79balancogreves2013.pdf>. Acesso em 19 jun. 23.

_____. **Cesta Básica de Alimentos - Banco de Dados**. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. 2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/cesta/>. Acesso em 17 jul. 2022.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução: Ciro Mioranza. - São Paulo: Lafonte, 2017.

_____. **O papel do trabalho na transformação do macaco em Homem**. 4.ed. São Paulo: Global, 1990.

ESPÍRITO SANTO. Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo. **Projeto de Lei nº 883, de 18 de outubro de 2019**. Confere às profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências. Espírito Santo: Assembleia Legislativa, 2019. Disponível em: https://www3.al.es.gov.br/spl/processo.aspx?id=82678&estatistica_resultado=2&tipo=5&autor=1378. Acesso em 7 fev. 23.

_____. Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo. **Projeto de Lei nº 214, de 24 de maio de 2021**. Ficam as instituições de ensino proibidas de direcionar profissionais do sexo masculino nos cuidados íntimos com crianças, no âmbito

do estado do Espírito Santo. Espírito Santo: Assembleia Legislativa, 2021. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/spl/processo.aspx?id=108034&temas=8>. Acesso em 6 abr. 23.

ESTADÃO. **Camilo Santana será o ministro da Educação, define Lula; Izolda fica na secretaria do ensino básico.** 19 dez. 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/camilo-santana-vai-ser-o-ministro-da-educacao-de-lula-izolda-fica-no-ensino-basico/>. Acesso em 9 jun. 23.

EXAME. **MPF arquiva inquérito sobre 'pedaladas' de Dilma que justificaram o impeachment.** 22 set. 2022. Disponível em: <https://exame.com/brasil/mpf-arquiva-inquerito-sobre-pedaladas-de-dilma-que-justificaram-o-impeachment/>. Acesso em 6 nov. 22.

FACCHINI, Regina. DANILIAUSKAS, Marcelo. PILON, Ana Cláudia. Políticas sexuais e a produção de conhecimento no Brasil: situando estudos sobre sexualidade e suas conexões. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 44, n. 1, jan/jun, 2013, p. 161-193.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva.** São Paulo: Elefante. 2017.

_____. **Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais /** Silvia Federici ; tradução Heci Regina Candiani. – 1. ed. – São Paulo : Boitempo, 2019.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** 3ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, [1973] 1981.

FERNANDES, Sabrina. **Sintomas Mórbidos.** São Paulo (SP): Autonomia Literária, 2019. 400 p.

FERNANDES, Sonaira. **A ativista Carolina Iara admite que a “educação sexual” e de gênero é uma plataforma usada por progressistas para doutrinar crianças nas escolas.** São Paulo, 14 out. 2022. Instagram: @sonaira_sp. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CjsYFeFPOq2/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso em 7 mar. 23.

FERREIRA, Anna Rachel. **Entenda o que muda no Conselho Nacional de Educação.** Nova Escola, 6 jul. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/381/entenda-o-que-muda-conselho-nacional-educacao>. Acesso em 24 ago. 2022.

FERREIRA, Paula. SOARES, Jussara, GONÇALVES, Eduardo. MARIZ, Renata. **Milton Ribeiro é exonerado do cargo; decisão foi publicada no Diário Oficial.** O Globo, 28 mar. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/milton-ribeiro-exonerado-do-cargo-decisao-foi-publicada-no-diario-oficial-25452215>. Acesso em 20 ago. 22.

FINCO, Daniela. GOBBI, Marcia Aparecida. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora /** Daniela Finco, Marcia Aparecida Gobbi, Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadoras). – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos

Chagas - FCC, 2015.

FLOR, Ana. '**Não vamos revogar; suspendemos e vamos discutir**', diz Lula sobre **Novo Ensino Médio**. Portal G1 - 6 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/blog/ana-flor/post/2023/04/06/nao-vamos-revogar-suspendemos-e-vamos-discutir-diz-lula-sobre-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em 27 mai. 23.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Deputados estaduais em São Paulo**. 18 out. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/eleicoes/2018/apuracao/1turno/sp/deputado-estadual.shtml>. Acesso em 6 nov. 22.

_____. **Homens em creches causam revolta dos pais no interior de SP**. São Paulo, 15 mar. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/03/1602955-homens-em-creches-causam-revolta-dos-pais-no-interior-de-sp.shtml>. Acesso em 14 fev. 23.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. FERRARI, Anderson. A presença de professores homens nos anos iniciais. **Instrumento** - Revista em Estudo e Pesquisa em Educação, v. 23, p. 330-345, 2021.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do trabalho ao emprego. **Marx e o Marxismo**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, jan./jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. --2.ed.-- São Paulo : Expressão Popular, 2009.

_____. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. / Luiz Carlos de Freitas.-- 1 ed.—São Paulo : Expressão Popular, 2018.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014

GAZETA DO POVO. **Dados do Candidato Coronel Mocellin**. 2018. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20181012214617/https://especiais.gazetadopovo.com.br/eleicoes/2018/candidatos/sc/deputado-estadual/coronel-mocellin-17193/>. Acesso em 18 abr. 23.

GONÇALVES, Josiane Peres; CARVALHO, Viviane de Souza Correia de. PROFESSORES HOMENS E DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA DOCENTE EM PROFISSÃO VISTA SOCIALMENTE COMO FEMININA. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 20(1): 49-64, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.20i1.0004> (Acesso em 30 abr. 2022).

_____.; PENHA, Natalia Ribeiro da. Professor homem na educação infantil: o olhar de acadêmicos e alunos egressos do curso de pedagogia. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 170-192, jul-dez 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2015n31p170> (Acesso em 30 abr. 22).

_____.; FARIA, A.H.; REIS, M.G.F.A. Olhares de professores homens de Educação Infantil: conquistas e preconceitos. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n.3, p. 988-1014, set./dez., 2016.

GRAMSCI, Antonio. Cartas do cárcere (1926-1930). v. 1-2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. Cadernos do Cárcere. (Vol 3. Maquiavel – notas sobre o Estado e a Política). 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GROHMANN, Rafael. Plataformização do trabalho: características e alternativas. IN: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0** / Arnaldo Mazzei Nogueira ... [et al.]; organização Ricardo Antunes ; [tradução Murillo van der Laan, Marco Gonsales]. – 1. Ed. – São Paulo : Boitempo, 2020.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**, 2.ed. São Paulo: Loyola, 1993.

IARA, Carolina. **Até quando vamos mutilar pessoas intersexo?** Mídia Ninja - São Paulo, 26 out. 2021. Disponível em: <https://midianinja.org/bancadafeministapsol/ate-quando-vamos-mutilar-pessoas-intersexo/>. Acesso em 23 jan. 23.

_____. **Estou sendo atacada**. São Paulo, 13 out. 2022. Instagram: @acarolinaiara. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CjqCUkCuUaT/>. Acesso em 27 out. 2022.

IASI, Mauro. Educação e consciência de classe: desafios estratégicos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 67-83, jan./abr. 2013.

JORNAL O SEMANÁRIO. **Deputada Valéria Bolsonaro filia-se ao PL, partido de Jair Bolsonaro**. 22 mar. 2022. Disponível em: <https://www.jornalosemanario.com.br/deputada-valeria-bolsonaro-filia-se-ao-pl-partido-de-jair-bolsonaro/>. Acesso em 19 jun. 23.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual o trabalho e relações sociais o sexo. In: HIRATA, Helena (Org.); LABORIE, Françoise (Org.); LE DOARÉ, Hélène (Org.); SENOTIER, Danièle (Org.) **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009. p.67-75.

KOSIK, K. Dialética da totalidade concreta. In _____. **Dialética do Concreto**. São Paulo. Paz e Terra. 1976.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho-2002.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Reunião Científica Regional da Anped – ANPED SUL**, 2016.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000, nº 14, p. 5-18.

LAMOSA, Rodrigo. As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o todos pela educação e a ideologia escola sem partido. In: LAMOSA, Rodrigo (Org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos. Parnaíba, 2020.

LEHER, Roberto. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.9-29, abr. 2021.

_____; VITTÓRIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p.14-24, abr. 2017.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução** (1917). Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/08/estado-e-a-revolucao.pdf>. Acesso em 5 nov. 22.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens** / Gerda Lerner; tradução Luiza Sellera. – São Paulo: Cultrix, 2019.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais** / A.R. Luria ; tradução Fernando Limongeli Gurgueira. – São Paulo : Ícone, 1990.

LOURO, G.L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE. M. D.; PINSK. B. C. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 441-481.

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

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil (1995-2010). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20. n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. MARX E A FORMAÇÃO DO HOMEM. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 6-15, abr. 2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639891/7454>. Acesso em 23 mai. 23.

MANOEL, Jones. Rumo ao abismo: contrarrevolução, medo e gestão da derrota. IN: DUNKER, Christian (org). **Psicanálise, marxismo e revolução** / organizadores: Christian Dunker, Heribaldo Maia, Jones Manoel. – São Paulo : Lavrapalavra, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinicius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. In: **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, Angela Maria Souza. **Cultura e transformação social**: Gramsci, Thompson e Williams / Angela Maria Souza Martins, Lúcia Maria Wanderley Neves (orgs). 1. ed. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

MARTINS, Lucas Cardoso. **Professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental**: os processos de constituição das identidades docentes a partir de narrativas / Lucas Cardoso Martins. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Programa de Pós-graduação em Educação. Rio Grande/RS, 2017.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Karl Marx e Friedrich Engels ; [introdução de Jacob Gorender] ; tradução Luis Claudio de Castro e Costa. - São Paulo : Martins Fontes, 1998.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte** / Karl Marx; [tradução e notas Nélio Schneider; prólogo Herbert Marcuse]. - São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital / Karl Marx; [tradução de Rubens Enderle]. – 3. ed. – São Paulo: Boitempo, 2023.

MARZULLO, Luísa. **Núcleo do PT resiste à governadora Izolda Cela no Ministério da Educação**. O Globo - Rio de Janeiro, 13 dez. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/noticia/2022/12/nucleo-do-pt-resiste-a-governadora-izolda-cela-no-ministerio-da-educacao.ghtml>. Acesso em 28 fev. 23.

MEDEIROS, P.; DA SILVA, R. A formação do pedagogo do século XXI, quebrando paradigmas. **Concilium**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 198–211, 2022. DOI: 10.53660/CLM-118-135. Disponível em: <http://clium.org/index.php/edicoes/article/view/118>. Acesso em: 30 abr. 22.

MEOTTI, J.P.; MOREIRA, T.R. OLIVEIRA, H.F. Base Nacional Comum Curricular implicações sociais e políticas sob as temáticas de gênero e orientação sexual. In: **V Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG**, 2019, Pirenópolis. Ciência para redução de desigualdades, 2018. v. 3.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3. ed. ver. e ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2017. – (Série Cadernos da Diversidade; 6)

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena; SILVA, Peterson Rigato Da; FARIA, Ana Lúcia Goulart De. Homens Na Educação Infantil: Propostas Educativas Açucaradas? Questões De Gênero Na Educação Da Pequena Infância. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22 n. 42, p. 507-528, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p507>. Acesso em 30 abr. 22.

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. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142824>. Acesso em 30 abr. 22.

MONTEIRO, Fernanda Yully dos Santos. **Educação Infantil e Pedagogia Histórico-Crítica**: apontamentos sobre a educação escolar. Rev. Kinesis, Santa Maria, RS, v. 39, p. 01-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/2316546440597>. Acesso em 9 jun. 23.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada**: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta/Maria Célia Marcondes de Moraes. – Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000. 308 p. --(Teses NUP; 4).

MOVIMENTO pela Base Nacional Comum. **Quem somos**. 2018. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 24 ago. 22.

MPSC. **Lei que permite ensino domiciliar em Santa Catarina é declarada inconstitucional**. Ministério Público de Santa Catarina - Santa Catarina, 6 fev. 2023. Disponível em: <https://www.mpsc.mp.br/noticias/lei-que-permite-ensino-domiciliar-em-santa-catarina-e-declarada-inconstitucional>. Acesso em 11 jun. 23.

NEVES, Rosa Maria Corrêa das. PICCININI, Cláudia Lino. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do estado. In: **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 184-206, mai. 2018.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 27, p. 71-100, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a05.pdf>. Acesso em 27 mai. 23.

PASSOS, Robervaldo Neri dos Santos; MACEDO, Alice Costa. Afeto é palavra masculina: experiências de um estagiário da Educação Infantil no recôncavo da Bahia. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22 n. 42, p. 796-806, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p796>. Acesso em 30 abr. 22.

PCB. Partido Comunista Brasileiro. **Não à Reforma Administrativa!** 8 set. 2021. Disponível em: <https://pcb.org.br/portal2/27803>. Acesso em 13 jun. 23.

PENA, Alexandra Coelho; MORENO, Rodrigo Ruan Merat. Um Diálogo Entre O Macro E O Micro: O Que Os Números Revelam Sobre a Docência Masculina Na Educação Infantil E O Contexto Carioca. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22 n. 42, p. 437-452, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p437>. Acesso em 30 abr. 22.

PEREIRA, Amanda de Oliveira. A atuação da Fundação Itaú Social no campo educacional em meio a Pandemia de Covid-19. In: LAMOSA, Rodrigo (Org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos. Parnaíba, 2020.

PEREIRA, Paulo Fábio. **Homens na enfermagem: atravessamentos de gênero na escolha, formação e exercício profissional**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Enfermagem. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, 2008.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Tradução: Denise Bottmann. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PESSÔA, Kaline Oliveira da Cunha. **Trabalho e Educação: a formação da subjetividade na Indústria 4.0** [manuscrito] / Kaline Oliveira da Cunha Pessôa. – 2021. 258 f. Dissertação (Mestrado).

PESSOTTO, Ana Lucia. Língua para todes: Um olhar formal sobre a expressão do gênero gramatical no português e a demanda pela língua(gem) inclusiva. **Revista Ártemis**, vol. XXVIII nº 1; jul-dez, 2019. pp. 160-178.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: Almeida & Szwako. **Diferenças, Igualdade**. São Paulo. Berlendis & Vertecchia, 2009.

PODER 360. **Pastor Luciano Breno**. c2022. Disponível em: <https://eleicoes.poder360.com.br/candidato/898131#2020>. Acesso: 17 jun. 23

PORTAL G1. **Confira os deputados estaduais eleitos pelo Espírito Santo**. 7 out. 2018a. Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/eleicoes/2018/noticia/2018/10/07/confira-os-deputados-estaduais-eleitos-pelo-espírito-santo.ghtml>. Acesso: 10 jun. 23.

_____. **Deputada estadual de RR tem mandato cassado após partido fraudar cota para mulheres**. Boa Vista, 6 out. 2022a. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2022/10/06/deputada-estadual-de-rr-tem-mandato-cassado-apos-partido-fraudar-cota-para-mulheres.ghtml>. Acesso: 17 jun. 23.

_____. **Eleições 2018: convenções partidárias resultam em 14 presidenciáveis, mas PCdoB deve retirar candidata**. Brasília, 6 ago. 2018b. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/08/06/eleicoes-2018-veja-como-estao-as-coligacoes-dos-candidatos-a-presidencia-da-republica.ghtml>. Acesso: 18 abr. 23.

_____. **Janáina Paschoal recusa convite para ser vice de Bolsonaro**. 4 ago. 2018c. Disponível em:

<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/08/04/janaina-paschoal-recusa-convite-para-ser-vice-de-bolsonaro.ghtml>. Acesso em 6 nov. 22.

_____. **Ministro da Educação é demitido após gestão marcada por controvérsias e recuos.** 8 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/08/ministro-da-educacao-e-demitido-apos-gestao-marcada-por-controversias-e-recuos.ghtml>. Acesso em: 20 ago. 22.

_____. **TJ-PR derruba lei que prevê o homeschooling no Paraná.** 21 mar. 2022b. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2022/03/21/tj-pr-derruba-lei-que-preve-o-homeschooling-no-parana.ghtml>. Acesso em 11 jun. 23.

PORTILHO, L. Mulher e mercado de trabalho: perfil e participação feminina entre as décadas de 1940 e 1960.. In: **IX Congresso Brasileiro de História Econômica e 10a Conferência Internacional de História Econômica**, 2011, Curitiba. Anais do IX Congresso de História Econômica, 2011. Disponível em: <https://www.abphe.org.br/arquivos/luciana-portilho-da-silva.pdf>. (Acesso em 9 jun. 23).

PREVITALI, Fabiane Santana. FAGIANI, Cílon César. Trabalho digital e educação no Brasil. IN: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0** / Arnaldo Mazzei Nogueira ... [et al.]; organização Ricardo Antunes ; [tradução Murillo van der Laan, Marco Gonsales]. – 1. Ed. – São Paulo : Boitempo, 2020.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte - MG.** 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011.

RAMOS, Murilo. **Vitor Valim (PMDB-CE) é hostilizado em aeroporto por manifestantes pró-Dilma.** Época, 8 abr. 2016. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/tempo/expresso/noticia/2016/04/vitor-valim-pmdb-ce-e-hostilizado-em-aeroporto-por-manifestantes-pro-dilma.html>. Acesso: 18 abr. 23.

REPUBLICANOS. **Delegado Lorenzo Pazolini.** c2023. Disponível em: https://republicanos10.org.br/quem_e_quem/delegado-lorenzo-pazolini/. Acesso em 14 fev. 23.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Projeto de Lei nº 4.088, de 18 de março de 2021.** Dispõe sobre a exclusividade da realização de cuidados íntimos de crianças da Educação Infantil por profissionais do sexo feminino e dá outras providências. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa, 2021. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1923.nsf/e00a7c3c8652b69a83256cca00646ee5/b2e42ccda482d896032586cb00550221?OpenDocument&Start=1.1.1.2>. Acesso em 6 abr. 23.

ROCHA, C.C. BENITEZ, C. SARAIVA, C. AZEVEDO, G. MORAES, L.C.G. RONCATO, M.S. COTTA, P. LEMOS, P.R. RUAS, R. Apresentação das autoras. In: VOGEL, Lise. **Marxismo e a opressão às mulheres: rumo a uma teoria unitária** / Lise Vogel ; tradução da Equipe de Tradução do Grupo de Estudos sobre Teoria da Reprodução Social (GE-TRS): Camila Carduz Rocha... [et al.] – 1. ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2022.

RORAIMA. Assembleia Legislativa do Estado de Roraima. **Projeto de Lei nº 162, de 06 de outubro de 2020.** Confere a profissionais do sexo feminino exclusividade nos

cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e dá outras providências. Disponível em: <https://sapl.al.rr.leg.br/materia/506>. Acesso em 17 jun. 23.

RUGIU, A. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas (SP): Autores Associados, 1998.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade**; prefácio [de] Antônio Cândido de Mello e Souza. Petrópolis, Vozes, 1979.

_____. Diferença ou indiferença: gênero, raça/etnia, classe social. In: ADORNO, Sergio (Org.). **A sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade**. Porto Alegre: UFRGS, 1995, p. 159-165.

_____. **Gênero patriarcado violência**. / Heleieth Iara Bongiovani Saffioti. – 2.ed. – São Paulo : Expressão Popular : Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. **Projeto de Lei Complementar nº 3 de 26 de fevereiro de 2019**. Altera a Lei Complementar nº 170, de 1998, que "Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação", a fim de incluir a previsão da educação domiciliar. 2019a. Disponível em: <https://www.alesc.sc.gov.br/legislativo/tramitacao-de-materia/PLC/0003.0/2019>. Acesso em 10 jun. 23.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. **Projeto de Lei nº 0502.7, de 11 de dezembro de 2019**. Confere aos profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências. Santa Catarina: Assembleia Legislativa, 2019b. Disponível em: <https://www.alesc.sc.gov.br/legislativo/tramitacao-de-materia/PL./0502.7/2019>. Acesso em 6 abr. 23.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. **Lei Complementar nº 775, de 25 de novembro de 2021**. Altera a Lei Complementar nº 170, de 1998, que "Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação", a fim de incluir a previsão da educação domiciliar. 2021. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2021/775_2021_lei_complementar.html. Acesso em 10 jun. 23.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2021, vol.26, e260077. Epub Oct 28, 2021. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260077> (Acesso em 30 abr. 2022).

SÃO JOSÉ. Prefeitura Municipal de São José. **Lei nº 5.182 de 9 de abril de 2012**. Dispõe sobre a jornada de trabalho do magistério público municipal e dá outras providências. 2012 <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/s/sao-jose/lei-ordinaria/2012/519/5182/lei-ordinaria-n-5182-2012-dispoe-sobre-a-jornada-de-trabalho-do-magisterio-publico-municipal-e-da-outras-providencias>. Acesso em 21 jul. 2022.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Câmara Municipal de São José dos Campos. **Projeto de Lei nº 256 de 29 de abril de 2021**. Institui a exclusividade feminina no trato com os cuidados íntimos de bebês e crianças atendidos nas Instituições de Educação Infantil e Fundamental e nas Entidades de Acolhimento Institucional (Abrigos) de São José dos Campos e dá

outras providências. São José dos Campos: Câmara Municipal, 2021. Disponível em: <https://camarasempapel.camarasjc.sp.gov.br/Arquivo/Documents/PL/202104291518036248-assinado.pdf>. Acesso em 17 jun. 23.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Projeto de Lei nº 1.174, de 16 de outubro de 2019**. Confere a profissionais do sexo feminino exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil. São Paulo: Assembleia Legislativa, 2019. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>. Acesso em 27 ago. 22.

SAVIANI, Dermeval. **EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento-Revista de Educação, v. 3, p. 54-84, 2016.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: Um estudo de professores em creche. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, 2005.

SCHIFINO, Reny Scifoni. A luta das mulheres operárias por creche: do “balde” ao direito à Educação. **Olhares**, Guarulhos, v. 4, n. 2, p. 94-111, novembro 2016.

SHIROMA, E.O.; CAMPOS, R.F.; GARCIA, R.M.C.. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005

_____.; EVANGELISTA, Olinda. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: Geórgia Cêa; Sonia Rummert. Leonardo Gonçalves. (Org.). **Trabalho e Educação**: interlocuções marxistas. 1ed. Rio Grande: Editoria da FURG, 2018, v. 1, p. 87-124. Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO-1.pdf>. Acesso em: 10 set. 22.

_____.; MICHELS, M.H.; EVANGELISTA, O.; GARCIA, R.M.C. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A.K. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira&Marin, 2017. 280p.

SILVA, Claudemir Dantes da; FERREIRA, Eliana Maria; IRALA, Clóvis. “A Sua Vaga é Pra Zelador, Não é?” O Lugar Do Homem Na Docência Da Educação Infantil: Desafios E Tensões. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22 n. 42, p. 833-851, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p833> (Acesso em 30 abr. 22).

SILVA, Claudionor Renato Da; VELOSO, Luana Alves Porto. "DESAFIOS DO PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DEBATE A PARTIR DO ESTÁGIO EM PEDAGOGIA." **Itinerarius Reflectionis**, v.14 n.1, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v14i1.51232> (Acesso em 30 abr. 22).

SILVA, Marciano Antonio da. **PROFESSORA SIM. PROFESSOR TAMBÉM. TIO JAMAIS**: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil

na região Agreste de Pernambuco / Marciano Antonio da Silva. – 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2020.

SILVA, Mariléia Maria da. MARCASSA, Luciana Pedrosa. O Estado contemporâneo sob as lanternas de Lenin: definhando o grande leviatã. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.12, n.2, p. 205-221, out. 2020.

SILVA, Peterson Rigato da. **Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil** / Peterson Rigato da Silva. – Campinas, SP: [s.n.], 2014. Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SINTRAM/SJ. **Servidores públicos municipais de São José em greve a partir de 31 de maio**. Sintram/SJ - São José, SC, 30 de mai. 2022. Disponível em: <http://sintramsj-cut.com.br/2022/05/servidores-publicos-municipais-de-sao-jose-em-greve-a-partir-de-31-de-maio/>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SINTRASEM. **PMF: trabalhadores deflagram greve para exigir propostas e responder deboche do governo Topázio**. SintraseM, Florianópolis, 14 de jun. 2022. Disponível em: <http://www.sintraseM.org.br/Default/Noticia/27672/pmf-trabalhadores-deflagram-greve-para-exigir-propostas-e-responder-deboche-do-governo-topazio>. Acesso em: 17 de jul. 2022.

SOUSA, Amaury Lucatti. **Narrativas de mim, dos gêneros e da ciência na docência da educação infantil** - Uberlândia. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1355>. Acesso em: 1º mai. 22.

SOUSA, Fernando Santos. **A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização**. 2017. 208 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA, D.O.; MENDONÇA, H.P.F. Trabalho, ser social e cuidado em saúde: abordagem a partir de Marx e Lukács. **Interface** (Botucatu). 2017; 21(62):543-552. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0482>. Acesso em: 28 jul. 23.

SOUZA, Eliana Batista. **HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma revisão bibliográfica**. Belo Horizonte - 2016. TCC - Universidade Federal de Minas Gerais.

SOUZA, Mara Isis de. **Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais**. Ribeirão Preto, 2010. 248 p.: 30 cm. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2010.

SOUZA, Rayffi Gumerindo Pereira de; FERREIRA, José Luiz; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Docência na Educação Infantil: tecendo reflexões sobre gênero, masculinidade e formação de professores/as. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v.22 n.42, p.

807-832, jul./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p807> (Acesso em 30 abr. 22).

TIRIBA, Lea. EDUCAR E CUIDAR OU, SIMPLEMENTE, EDUCAR? BUSCANDO A TEORIA PARA COMPREENDER DISCURSOS E PRÁTICAS. 2005. Trabalho apresentado no GT07 Educação da Criança de 0 a 6 anos. **28ª Reunião Anual da Anped**. Rio de Janeiro: Anped, 2005. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07939int.pdf>. Acesso em 19 out. 22.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: PARA QUE SERVE?** 29 mai. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/para-que-serve-a-educacao-sexual-na-escola/>. Acesso em 24 ago. 22.

UNICEF; FBSP. **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**. Fundo das Nações Unidas para a Infância e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contras-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>. Acesso em 29 jan. 2023.

UNIVERSA, Uol. **PL coloca somente a mulher no cuidado íntimo da criança em escolas no Rio**. 5 mai. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/05/05/pl-coloca-somente-a-mulher-no-cuidado-intimo-da-crianca-em-escolas-no-rio.htm>. Acesso em 13 jul. 23.

VOGEL, Lise. **Marxismo e a opressão às mulheres: rumo a uma teoria unitária** / Lise Vogel; tradução da Equipe de Tradução do Grupo de Estudos sobre Teoria da Reprodução Social (GE-TRS): Camila Carduz Rocha... [et al.] – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** / L. S. Vigotski; organizadores Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança** / L.S. Vygotsky e A.R. Luria; trad. Lólio Lourenço de Oliveira. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Obras escogidas IV: Psicología infantil. Madrid: Visor. 1996.

_____.; LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. – 16ª Edição – São Paulo: Ícone, 2018.

WOLF, Sherry. **Sexualidade e socialismo: história, política e teoria da libertação LGBT**. Tradução: Coletivo LGBT Comunista. – São Paulo, SP: Autonomia, 2021.