

CAPITALISMO, PATRIARCADO E O TRABALHO DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAPITALISMO, PATRIARCADO Y EL TRABAJO DE LOS DOCENTES VARONES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

CAPITALISM, PATRIARCHY, AND THE LABOR OF MALE TEACHERS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v18i1.65641>

Lucas Kamers de Aguiar¹

Soraya Franzoni Conde²

Resumo: Esta pesquisa visa compreender a atuação de professores homens na Educação Infantil diante das contradições do capitalismo. Representando menos de 4% dos docentes, a presença masculina nesta etapa é marcada por estranhamento, conflitos e preconceitos. A partir do materialismo dialético, analisamos as relações entre patriarcado, capital e trabalho, revisando a bibliografia sobre a opressão às mulheres e documentos educacionais que retrocedem nas discussões de gênero, culminando na tentativa de proibição de professores homens na Educação Infantil. A problemática está ligada à desvalorização do trabalho feminino doméstico reprodutivo, e se relaciona aos limites estruturais do modo de produção.

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

Resumen: Esta investigación busca comprender la actuación de los docentes varones en la Educación Infantil frente a las contradicciones del capitalismo. Con menos del 4% de los docentes, la presencia masculina en esta etapa se caracteriza por extrañamiento, conflictos y prejuicios. A partir del materialismo dialéctico, analizamos las relaciones entre patriarcado, capital y trabajo, revisando la bibliografía sobre la opresión de las mujeres y documentos educativos que retroceden en las discusiones de género, culminando en la tentativa de prohibir a los hombres. La problemática está vinculada a la desvalorización del trabajo doméstico reproductivo y a los límites estructurales del modo de producción.

Palabras clave: Docentes varones. Educación Infantil. Trabajo. Capital. Patriarcado.

Abstract: This research aims to understand the conditions of male teachers in Early Childhood Education in the face of capitalism's contradictions. Representing less than 4% of the total educators, the male presence in this stage is marked by estrangement, conflicts, and prejudice. Using dialectical materialism, we analyze the relationships between patriarchy, capital and labor, reviewing literature on the oppression of women and educational documents that regress gender discussions, culminating in attempts to prohibit male teachers in ECE. The issue is linked to the devaluation of reproductive domestic female labor and is related to the structural limits of the mode of production.

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

Introdução

Os dilemas que envolvem classe, gênero e educação compõem um fenômeno histórico e social e vem sendo tema de diversas pesquisas na área da educação nos últimos anos (Sayão, 2005; Ramos, 2011; Sousa, 2017). Neste artigo buscamos compreender e analisar as condições que permeiam a atuação dos professores homens na Educação Infantil diante das contradições da sociedade capitalista. O texto decorre de dissertação de mestrado em Educação (Aguiar, 2023) defendida pelo primeiro autor e orientada pela segunda autora.

Dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) mostram que o número de professores homens na Educação Infantil brasileira nunca ultrapassou de 4% em relação à totalidade de professores (Brasil, 2023). Já no Ensino Superior (Etapa cuja docência é a melhor remunerada no Brasil), o percentual masculino, embora tenha diminuído, ainda é majoritário e conta com 52% de homens (Brasil, 2023a). Ademais, na Educação Infantil, além de serem raros, os professores homens passam por uma espécie de período probatório (Ramos, 2011), constituído por processos de estranhamento e preconceito vindo das famílias, colegas de trabalho e gestões, em que o docente do sexo masculino precisa comprovar suas habilidades para o cuidado de crianças e bebês e mostrar para todos os envolvidos que não é sexualmente perverso (Sayão, 2005). Diante desse cenário, parlamentares brasileiros embasados em machismo e pré-conceito e coadunados ao conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), nos últimos anos, apresentaram projetos de lei (PL) no Brasil buscando proibir professores homens de atuarem na Educação Infantil com a justificativa de que eles representam um perigo sexual às crianças.

A pesquisa é amparada pela perspectiva materialista dialética, compreendendo o objeto como parte da totalidade e como síntese de múltiplas determinações. Em termos metodológicos, realizamos uma revisão analítica da bibliografia histórica e sociológica em relação à opressão às mulheres em nossa sociedade (Saffioti, 1979, 2015; Federici, 2017; Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019; Lerner, 2019; Wolf, 2021; Vogel, 2022), revisamos a produção acadêmica mais contemporânea sobre o assunto e analisamos documentos educacionais apresentados recentemente no Brasil e que retrocedem debates em relação às discussões de gênero. Tais documentos culminam na tentativa legal de proibição de professores homens na Educação Infantil com PLs iguais (quase idênticos em termos de conteúdo) apresentados nos estados de São Paulo, Espírito Santo, Ceará, Santa Catarina, Roraima, Rio de Janeiro e Paraíba.

A docência masculina na Educação Infantil: materialidade histórica e debate atual

Historicamente, a Educação Infantil nasce do trinômio mulher-trabalho-criança (Didonet, 2001), e esta etapa é ocupada desde sempre principalmente por professoras mulheres. No imaginário social, o cuidado com as crianças e com o ambiente doméstico é visto como algo inerente a uma suposta natureza dócil, maternal e pura das mulheres. Nesta perspectiva, as mulheres são percebidas como possuidoras desde o nascimento de qualidades biológicas para parir, amamentar, cuidar, educar e, consequentemente, trabalhar com as crianças. Portanto, diferente das outras etapas da educação escolar formal, que passaram por um processo de feminização, a Educação Infantil já nasce feminilizada (Sousa, 2017).

Noções de gênero na sociedade, assim como a divisão sexual do trabalho, 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). De acordo com o desenvolvimento de nossa sociedade, tais noções se modificam e se reconfiguram, transformando também a realidade de vida das mulheres, afinal, diferenças de gênero não necessariamente geram desigualdades, e isso vai depender do modo de produção e reprodução da vida. Por exemplo, nas sociedades pré-classes “não há evidência para sugerir que as mulheres eram sistematicamente oprimidas” (Wolf, 2021, p. 45), mesmo com a existência de divisões do trabalho.

Além disso, como nos aponta Lerner (2019), a propagação da ideia do homem-caçador como grande responsável pela sobrevivência dos seres humanos nas sociedades caçadoras-coletoras produziu no imaginário social o mito de que a inferioridade das mulheres é algo universal e imutável. Conforme a autora, há diversas evidências antropológicas que descrevem sociedades com sistemas sociais relativamente igualitários. Na maior parte das sociedades caçadoras-coletoras há interdependência econômica, nas quais “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).

O patriarcado não foi instaurado de maneira súbita ou linear, e sua consolidação enquanto sistema sociocultural levou séculos para se configurar. Conforme demonstra Lerner (2019), esse sistema social pautado na supremacia masculina nas esferas de poder foi resultado de um processo histórico longo, complexo e repleto de contradições, que se manifestou de formas distintas em diferentes contextos culturais. Esse processo teria se estendido por cerca de 2.500 anos até alcançar uma estrutura consolidada. A autora apresenta evidências históricas de sociedades nas quais as mulheres exerciam papéis ativos nas dimensões econômica, religiosa e política. No entanto, já por volta de 4.000 a.C., surgem sinais de transformações que indicam a crescente institucionalização da ordem patriarcal, marcada por certa dependência e submissão das mulheres aos homens (Lerner, 2019). Na Mesopotâmia, por exemplo, esse movimento ocorreu paralelamente à intensificação da agricultura, ao surgimento das elites sociais e ao fortalecimento do militarismo (Lerner, 2019). A autora destaca ainda 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” (Lerner, 2019, p. 89), além da consolidação e complexificação do Estado, o que nos mostra que a sistemática opressão às mulheres se relaciona com o surgimento das classes sociais.

Com a ascensão das sociedades de classes e do Estado, ocorre um processo de reconfiguração das relações de gênero, e no capitalismo, as mesmas são submetidas à lógica da exploração no trabalho (Federici, 2017). Apesar do patriarcado, regime hegemônico das relações de gênero (Saffioti, 2015), ter se consolidado antes da ascensão do capitalismo, ele é base fundante deste modo de produção e passa a fazer parte de sua estrutura ainda que de forma subsumida e correlacionada (Saffioti, 1979):

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).

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, no qual uma classe (o proletariado), tendo seus meios de produção expropriados por outra classe (burguesia), precisa vender sua mercadoria (força de trabalho) para tentar sobreviver.

O processo de transição do feudalismo para o capitalismo não se deu de maneira simples e nem pacífica, pois a violência foi a parteira do nascimento da sociedade capitalista (Federici, 2017; Marx, 2023). Para se desenvolver, o capitalismo exigiu um aumento expressivo e rápido de trabalhadores e de riqueza apropriada, impondo sobre as mulheres o trabalho doméstico e privado e difundindo a ideia da mulher como a responsável natural pelo trabalho reprodutivo enquanto aos homens era destinado o trabalho produtivo (Federici, 2017). Ao serem impedidas do trabalho produtivo remunerado, a saída para as mulheres escaparem da pobreza era o casamento ou a prostituição.

Conforme Perrot (1988), a consolidação do capitalismo combinada ao patriarcado ocorre de forma não homogênea em diferentes lugares do globo terrestre, e toda opressão feminina é tensionada por contradições como, por exemplo, a existência de mulheres dentro da esfera produtiva e assalariada recebendo salários inferiores em relação aos homens. Com a revolução industrial e a introdução da maquinaria na grande indústria, a presença feminina no trabalho produtivo se generaliza e culmina na luta por direitos trabalhistas. Conforme Marx (2023), a primeira palavra de ordem da maquinaria foi a introdução de crianças e mulheres na fábrica com salários mais baixos em relação aos homens. A maquinaria simplifica o trabalho a tal ponto que permite o emprego do *cheap labour*: trabalho mais barato de mulheres e crianças.

Também o controle sobre os corpos e o trabalho feminino nasceu junto da necessidade de controle da herança e da propriedade privada familiar. Para isso, foi necessário compactar a forma familiar com o modelo de mulher, marido, relação matrimonial e de propriedade privada individual que nasce junto à sociedade capitalista (Engels, 2017; Wolf, 2021). O patriarcado, que em questões específicas diz respeito às relações de gênero, se estende por todo o corpo social, já que o “valor central da cultura gerada pela dominação-exploração patriarcal é o controle, valor que perpassa todas as áreas da convivência social” (Saffioti, 2015, p. 130), inclusive o da propriedade, do trabalho e da família.

Estando ligada diretamente à reprodução social, dentro da família as mulheres exercem papel central para a economia, pois tornam possível o funcionamento de diversos setores da sociedade 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 de produção de pessoas (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019) é de extrema importância para a reprodução geral do capitalismo, e isso inclui a questão biológica e social (na qual a cultura e a educação são elementos importantes).

Nesta direção, foi necessário preservar a estrutura patriarcal mantendo as mulheres mal ou não remuneradas em trabalhos relacionados à educação e ao cuidado (Aguiar, 2023). A relação entre patriarcado e capital se desenvolve nas microestruturas das instituições, nas quais por meio da educação, da cultura e dos costumes a reprodução dos valores necessários ao sistema é garantida. A forma de ser homem e mulher faz parte desse processo. Aos homens, dentro da lógica de masculinidade hegemônica, se esperam indivíduos que não demonstrem afeto, sensibilidade e carinho, características que perpassam o cuidado com crianças na Educação Infantil. No mesmo sentido, das mulheres se espera docilidade, cuidado, amor e afeto. Conforme Mészáros (2011), o sistema social mais amplo tem na família e na educação uma representação de sua estrutura, o que é fundamental para sua reprodução à curto, médio e longo prazo. Assim, se perpetua a ideia de estranheza ao ter um homem como professor na Educação Infantil, pois o homem é mais “firme”, mais “bravo”, “poderoso” e melhor remunerado diferente da mulher que é mais “doce”, “amorosa” e mal ou não remunerada (Aguiar, 2023).

É por isso que, numa profissão composta pela maioria (96%) de mulheres, os salários são também os mais baixos da categoria docente (Santiago, 2023). Assim, a naturalização da docência feminina na Educação Infantil relaciona-se com a baixa ou até mesmo ausência de remuneração nesta etapa e rebaixamento do poder econômico da força de trabalho feminina (*cheap labour*), evidenciando que, sob a lógica capitalista, capital e patriarcado formam um todo estruturado e que se organiza conforme a luta entre classes sociais opostas.

Na sociedade contemporânea, a vida familiar está ligada – e isso provavelmente continuará assim por muito tempo – a uma série de pequenos cuidados que se relacionam com a concretização de afazeres domésticos isolados. A futura reformulação da produção e a alteração das condições da vida em sociedade introduzirão significativas mudanças nesse âmbito, mas enquanto a vida familiar estiver ligada a tarefas como cozinhar o almoço, limpar a casa, remendar o uniforme, educar os filhos etc., todo esse trabalho recairá integralmente sobre a mulher. Nas famílias que possuem meios, esse trabalho cabe a uma empregada contratada: cozinheira, faxineira, babá. A mulher de posses liberta-se de tais tarefas, encarregando outra mulher que não tem, ela mesma, chance de se libertar. De uma forma ou de outra, todo o trabalho doméstico recai exclusivamente sobre a mulher (Krúpskaia, 2017, p. 88-89).

A revolucionária, pedagoga, crítica literária e memorialista russa Nadiédja Krúpskaia (1869-1939) já apontava, em 1910, a necessidade deste debate, e o quanto os meninos aprendem desde pequenos a desprezar as tarefas domésticas. Já naquela época percebia como esse trabalho era visto como inferior – portanto, não parecia uma coincidência que o mesmo recaia sobre as mulheres (Krúpskaia, 2017). As crianças desde cedo aprendem pela educação a internalizar esses processos, e quando homens atuam como professores na Educação Infantil, essas questões fazem parte da produção das subjetividades das crianças e de todos os sujeitos envolvidos, já que em nossa cultura, se impõe à mulher o papel de professora de crianças e bebês.

Mais de 100 anos se passaram e o discurso de Krúpskaia continua presente na realidade. Os trabalhos ligados à limpeza, ao cuidado de crianças e idosos e saúde são marcados pela majoritária presença feminina além de serem menos valorizados do que outros, conjugando elementos de raça, gênero, classe e nacionalidade. São mulheres pobres e racializadas, muitas negras ou não brancas como as imigrantes, que costumam desempenhar tais funções (Mohandesi; Teitelman, 2023). Isso evidencia que a problemática que envolve o trabalho e a presença de professores homens na Educação Infantil está inserida em uma questão mais ampla, relacionada ao trabalho reprodutivo, que, embora fundamental para o capital, é socialmente desvalorizado (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019).

Os avanços que tivemos nos últimos anos na Educação Infantil, mesmo que dentro dos limites do modo de produção capitalista, são diversos e muito importantes³. Estudos e debates, juntamente com a luta das mães trabalhadoras e dos profissionais, mostraram ao longo do tempo a importância desta etapa da educação no desenvolvimento humano e social e a necessidade de pensarmos esses espaços a partir das contribuições de pesquisas científicas na área, fugindo de uma lógica voluntarista e assistencialista (Kuhlmann Jr., 2000).

Assim, um dos elementos mais debatidos na área da Educação Infantil foi a formação de trabalhadores/as da área, combatendo toda visão naturalizante que a conjuga como atributo exclusivamente feminino. O avanço do debate culmina na defesa da indissociabilidade entre o cuidar-educar e na exigência de conhecimentos científicos específicos para o exercício profissional. A histórica separação e hierarquização entre razão-emoção e o cuidar-educar e que culmina na visão machista de que homens são mais racionais que as mulheres, estas, que são mais emotivas e portanto melhores cuidadoras, contribui para a histórica desvalorização da docência na Educação Infantil.

Muitas vezes, diante de tais contradições, profissionais da Educação Infantil buscam “supervalorizar” o elemento educativo de seus trabalhos, em detrimento do cuidado. Assim, contribuem para uma compreensão fragmentada do processo e que deslegitima (de forma não explícita) o cuidado. Ações de cuidados corporais como troca de fraldas, de roupa, higiene etc. não aparecem como atos educativos e profissionalizados com base em conhecimentos científicos da área, e isso reforça a histórica desvalorização do afeto, do cuidado, das emoções e, consequentemente, do trabalho de cuidado como um todo. Vemos como ao invés de ocorrer um reconhecimento da importância do cuidado, há uma supervalorização da dimensão educativa reforçando com isso a ambivalência e a hierarquização da relação mente e corpo, educação e cuidado.

Salientamos que, na realidade, o “cuidado e educação constituem dimensões intrinsecamente ligadas e talvez inseparáveis do ponto de vista da práxis pedagógica” (Pasqualini; Martins, 2008, p. 77), e sua polarização se dá numa “apreensão superficial de tais fenômenos” (Pasqualini; Martins, 2008, p. 77). 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). Compreendemos que “o cuidado está presente em alguma medida em todos os níveis de ensino e em toda relação educativa” (Pasqualini; Martins, 2008, p. 80), portanto, não é um elemento específico da Educação Infantil.

Entretanto, quando um homem atua na Educação Infantil, muitos estranhamentos e preconceitos ocorrem em relação ao fato dele dedicar-se aos cuidados corporais das crianças que envolvem ações de higiene, mas também de carinho, afeto etc. O mesmo estranhamento não é percebido em relação as atividades consideradas como de ensino e educação. Mas, poderia existir algum cuidado sem educação e alguma educação sem cuidado?

Percebemos que em uma sociedade que dicotomiza educação e cuidado, desvalorizando este último, os homens são vistos como incapazes de exercer o que chamamos comumente de “papéis de cuidado”. Portanto, a atuação de professores homens na Educação Infantil coloca em questionamento as concepções deste “cuidado” (que é visto como uma extensão do ambiente doméstico e uma atribuição feminina desvalorizada), do que é “educar”, do que se entende como “pedagógico” e como o trabalho de cuidado deve estar amparado pelo conhecimento científico específico da área e não por um pseudo “dom natural feminino”.

Devido à todas essas questões históricas, a atuação de profissionais do gênero masculino na Educação Infantil é permeada de situações de constrangimento, preconceito e tensionamentos, e diversas pesquisas mostram essas contradições. Ramos (2011) aponta que os homens, quando atuam na Educação Infantil, passam por um “estágio comprobatório”, no qual precisam provar que são confiáveis e que possuem os atributos necessários para cuidar e educar das crianças. Desde gestores e familiares os proibindo de acompanhar as crianças no banheiro, trocarem fraldas e roupas até a total retirada destes sujeitos das salas, professores homens são vigiados e fiscalizados nesta etapa da educação, ao mesmo tempo em que

[...] 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).

Importante lembrar que a maior parte dos homens que escolhem trabalhar na Educação Infantil atuam com os grupos de crianças maiores (pré-escola), e raramente atuam com os bebês e crianças bem pequenas (creche). E quanto menor a idade da criança, menor o salário dos profissionais (Monteiro; Altmann, 2014). Esse fator está ligado à suposta dissociabilidade entre o cuidar-educar, visto que nas creches aparentemente as crianças estão sendo apenas cuidadas, e na pré-escola, começam então a ser educadas/ensinadas.

Diante do debate e dos dados expostos, torna-se perceptível como o patriarcado é duramente maléfico para todos os sujeitos, pois “percebemos que as masculinidades para além de moldadas, são constantemente vigiadas, fiscalizadas e diríamos que punidas” (Silva, 2020, p. 62), 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). E todas essas relações fazem parte da produção das subjetividades e da consciência das crianças que ali estão.

Quando homens acabam indo contra imposições ou padrões sociais patriarcais, sendo “diferentes” e demonstrando afeto, carinho, respeito, compreensão etc., acabam fugindo dos padrões esperados de masculinidade em relação aos gostos e trejeitos e são ridicularizados e julgados como inferiores

(Bonifácio, 2019). Porém, o contato das crianças com essas experiências diferentes das esperadas pela masculinidade hegemônica, contribui para o avanço de uma concepção emancipadora de educação e que conjuga gênero e classe.

Além disso, persiste no imaginário social a ideia de que os homens são perversos e sexualmente incontroláveis (Sayão, 2005), e que as mulheres são puras e dóceis. Assim, perpetua uma ideia naturalizante do desenvolvimento humano e que faz as pessoas acreditarem que as mulheres possuem atributos naturais necessários para o trabalho na Educação Infantil e que, portanto, os homens não os possuem. Se são naturais, o trabalho não necessita ser bem remunerado, profissionalizado e questionado. É neste contexto que projetos de lei são apresentados em assembleias legislativas e câmaras de vereadores localizadas em sete estados brasileiros buscando proibir os homens de atuarem na Educação Infantil, conforme abordaremos no item a seguir.

Os Projetos de Lei que proíbem a docência masculina na Educação Infantil, a BNCC e o Homeschooling como expressão da luta de classes

Projetos de lei que visam a proibição de professores homens nos “cuidados íntimos”⁴ com crianças na Educação Infantil surgem no Brasil em um contexto de avanço de pautas neoliberais⁵ de caráter conservador. A atual atuação defendida pela classe dominante à classe trabalhadora na educação se dá, como nos mostra Lamosa (2020), através de duas principais frentes: a frente social-liberal, dirigida principalmente pelo movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE), e a frente liberal ultraconservadora, com a ideologia do Escola Sem Partido (ESP). O ESP tem instaurado na sociedade uma desconfiança em relação à prática docente, tendo sua principal pauta barrar uma suposta doutrinação política nas escolas. Assim, tem impulsionado a aceitação de políticas educacionais como o *homeschooling*.

Entre o que a sociedade considera doutrinator e corruptível do caráter das crianças e dos adolescentes encontra-se a ideia do/a professor/a como alguém que reproduz ideologias de esquerda como a de gênero em suas práticas de ensino cotidianas. No caso da Educação Infantil, há uma questão relativa à gênero e sexualidade que demarca a perseguição de professores homens por meio dos PLs de conteúdo idêntico espalhados por sete estados brasileiros: Espírito Santo, Ceará, Santa Catarina, Roraima, Rio de Janeiro, Paraíba, São Paulo.

O primeiro projeto que trata da questão dos professores homens na Educação Infantil, o PL 1.174/2019, apresentado na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (São Paulo, 2019), desencadeou uma onda de outros projetos país a dentro, nas assembleias legislativas dos estados do Espírito Santo, Ceará, Santa Catarina, Roraima e Rio de Janeiro, e também nas câmaras municipais de vereadores das cidades de Campina Grande, na Paraíba, e em São José dos Campos, em São Paulo. Dentre todos, apenas o PL 1.174/2019 e o PL 620/2019 apresentado na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará continuam em tramitação. Já no município de Campina Grande, o projeto fora aprovado e se transformou na Lei Municipal 8.131/2021. Os outros projetos foram arquivados, alguns por inconstitucionalidade, outros pelo final da legislatura do parlamentar proponente (Aguiar, 2023).

Já em seu Artigo 1º, o PL 1.174/2019 anuncia 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). O Artigo 2º indica que “As atividades pedagógicas e aquelas que não impliquem cuidado íntimo com as crianças poderão ser desempenhadas por profissionais de ambos os sexos” (São Paulo, 2019). Isso mostra que a ideia da educação e do cuidado como esferas separadas (trazendo ainda equivocadamente a ideia de que ações de “cuidados íntimos” não são ações pedagógicas) continua sendo propagada.

Reconhecendo que já existem professores homens na Educação Infantil, as proponentes incluíram no Artigo 3º que “Os profissionais do sexo masculino que, na data da publicação desta lei, forem responsáveis pelos cuidados íntimos com as crianças serão reaproveitados em outras atividades compatíveis com o cargo que ocupam, sem sofrer prejuízos em sua remuneração” (São Paulo, 2019), ou seja, poderão ser realocados em outras funções.

Monteiro, Altmann, Silva e Faria (2020) apontam que 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” (Monteiro; Altmann; Silva; Faria, 2020, p. 518). Vemos também que essas capacidades estão relacionadas a funções culturalmente consideradas superiores, em que há uma hierarquia com ações de mando. No fundo, a hierarquização reproduz a velha e conhecida divisão sócio sexual do trabalho.

Na justificativa, as deputadas proponentes do PL 1.174/2019, Janaína Paschoal, Leticia Aguiar e Valeria Bolsonaro afirmam que receberam mensagens 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).

Segundo as parlamentares, portanto, a justificativa para a proibição de homens nos “cuidados íntimos” com as crianças seria garantir a segurança das mesmas e buscar tranquilizar suas famílias, afinal, homens atuando nesta etapa da educação formal trazem um sentimento de perigo. E ainda, que caso seja aprovada, a lei irá proteger “as crianças e também profissionais do sexo masculino, que serão retirados de situações que podem gerar alguma dúvida acerca da prática de atos, passíveis de serem caracterizados como estupro de vulnerável” (São Paulo, 2019). Sobre este assunto, Saffioti (2015), lembra que:

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 cafés, 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).

Não é nossa pretensão negar que homens são criados em uma sociedade machista e que os induz a acreditar que possuem poder sobre os outros. Observa-se que o patriarcado garante para os homens da

classe trabalhadora uma masculinidade hegemônica com aspectos de supremacia, autoridade, falta de afetividade etc., o que funciona como uma forma de suborno para compensar sua falta de poder, e que os motiva, muitas vezes, a estuprar (Davis, 2016). Toda essa compensação se refere ao poder em relação às crianças também, pois juntamente com as mulheres, se encontram em uma posição subalterna neste sentido. Mas essa lógica social nos induz a achar que as mulheres são seres sem sexualidade, puras, e que não seriam capazes de cometer violências e que os homens possuem um suposto “instinto” para tal.

Todos esses PLs descritos que visam a proibição de homens na Educação Infantil impulsionam a ideia de que esta etapa da educação é um espaço exclusivo para que as mulheres atuem e negam a possibilidade e a importância da presença de professores homens. Além disso, incentiva a aceitação de outros projetos que buscam garantir maior controle da formação conferida aos filhos da classe trabalhadora, como é o caso do *homeschooling*⁶, já que as escolas começam a ser vistas como espaços perigosos e subversivos para as crianças. Tais projetos ignoram os dados sobre a violência sexual contra crianças no Brasil, que mostram que mais de 60% dos casos acontecem dentro da casa da vítima e com parentes próximos, e dados mais recentes apontam que esse percentual atinge os 80% (UNICEF; FBSP, 2021; Brasil, 2023b). Mesmo trazendo, na justificativa, de que compreendem que a maior parte dessas violências acontecem no ambiente doméstico, as deputadas proponentes citam que quando as mães pedem ajuda com as crianças em casa, elas querem ajuda do pai, e “não qualquer outro homem. [...] muitas mulheres ouvidas pela Imprensa foram categóricas ao dizer que ensinam suas crianças a não deixar homens as tocarem e, agora, a escola contrata homens para lhes banhar” (São Paulo, 2019, p. 5).

Ainda na justificativa, quando citam outras profissões em que ocorrem também contatos íntimos, as deputadas dizem que no caso dos enfermeiros, “estes são treinados especificamente para as atividades que desempenham” (São Paulo, 2019, p. 5), mostrando que não reconhecem a profissão docente enquanto uma profissão com formação específica com conhecimentos, técnicas, teoria e prática profissionalizados. Logo em seguida, comparam as escolas com penitenciárias, exemplificando que nas penitenciárias femininas há apenas profissionais mulheres atuando (São Paulo, 2019). Assim, os argumentos trazidos pelas proponentes conduzem a ideia da escola como um espaço realmente perigoso, e de certa forma, induz ao pensamento de que os profissionais que lá estão não possuem nenhum tipo de preparo para tal.

Uma questão interessante a ser pontuada é que esses PLs começam a ser apresentados no Brasil após a vitória da extrema-direita nas eleições à presidência de 2018, e a grande maioria dos parlamentares que propuseram estes projetos são ligados a partidos de direita, ou seja, que defendem a manutenção do *status quo* e das desigualdades sociais existentes que, como vimos no item anterior, são edificadas sobre a exploração no trabalho e a opressão patriarcal (Aguiar, 2023). Vemos, assim, como os discursos hegemônicos sobre gênero representam, na verdade, o interesse da classe social dominante e que se relacionam com o modo de produção hegemônico atual. As pautas econômica, política e educativa são articuladas e de forma conservadora e binária definem padrões de masculino e feminino que aprofundam a exploração e a opressão de classe e de gênero.

Esses projetos 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, etc.) irá ocorrer, porém, será concentrado apenas nas mulheres mães, cuidadoras, professoras. Dessa forma, ainda que os homens possam receber o mesmo salário para o exercício desta função, tal tarefa compete às mulheres que continuam executando o trabalho de cuidado e educação das crianças no trabalho e também quando estão em casa.

Lembrando que estes projetos surgem em um período histórico de muitos ataques à educação e com a efetivação de documentos que negam os debates sobre gênero, como a BNCC (Brasil, 2018), “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (Brasil, 2018, p. 7) no âmbito da Educação Básica e formulada principalmente pela frente social-liberal, em especial pelo TPE. A versão final da BNCC foi apresentada pelo governo Michel Temer em 2017.

A formulação da BNCC se deu cheia de controvérsias, no meio de um processo de golpe legislativo-midiático-judiciário contra a presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), que levou ao poder o até então vice-presidente Michel Temer do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Este, após tomar posse em 2016, implementou políticas de austeridade cada vez mais intensas contra a classe trabalhadora, mesmo que as gestões do PT não tenham garantido mudanças radicais na estrutura política brasileira e que também tenham, através do social-liberalismo (Castelo, 2013), efetuado um projeto de conciliação de classes (Aguilar, 2023). Porém, a ofensiva burguesa teve sucesso cada vez maior após o *impeachment*.

A BNCC foca 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, 2018, p. 14), desenvolvendo “uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral” (Brasil, 2018, p. 466). Pensando nesses conceitos dentro da lógica de produção em que vivemos, na qual as políticas neoliberais induzem ao individualismo e o empreendedorismo, vemos como a centralidade desta 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. Este documento apresenta um projeto tecnicista para a educação básica, retirando conteúdos científicos, artísticos, filosóficos e humanos e focando aos estudantes a aquisição de habilidades e competências para o mercado de trabalho, numa conjuntura avassaladora com perdas de direitos e imposição da uberização do trabalho e da Indústria 4.0 (Antunes, 2020).

Em paralelo, a BNCC suprime o debate sobre as discussões de gênero enquanto uma construção social, inclusive “suprimindo de todo o documento as referências aos termos ‘identidade de gênero’ e ‘orientação sexual’” (Meotti; Moreira; Oliveira, 2018, p. 4). A exclusão das discussões de gênero na BNCC, que é uma defesa da frente liberal ultraconservadora, 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), mostra os embates e conflitos intraclasse burguesa, afinal, o TPE publica em seus documentos a importância dos debates de gênero estarem presentes nas escolas, e diz que a Base deixou “de evidenciar uma dimensão importante do assunto” (Todos Pela Educação, 2018).

O pânico moral instaurado na sociedade em relação aos debates de gênero (comumente chamados de “ideologia de gênero”) tem colocado a escola como principal alvo de uma ofensiva reacionária que busca “obstruir a adoção de medidas de equidade de gênero, a reduzir garantias de não discriminação, a entravar o reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos” além de “fortalecer visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários” (Junqueira, 2019, p. 136). Para isso, atacam currículos, a autonomia docente, políticas inclusivas e as escolas “em nome de um ‘direito a uma escola não ideológica’, ‘sem gênero’, ‘sem doutrinação’ ou ‘sem partido’” (Junqueira, 2019, p. 139).

Nesse contexto, o projeto do *homeschooling* ganha força, principalmente no governo Bolsonaro, mesmo já tendo debates anteriores. Com o lema “meus filhos, minhas regras”, os defensores do *homeschooling* argumentam que essa modalidade deveria ser legalizada, pois permitiria que as famílias conduzam a educação de seus filhos exclusivamente no ambiente privado, orientadas por seus próprios valores morais e religiosos (Colombo, 2020) e longe da suposta doutrinação da chamada “ideologia de gênero”.

Assim, o PL 1.338/2022 (Brasil, 2022), em trâmite no Senado Federal e que visa regulamentar o *homeschooling*, diz que para que a família tenha a permissão de promover uma Educação Domiciliar (ED), inclusive na Educação Infantil, se faz necessário a matrícula do estudante anualmente em uma instituição de ensino, que, por sua vez, será responsável por promover encontros semestrais com as famílias que optarem pela modalidade e acompanhar o desenvolvimento do sujeito. O processo de ensino domiciliar deve ser realizado por familiar ou preceptor com escolaridade em nível superior ou em educação profissional tecnológica. Vemos aqui como instituições de ensino terão o papel de fiscalizar e avaliar esses estudantes que os pais e/ou responsáveis optarem pela modalidade. Este modelo de avaliação, além de ser questionável, coloca os direitos de aprendizagem das crianças e estudantes não mais como uma obrigação do Estado, contribuindo para a precarização da formação dos professores e da educação pública como um todo. O direito à educação, aos poucos, vai se transformando em um direito subjetivo, e não objetivo, conflitando inclusive a função social da escola.

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 ED, que retira a obrigatoriedade das crianças de 4-5 anos frequentarem presencialmente a pré-escola. Porém, percebemos como implementar de fato a ED para a Educação Infantil não parece ser uma luta da classe dominante, já que as famílias (em especial as mães) trabalhadoras precisam destes espaços para que as crianças permaneçam durante suas jornadas de trabalho, que estão cada vez mais precárias e extensas devido aos processos de uberização do trabalho e a intensificação do neoliberalismo. A ideia do *homeschooling* para esta etapa da educação é mais uma tentativa de descaracterizar a Educação Infantil como parte da Educação Básica, direito das crianças e obrigação do Estado, e como um espaço que possa permitir às crianças o acesso à saberes e conhecimentos produzidos pelos seres humanos e que potencializem o desenvolvimento integral das crianças através do acesso à cultura, à ciência e a conteúdos que geralmente não se têm nos espaços domésticos (Aguilar, 2023).

Assim, a questão que envolve os professores homens na Educação Infantil é parte de uma totalidade estruturada, onde as questões sociais, históricas, econômicas e culturais se correlacionam. Ao analisar os projetos aqui indicados, percebemos as conexões mais profundas entre o patriarcado e o capitalismo. O mesmo projeto educativo que impõe a lógica do empreendedorismo e o individualismo como a saída para todos os problemas da nossa sociedade é o projeto que nega a importância dos debates de gênero e tenta criminalizar a docência masculina na Educação Infantil. Embora tenha se consolidado antes do capitalismo, sob a forma capitalista o patriarcado se reinventa, e as opressões são incorporadas na lógica de produção de mais-valor (Aguiar, 2023).

Considerações finais

Toda a análise realizada mostra como as contradições as quais homens que atuam como professores na Educação Infantil vivenciam são construídas no decorrer da nossa história e expressam a luta de classes. Elas não devem ser naturalizadas, afinal, os homens produzem a sua própria história em uma sociedade real e concreta, num movimento também real, cheio de disputas, avanços, retrocessos e em constante mudança (Marx, 1998, 2023). Se o movimento, a transformação e a mudança é uma constante em nossa sociedade, o futuro está aberto e os problemas sociais atuais podem ser superados.

A pesquisa reforça a importância da luta dos trabalhadores e trabalhadoras para garantir uma Educação Infantil de qualidade para toda a população, com profissionais valorizados e com formação mínima para sua atuação, sem distinção de gênero. Afinal, proibir homens de atuarem na Educação Infantil fortalece ainda mais o patriarcado, subalterniza as mulheres, precariza e intensifica o trabalho feminino e limita as vivências entre homens e crianças, produzindo subjetividades reprodutoras de padrões patriarcais em todos os envolvidos de acordo com a ideologia dominante. Esse processo garante a própria reprodução social para o capital, pois ao agudizar a concepção do cuidado nesses espaços como extensão do cuidado no ambiente doméstico, retirando o caráter de intencionalidade e profissionalismo das ações que visam o desenvolvimento integral das crianças, desvalorizam ainda mais a Educação Infantil naturalizando-a como destino das mulheres e, que por isso, não necessitam de uma formação científica e profissional específica.

A discussão sobre a especificidade dos professores homens na Educação Infantil contribui para o debate sobre a profissionalização da profissão docente que conjuga o ensino e o cuidado (de forma não menos importante e nem hierarquizada) e exige profissionais com conhecimentos científicos para atuarem, superando a naturalização articulada (de forma não casual) à desvalorização feminina na área. Assim, potencializamos a luta pela valorização desta profissão e das ações de cuidado na nossa sociedade, que ainda são entendidas através da naturalização feminina dessa atividade de trabalho. No entanto, permitir a atuação de homens como professores da Educação Infantil, por si só, não assegura a valorização da profissão docente sem um comprometimento mais amplo da sociedade com a superação das desigualdades de gênero.

O processo de reflexão deste trabalho não finda aqui, afinal, a totalidade histórica do capital está em constante movimento e transformação. É preciso que novas pesquisas sobre a temática sejam feitas, e para além, precisamos de ação e reflexão que ajudem os professores a perceber que as questões que

envolvem sua profissão são expressões econômicas de dominação e exploração, nas quais o controle sobre o gênero, sexo, comportamentos, costumes, a subjetividade e a cultura são partes fundamentais da reprodução do próprio capital (Aguiar, 2023).

Referências:

AGUIAR, L.K. **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.

ANTUNES, R. 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, C.; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. **Feminismo para os 99%: Um Manifesto**. 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2019.

BONIFÁCIO, G. H. **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. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Estatísticas Censo Escolar do InepData**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 17 jan. 25.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel de Estatísticas do Censo da Educação Superior**. 2023a. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTtA5YjliIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 17 jan. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 17 jan. 25.

BRASIL. 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-contra-criancas-e-adolescentes-nos-quatro-primeiros-meses-de-2023>. Acesso em: 1 ago. 23.

BRASIL. 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. 2022. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/153194>. Acesso em: 17 jan. 25.

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

COLOMBO, L. R. 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.

CORREA, B. Educação na primeira infância: direito público x capital humano. IN: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar** / Alessandro Mariano ... [et al.] ; organização Fernando Cássio ; prólogo de Fernando Haddad. – 1. Ed. – São Paulo : Boitempo, 2019.

CRUZ, R. E. 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>. Acesso em: 17 jan. 25.

DAVIS, A. **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.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução: Ciro Mioranza. - São Paulo: Lafonte, 2017.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante. 2017.

JUNQUEIRA, R.D. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. IN: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar** / Alessandro Mariano ... [et al.] ; organização Fernando Cássio ; prólogo de Fernando Haddad. – 1. Ed. – São Paulo : Boitempo, 2019.

KRÚPSKAIA, N. K. Deve-se ensinar “coisas de mulher” aos meninos?. In: SCHNEIDER, Graziela (org.). **A revolução das mulheres: emancipação feminina na Rússia soviética** / organização Graziela Schneider; [tradução Cecília Rosas et.al.]. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2017.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000, nº 14, p. 5-18.

LAMOSA, R. 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.

LERNER, G. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens** / Gerda Lerner; tradução Luiza Sellera. – São Paulo: Cultrix, 2019.

MARX, K. **A ideologia alemã**. Karl Marx e Friedrich Engels ; [introdução de Jacob Gorender] ; tradução Luis Claudio de Castro e Costa. - São Paulo : Martins Fontes, 1998.

MARX, K. **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.

- 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, I. **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.
- MOHANDESI, S. TEITELMAN, E. Sem reservas. IN: BHATTACHARYA, T. **Teoria da reprodução social**: remapeamento de classe, recentralização da opressão / Tithi Bhattacharya; tradução Juliana Penna. - São Paulo: Elefante, 2023. 344p.
- MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. 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: 17 jan. 25.
- 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: 17 jan. 25.
- PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva antiescolar em Educação Infantil. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 27, p. 71-100, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/n27/v27a05.pdf>. Acesso em: 17 jan. 25.
- PERROT, M. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução: Denise Bottmann. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- RAMOS, J. **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.
- SAFFIOTI, H. I. B. **A Mulher na sociedade de classes**: mito e realidade; prefácio [de] Antônio Cândido de Mello e Souza. Petrópolis, Vozes, 1979.
- SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero patriarcado violência**. / Heleieth Iara Bongiovani Saffioti. – 2.ed. – São Paulo : Expressão Popular : Fundação Perseu Abramo, 2015.
- SANTIAGO, H. Veja as 10 profissões que pagam os piores salários para quem tem diploma. **Uol** – São Paulo, 15 out. 2023. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2023/10/15/profissoes-mais-mal-pagas-brasil-pesquisa.htm>. Acesso em: 17 jan. 25.
- 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: 17 jan. 25.
- SAYÃO, D. T. **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.
- SILVA, M. A. 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.

SOUSA, F. S. **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.

TIRIBA, L. 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://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt07939int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 25.

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 17 jan. 25.

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-contracrianças-adolescentes-no-brasil.pdf>. Acesso em: 17 jan. 25.

VOGEL, L. **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.

WOLF, S. **Sexualidade e socialismo:** história, política e teoria da libertação LGBT. Tradução: Coletivo LGBT Comunista. – São Paulo, SP: Autonomia, 2021.

Notas

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/UFSC (2023), na linha de pesquisa Trabalho, Educação e Políticas. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2017). Atualmente é professor da Educação Infantil na rede municipal de São José (SC). Pesquisador e membro do Núcleo de Estudos Sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT) e do Grupo de Estudos Trabalho, Educação, Feminismo e Infância (GETEFI). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8705322348734756>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-3595-4838>. Email: lukskamers@gmail.com

² Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação e dos Programas de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFSC) e em Serviço Social (PPGSS/UFSC). É pós doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela City University of New York (CUNY/ 2021/Bolsa CAPES), doutora em Educação (2012 - Bolsa Fumdes e CNPq) e mestre em Sociologia Política (2007- Bolsa CAPES) pela UFSC com doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa (Bolsa CAPES). Pesquisadora e membro do Núcleo de Estudos Sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT) desde 2002, onde lidera o Grupo de Estudos Trabalho, Educação, Feminismo e Infância (GETEFI). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1333993232704056>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5271-6479>. Email: sorayafconde@gmail.com

³ Mesmo sabendo que a escola como a conhecemos nasce no processo de ascensão do capitalismo para regular a exploração das crianças e produzir subjetividades de acordo com a necessidade deste modo de produção (Conde, 2016), a importância da Educação Infantil para a classe trabalhadora é inegável, tanto para as mulheres que necessitam se desconfinar do espaço privado doméstico, quanto para as crianças que, para se desenvolverem precisam ter acesso à cultura e ao conhecimento elaborado historicamente pelos seres humanos (Aguiar, 2023). Portanto, lutar pelo avanço nas pesquisas sobre esta etapa da educação e pela garantia da qualidade desses espaços é muito importante. Porém,

contraditoriamente, é perceptível como estes espaços são necessários para a própria reprodução do capitalismo, e percebemos assim as contradições explícitas da educação formal neste sistema.

⁴ Os PLs analisados utilizam o termo “cuidados íntimos” para se referir às trocas de fraldas, de roupa, ações como acompanhar as crianças no banheiro etc. Compreendemos essas ações como elementos inerentes ao processo pedagógico de humanização, incluindo a educação (formal ou não). Dessa forma, utilizaremos “cuidados íntimos” entre aspas para nos referir ao termo utilizado nos PLs, que discordamos, pois pensamos que essas ações fazem parte das chamadas “ações pedagógicas” (Aguiar, 2023).

⁵ Neoliberalismo é um projeto político que busca garantir lucros cada vez maiores aos capitalistas; seu nome 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” (Cruz, 2003, p. 54). Este projeto de sociedade está em voga no Brasil há pelo menos três décadas. Porém, desde 2016, essas políticas têm se intensificado após o golpe legislativo-midiático-judiciário que derrubou naquele ano a presidenta, eleita no ano de 2014, Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), e que levou o até então vice-presidente Michel Temer (MDB) ao cargo principal do Executivo Federal. Mesmo com o programa político dos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) terem seguido a agenda do capital, com o golpe de 2016 e, em 2018, com a eleição da extrema-direita no nome do ex-presidente Jair Bolsonaro, se intensificam políticas de austeridade e de ataque direto aos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras, como as Reformas Trabalhista e da Previdência e reformas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

⁶ A discussão em torno da Educação Domiciliar (ED), ou o *homeschooling*, propagado por setores conservadores do país avança nas instâncias do governo e os mesmos 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.

Recebido em: 22 de jan. 2025
Aprovado em: 07 de nov. 2025