

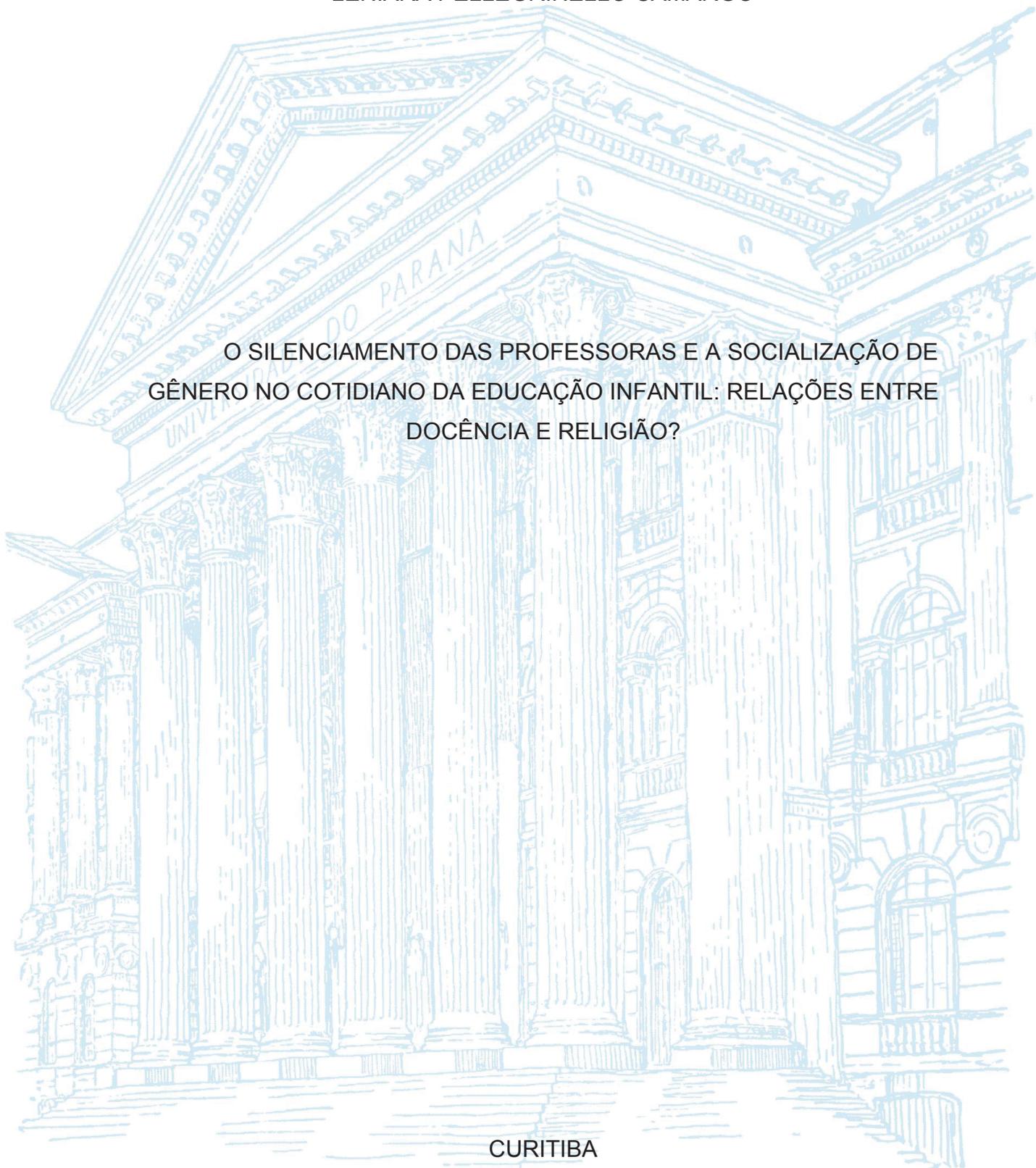
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LENIARA PELLEGRINELLO CAMARGO

O SILENCIAMENTO DAS PROFESSORAS E A SOCIALIZAÇÃO DE
GÊNERO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES ENTRE
DOCÊNCIA E RELIGIÃO?

CURITIBA

2019



LENIARA PELLEGRINELLO CAMARGO

O SILENCIAMENTO DAS PROFESSORAS E A SOCIALIZAÇÃO DE
GÊNERO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES ENTRE
DOCÊNCIA E RELIGIÃO?

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriane Knoblauch

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Camargo, Leniara Pellegrinello.

O silenciamento das professoras e a socialização de gênero no cotidiano da educação infantil : relações entre docência e religião? / Leniara Pellegrinello Camargo. – Curitiba, 2019.
159 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Adriane Knoblauch

1. Identidade de gênero na educação. 2. Educação infantil. 3. Professores. 4. Religião. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **LENIARA PELLEGRINELLO CAMARGO**, intitulada: **O SILENCIAMENTO DAS PROFESSORAS E A SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES ENTRE DOCÊNCIA E RELIGIÃO?**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANE KNOBLAUCH, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 05 de Setembro de 2019.


ADRIANE KNOBLAUCH

Presidente da Banca Examinadora


EVA LENITA SCHELIGA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)


ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)

À minha mãe Clarice, onde estiver, além de aqui dentro de mim, pelo
incentivo e amor eterno.
A todas as crianças que, de alguma forma, são oprimidas por expectativas,
preconceitos e estereótipos.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Adriane, pelo comprometimento, estímulo e apoio.
Às professoras Eva e Angela da banca, pelas grandes contribuições ao trabalho.
Às colegas que se tornaram amigas, onde através das trocas aprendemos muito,
principalmente Tatiana, Patrícia, Milena, Danielle, Graziela, Bárbara e Josiane.

Às crianças e professoras que participaram da pesquisa.

Ao Luigi, pelo sempre apoio e incentivo.

Ao Luiz Arthur, pois em uma confusão de espaço-tempo gerei um amigo e
companheiro.

À minha amiga Delane, por ser meu porto seguro nos bons e maus momentos.
Às colegas de trabalho pelo incentivo antes e durante esse processo, principalmente
às amigas Roberta, Valdirene, Michele e Elis.

Ao meu pai, pela referência intelectual e por sempre me fazer refletir, mesmo sem
concordar com tudo, de forma humilde e sábia.

A todas as crianças e professoras da minha trajetória profissional por me ajudarem a
refletir e crescer.

Também à Isabela, João Paulo, Theo, Yuri, Lucas e Lara, apenas por existirem na
minha vida.

"Escolher escrever é rejeitar o silêncio".

Chimamanda Ngozi Adichie

RESUMO

A socialização de gênero de crianças pequenas foi o foco da pesquisa, realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Curitiba a partir das relações entre docência e religião, analisando como as professoras de educação infantil com suas identidades e vivências religiosas agem com as crianças e se expressam sobre as crianças. Os dados da pesquisa foram coletados a partir de questionários, observação, análise de pareceres descritivos e entrevistas com professoras entre os meses de agosto a dezembro de 2018 e objetivou identificar o perfil pessoal e profissional das professoras do CMEI, suas identidades e suas vivências religiosas; investigar e descrever como acontece as socializações de gênero no cotidiano da instituição, as percepções das crianças e as ações e interferências ou não das professoras; analisar como as professoras se expressam oralmente e por escrito sobre as crianças em relação ao gênero; analisar e compreender as relações entre a vivência religiosa das professoras da educação infantil como parte de sua socialização e suas decisões cotidianas em relação ao gênero. A análise ocorreu a partir de Pierre Bourdieu e Gimeno Sacristán, para as noções de socialização, *habitus* e docência e de estudos do campo de gênero na educação (Louro, Vianna e Finco). Os resultados indicam que algumas ações são realizadas por hábito e outras decorrem das falas das professoras sobre corpos e aparência das crianças, de modo que há o reforço de estereótipos masculinos e femininos. Por outro lado, as crianças trazem do seu cotidiano informações sobre gênero frente às quais foi detectado o silenciamento das professoras o que também contribui para reforçar os estereótipos e também há ações vindas diretamente das professoras, definindo o “lugar” de meninos e meninas. As professoras com vivência religiosa mais institucionalizada e com matriz cristã tradicional reforçam com mais frequência esses estereótipos em falas, ações e escritas do que professoras com vivência religiosa mais fluída e individualizada. A necessidade de formação das professoras se faz necessária diante do quadro atual para que reflitam e rompam com essas práticas sexistas, contribuindo no processo de socialização profissional.

Palavras-chave:

Gênero, Educação Infantil, Religião, Socialização Profissional.

ABSTRACT

Gender socialization of young children was the focus of the research, carried out in a Municipal Center for Early Childhood Education in the city of Curitiba from the relationship between teaching and religion, analyzing how the preschool teachers with their identities and religious experiences act with the children and express themselves about the children. Survey data were collected from questionnaires, observation, analysis of description opinions and interviews with teachers between August and December 2018 and aimed to identify the personal and professional profile of CMEI teachers, their identities and their religious experiences; investigate and describe how gender socialization happens in the institution's daily life, children's perceptions and teachers' actions and interference or not; analyze how teachers express themselves orally and in writing about children in relation to gender; analyze and understand the relationship between the religious experience of teachers of early childhood education as part of their socialization and their daily decisions regarding gender. The analysis took place from Pierre Bourdieu and Gimeno Sacristán, for the notions of socialization, *habitus* and teaching and gender studies in education (Louro, Vianna and Finco). The results indicate that some actions are performed by habits and others result from the teachers' speeches about children's bodies and appearance, so that there is reinforcement of male and female stereotypes. On the other hand, children bring of their daily information about gender in which teachers' silence was detected, which also contributes to reinforce stereotypes and there are also actions coming directly from teachers, defining the "place" of boys and girls. Teachers with a more institutionalized religious experience and a traditional Christian matrix reinforce these stereotypes in speech, actions, and writing more often than teachers with a more fluid and individualized religious experience. The need for teacher education is necessary in view of the current situation so that they reflect and break with these sexist practices, contributing to the process of professional socialization.

Key words:

Gender, Early Childhood Education, Religion, Professional Socialization.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|---|-----|
| QUADRO 1 | – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: AÇÕES DAS MENINAS – TURMAS: PRÉ I E PRÉ II – GRUPO B..... | 123 |
| QUADRO 2 | – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: AÇÕES DOS MENINOS – TURMAS: PRÉ I E PRÉ II – GRUPO B..... | 124 |
| QUADRO 3 | – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: AÇÕES DAS MENINAS – TURMA: MATERNAL II – GRUPO A..... | 125 |
| QUADRO 4 | – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: AÇÕES DOS MENINOS – TURMA: MATERNAL II – GRUPO A..... | 126 |
| QUADRO 5 | – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: PREFERÊNCIAS DAS MENINAS – TURMAS: PRÉ I E PRÉ II – GRUPO B..... | 128 |
| QUADRO 6 | – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: PREFERÊNCIAS DOS MENINOS – TURMAS: PRÉ I E PRÉ II – GRUPO B..... | 129 |
| QUADRO 7 | – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: PREFERÊNCIAS DAS MENINAS – TURMA: MATERNAL II – GRUPO A..... | 130 |
| QUADRO 8 | – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: PREFERÊNCIAS DOS MENINOS – TURMAS: MATERNAL II – GRUPO A..... | 131 |
| QUADRO 9 | – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: PERSONALIDADES DAS MENINAS – TURMAS: PRÉ I E PRÉ II – GRUPO B..... | 133 |
| QUADRO 10 | – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: PERSONALIDADES DOS MENINOS – TURMAS: PRÉ I E PRÉ II – GRUPO B..... | 134 |

| | |
|---|-----|
| QUADRO 11 – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: PERSONALIDADES DAS MENINAS – TURMA: MATERNAL II – GRUPO A..... | 135 |
| QUADRO 12 – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: PERSONALIDADES DOS MENINOS – TURMA: MATERNAL II – GRUPO A..... | 136 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| GRÁFICO 1 – FAIXA ETÁRIA DAS PROFESSORAS DO CMEI..... | 58 |
| GRÁFICO 2 – ESCOLARIDADE DAS PROFESSORAS DO CMEI..... | 60 |
| GRÁFICO 3 – RELIGIÃO DECLARADA DAS PROFESSORAS DO CMEI..... | 64 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| TABELA 1 – DE QUE FORMA VOCÊ PRÁTICA SUA RELIGIÃO? | 65 |
| TABELA 2 – PERFIL DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS..... | 70 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| APPF- | Associação dos Pais, Professores e Funcionários |
| BDTD - | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| CEB- | Comunidade Eclesial de Base |
| CMEI - | Centro Municipal de Educação Infantil |
| DCN- | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EaD - | Educação à Distância |
| ECA- | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EJA- | Educação de Jovens e Adultos |
| EI - | Educação Infantil |
| IBGE - | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IES- | Instituto de Ensino Superior |
| LDB - | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC - | Ministério da Educação |
| MRCC- | Movimento de Renovação Carismática Católica |
| PMC - | Prefeitura Municipal de Curitiba |
| PUC-SP- | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| RIT - | Regime Integral de Trabalho |
| RME - | Rede Municipal de Educação |
| SEB- | Secretaria da Educação Básica |
| SME - | Secretaria Municipal da Educação |
| UNIFESP- | Universidade Federal de São Paulo |
| UFPR - | Universidade Federal do Paraná |
| UFSC- | Universidade Federal de Santa Catarina |
| USP- | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 | ARTICULAÇÕES ENTRE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE, GÊNERO E RELIGIÃO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES..... | 23 |
| 2.1 | SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE..... | 30 |
| 2.2 | RELIGIÃO COMO AGENTE DE SOCIALIZAÇÃO..... | 34 |
| 2.3 | O GÊNERO E AS RELIGIÕES NO BRASIL..... | 38 |
| 3 | CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA..... | 51 |
| 3.1 | A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA E O CMEI..... | 54 |
| 3.2 | O PERFIL DAS PROFESSORAS DO CMEI..... | 57 |
| 3.3 | AS AGENTES E ASPECTOS DE VIDA E VIVÊNCIAS RELIGIOSAS..... | 67 |
| 3.3.1 | Tereza – “a igreja somos nós, nosso coração”..... | 70 |
| 3.3.2 | Rita – “você não precisa ter uma religião, você precisa se sentir bem”..... | 72 |
| 3.3.3 | Cátia – “a religião é meu porto seguro”..... | 74 |
| 3.3.4 | Milena – “primeiro de tudo a gente tem que acreditar em alguma coisa”..... | 75 |
| 3.3.5 | Sônia – “se você não acreditar em Deus você vai acreditar em quê”..... | 76 |
| 3.3.6 | Bruna – “a gente tá mais apegada a Deus com a religião”..... | 78 |
| 3.3.7 | Monique – “busquei muito até chegar no meu próprio conceito”..... | 79 |
| 3.4 | RELAÇÕES ENTRE DOCÊNCIA E RELIGIÃO DAS AGENTES..... | 80 |
| 4 | O COTIDIANO DO CMEI..... | 85 |
| 4.1 | HÁBITO: “isso já vem de sempre”..... | 87 |
| 4.2 | O BRINCAR..... | 93 |
| 4.2.1 | Brincar trazido pelas crianças: “as meninas sempre perdem”..... | 95 |
| 4.2.2 | Brincar proposto pelas professoras: “Não pode pegar coisas das meninas!”..... | 103 |
| 4.3 | CORPO: “Quero ver quem está bem linda e princesa”..... | 110 |
| 5 | OS PARECERES DESCRITIVOS..... | 119 |
| 5.1 | AÇÕES: “demonstra muito capricho, autonomia e criatividade”..... | 121 |
| 5.2 | PREFERÊNCIAS: “constrói cidades com peças de lego e madeiras”..... | 127 |
| 5.3 | PERSONALIDADES: “costuma ceder sua vez nas brincadeiras”..... | 132 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 138 |
| | REFERÊNCIAS..... | 144 |
| | APÊNDICE 1 – TABELA DE TESES E DISSERTAÇÕES..... | 151 |
| | APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO..... | 154 |
| | APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA..... | 159 |

1 INTRODUÇÃO

Iniciei minha trajetória profissional na área de educação quando cursei Magistério no Ensino Médio entre os anos de 1995 e 1998 no Colégio Nossa Senhora de Lourdes. Com 15 anos de idade, iniciei meus estágios obrigatórios. Após a conclusão do magistério, decidi cursar Pedagogia e fui aprovada na Universidade Federal do Paraná em 1999, com o desejo de uma continuidade das discussões, de um aprofundamento nos estudos e vislumbrando a possibilidade de contribuir para a sociedade em escolas públicas, pois desde cedo trabalhei pouco na esfera privada, decidindo permanecer na escola pública, onde me sentia mais útil e realizada. Hoje percebo a grande influência de meu pai que foi professor durante quarenta anos nessas decisões ou caminhos trilhados.

Trabalhei em vários níveis e redes de ensino como professora e pedagoga, mas desde 2003 mantenho minha atuação como pedagoga na Rede Municipal de Curitiba, sendo que desde 2004 decidi atuar na Educação Infantil em CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil), mesmo concomitante com outras funções. Uma dessas funções paralelas foi o trabalho como professora no curso de Formação de Docentes no ensino médio em uma escola estadual, que ocorreu no ano de 2015. Nos CMEIs, mais do que nas escolas de ensino fundamental, dessa rede de ensino, percebi no cotidiano mais fortemente a pedagoga como formadora, auxiliando e contribuindo no processo de formação pedagógica continuada dos professores, nas suas necessidades no trabalho com as crianças, além da organização do trabalho pedagógico e de outras atividades

Permaneci durante esses quinze anos em CMEIs públicos por acreditar na formação das professoras no cotidiano escolar. Aprofundei em vários “temas” necessários, aprendendo um novo jeito, ainda em construção no Brasil de ser professor de crianças pequenas (0 a 5 anos). Um desses assuntos que “rondam” o cotidiano da educação infantil e que sempre me incomodou e me preocupou como pessoa ou como profissional desde minhas primeiras turmas como professora foi o gênero, ou seja, os padrões impostos, os estereótipos presentes, o ser menina e o ser menino na sociedade. Mesmo sem o entendimento que tenho hoje, durante esses anos via diariamente como as professoras “lidavam” com isso nas demandas escolares, fazendo com que cada vez mais me aprofundasse no tema. Além dessa vivência profissional contribuiu para as minhas percepções iniciais ter tido um filho e

com ele tentar uma educação feminista, mesmo sabendo das limitações por estarmos inseridos numa sociedade patriarcal e machista, ter tido também sobrinhos e com isso observar as discussões ou distorções presentes na mídia e no mercado capitalista, onde as questões de gênero são diariamente colocadas. Também trabalhei questões de gênero com turmas do curso de formação de docentes, antigo magistério, onde percebi algumas barreiras das alunas ao falar de gênero e educação, surgindo várias polêmicas e discussões, sendo que na época percebi que uma dessas barreiras é a vivência religiosa das alunas, futuras professoras, pois não aceitavam algumas discussões que desconstruíam a naturalidade dos padrões sociais de ser mulher e de ser homem. Muitas se diziam cristãs e não queriam falar sobre o assunto e também achavam que a escola não deveria discutir gênero.

Ao iniciar o mestrado, nas orientações e nos estudos sugeridos, fui pesquisando e percebendo cientificamente a importância da religião e sua interferência como agência socializadora, presente também na socialização de gênero das crianças e entre crianças e adultos, além de outras instâncias socializadoras como família, escola e mídia. Assim, se tornando o foco do estudo e chegando ao problema: **Como as professoras de educação infantil com suas identidades e vivências religiosas agem com as crianças e se expressam sobre as crianças no que se refere à socialização de gênero?**

Durante a prática profissional como pedagoga, percebi que poucas professoras tentavam não reproduzir padrões de gênero no cotidiano e poucas se questionavam sobre isso. Mesmo ouvindo desde o início da minha trajetória profissional que o estado é laico, que as crenças não devem entrar na escola, verificava como a presença das crenças era forte. Convivi com várias professoras, todas cristãs, que faziam questão de deixar claro suas convicções e crenças, dizendo frases, questionando teorias durante as formações (reuniões pedagógicas ou momentos de estudo e planejamento). Algumas até queriam deixar claro isso para as famílias das crianças que atendiam, pois já ouvi frases como “o estado é laico, mas eu não sou”.

Assim, decidiu-se em focar na religião como estratégia metodológica, pois é uma agência socializadora importante na sociedade brasileira, como será mostrado adiante. No entanto, vale reforçar que a socialização de gênero não se dá apenas pela religião, mas também por outras agências socializadoras. Acredito que focar

mais detalhadamente em uma dessas agências seja importante para uma compreensão mais profunda sobre esse fenômeno.

Essas questões se encaixaram nas análises com a teoria bouerdisiana, pois a forma como as professoras falam e atuam vem das disposições do *habitus* de cada uma. Como as professoras agem com as crianças, o que priorizam no planejamento, o que escrevem, o que aparece em suas falas no dia a dia e nas entrevistas revelam, portanto, essas disposições do *habitus*.

Portanto, os objetivos da pesquisa foram delineados da seguinte forma: Identificar o perfil pessoal e profissional das professoras do CMEI, suas identidades e suas vivências religiosas; investigar e descrever como acontece as socializações de gênero no cotidiano da instituição, as percepções das crianças e as ações e interferências ou não das professoras; analisar como as professoras se expressam oralmente e por escrito sobre as crianças em relação ao gênero; analisar e compreender as relações entre a vivência religiosa das professoras da educação infantil como parte de sua socialização e suas decisões cotidianas em relação ao gênero.

A discussão sobre gênero deve ocorrer em todas as etapas e modalidades de ensino existentes na sociedade hoje em suas diversas instituições educativas, inclusive na Educação Infantil. Essa é uma demanda social presente nos dias atuais que interfere na educação de meninos e meninas. Para isso deve ser utilizada uma metodologia de trabalho que considere as professoras e as crianças como seres plenos e produtores de cultura, como nos mostra hoje os teóricos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005; CORSARO, 2011).

Ainda há muito o que pesquisar e investigar sobre esses temas: Educação de crianças pequenas e Formação Docente, Socialização de Gênero na escola e influência da Religião no cotidiano escolar, por se tratar de um campo ainda a ser explorado academicamente no Brasil e fundamental para o cotidiano das instituições. Ainda são raros de serem encontrados trabalhos com essas três temáticas relacionadas, como se mostrará a seguir. As professoras devem ter acesso a essas discussões bem fundamentadas academicamente para refletir e poder agir no seu cotidiano escolar.

Entende-se que a formação docente constitui-se não só pela formação inicial e continuada, mas a identidade desse profissional é formada amplamente por toda

sua vida desde a infância, passando pela família, mídia e religião, entre outros agentes socializadores (MARCELO GARCIA, 1999; SETTON, 2002b).

A necessidade de aprofundamento dessa discussão no cotidiano das instituições de educação infantil faz-se presente, pois ainda se observam, e os estudos demonstram isso, práticas insatisfatórias e reprodutoras de estereótipos, especialmente no que se refere à construção da noção de gênero por meninos e meninas.

A pesquisadora analisou 30 teses e dissertações sobre o assunto nos últimos 10 anos em português (2008-2018), a partir do site de pesquisa BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e utilizando os descritores: educação infantil e gênero, produzidos no Brasil. As instituições que mais apareceram nessa pesquisa foram USP, PUC-SP, UFSC e UNIFESP (APÊNDICE 1).

Todas as produções acadêmicas são de programas de pós-graduação em educação, com exceção de um da área de Ciências Sociais, que foi também o único que utilizou como referencial de análise citado no resumo o sociólogo Pierre Bourdieu.

Foram observadas variadas delimitações de temas, sendo um assunto muito explorado a presença de funcionários do sexo masculino em instituições de educação infantil, principalmente sobre a docência masculina. Uma das dissertações cita a produção científica brasileira sobre gênero na educação infantil, realizando um estado da arte (artigos e grupos de trabalho), sendo que o resultado mostra um avanço nos trabalhos sobre o assunto, mas ainda de forma incipiente.

Dos 30 resumos lidos, 15 pesquisaram somente as professoras e os professores, 6 somente as crianças, 5 os professores e as crianças, 1 os professores e as famílias, 1 documentos e políticas públicas, 1 artigos e 1 *blogs*.

Somente um dos trabalhos cita brevemente a religião como um dos componentes de análise sobre gênero, sendo raro o recorte associando religião como parte da socialização docente de professores de educação infantil e relacionando também à socialização de gênero. Enfatiza-se, ainda, que os estudos sobre gênero se aproximam de alguns conceitos de Pierre Bourdieu, mas não os utilizam em suas análises. Sendo assim, esta rápida revisão demonstra a importância deste estudo por haver uma lacuna nessa temática, tanto no que se refere ao tema em si, como no que diz respeito ao referencial analítico.

No Brasil, a abordagem de como a religião entra na instituição de educação infantil e sua interface com a socialização de gênero é necessária, pois cada vez mais crianças de 0 a 5 anos tem acesso a essa etapa da educação e cada vez mais cedo, fazendo com que a educação de crianças pequenas aconteça conjuntamente entre instituição de educação infantil e família, entre outras agências socializadoras.

Para isso, chega-se à metodologia do presente estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1991) a investigação qualitativa é um termo que agrega várias estratégias de investigação com determinadas características. Todas as experiências escolares podem se tornar objeto de estudo. Os dados são chamados de qualitativo porque são ricos em descrições de pessoas, locais e conversas, as quais demandariam complexo tratamento estatístico. Desta forma, as pesquisas qualitativas pretendem investigar fenômenos profundamente em toda sua complexidade no ambiente, compreendendo comportamentos a partir dos sujeitos investigados.

Sobre as entrevistas os autores definem que são utilizadas para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo perceber como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. O trabalho envolve a construção de uma relação entre o investigador e os sujeitos da pesquisa. Algumas podem ser abertas e outras guiadas por questões gerais, mas podem ser utilizadas vários tipos de entrevistas em várias fases do estudo. Para os autores, as boas entrevistas são aquelas em que os sujeitos falam livremente sobre seus pontos de vista, com riqueza de dados e detalhes. Os entrevistados precisam ser bem conduzidos, estimulados a recordar e encorajados a elaborar as falas sobre os assuntos. Há a necessidade de ouvir cuidadosamente o que as pessoas dizem, sendo que o processo de entrevista requer flexibilidade.

O estudo através da observação baseia-se nas notas de campo detalhadas, estas descrevem pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. A partir delas nota-se os padrões que emergem. Nas entrevistas gravadas também faz-se notas, pois as gravações não captam visões, cheiros, impressões. As notas de campo dividem-se em material descritivo e reflexivo, no qual se mostra o ponto de vista do observador, suas ideias e preocupações. Estas reflexões podem conter reflexões sobre análises, sobre o método, sobre conflitos e dilemas éticos, sobre o ponto de vista do observador e pontos de clarificação.

Finalmente, sobre a análise de dados Bogdan e Bikler (1991) trazem que essa tarefa analítica é a de interpretar e tornar compreensíveis os materiais

recolhidos, sendo o processo de busca e de organização sistemática dos dados recolhidos, aumentando a compreensão do investigador e permitindo apresentar aos outros o que encontrou.

Assim, foi realizada uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica, utilizando-se dos seguintes instrumentos: observação, questionário (APÊNDICE 2), entrevista com roteiro semiestruturado (APÊNDICE 3). Também foram solicitadas e analisadas as escritas dos pareceres descritivos das crianças elaborados pelas professoras como forma de avaliação proposta pelo município. A pesquisa de tipo etnográfica na educação, segundo André (1995), preocupa-se com o processo educativo. Essa abordagem, do campo antropológico, exige do pesquisador um prolongado tempo de permanência no campo de pesquisa, mas o que se tem feito atualmente é uma “adaptação da etnografia à educação” ou uma inspiração, pois permite ao pesquisador a observação participante ou não, a entrevista e a análise de documentos com um tempo reduzido em campo.

Primeiramente foi realizada a observação do campo com roteiro pré-estabelecido e com anotações no diário de campo. Após foi realizado com a equipe de professoras do CMEI um questionário para traçar o perfil do grupo de professoras e para utilizá-lo também na posterior entrevista semiestruturada.

A observação foi realizada de agosto a dezembro de 2018, sendo que no início foram observadas as cinco turmas do CMEI e também os momentos que estas turmas ficavam juntas (por exemplo, no parque): Maternal I A, Maternal I B, Maternal II, Pré I e Pré II. A pesquisadora ficava no CMEI de duas a três vezes na semana, intercalando os períodos de manhã e tarde, pois, todas as crianças ficam em período integral na instituição educativa. O CMEI se localiza na região periférica leste da cidade de Curitiba, estado do Paraná.

Após a observação inicial por duas semanas, foram definidas três turmas como foco principal: Maternal II, Pré I e Pré II. Essas turmas foram selecionadas por apresentarem momentos de separação entre meninos e meninas, vindos das crianças e também de professoras, e falas sobre “coisas de menina” e “coisas de menino”, principalmente nas duas turmas de Pré.

Após as observações de quais regularidades apareceram no cotidiano da instituição, foram definidas as categorias de análise consideradas importantes na realização das entrevistas sobre a vida pessoal e profissional, incluindo a vivência religiosa, das professoras e sobre as ações pedagógicas do cotidiano. As falas das

crianças e das professoras entrevistadas percebidas ao longo das observações foram também fundamentais para o presente estudo. As crianças não foram entrevistadas, mas foram analisadas as falas delas no cotidiano da instituição, suas percepções e como as professoras reagiram ou não a elas. As professoras entrevistadas foram aquelas das três turmas selecionadas para as observações mais detalhadas. Esses dados foram selecionados e categorizados de acordo com as manifestações percebidas. As categorias construídas para a análise foram: ações realizadas pelas professoras por hábito, momentos do brincar trazido pelas crianças, momentos do brincar propostos pelas professoras e comentários das professoras sobre as crianças.

No decorrer desse processo, percebeu-se que os pareceres descritivos, documentos avaliativos que as professoras escrevem sobre as crianças poderia ser também parte e foco desse estudo. Esse documento foi entregue às famílias em dezembro e arquivado no CMEI. A pesquisadora solicitou a cópia desse material para ser analisado e compor o estudo. Os dados retirados dos pareceres descritivos foram selecionados pela recorrência e divididos metodologicamente em nuvens de palavras em: palavras utilizadas para meninas e meninas para suas ações, palavras utilizadas para meninos e meninas para suas preferências e palavras utilizadas para meninas e meninos que definiam suas personalidades.

Tanto no que se refere aos dados das observações e entrevistas como no que se refere aos pareceres descritivos, a análise dos dados indicou que há uma diferença entre as professoras com uma vivência mais institucionalizada com a religião e as professoras com uma vivência mais individualizada, como será explicado mais adiante.

A análise dos dados foi relacionada com a teoria sociológica de Pierre Bourdieu, principalmente no que tange ao *habitus* docente e socialização. Para Bourdieu (2001a) a pesquisa, por mais que seu fim seja o conhecimento, é uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos. Para ele, só a reflexividade permite perceber e controlar no campo, na condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza. Dessa forma, o pesquisador deve se esforçar para reduzir ao máximo a violência simbólica que se pode exercer. O mesmo cuidado da condução da entrevista deve permanecer na transcrição e na análise.

O primeiro capítulo traz uma revisão teórica, articulando a socialização profissional docente, o gênero e a religião na formação dos professores. O segundo capítulo contextualiza a pesquisa na etapa da Educação Infantil e como a mesma acontece em Curitiba e também situa o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) selecionado para a coleta de dados, trazendo um perfil da equipe de professoras do CMEI baseado nos questionários respondidos. Além disso, apresenta as agentes entrevistadas e suas vivências, ou seja, as sete professoras que foram selecionadas e as relações entre as religiões e à docência. O terceiro capítulo mostra a análise dos relatos do que foi observado no cotidiano do CMEI, relacionando-os com as entrevistas, divididos nos eixos: o que é feito por hábito, o que acontece no brincar trazido pelas crianças e no brincar proposto pelas professoras e comentários e ações relacionados ao corpo e aparência das crianças. Por fim, no quarto capítulo apresenta-se frases e palavras retiradas dos pareceres descritivos escritos pelas professoras e analisados a partir dos eixos relacionados às ações das crianças, às preferências das crianças e às personalidades das crianças, divididos em meninos e meninas.

2 ARTICULAÇÕES ENTRE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE, GÊNERO E RELIGIÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo visa realizar uma revisão teórica que articule a formação de professores dentro da perspectiva que entende o processo de socialização profissional na interface gênero com religião, analisando como os autores podem contribuir para análises, investigações e estudos na presente pesquisa. Estabelecer essa relação é necessário para compreender em possíveis análises determinados comportamentos, falas ou ações dos professores nas escolas e nas formações.

No que se refere à formação de professores, Fiorentini e Crecci (2013) mostram que ela não ocorre apenas em momentos fixos, mas sim num processo contínuo de transformação e constituição do sujeito. Os professores aprendem e se desenvolvem em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não. Inicia-se antes da licenciatura e acontece em variados espaços e momentos da vida pessoal e profissional.

As pesquisas educacionais sofreram grandes transformações nas últimas décadas, valorizando cada vez mais os saberes docentes e as necessidades dos professores. O foco sobre o “aprender a ensinar” também sofreu alterações, aparecendo novas perspectivas nesse campo de estudo.

Ao mesmo tempo que os problemas evoluíram, percebemos também uma maior preocupação em ampliar e engrandecer os modelos de análise. Assim, se inicialmente a preocupação centrava-se principalmente nos professores em formação, pouco a pouco foi aparecendo considerável literatura de pesquisa a respeito dos professores principiantes e dos professores em exercício. A análise dos processos de inovação e mudança, suas implicações organizacionais, curriculares e didáticas faz que, cada vez mais, a pesquisa sobre a formação de professores seja percebida como necessidade indiscutível. (MARCELO GARCIA, 1998, p. 51)

De acordo com Marcelo Garcia (1998) as pesquisas realizadas mostram que o conhecimento dos professores em formação está associado a situações da prática, ainda que as relações entre pensamento e prática sejam pouco claras e conhecidas. Teorias sozinhas não mudam práticas. Desta forma, as situações práticas precisam ser estudadas e vivenciadas nos cursos de formação e nas pesquisas.

Gimeno Sacristán (1999) contribui trazendo o conceito de que a prática é algo construído historicamente, sendo que a ação humana incorpora a experiência passada e gera base para as seguintes ações, que não partem do nada. A experiência que o sujeito tem é o capital para ações futuras. Igualmente ocorre isso

na ação educativa, o acúmulo de experiências (quem realiza e quem recebe) cria caminhos e bases para práticas educativas, consolidando uma cultura.

Entender a história de vida de cada professor é entender suas ações, é compreender o sentido daquela prática através de sua biografia. “Um professor com recursos de ação é aquele que tem experiência muito variada, vivências ricas, e não aquele que tem “muita experiência” sobre poucos tipos de ações” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 71).

Os professores, enquanto grupo, mesmo que atuem individualmente em sala, “participam de uma experiência compartilhada de condutas, de crenças, de formas de compreender, de emoções e de valores que os caracterizam como grupo e no qual não faltam desacordos e conflitos” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 72). Essas ações dos sujeitos constituem a realidade social. A prática educativa é essa cultura acumulada de ações, ou seja, as ações são fruto dessa cultura compartilhada.

Para entender porque umas informações são mais permanentes que outras precisa-se entender que as práticas reproduzem as regularidades de um passado que está vivo e perpetuado através do *habitus* dos indivíduos, que garante essa continuidade e onde as primeiras experiências são fundamentais. Segundo Gimeno Sacristán (1999) a repetição de práticas passa despercebida, pois foram cristalizadas e como cultura compartilhada compõe o *habitus* docente.

Através do conceito de socialização profissional, percebe-se como os professores se tornam aquilo que são. Verificando sua trajetória pessoal e profissional entende-se melhor porque fazem o que fazem, agem como agem, quais disposições são incorporadas no processo, pois o agente se constitui no processo, influenciado pelos ambientes de convivência.

De acordo com Mussanti (2010) a socialização é o processo na qual o indivíduo faz parte do coletivo, sendo que a socialização docente então é o processo no qual o professor se torna parte do coletivo docente. Nesse processo estão presentes os modelos de professores vivenciados quando se é aluno, os colegas e mentores dos primeiros anos de exercício da docência, mas também continua num processo longo e complexo ao longo da trajetória de vida de cada um.

Nas redes de relações e interações que o professor está inserido aparecem os valores, crenças e modos de fazer daquele grupo de profissionais. Fatores como gênero, classe social e origem étnico-racial também influenciam e estabelecem

padrões de socialização de determinados grupos. Por isso, é necessário compreender as histórias individuais de socialização, relacionando-as com os contextos institucionais, culturais e políticos.

Dubar (2012) define que a socialização profissional é um processo geral na qual ocorrem situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com os outros e consigo. É um processo de construção permanente. Cada mundo profissional possui sua cultura específica, com uma linguagem, uma visão de mundo, de práticas. Esses saberes profissionais são indissociáveis das situações de trabalho e do percurso de formação.

Esse olhar sociológico para o trabalho e para a socialização mostra que a aprendizagem profissional é um processo que dura por toda a vida. Na formação profissional a formação continuada, ligada ao trabalho, deve se tornar tão importante quanto a formação inicial. Nesse processo é que se constroem as identidades sociais e profissionais.

Na perspectiva clássica de socialização, necessária para entender a atual, estar em sociedade significa participar da dialética da sociedade, segundo Berger e Luchmann (2004), mas o indivíduo não nasce membro da sociedade, mas sim predisposto para a sociabilidade. Nessa perspectiva, a socialização é definida como “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (BERGER E LUCHMANN, 2004, p. 175). Os autores dividem esse processo em socialização primária e secundária. A primeira é aquela que se experimenta na infância prioritariamente com a família e a segunda é aquela que ocorre após a primeira, introduzindo o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo.

Para Berger e Luchmann (2004) a socialização primária é considerada a mais importante, com ligação emocional, pois a interiorização de valores e regras só acontece se há identificação afetiva. Para os autores, a criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, interioriza-os e torna-os como seus. Essa socialização termina quando todos os significados foram estabelecidos na consciência do indivíduo, assim ele se torna membro efetivo da sociedade.

Para os autores, na socialização secundária ocorre uma internalização de submundos baseados em instituições, pois todas as sociedades conhecidas possuem divisão do trabalho e distribuição social do conhecimento. É possível identificar, então, que os autores articulam os processos de socialização secundária

com o mundo profissional vivido na idade adulta. Segundo eles, há a necessidade da interiorização de vocabulários específicos, percepção de símbolos rituais ou materiais. Nesse caso, as limitações biológicas não são mais importantes e não há a identificação emocional para aprender. Por isso, entendem que conhecimentos advindos da socialização secundária poderiam ser descartados com alguma facilidade. No entanto, afirmam que a socialização jamais se completa e os processos sociais para a formação da identidade são determinados pela estrutura social.

Essa perspectiva clássica foi questionada em vários pontos durante as últimas décadas. Na sociologia contemporânea, que é utilizada nesse estudo, conforme Setton (2012), a socialização é uma área de investigação que explora as relações indissociáveis entre indivíduo e sociedade. É um conjunto expressivo de práticas de cultura que tecem e mantêm os laços sociais, possuindo as dimensões de produção, difusão e reprodução. O processo de socialização é amplo e abrangente, construído coletiva e individualmente. Abrange uma série de ações difusas, assistemáticas, não intencionais e inconscientes. A escola, a família, a religião, o trabalho, o grupo de amigos, participam da formação dos seres e das realidades sociais.

Essas novas abordagens sociológicas compreendem as relações dialéticas entre indivíduo e sociedade onde se constroem disposições híbridas de *habitus*. O conceito de socialização atual mostra que os indivíduos participam ativamente da construção social e de si mesmos, através da reflexividade. As múltiplas referências e as experiências híbridas fazem com que o indivíduo aja e interprete, mesmo que de forma não consciente. Essas afirmações encontram, em alguma medida, raízes nos pensamentos de Norbert Elias e Pierre Bourdieu, pois são autores que saíram da dicotomia marcada pela oposição entre indivíduo e sociedade.

Para compreender hoje a socialização deve-se refletir sobre o universo familiar, religioso, escolar e midiático, entre outros, nessa interdependência dos sujeitos entre si e entre eles e as instituições em que circulam.

Foi Elias (1994) quem trouxe o conceito de teia de interdependência, já na década de 1930. Elias não compreende a sociedade como uma junção de pessoas, mas sim como uma relação de interdependência, cada pessoa está ligada a outras por laços invisíveis, de trabalho, de propriedade, de instintos ou de afetos, tornando-as dependentes umas das outras. Nesse contexto funcional não é possível modificar

ou romper facilmente, somente até onde a estrutura permite. Em cada associação humana, esse contexto funcional tem uma estrutura específica.

Há uma ordem oculta e não perceptível pelos sentidos. Cada pessoa tem uma função ou uma não função, uma propriedade ou não, um trabalho, uma tarefa, uma renda. Não tem como mudar de função simplesmente quando e onde quiser. Junto a isso, há os trajés, rituais e comportamentos. Nessa ordem invisível a liberdade de escolha é limitada. Nessa teia humana há o ponto onde cada um nasce e cresce, há a situação dos pais e mães e a escolarização que recebe. Cada pessoa está presa nessa teia, nessa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, que chama-se sociedade. As estruturas das sociedades são chamadas de estruturas sociais, e dentro dessas estruturas há as regularidades sociais: leis autônomas das relações entre as pessoas.

As regularidades sociais não podem ser explicadas pela biologia e seus padrões, pois elas não são naturais, compõem um *continuum* sócio histórico em que cada pessoa cresce a partir de um ponto. Essa ordem social não foi planejada por indivíduos isolados, mas a história é a história de uma sociedade de indivíduos interligados em direção à civilização como se conhece atualmente.

Cada indivíduo, ainda segundo Elias (1994) só pode ser entendido na sua vida com os outros, só pode dizer “eu” porque pode dizer “nós”, ou seja, a sociedade não é externa ao indivíduo e, nessa perspectiva, o constitui.

Para ele cada pessoa singular possui uma composição específica que compartilha com outros membros de sua sociedade. Isso seria o *habitus*, composição social dos indivíduos, onde se encontram as características pessoais que diferem um indivíduo de outro. O indivíduo traz dentro de si o *habitus* de um grupo, individualizando-o em maior ou menor grau. Nas sociedades mais complexas, o *habitus* possui mais camadas e também um caráter nacional, dependendo da nação a qual o indivíduo pertença.

A identidade eu-nós integra esse *habitus* e mostra o quanto a existência da pessoa como ser individual é indissociável da sua existência como ser social. A identidade humana se constitui nesse processo.

Bourdieu (1983) amplia o conceito de *habitus* em sua teoria da prática. O indivíduo e a sociedade são inseparáveis na dialética da interioridade e da exterioridade, ou seja, na interiorização da exterioridade e na exteriorização da interioridade. Assim sendo, as regularidades do meio social produzem *habitus*, que

são “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, (...), sem ser o produto da ação organizadora de um regente” (BOURDIEU, 1983, p. 61).

Este conceito está dentro do conhecimento praxiológico, que não privilegia no momento da análise nem o indivíduo e nem a sociedade, mas a relação dialética entre as estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e tendem a reproduzir. A prática, segundo o autor, é produto da relação dialética entre a situação e o *habitus*. Sendo assim, o *habitus* produz práticas que tendem a reproduzir regularidades de seu princípio gerador, ou seja, só pode-se explicar as práticas em relação à estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* com as condições do exercício desse *habitus*, com a conjuntura.

Cada grupo, classe ou fração de classe possui a tendência de harmonização objetiva dos *habitus* com um afinamento de práticas, essas práticas são dotadas de sentido objetivo unitário e sistemático. Cada agente torna-se um produtor e reproduzidor através de seu *modus operandi*, ultrapassando suas intenções conscientes. As práticas são percebidas como sensatas, razoáveis e objetivamente orquestradas. “É porque os sujeitos não sabem, propriamente falando, o que fazem, que o que eles fazem tem mais sentido do que eles sabem”. (BOURDIEU, 1983, p. 73).

O *habitus* é produto da história e produz história quando produz práticas individuais e coletivas. Os acontecimentos (ações coletivas) acontecem porque são produto de uma conjuntura, definida como uma conjunção necessária das disposições e de um acontecimento objetivo.

Mas, relacionando classe, *habitus* e singularidade, Bourdieu mostra também que cada indivíduo possui uma trajetória social, inserido nesse *habitus* de grupo ou de classe, com esquemas de percepção, de concepção e de ação comuns a todos desse grupo ou classe. Assim, há diversidade nessa homogeneidade através das experiências distintas, das trajetórias de cada um. O *habitus* se reestrutura numa série cronologicamente ordenada de estruturas, sendo que o *habitus* adquirido na família fica no princípio dessa estruturação, vindo logo após as experiências escolares, as experiências vindas da indústria cultural, as experiências profissionais e assim por diante. Essas experiências se integram em uma biografia que se organiza a partir da classe e em uma estrutura familiar. Atualmente, os sujeitos

vivem o processo de socialização em instituições educacionais, com tempos prolongados, concomitante com a família, cada vez mais novos (bebês).

Posteriormente, Bourdieu (2001b) define *habitus* da seguinte forma:

os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das contrições estruturais de que são o produto e que as definem. (BOURDIEU, 2001b, p. 169)

Setton (2002a) compreende que na sociedade contemporânea o processo de construção das identidades ocorre por meio de várias instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias, que coexistem na construção dos *habitus*. Para ela, família, escola e mídia são instâncias que coexistem numa relação de interdependência, podendo ser complementares ou antagônicas entre si.

Essa relação de interdependência entre os agentes de socialização determina experiências singulares de socialização. Por isso, a autora afirma que *habitus* não é destino, mas sim “uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controversa, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais do mundo contemporâneo” (SETTON, 2002a, p. 61). Esse conceito não é determinista, mas recupera os sujeitos como produtos e produtores da história e de experiências acumuladas no curso de uma trajetória individual.

Nesse sentido, na construção da identidade social do indivíduo considera-se um *habitus* com disposições híbridas, por ter várias referências diferenciadas entre si, coerentes ou não presentes na contemporaneidade. Vive-se hoje em um mundo com relações sociais globalizadas e transitoriedade do conhecimento. A reflexividade dos sujeitos é parte intrínseca das ações, práticas e consciências.

A socialização profissional pode ser definida como “o processo pelo qual ocorre a incorporação de aspectos do *habitus* próprio de um grupo profissional que se dá a partir do *habitus* de origem dos agentes” (KNOBLAUCH, 2016, p. 655), sendo que no caso do grupo de professores o *habitus* é entendido por aspectos presentes na cultura escolar, orientando comportamentos e ações. Aprender ser professor envolve tanto questões pedagógicas quanto questões como valores,

rituais, normas, conhecimentos da profissão e da cultura escolar que não estão nos cursos, necessários nesse processo de socialização, segundo Knoblauch (2016).

2. 1 SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE

O gênero na escola é hoje uma necessidade formativa dos professores e tema fundamental nas pesquisas que envolvem professores e crianças. O professor é um agente cultural influenciado tanto pelas suas formações quanto pelas suas experiências de vida, como aluno, com seus pares, com sua família, ambientes de convivência e pela mídia, constituindo sua identidade docente.

Bourdieu (2017) traz em seu livro “A dominação masculina” uma análise de como a sociedade eternizou as estruturas de divisão sexual, quais esses mecanismos históricos complexos e interligados por instituições como Família, Igreja, Escola e outras como esportes e jornalismo que realizaram esse trabalho de eternização. Para conhecer as estruturas objetivas e as estruturas cognitivas de uma sociedade androcêntrica ele inicia seus escritos a partir da análise da sociedade cabila da Argélia, por considerá-la uma sociedade tradicional ainda conservada.

A dominação masculina, com seus direitos, privilégios, perpetua-se, pois, é vista como natural, é imposta e vivenciada tornando-se aceitável através da violência simbólica, sendo invisível a suas próprias vítimas. Esse longo trabalho de socialização do biológico produziu nos corpos e nas mentes um *habitus* sexuado, uma construção social naturalizada.

A divisão entre os sexos, segundo Bourdieu (2017) parece ser inevitável e estar em ordem, estando tanto no estado objetivado das coisas como no mundo social, de forma incorporada nos corpos e nos *habitus* dos agentes. Essa divisão tem um reconhecimento de legitimação, não precisa ser explicada e nem falada no cotidiano. A ordem social ratifica a dominação nos seus alicerces como na divisão sexual do trabalho, nas estruturas dos espaços e no ciclo da vida. A diferença biológica entre os sexos é utilizada como justificativa natural para a diferença socialmente construída entre os gêneros.

Quando os pensamentos e as percepções dos dominados são estruturados de acordo com as estruturas da relação de dominação, seus atos de conhecimento são atos de reconhecimento e submissão, enfatiza Bourdieu (2017). Essa incorporação da dominação através da construção simbólica é um trabalho de

transformação profunda e duradoura nos corpos e nas mentes, onde se impõe aos gêneros a produção do homem viril e da mulher feminina. Essa ação pedagógica explícita e coletiva, de várias estruturas sociais, inclusive a escola, pretende socializar corpos diferenciados e opostos do outro gênero, de várias formas como, por exemplo, a postura correta do corpo.

Nessa mesma direção, o processo de socialização de meninos e meninas desde bem pequenos revela o controle social e cultural dos corpos, de acordo com Setton e Vianna (2014). A masculinidade e a feminilidade são frutos de estratégias socializadoras que constroem as disposições de gênero, deixando marcas profundas nos indivíduos.

No processo de construção das identidades sociais de gênero são apreendidos na família e em outras instâncias, sistematicamente ou até de forma difusa, esquemas classificatórios com forte poder formador e identitário. A linguagem é um dos veículos da violência simbólica, pois através da comunicação símbolos são seguidos e tomados como evidentes e naturais, dando sentido ao mundo e interiorizando valores morais, segundo as autoras.

A percepção do que é gênero, inclusive a divisão masculino e feminino, é histórica e está atrelada a um contexto social. Scott (1995) destaca a importância do gênero como uma categoria analítica. O gênero fornece "um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana". (SCOTT, 1995, p. 89).

Scott (1995) define gênero em duas partes: primeiro o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e segundo o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. Mas também implica quatro subpartes: símbolos culturalmente disponíveis com representações múltiplas; conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas; incluir uma noção do político, tanto quanto uma referência às instituições e organizações sociais; identidade subjetiva.

Nessa segunda subparte entra, ainda segundo Scott (1995), as doutrinas presentes na sociedade, inclusive religiosas e educativas, tomando a forma de uma oposição binária que afirma o sentido do masculino e do feminino. Essas afirmações normativas dependem da rejeição ou da repressão de outras possibilidades alternativas. A posição que emerge como dominante é declarada a única possível,

como se fosse um consenso social. O gênero legitima e constrói as relações sociais, ele é um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas humanas.

Na escola de crianças tão pequenas isso fica notório na percepção das crianças, pela primeira vez fora do lar, onde estão construindo significados do que é ser menina ou ser menino. As crianças vão construindo suas identidades nas experiências com o ambiente e elaborando formas de ser menina e menino em todas as suas relações. Cesar (2009) descreve historicamente o porquê tratar sobre gênero e sexualidade nas instituições educativas e que ainda nos deparamos com uma verdadeira obsessão médica com o corpo, com a saúde e, sobretudo, com as chamadas "identidades sexuais". A abordagem das relações de gênero ainda é vista como "delicada" nos documentos oficiais e na realidade das escolas. Atualmente, devido ao momento político e desde os debates sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação, o termo gênero e sua discussão estão sendo combatidos e não só sendo vistos como "delicados". Vale destacar a atuação da bancada evangélica nas diferentes Câmaras municipais, estaduais e federal que, em conjunto com o movimento Escola sem Partido, vem barrando as discussões em torno do Plano Nacional de Educação, sobretudo nas questões vinculadas às discussões de igualdade de gênero e combate à homofobia.

A visão estereotipada vem da percepção de gênero como "papéis" a serem desempenhados por dois sexos biológicos determinados, dentro da heteronormatividade. E esse padrão heteronormativo é posto para as crianças mesmo antes de seu nascimento, reforçado quando bebês e percebido pela criança já na primeira infância.

Educar meninos e meninas da primeira infância sem reforçar estereótipos é um grande desafio social atualmente, e o que se percebe é ainda uma desvalorização da educação infantil como etapa educacional, e uma dificuldade ainda grande de se trabalhar e/ou problematizar gênero nas escolas, por desconhecimento e propagação de ideias errôneas sobre esse tema.

Louro (1997) afirma que foi através das autoras feministas que a noção de gênero começou a se distinguir de sexo, pois queriam destacar que a forma com que as características sexuais são representadas ou valorizadas vai constituir o que é feminino ou masculino em uma determinada sociedade e época. Tais discussões

ressaltam, portanto, as construções sociais e históricas sobre as características biológicas.

O conceito de gênero se refere ao modo com que as características sexuais são compreendidas e representadas no processo histórico da sociedade, segundo a autora. O gênero constitui a identidade dos sujeitos, não como mero desempenho de papéis, mas sim como parte do sujeito, constituindo-o. As instituições e as práticas sociais são construídas pelos gêneros e também são constituintes dos gêneros, ou seja, “fabricam” os sujeitos. As identidades de gênero são sempre construídas, estão sempre se constituindo e também são instáveis, passíveis de transformação.

A escola em seu processo histórico também produz e garante a diferença entre os sujeitos, inclusive meninos e meninas, segundo Louro (1997). Com isso, a escola mostra modelos a serem seguidos, o “lugar” de meninos e meninas. Gestos, movimentos e sentidos são incorporados diferentemente por meninos e meninas na escola. Os sujeitos reagem, respondem, recusam ou assumem essas diferenças.

As práticas sociais na escola naturalizam as diferenças na separação para os trabalhos e nas filas, na escolha de brinquedos, no desempenho de disciplinas e nos comportamentos. A linguagem também é um importante fator, pois atravessa as práticas, institui lugares, distinções e desigualdades. A escola, portanto, não só reproduz ou reflete as concepções de gênero, mas também as produz.

Finco (2008) contribui para este estudo ao trazer para a Educação Infantil e buscando investigar como as práticas nesta etapa constroem e reforçam as diferenças determinadas pelo sexo. Para ela as práticas sexistas impedem as crianças de se tornarem seres completos e não respeitam o seu processo de construção.

Com isso, o processo de naturalização da masculinidade e da feminilidade na escola acontece como resultado de muitos esforços que deixa marcas nos corpos, nos comportamentos e nas habilidades dos meninos e das meninas. Através dos corpos infantis controla-se posturas, comportamentos, verdades e saberes. Esses comportamentos são reforçados nos pequenos gestos e práticas do dia-a-dia, mesmo que de forma inconsciente pelos professores.

Pensar a questão do gênero em uma instituição para crianças pequenas implica pensar que as crianças são submetidas às mesmas desigualdades que os adultos na sociedade, de acordo com Gibim e Müller (2018). As relações sociais pautadas nas diferenças sexuais afetam as crianças mesmo antes do nascimento

através das expectativas quando é descoberto o sexo do bebê, delineando as identidades desde esse momento. As desigualdades, hierarquizações e estereótipos marcam o ser menino ou ser menina ao viverem e serem no mundo. Estudar gênero e infância é perceber as marcas dos estereótipos que meninos e meninas vivenciam diariamente nas famílias, nas instituições e que refletem nas brincadeiras, na linguagem, nos desenhos e nas relações.

Para Finco (2008) essas discussões de gênero na infância são fundamentais para a formação de professores da Educação Infantil, contribuindo para o processo de intencionalidade pedagógica nas práticas educativas.

2. 2 RELIGIÃO COMO AGENTE DE SOCIALIZAÇÃO

O entendimento de gênero por parte dos professores pode vir através da sua religião ou da religião seguida por seus familiares e pessoas com quem tiveram contato em sua trajetória de vida.

Setton (2008) também traz a religião como agente de socialização, pois são espaços produtores de valores morais e identitários. O sentido que os agentes atribuem às suas ações perpassa pela religião, sua conduta estaria orientada significativamente pela conduta de outros numa rede de sentidos. Essa agência de socialização ainda é pouca explorada na esfera educativa, mas compõe o repertório cultural da população brasileira.

Vários historiadores, cientistas sociais e sociólogos da religião apontavam que a modernização do mundo levaria a um declínio da religião na sociedade e na mentalidade das pessoas. Essa ideia ficou conhecida como “teoria da secularização”. Berger (2000) foi o principal divulgador dessa teoria, mas atualmente percebe que a modernidade teve efeitos secularizantes mais em alguns lugares do que em outros. Assim ele considera que o mundo é tão religioso quanto antes ou até mais, por isso passa a defender a tese da dessecularização da sociedade.

Segundo o autor, algumas instituições religiosas perderam poder e influência em algumas sociedades, mas surgem crenças e práticas novas ou ressignificadas e grandes episódios de fervor religioso. Em algumas dessas instituições ocorreu a rejeição da modernidade e em outras uma adaptação à modernidade.

Internacionalmente, os movimentos conservadores ou ortodoxos estão crescendo. Nos EUA, por exemplo, segundo Berger (2000), houve um declínio dos

protestantes tradicionais e aumento do evangelismo. A religião conservadora cresce em vários grupos religiosos como judeus, islamismo, budismo, hinduísmo, entre outros.

Ainda segundo o autor, há um impacto social e político desses movimentos sendo que dois se destacam: a explosão islâmica, que ganha visibilidade em várias partes do mundo, confrontando ideias modernas de Estado, papel da mulher, códigos morais e a explosão evangélica, também em várias partes do mundo, mas principalmente na América Latina, onde se destaca os pentecostais, com ortodoxia bíblica, moralidade religiosa e ênfase na cura espiritual.

Há duas exceções para o autor nessa tese da dessecularização; primeiro, o caso da Europa Ocidental, onde ocorre uma mudança do lugar institucional da religião em vários países, na qual a velha teoria da secularização está valendo, pois com a modernização ocorreu um declínio da religião institucional, das crenças expressadas, do comportamento eclesial e de comportamentos pessoais ditados pela igreja; a segunda exceção são os grupos de pessoas do ocidente com educação superior, principalmente do campo de humanidades e ciências sociais, pouco numerosos, mas influentes, que são parte de uma subcultura secularizada, mas tornam-se uma cultura de elite globalizada em contraste aos surtos religiosos populares.

Pierucci (1997), por sua vez, acredita que a religião está sim em decadência no mundo e no Brasil, por isso considera que a tese de secularização e de desencantamento ainda é válida. Para isso cita a importância para o mundo da revolução científica, como, por exemplo, a clonagem e a espera de todos pela cura de várias doenças via ciência e não pela via religiosa. Para ele as religiões não trouxeram respostas ou soluções para a sociedade, mas sim, foram adaptadas, acomodadas na própria modernidade.

O autor continua seus argumentos trazendo o fato de que são raras as pessoas que se acham mobilizadas religiosamente sua vida inteira, sendo comum oscilações e mudanças. Outro fator é que mesmo com o reavivamento religioso da população brasileira ocorreu um desenraizamento dos indivíduos e isso faz parte do processo de secularização. A cultura se dessacraliza, se desamarra das crenças tradicionais, pois possibilita o trânsito religioso. Assim, nessa perspectiva, quanto maior o número de religiões existentes no mesmo espaço-tempo, mais se intensifica a secularização.

Negrão (2008) traz essas discussões para o campo religioso brasileiro, que tem suas peculiaridades nesse processo de secularização e dessecularização. Para ele a modernidade trouxe a crise da religião eclesiástica e abriu espaço para a religião individualizada, não clerical, com fortes tendências sincréticas e pluralistas. Acontece um processo interno de transformação do próprio campo religioso ocidental, com influência da religiosidade oriental.

Mas, na história brasileira, aconteceu uma imposição do catolicismo pela Coroa portuguesa em todo o período anterior à República, criando uma religião formal hegemônica, mas exterior, ou seja, pouco internalizada, imposta aos negros escravizados e aos indígenas. Com a Proclamação da República em 1889 iniciou um período de liberdade religiosa, mas que não significou a perda da hegemonia católica e sua influência na vida cultural e política do país.

Segundo o autor, na história brasileira, muitos dos descendentes de negros e indígenas criaram cultos sincréticos com o catolicismo coexistindo. Junto a isso, grupos protestantes históricos tiveram influência no sistema educacional no período republicano e também os protestantes pentecostais introduziram-se no século passado com crescimento intenso, principalmente nas regiões metropolitanas do país. Todos esses grupos influenciaram a vivência religiosa brasileira.

Negrão (2008), porém, traz à discussão que é necessário analisar as trajetórias religiosas, pois a vivência religiosa é múltipla. Os dados estatísticos não mostram isso, pois os instrumentos de coleta de dados oficiais, via IBGE, por exemplo, têm dificuldade de identificar o trânsito religioso e as múltiplas pertenças. O autor mostra que pesquisas qualitativas apontam para duplicidade ou multiplicidade de crenças e uma dinâmica de percursos e trajetórias religiosas. Várias pessoas mudam de religião durante a vida. Várias pessoas combinam duas ou mais religiões e isso tem aumentado e se diversificado. Não há uma adesão rápida e definitiva necessariamente, mas uma crescente individualização do religioso.

Há também os chamados indecisos que consideram todas as religiões boas que levam ao mesmo Deus, sendo que o fator de frequentar ou não um local são motivos como proximidade de casa ou acompanhar amigos e parentes.

Mas, para o autor, o catolicismo ainda continua uma grande referência para a sociedade brasileira, apesar do declínio nas últimas décadas e há uma forte tendência para o pluralismo religioso, em direção a uma vivência religiosa

individualizada, com exceção dos protestantes tradicionais que possuem uma adesão rápida e um apego à denominação ou à igreja.

Knoblauch (2017) mostra em seu estudo acadêmico um contexto atual brasileiro onde há presença de intolerância religiosa nas escolas e na sociedade, influência das religiões na política educacional e uma naturalização das religiões cristãs nas escolas. O professor não deixa sua religião de fora ao entrar na escola e sim leva suas crenças pessoais nas suas decisões, inclusive nas questões de gênero. A religião das alunas em cursos de formação de professores filtra aprendizagens propostas pelos professores desses cursos seculares, selecionando aprendizagens (apropriadas ou não de acordo com o *habitus* do agente) na socialização profissional. Reconhecer isso nas pesquisas é fundamental para entender e superar, trazendo essa discussão de forma consistente nos cursos de formação.

Penna (2012) enfatiza que o professor, ao exercer sua função, adquire um *habitus* referente à cultura escolar, mas possuindo um elemento individual de acordo com sua trajetória social, agindo conforme as disposições incorporadas na sua história de vida. Essas disposições vêm dos *habitus* familiar, religioso e outros e também de seu *habitus* profissional, sem esquecer também das condições de trabalho em que se encontra.

As religiões das professoras com suas variadas vivências e concepções de gênero podem influenciar no processo de socialização profissional, fazendo parte de seu *habitus* docente, interferindo conscientemente ou inconscientemente nas práticas com as crianças no cotidiano, na mediação da socialização de gênero entre as crianças e nas suas decisões metodológicas do trabalho diário nas instituições de educação infantil.

Portanto, cada professor com sua trajetória, com sua rede de relações, está inserido em um contexto específico com vários professores com diversas trajetórias. Nesta compreensão de socialização seria ingênuo afirmar que apenas um fator pode explicar uma ação profissional e que apenas um curso pode mudar toda a ação de uma escola, sendo que primeiramente os agentes devem ter consciência de suas disposições e enxergar a necessidade de mudar uma prática docente.

Os *habitus* não se modificam com facilidade pois estão arraigados nos agentes, ainda mais se se assemelham com a cultura escolar, segundo Penna (2012). Esses aspectos são importantes de serem conhecidos e racionalizados para

compreender o que acontece na escola e pensar a formação inicial e continuada dos docentes.

2.3 O GÊNERO E AS RELIGIÕES NO BRASIL

Em seu artigo, Busin (2011) traz dados dos Censos do Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE) de 1991 e 2000 e também de duas pesquisas de 2007 (Datafolha e Fundação Getúlio Vargas) que mostram que o Brasil é um país de maioria cristã e de maioria católica (sendo também o maior país católico do mundo em número absoluto de fiéis). Mesmo após a separação de Igreja e Estado, o catolicismo continuou sendo a religião mais aceita socialmente e permaneceu na cultura brasileira modelando subjetividades.

Os dados que esse artigo trouxe mostram a forte religiosidade dos brasileiros, pois 97% acreditam em Deus, 93% acreditam que Cristo ressuscitou depois de morrer na cruz e 86% acreditam que Maria deu à luz a Jesus sendo virgem, isso demonstra a matriz cristã como traço forte da cultura brasileira (vale destacar que em 2007, segundo os dados analisados por Busin (2011), 89% afirmavam seguir religiões cristãs).

A mesma pesquisa mostra que 92% acreditam que o Espírito Santo existe e 49% possuem santo de devoção, mesmo entre adeptos de outras religiões (espiritismo, umbanda, candomblé, evangélicos). Dessa forma, a matriz cristã católica, segundo Busin (2011), permeia a cultura brasileira como um todo, influenciando até os não católicos e os não cristãos. Mesmo com todo esse histórico da importância da Igreja Católica em nossa cultura, cresce nos últimos censos as pessoas que se declaram de outras religiosidades como evangélicos e espíritas ou que declaram sem religião, segundo aponta a autora.

O site do IBGE mostra que em 2010, seu último censo, continua essa tendência no Brasil da diminuição no número de católicos, mesmo sendo maioria, e aumento do número de evangélicos, espíritas e pessoas sem religião. O grupo de evangélicos é o que mais cresce, com 22,2% da população, com um aumento de 16 milhões de pessoas em 10 anos, desde o último censo. A maior parte das pessoas evangélicas são mulheres.

Dentro desse contexto de forte matriz cristã presente no Brasil, Busin (2011) enfatiza a visão negativa da sexualidade, que deve ser tolerada somente para a

procriação. Essa concepção vem de muito tempo e com influência de vários autores como Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. O celibato tinha mais valor do que o sexo e este último deveria estar presente somente no casamento para a sua finalidade natural: a procriação. Esse discurso foi sendo apropriado até mesmo pela medicina.

Segundo a autora, essa moral católica da sexualidade que era baseada no controle dos corpos e na dualidade feminino/ masculino, após o século XVI também controla os desejos, os pensamentos e as intenções, através da confissão. Essa produção de discursos sobre o sexo ao passar dos séculos tornou-se essencial também aos mecanismos de poder e o casal heterossexual monogâmico foi sendo considerado o único legítimo moral e legalmente. A família tornou-se responsável por regular a sexualidade, o corpo da mulher, as crianças, a procriação e não aceitar o que estava fora dessa normalização.

Apesar da Igreja Católica ser patriarcal, com homens que definem regras, normas e doutrinas, onde acredita-se em um Deus que é pai e é todo-poderoso e em um filho que é homem e esses devem salvar a humanidade pois uma mulher foi responsável pelo pecado original, a prática feminina na religiosidade brasileira é muito forte, com grande sentimento de pertencimento. No entanto, a participação feminina está somente na prática cotidiana e não nas decisões. Dessa forma, essas narrativas naturalizam a desigualdade de gênero e os padrões sociais masculinos e femininos. A interpretação dominante do primeiro livro bíblico, o Gênesis, coloca a mulher como culpada dos males e sofrimentos da humanidade e é ela que leva o homem à perdição. O sexo feminino foi invisibilizado no livro sagrado dentro da cultura da época que inferiorizava a mulher, legitimando o que ocorria na época como uma vontade divina.

Até hoje, de acordo com Busin (2011), há muitas restrições à participação das mulheres na Igreja Católica: não são ordenadas, não celebram missas, não participam de decisões e poderes. Além disso, a religião traz modelos femininos antagônicos e controladores dos corpos e das vidas das mulheres: de um lado, a Virgem Maria, ideal a ser perseguido, submissa, frágil, que tem a maternidade como destino, sem vida sexual, e do outro lado, Eva, modelo que deve ser negado, tem liberdade de escolha, sexualidade como liberdade, tem iniciativa, curiosidade e vontade de saber.

Além da religião, o governo também demonstrou a cultura patriarcal brasileira e influenciou o imaginário de como ser mulher no início da República brasileira.

No imaginário republicano francês usavam uma alegoria feminina para representar a República, de acordo com Carvalho (2003). Essa representação da República se popularizou com Marianne, um nome popular de mulher, contra o Império, que incentivava o culto à Virgem Maria.

O Brasil, que cultuava na época valores europeus, principalmente franceses, tinha imagens e símbolos para inspirarem à desejada República daqui, mas as representações brasileiras foram bem diferentes, às vezes a figura feminina adquiria aspecto belicoso e os pintores praticamente ignoraram o símbolo feminino para esse novo regime de governo.

Alguns artistas positivistas usaram em suas obras a mulher para representar a humanidade e seus valores: a pátria e a família. O símbolo perfeito que representava a humanidade era uma mulher por volta de trinta anos com um filho nos braços. Os modelos brasileiros não eram representados ao se retratar nas obras a humanidade e a república: não havia índias, negras, proletárias.

Essa tentativa de copiar os franceses não deu certo no Brasil, foi pequena e fracassada. Os quadros cívicos celebravam heróis republicanos e as novas instituições. A representação dominante no Brasil aconteceu ao contrário, segundo Carvalho (2003), como a república que não se queria, utilizando a figura feminina para ridicularização. Os caricaturistas retratavam a mulher “da vida”, a prostituta, como a república que não está nos sonhos, porque a prostituta era considerada uma mulher pública, corrompida.

Na literatura também surgia essas representações: a pátria era uma mulher honesta, que não trocava de marido e só se casava novamente quando ficasse viúva. Mas porque esse fracasso na representação positiva da mulher como República? Carvalho (2003) explica que no Brasil, ao contrário da França, o imaginário não encontrou raízes, base, não havia comunidade de sentido social e cultural. Na França as mulheres participaram da Revolução e estavam presentes nas manifestações políticas. No Brasil, nem o povo masculino estava presente, muito menos o feminino, somente a elite política composta por homens. A mulher não participava da política e toda mulher pública era considerada prostituta.

Com isso, “Comte acabava por lhe atribuir o papel tradicional de mãe e esposa, de guardiã do lar, pois assim que a mulher garantia a reprodução da espécie e a saúde moral da humanidade” (CARVALHO, 2003, p. 93). Na implantação da República no Brasil, as únicas mulheres que aparecem são aquelas que bordam a primeira bandeira republicana.

Essa separação entre Igreja e Estado com a República gerou tensões, pois no Brasil já havia um culto grande à Maria e uma figura feminina não poderia se opor a ela, ao contrário do que ocorreu na França. Maria foi inclusive utilizada aqui como arma antirrepublicana, ainda segundo Carvalho (2003). Bispos incentivaram o culto mariano e Nossa Senhora Aparecida foi coroada rainha do Brasil em 8 de setembro, um dia após a comemoração da independência. Em 1930, o papa declara Nossa Senhora Aparecida padroeira do Brasil. Essa figura feminina supera qualquer outra na história brasileira e até os símbolos cívicos. Brasileira e negra, deixa raízes profundas na cultura do país, nesse sentido, foi uma vitória sobre a República, ou uma vitória do religioso perante o cívico.

Nas décadas seguintes, mesmo com a consolidação da república, a mulher retratada pelos pintores eram mulheres da classe alta, não do povo. Mostravam a sensualidade, a beleza e a fragilidade da mulher da sociedade urbana carioca. Índias apareciam de forma romantizada. A mulher não tinha lugar na política e nem fora de casa.

Lemos (2018) traz em seu artigo uma reflexão sobre a figura de Maria, presença forte na tradição cristã, e com ela quais aspectos do *ethos* da população às devoções se expressam. No catolicismo e nas tradições cristãs são ressaltadas a virgindade e a pureza sexual de Maria, atrelada à maternidade. Essa simbologia criada é necessária para a manutenção da vida social com seus valores.

Essa personagem foi e é um modelo na cultura ocidental, compondo identidades de gênero e normatizando a vida cotidiana, segundo Lemos (2018). Esse culto se desenvolveu tardiamente na Igreja Católica e um dos motivos foi a conjuntura política e cultural nos primeiros séculos do cristianismo. Havia a preocupação com devoções a grandes deusas e também com pensamentos vindos do oriente, que separavam o corpo e a alma, matéria e espírito.

Somente na idade média que houve uma expansão desse culto à Maria pela necessidade de se definir o papel de cada sexo na salvação, surgindo os discursos sobre as duas personagens femininas da teologia cristã: Eva e Maria. Assim, as

mulheres teriam dois modelos a seguir e Maria recebe destaque em contraposição à Eva, culpada da maldição (dela e do marido). De acordo com Lemos (2018):

Paralelo ao processo de condenação de Eva, o séc. XII viu o grande impulso de elevação das virtudes de Maria. Os mesmos autores que escreviam cartas alertando sobre os perigos de se aproximar das mulheres, rezavam fervorosamente a Maria, lhe confiavam suas faltas mais inconfessáveis, dedicavam os mais doces poemas a única, sem exemplo, virgem e mãe Maria. Nas meditações, fazia-se especulações sobre a natureza, a identidade e as virtudes específicas de Maria. Delineiam-se aí os quatro grandes dogmas pelos quais a Igreja Católica a aborda: maternidade divina, virgindade, imaculada concepção e assunção. Faz-se uma grande especulação sobre como comprovar a maternidade virgem de Maria. Nesse contexto se entende o crescimento do culto a Maria, com sua glorificação da virgindade (Robin SCHOTT, 1996, p. 84) e a sexualidade somente poderia ser exercida em função da procriação, caso contrário, constituía-se no mais grave dos pecados, colocando a mulher na condição de Eva. (LE MOS, 2018, p. 45)

Mesmo assim, Maria não é vista na tradição cristã com deusa, pois ela é enfatizada como serviçal, abnegada e apta aos sacrifícios. Sua maternidade é serviço, oferta, ela conduz ao caminho do que realmente importa: Jesus, mas não substituindo Jesus.

Nas devoções populares, Maria é vista como mãe, em uma representação de mãe perfeita, que deve ser acolhedora e generosa, sendo esse amor inato, da natureza da mulher e se a mulher não consegue isso pode pedir à Maria. Também há várias reverências e ofertas sobre a vivência do parto, sobre enfrentar o sofrimento, as doenças e a morte. As novenas e preces pedem à Maria para que interceda, nas suas diversas aparições de Nossa Senhora, trazendo segurança ao povo, combatendo o medo e enfrentando a morte.

Em oposição a essa visão hegemônica, a Teologia da Libertação, corrente de pensamento teológico que surge nos anos 70 e afirma a preferência aos pobres, apresenta Maria como mulher pobre, do povo, fiel e perfeita discípula, segundo Lemos (2018). Também surge a teologia feminista que destaca o papel da mulher e que esta é duplamente oprimida, pois além de pobre é mulher. Refletem também sobre a emancipação corporal da mulher, mas ainda (nos anos 80 e 90), sem trazer novas concepções de maternidade, destacando a disponibilidade de Maria, seus sacrifícios, sua sensibilidade.

A teóloga Ivone Gerbara começa essa crítica dizendo que esta visão é mais judaica do que cristã, pois não valoriza a genialidade de Maria, mas sua servidão, concepção essa do mundo androcêntrico e patriarcal, que privilegia o domínio do

masculino e vê qualidades ditas femininas sob a ótica masculina. As novas perspectivas da teologia feminista devem trazer uma nova concepção de maternidade, pois se “(a religião) pode desempenhar funções de transformação social por ser um sistema de símbolos e os símbolos são incorporações concretas de ideias, atitudes, julgamentos, saudades ou crenças, importante se faz repensar Maria enquanto figura simbólica da maternidade” (LEMOS, 2018, p. 54).

Dentre as teólogas feministas, Ivone Gebara promoveu uma desconstrução e uma reconstrução dos símbolos cristãos no contexto de opressão e violência na América Latina, como nos mostra Ruether (2014). Gebara, como principal teóloga feminista latino-americana, percebeu que o feminismo não só acrescentaria uma classe à teologia da libertação, mas sim desafiava paradigmas da teologia cristã clássica.

A autora divide a teologia feminista em três fases. A primeira fase da teologia feminista trouxe a opressão das mulheres enquanto sujeito histórico e a busca por modelos femininos na Bíblia. A segunda fase voltou-se para a busca de expressões femininas de Deus na Bíblia e a participação de mulheres, acrescentando o feminino à teologia e à vida pastoral. Gebara se encaixou na terceira fase que tenta superar os dualismos hierárquicos (espírito sobre matéria, masculino sobre feminino).

Segundo Ruether (2014), a teóloga pretendia superar o que as elites ocidentais masculinas brancas traziam como universalidades e explorar a conexão dos seres humanos como criaturas da terra e membros do cosmos. Para ela, as construções teológicas precisavam ser pensadas a partir do cotidiano das mulheres, questionando os grandes dogmas, pois a teologia é uma construção humana. Homens da elite na vontade de controlar e proteger a vida e o poder moldaram sistemas de dominação sobre a vida para si próprios, de onde vem a ideia de um Deus poderoso invulnerável e patriarcal.

Em sua teologia, Gebara traz semelhanças com a teologia da libertação, desmantelando sistemas de dominação e exploração, uma busca por comunidades justas, mas traz novas dimensões como a perspectiva das mulheres e a crise ecológica.

Esse novo processo de concepção de mulher e de Maria trazido pela teologia feminista possibilita novas leituras de Eva e de Maria, pois as duas desafiaram leis, tiveram liberdade de escolha, foram destemidas e bravas em suas

ações, segundo Célia Rocha, citada por Lemos (2018). Mas, a teologia feminista está longe de ser consensual e hegemônica no meio cristão, tanto católico quanto evangélico.

Considerando que o número de evangélicos vem crescendo no país, com maioria de mulheres, é importante trazer discussões sobre o feminino para esse segmento religioso. Souza (2017), em seu estudo sobre representação de gênero entre as evangélicas, traz dados que mostram que as mulheres brasileiras, de um modo geral, preferem ler romances e livros religiosos. A Bíblia é o livro mais lido pelas mulheres, sendo que quanto mais baixa a escolaridade e a renda, maior o interesse. A autora analisou a representação de gênero nos cinco livros evangélicos mais conhecidos no Brasil e direcionados ao público feminino. As últimas décadas mostraram um grande aumento de mídias e livros direcionados ao público evangélico, com um grande mercado consumidor.

Os livros evangélicos são como manuais de autoajuda, que ensinam a mulher a gerir sua vida conjugal e sua família, esta como o local de transmissão de valores culturais e religiosos, e também evocam o caráter divino das representações de gênero, segundo Souza (2017).

Existe um ideal de mulher e de família a ser alcançado pelas leitoras que é propagado culturalmente. A autonomia financeira e emocional da mulher nunca deve se sobrepôr à sua verdadeira missão: a família (cuidar da casa, dos filhos e do marido). Nessa literatura, “a mulher é representada como submissa, sofredora, responsável pela casa e pelo equilíbrio familiar, e sua identidade se constrói em função do marido”. (SOUZA, 2017, p. 322).

Os livros enfatizam também a submissão ao marido, a não crítica dela às atitudes dele e deixam claro que toda responsabilidade pelos problemas conjugais é da mulher (culpabilização). O feminino e o masculino são representações imutáveis, divinas e naturais, e não devem ser questionadas. Com esses discursos acontece a legitimação da dominação de gênero: masculino poderoso e feminino frágil e submisso.

Mas, por outro lado, as mulheres religiosas contrariam doutrinas na sexualidade, no enfrentamento da violência doméstica, no aumento dos divórcios, nas composições familiares diversas. Essa ressignificação da noção de família contrasta com o modelo patriarcal transmitido nas religiões e na sociedade brasileira. Outra questão levantada por Souza (2008) é a influência das religiões nas políticas

públicas, principalmente nos direitos reprodutivos da mulher e na violência de gênero, sendo que o discurso religioso majoritário representa o homem com um papel de masculinidade e exercendo seu poder perante às mulheres e aos filhos e filhas. O Estado laico¹ é na verdade impregnado de religião, pois são raras as vezes que a moral sexual cristã não é colocada em questão quando parlamentares, juízes, policiais e médicos querem decidir sobre os direitos das mulheres.

Machado e Mariz (1997) mostram que as áreas de pobreza são os terrenos mais férteis para o crescimento das igrejas pentecostais. O pentecostalismo atrai as camadas de mais baixa renda e instrução, onde a mulher é sempre maioria em todos os grupos religiosos. A grande maioria dos praticantes católicos também é constituída por mulheres. A presença feminina é majoritária ainda nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e nos grupos carismáticos católicos.

Isso acontece de acordo com as autoras porque na cultura brasileira cabe às mulheres não apenas a administração dos elementos necessários à manutenção da casa, à alimentação e à saúde de seus familiares, como também certas iniciativas na área do religioso. A religião parece ser vista como parte do mundo feminino. As análises que Machado e Mariz (1997) trazem mostram que a natureza do trabalho doméstico é mais compatível com participação religiosa do que as atividades públicas e os espaços religiosos são parte dos poucos espaços extra domésticos que o marido permite a mulher frequentar. A mulher historicamente também se define como um "ser para os outros" e tende a desprezar o próprio desejo frente aos desejos do marido e dos filhos, sacralizando as funções de esposa e mãe. Assim é que "fragilidade", "intuição", "abnegação", "docilidade", "sensibilidade" passam a fazer parte da identidade feminina e todas essas qualidades são muito bem adequadas a um discurso religioso cristão, tão presente na sociedade brasileira.

A mulher da classe trabalhadora vivencia sua identidade feminina de forma diversa daquela das camadas médias, para Machado e Mariz (1997). As mulheres das classes trabalhadoras seriam, então, duplamente mais próximas do religioso pela dificuldade em assumir os rumos de sua existência, como pobre e como mulher.

¹ Para aprofundar questões sobre Estado laico e a educação indica-se a dissertação: VALENTE, Gabriela A. **A presença oculta da religiosidade na prática docente**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Vale destacar o espaço do contraditório, pois alguns engajamentos religiosos não se reduzem a instrumentos de dominação e a uma simples fonte de repressão e alienação, tendo consequências não-intencionais e ajudando as mulheres trabalhadoras também na sua luta específica pelos seus direitos como mulher e de que forma o fazem, de acordo com Machado e Mariz (1997). Esse seria o caso tanto do pentecostalismo como das Comunidades Eclesiais de Base no Brasil, que contribuem para uma maior autonomia das classes trabalhadoras e constituem-se em instrumento de luta contra a pobreza. Ao despertar as mulheres para a política e de que possuem direitos a reivindicar, aproximam as mulheres do mundo público e do papel masculino, rompendo com a submissão e a docilidade tradicionalmente femininas, passando a questionar o confinamento no lar e o seu papel subordinado.

Couto (2002) traz a discussão para o ambiente plurirreligioso dos bairros de periferia das grandes cidades, onde migração, trânsito e mudança religiosa não se constituem exceção, mas norma. A autora teve contato com inúmeras experiências de trânsito entre as religiões católica e evangélica e entre denominações evangélicas. As narrativas orais das pessoas mostram que a serventia da religião nos dias de hoje é quase inesgotável. Todas essas adesões religiosas transformam a vida de homens e mulheres e a constituição de um novo *ethos* masculino e feminino.

Os relatos mostram que é possível perceber diferenças significativas entre ser homem e ser mulher, pai e mãe de família, casado com uma pessoa evangélica ou não, etc. No processo de conversão às igrejas evangélicas, e especialmente às pentecostais, as pessoas experimentam grande emoção devido à solução de problemas concretos como doenças, problemas financeiros, afetivos, conjugais e familiares. Para Couto (2002), homens e mulheres têm expectativas e vivências diferentes na busca pela religião. Os homens remetem-se a problemas de saúde, abuso de bebida alcoólica e problemas financeiros, já as mulheres buscam a “libertação” dos sofrimentos de ordem conjugal-familiar (brigas, traições e ciúmes), espiritual (vazio existencial, angústia e até mesmo tentativa de suicídio) e de saúde (relacionados a episódios de doenças com familiares). A referência para a mudança de religião também passa pelo gênero, pois as mulheres encontram-se em outras mulheres (amigas, vizinhas, parentes) e os homens foram sensibilizados ou

convencidos por esposas ou mães para que abandonem os vícios e sigam uma “nova vida em Cristo”, de acordo com os relatos.

Essa constituição de um “novo” *ethos* que se instaura a partir da conversão às igrejas evangélicas tem sido tema recorrente na literatura socio antropológica brasileira, de acordo com Couto (2002). O pentecostalismo, no espaço do contraditório, pode ter valores menos machistas do que os dominantes na sociedade, mas reforçam valores patriarcais, especialmente porque o *ethos* evangélico feminino pouco se diferencia da tradicional ênfase da submissão, da docilidade e da abnegação feminina como virtudes, mas ao mesmo tempo muitas igrejas pentecostais ajudam as mulheres em suas “lutas de pequeno alcance”, mas sempre dentro dos limites da religiosidade. Fazem com que aumentem a autoestima feminina, ao defender a família e quando limitam o poder masculino sobre elas, não rompem com os padrões, mas exigem algumas atualizações.

Nas últimas décadas, Machado e Mariz (1997) mostram que as histórias de conversão ao pentecostalismo e de afiliação ao Movimento de Renovação Carismática Católica² indicam que as motivações mais frequentes para as mulheres procurarem esses grupos religiosos são desavenças conjugais, problemas financeiros, a depressão ou o nervosismo feminino e os problemas de saúde de algum membro familiar. As mulheres procuram assistência espiritual fora de sua tradição religiosa, frequentando os cultos afro-brasileiros, não abandonando a identidade católica, ou migrando para as igrejas pentecostais. No universo pentecostal, a Igreja Universal do Reino de Deus constitui o exemplo mais claro da ênfase nas questões privadas, dedicando cultos à temática da família. Os conflitos conjugais são trazidos e a mulher é responsabilizada pelas desavenças pela sua “falta de paciência”, “agressividade”, “nervosismo”, “egoísmo”, pela ausência das características atribuídas à natureza feminina no sistema patriarcal: a “abnegação”, a “dedicação”, a “generosidade”, a “docilidade” e a “resignação”.

Ainda no espaço do contraditório, o neopentecostalismo traz a Teologia da Prosperidade, ajudando as mulheres a aproximá-las do mundo dos homens,

² O Movimento de Renovação Carismática Católica (MRCC) chegou ao Brasil via Estados Unidos na virada da década de 60 para 70 como um movimento de pentecostalização do catolicismo. Compartilha com os pentecostais a ênfase em experiências místicas e milagrosas, como também a moral individual. O movimento se expandiu nas camadas médias e chegou às camadas trabalhadoras e aos bairros populares, reproduzindo a mesma tendência de crescimento dos pentecostais, segundo Machado e Mariz (1997).

aproximando-se da Teologia da Libertação desenvolvida nas CEBs. Em ambas, homens e mulheres sem distinção são motivados pela certeza de que devem usufruir das riquezas deste mundo e devem lutar por elas, a diferença é que a Teologia da Libertação leva as mulheres para a luta política e a da Prosperidade para a luta econômica, segundo Machado e Mariz (1997). As diferentes estratégias motivam as mulheres a exercer papéis tradicionalmente masculinos no mundo público, atribuindo a esses papéis uma motivação e dimensão religiosas.

Todos esses grupos citados e analisados pelas autoras mostram mulheres como maioria e ocupando cargos de liderança, mas nenhum desses grupos abraça um discurso feminista de igualdade entre os gêneros. A falta de homens presentes e líderes é maior do que a defesa da igualdade entre os gêneros ou pelo o desejo de prestigiar as mulheres em igrejas pentecostais e grupos católicos. Mesmo assim, o engajamento em qualquer um deles pode apresentar consequências não-intencionais que favoreçam as mulheres.

Para Couto (2002), as relações entre os gêneros nas camadas populares simbolicamente estão pautadas na observância de um padrão de reciprocidade no qual cabe à mulher, preferencialmente, a permanência e atuação no espaço da casa, o cuidado dos filhos e dos demais membros da família, e a observância e a pronta resposta às solicitações do homem. Aos homens cabe o provimento material e a autoridade moral perante toda a família, mas em especial sobre as mulheres da casa, bem como o trânsito livre e irrestrito pelos espaços públicos da rua e da comunidade é esperado, trânsito este que não deve colocar em xeque os valores familiares e sua ascendência moral. Na prática, a vivência das relações entre homens e mulheres nos setores populares urbanos apresentam deslocamentos entre o ideal e o real. Com essas tensões, as mulheres recusam a religião como mantenedora de um padrão familiar de base moral-cristã com mulheres abnegadas, submissas e dóceis e se engajam em atividades no próprio bairro e em diferentes frentes de atuação. Os homens vivem as tensões de viver os preceitos da religião evangélica e a ênfase nas relações afetivo-familiares e, por outro lado, viver a expressão da masculinidade dominante, aceitável por pessoas que possam conviver em outros locais da esfera não doméstica (comunidade, trabalho) que compactuam com a liberdade e autonomia (especialmente no campo sexual) dos homens.

Assim, o apelo às religiões evangélicas constitui opção dentro de um vasto leque de possibilidades de atualização das relações entre os gêneros e na dinâmica

familiar. O principal, para a autora, é a representação, pela igreja evangélica, do fortalecimento de valores e normas comportamentais que estão associados à tradicional ideologia patriarcal que forma o *ethos* da família brasileira. Com isso, as mulheres “ganham” os maridos e familiares para Cristo e são definidas como “referência moral”, não estariam se convertendo a uma ideologia da liberdade e autonomia do sujeito, mas buscando recursos para trazer a ordem familiar à normalidade. Uma forte referência evangélica é o “controle sobre a própria vontade” para todos que seguem a palavra de Deus.

Machado (2005) mostra que estudos recentes destacam o crescimento do número de igrejas com pastorado feminino e a multiplicação das igrejas fundadas por mulheres. Ligada à expansão neopentecostal, essa tendência de revisão do sistema de autoridade também está no pentecostalismo clássico como na Assembleia de Deus, uma das mais tradicionalistas e sexistas, e na comunidade Batista, que é a maior e mais popular igreja brasileira do protestantismo histórico. Essas mudanças nas hierarquias eclesiais não resultam de reivindicações e da pressão das mulheres que as integram, mas muito mais de competição religiosa e do reduzido número de homens para o sacerdócio. As primeiras análises sobre o tema sugerem uma forte associação entre o sacerdócio feminino e o matrimônio, com a maioria das pastoras casada com homens que ocupam cargos hierárquicos iguais ou superiores. A ordenação feminina atrelado ao ministério do casal expressa uma continuidade com o ideário cristão.

Mafra (1998) questiona os avanços para as mulheres, pois o contexto social local supera algumas situações desvantajosas às mulheres, sem buscar a superação da desigualdade. A subordinação da mulher seria quase como uma isca social, alavancando as mudanças das relações de gênero tradicionalmente estabelecidas segundo o padrão ibero-americano, para algum outro padrão menos assimétrico e menos opressivo. Ao mesmo tempo, para a autora, a reafirmação da hierarquia garantiria uma continuidade com o padrão anterior, que não provocaria as rupturas e o novo como causou o movimento feminista.

Nesse sentido, os evangélicos repõem um dogma religioso que afirma o conservadorismo nas relações de gênero, sem atacar o problema. Para Mafra (1998), a eficácia simbólica do padrão evangélico é recusar o modelo ibero-americano tradicional, compartilhando tarefas familiares, com algumas noções de livre arbítrio e autonomia, mas ao mesmo tempo não problematiza questões

feministas como o aborto, a homossexualidade, a igualdade entre os sexos. Esse *modus operandi* cria as condições de sua eficácia. A afirmação de uma sexualidade casta os coloca como opositores de um movimento geral secular de mudança de costumes que tem se operado na sociedade brasileira.

De acordo com Souza (2008), a religião é um sistema simbólico e cultural, discutir religião é, segundo a autora, discutir cultura, transformações sociais, relações de poder, de classe, de gênero, de raça/ etnia, é, portanto, adentrar num complexo sistema de representações. Para ela, a religião é um importante mecanismo de construção da subjetividade humana, atuando de maneira estruturada e estruturante e mesmo na sociedade atual exerce um poder na forma como os sexos se reconhecem, influenciando no cotidiano das pessoas.

Todas essas questões que o gênero traz para os estudos da religião e da sociologia, e, conseqüentemente, para a educação, são ainda pouco levantadas e merecem uma abordagem cuidadosa, sobretudo porque a religião passa a ser uma importante agência socializadora no que se refere às noções sobre gênero. Tais noções compõe facetas do *habitus* das professoras e, como tal, orienta escolhas no cotidiano da instituição com as crianças, reforçando-as. Nesse sentido, é preciso verificar, então, que concepções de gênero as professoras possuem, demonstrando em suas falas, ações e não ações e quais as origens religiosas dessas concepções.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo visa contextualizar a pesquisa na etapa da Educação Infantil e o CMEI na cidade de Curitiba, demonstrar o perfil das professoras do CMEI sobre aspectos da vida pessoal e profissional, apresentar as agentes entrevistadas e suas vivências pessoais e religiosas, estabelecendo, por fim, algumas relações entre as religiões das professoras e à docência cotidiana.

A educação de crianças pequenas (de 0 a 5 anos de idade) é chamada de Educação Infantil e faz parte da chamada Educação Básica, estabelecida, aqui no Brasil, somente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB 9394/96).

Segundo Garcia (2001), na última década do século XX, a sociedade brasileira avançou nas leis para assegurar os direitos das crianças. A Constituição Federal de 1988 destaca que a educação infantil é um direito de todos e dever do Estado. Em 1994, após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Ministério da Educação do Brasil assume o papel de formular uma Política Nacional para a educação infantil, na qual as diretrizes pedagógicas contemplam-se duas funções indissociáveis: de cuidar e de educar. A criança é vista como um ser em desenvolvimento e não um “vir a ser”.

Garcia (2001) reforça ainda que somente dois anos depois, em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). A LDB reafirma a educação infantil como primeira etapa da educação básica, apesar de apresentar somente três artigos sobre essa importante etapa educacional.

Kuhlmann Jr. (1998) lança as seguintes perguntas “Que significados históricos poderíamos extrair de todo o processo que resultou no reconhecimento da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação? Quais as implicações políticas e pedagógicas decorrentes destes significados?”

O autor contraria a ideia de que as instituições de educação infantil precisaram deixar de ser assistenciais para se transformarem, pelo processo histórico, em educacionais, mas sim afirma que as creches e pré-escolas assistencialistas sempre foram concebidas e difundidas com alguma perspectiva educacional para as classes populares, pois sempre no interior da instituição estará ocorrendo algum tipo de educação. Assim, não há uma ausência anterior de uma

dimensão educacional nessas instituições, mesmo com diferentes concepções nas etapas da história. O reconhecimento dessa etapa como parte do sistema educacional não representa a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena.

A história das instituições para essa faixa etária no Brasil não é uma sucessão de fatos, segundo o autor Kuhlmann Jr. (1998), envolve vários aspectos como visão da infância, maternidade, trabalho feminino, constituição da sociedade capitalista e urbanização. Durante o final do século XIX e o século XX várias propostas existiram e coexistiram para a educação de crianças pequenas como creches para filhos de operários, jardins de infância para ricos, instituições pré-escolares assistencialistas, influência de congressos sobre a infância, influência médico-higienista, influência jurídico-policia para menores pobres e influência religiosa.

É possível afirmar que há relações entre religião e educação de crianças pequenas observando a história da educação infantil. O autor afirma que a Igreja Católica anunciou em 1922 sua contribuição para o controle das classes trabalhadoras. Instituições foram benzidas por religiosos e algumas até possuíam capelas. Os primeiros jardins de infância no Brasil também tiveram como inspiração as instituições da Alemanha, permeadas de cultura religiosa, tanto católicas quanto protestantes, que se apoiavam na visão do pecado como inato na criança. Os rituais eram centrados na dimensão religiosa. Houve influência também das instituições vindas das igrejas protestantes norte-americanas, onde nessas a religião no cotidiano, mas não se dizia explicitamente isso, ficando nas entrelinhas das ações e dos valores pregados.

Essa dimensão religiosa era difusa e se manifestava indiretamente como formação moral através dos cânticos, histórias e roteiros, cultivando a disciplina das crianças, pois as religiões protestantes no início do século XX não eram hegemônicas no Brasil, mas influenciaram o surgimento de várias instituições para crianças pequenas, de acordo com Kuhlmann Jr. (1998). A ideia difundida era de que as famílias das classes trabalhadoras precisavam aprender hábitos de limpeza, ordem e disciplina para o progresso social. Isso era feito através dos ensinamentos às crianças de boas maneiras, uso adequado do corpo, polidez, aprender a comportar-se. A formação das professoras é marcada pela importância da ritualização e pelo método de receituários.

A partir de 1960 ocorreu uma grande demanda por creches no Brasil para setores médios da sociedade e também se ampliou para as classes populares com as exigências do mundo do trabalho e pela vida dos centros urbanos. Nesse sentido, as políticas de governos utilizaram-se para ampliar a demanda de vagas até de parcerias com organizações religiosas que forneciam atendimento para essa faixa etária, sendo que isso ocorre até hoje, reforçando a hipótese da relação entre religião e educação de crianças pequenas.

Em 1999, aprova-se o parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, revisto em 2009, um documento obrigatório e mandatário para a educação infantil brasileira, com seus fundamentos em princípios éticos, políticos e estéticos. As DCNs para a Educação Infantil contemplam o trabalho pedagógico com crianças pequenas, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos de todas as instituições, estabelecendo paradigmas para a própria concepção de cuidado e educação.

A educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, visa o desenvolvimento integral das crianças, através de propostas que envolvam as interações e as brincadeiras. A importância da Educação Infantil é foco de inúmeras pesquisas atualmente.

Os profissionais da educação infantil, assim como as crianças, ganham voz nas pesquisas. Silva (2003) enfatiza que devemos colocar as profissionais no centro das atenções, dar vez e ouvir e analisar as vozes para podermos compreender o processo pelo qual a educação infantil está passando, pois, “as identidades são formadas por processos sociais, no interior de relações sociais, elas mesmas determinadas pelo sistema social”. (SILVA, 2003, p.21)

Do ponto de vista do desenvolvimento do trabalho pedagógico, Friedmann (2012) destaca que é desafio do professor observar e analisar como as crianças brincam e se relacionam umas com as outras, com os objetos e o mundo à sua volta, podendo assim desenvolver propostas adequadas àquele grupo de crianças. Em outras palavras:

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal factor de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o

gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. (SARMENTO, 2005, p. 370)

Sarmiento (2005) ressalta ainda que as crianças possuem modos particulares de interpretar o mundo e simbolizar o real, isso que se chama "cultura da infância". Portanto, para os sociólogos da infância, é fundamental considerar o ponto de vista das crianças nas pesquisas, o que também exige certo abandono do olhar centrado no ponto de vista do adulto.

A sociologia da infância considera as crianças atores sociais plenos, como relata Delgado & Muller (2005). As crianças negociam, não são passivas perante aos adultos, compartilham e criam cultura, entre essa cultura está a percepção do gênero, desde os primeiros anos de vida. E é nas instituições de educação infantil que se dá também essa percepção, inclusive pela forma como os adultos referências, ou seja, os professores, lidam com essa temática no cotidiano das instituições.

3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA E O CMEI

A Educação Infantil em Curitiba, capital do estado do Paraná, passa a fazer parte da Secretaria Municipal de Educação somente em 2003, quando as creches passam a ser denominadas Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). A grande maioria dos CMEIs funciona em período integral, sem opção de meio período, funcionando das 7h às 18h. Também a partir de 2003 passam a atuar as pedagogas nos CMEIs, onde permanecem meio período na parte da manhã (carga horária de 4 horas), sendo que somente os poucos CMEIs que possuem mais de 200 crianças matriculadas podem ter duas pedagogas (uma no período da manhã e outra no período da tarde).

As professoras de educação infantil foram denominadas assim há poucos anos, antes eram chamadas de educadoras (e anteriormente também outros nomes como babás). Atuam com carga horária de oito horas diárias. Atualmente é exigido no concurso no mínimo ensino médio com formação docente (normal ou magistério), sendo que uma parcela delas entrou na prefeitura quando o concurso exigia somente ensino médio (sem ser normal ou magistério). Além dessa carreira, também atuam em CMEIs somente nas turmas de Pré I e Pré II, em menor número (máximo uma por turma), professoras chamadas de Docência I, que possuem carga horária

de quatro horas diárias e em seu concurso é exigido formação superior. Essas professoras possuem um padrão de trabalho em uma escola e podem complementar a carga horária com mais quatro horas em outra escola ou CMEI, o chamado RIT (Regime Integral de Trabalho). Elas trabalham juntamente com as professoras de educação infantil, possuindo as mesmas funções. Portanto, todas as professoras dessa prefeitura são concursadas, mas nos CMEIs observa-se a presença de duas carreiras distintas. Existem turmas de Pré I, Pré II e Pré Único em Escolas Municipais, mas nessas há somente professoras de Docência I (uma por turma). Em todas as turmas dos CMEIs, do Berçário I ao Pré II, as professoras não trabalham sozinhas, mas em equipes de duas ou três, onde as decisões devem ser compartilhadas.

O CMEI onde a pesquisa foi desenvolvida tem mais de vinte anos, fica numa região com uma comunidade considerada pobre economicamente em sua maioria e se localiza perto da fronteira com outra cidade da região metropolitana leste e de fácil acesso a transporte público. Segundo a Proposta Pedagógica da instituição, o CMEI atende crianças de zero a cinco anos, originárias de famílias que moram próximas do local, os responsáveis trabalham de forma assalariada ou de forma autônoma. O nível de escolaridade dos responsáveis varia entre: ensino fundamental incompleto, uma parcela com ensino fundamental completo e outros com nível superior. As profissões dos responsáveis variam entre empregadas domésticas/ diaristas, agricultores, comerciantes e autônomos. O documento ressalta ainda que atende filhos de várias configurações familiares. A clientela escolar encontra-se num nível econômico com renda inferior a três salários mínimos e com famílias que recebem auxílio financeiro dos Programas do Governo Federal.

O entorno da unidade de ensino é composto por Farol do Saber (biblioteca), uma Escola Municipal de período integral, comércios locais, duas Unidades de Saúde, posto policial, posto de corpo de bombeiros e diversas igrejas evangélicas e católicas. A grande maioria da comunidade faz uso das unidades públicas de saúde. Alguns representantes da comunidade participam de reuniões e encontros no CMEI, previamente agendados via bilhete ou por contato telefônico.

A grande maioria das professoras opta por trabalhar nesta unidade por morar nos municípios vizinhos da região metropolitana e por esta ser a unidade mais próxima e de fácil acesso.

O CMEI possui cinco turmas, sendo que no ano da pesquisa as turmas eram: duas turmas de Maternal I (crianças de dois anos), com três professoras cada, uma turma de Maternal II (crianças de três anos), com duas professoras, uma turma de Pré I (crianças de quatro anos), uma turma de Pré II (crianças de cinco anos). Cada turma de Pré possuía três professoras, sendo uma professora Docência I no período da manhã. Também há a equipe de permanência, com três professoras. Essa equipe fica cada dia em uma turma, onde a equipe de professoras da turma sai para fazer permanência (planejamento, estudos, registros). A permanência deveria ser de oito horas semanais, mas nem sempre é possível, pois não há profissionais nos CMEIs para suprir eventuais faltas de professores. Quando isso ocorre, as professoras da permanência são deslocadas de sua função para cobrir a falta das colegas nas turmas. Há também no CMEI uma diretora, uma pedagoga no período da manhã, uma secretária, uma equipe de limpeza de empresa terceirizada e uma equipe de cozinha também de empresa terceirizada.

O CMEI possui um banheiro com trocador para as duas turmas das crianças menores, um banheiro de meninas e um banheiro de meninos, compartilhados pelas outras três turmas. Possui um amplo espaço externo com parque, compartilhado diariamente pelas turmas. Nos dias de frio e chuva há somente um pequeno espaço coberto que pode ser utilizado além das salas.

A escolha do CMEI pela pesquisadora se deu pelos seguintes critérios: maior proximidade possível da residência da pesquisadora, não conhecer as professoras do CMEI, disponibilidade da equipe, um CMEI que não fosse novo, nem com muitas turmas e que possuísse um quadro estável mínimo de funcionárias. Após a escolha, a pesquisadora conversou com a diretora e a pedagoga sobre a pesquisa e disponibilidade de dias e horários, as mesmas a convidaram para se apresentar à equipe em uma reunião que aconteceria no sábado, pois durante os dias de semana é impossível reunir todas as pessoas. Ficou combinado que a pesquisadora ficaria alguns dias em cada turma (são cinco turmas) para observar as turmas e a dinâmica do cotidiano e depois, de acordo com as observações, ficaria um mês em cada turma escolhida (três turmas). Na reunião foi apresentada rapidamente a pesquisa para a equipe de profissionais. Após foi entregue os questionários à pedagoga para que a mesma repassasse para as professoras para serem respondidos, algumas demoraram semanas para entregar, e iniciou-se a observação do campo com diário de bordo. A pesquisa ocorreu de agosto a

dezembro de 2018. As observações ocorreram revezando os períodos de manhã e tarde, de duas a três vezes na semana. Após os meses de observação foram realizadas as entrevistas e também foi solicitada a entrega dos pareceres descritivos das crianças (avaliação entregue às famílias).

Esse CMEI possui uma equipe de 17 professoras. Quatorze questionários foram respondidos. Todas as professoras são mulheres, por isso a pesquisa aqui sempre utilizará o termo professoras e também em razão da grande maioria das professoras de educação infantil ser do sexo feminino no Brasil.

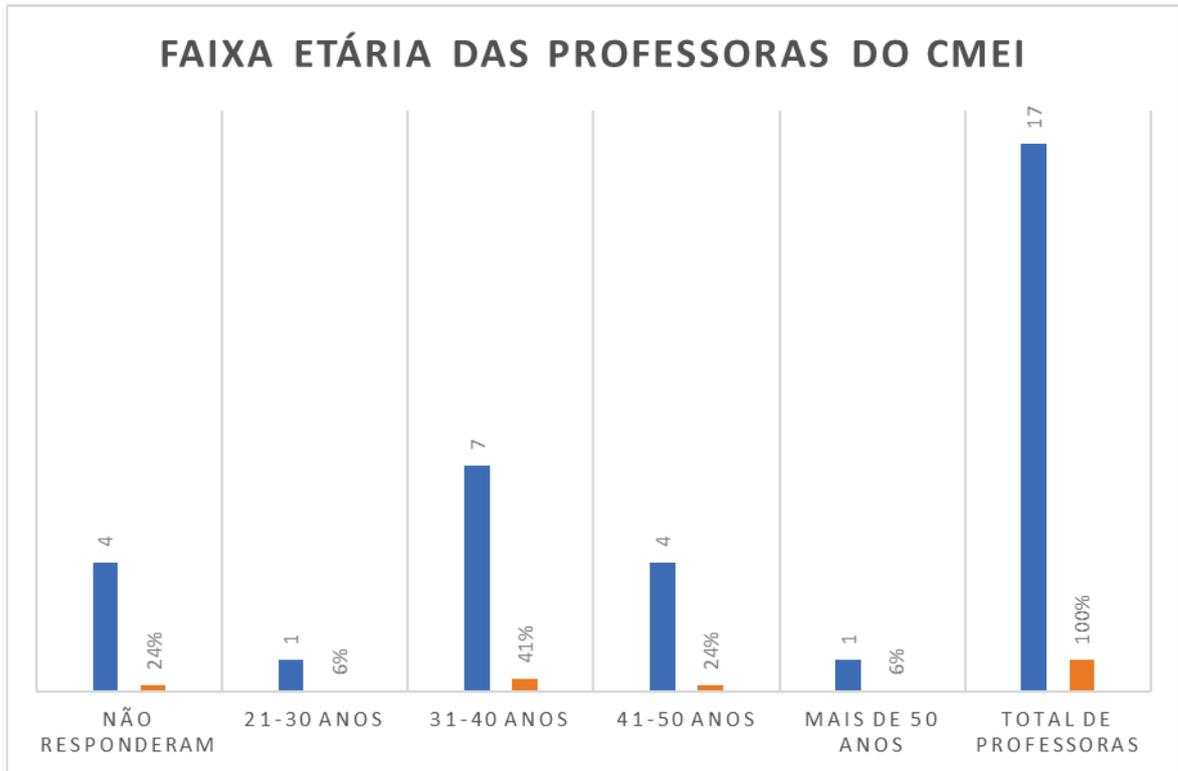
3.2 O PERFIL DAS PROFESSORAS DO CMEI

Carvalho (2018) apresenta em sua análise os dados dos Censos dos professores da Educação Básica, sendo que o último Censo foi realizado em 2017. A etapa da Educação Infantil demonstrou a predominância das mulheres como professoras no Brasil, sendo 96,6%. No CMEI desta pesquisa todas as professoras são mulheres, acompanhando, portanto, a tendência nacional.

Das quatorze professoras que responderam o questionário, uma tem 28 anos, 7 estão na faixa etária de 31-40 anos de idade, 4 estão na faixa etária de 41-50 anos, uma tem mais de 50 anos e uma não respondeu. A média de idade das professoras deste CMEI é, portanto, de 40,6 anos, indo de acordo com a média nacional da idade dos professores de Educação Infantil que foi de 39,4 anos. Sobre a idade, todos os dados analisados por Carvalho (2018) mostram a tendência do aumento da média de idade dos professores brasileiros em todas as etapas, ou seja, são professores experientes na função.

Salsamendi (2018) apresentou o perfil das professoras atuantes em Educação Infantil na cidade de Curitiba no ano de 2017. Na Rede Municipal de Educação de Curitiba, 39,8% das profissionais estão na faixa etária entre 38 e 48 anos e 30,9% estão na faixa etária de 27 a 37 anos. Este CMEI segue a média geral de idade do município, como mostra o gráfico abaixo (Gráfico 1):

GRÁFICO 1 – FAIXA ETÁRIA DAS PROFESSORAS DO CMEI



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos questionários. 2019.

Dez professoras são casadas ou estão em união estável e 8 relataram que possuem filhos. Perguntadas sobre se gostam das atividades que desempenham a imensa maioria respondeu que sim (12 professoras), uma não respondeu e uma respondeu que gosta parcialmente (a mais nova de todas). Sobre a escolha profissional as respostas mais citadas foram: por influência da família, pela possibilidade de contribuir para a sociedade, por ter habilidades relacionadas ao curso e pela possibilidade de cursar algo que gosta. Essas perguntas são importantes para entender o motivo da entrada na profissão e se aconteceu por influência familiar, sendo melhor delimitadas nas entrevistas. É fundamental também saber além da família de origem sobre a família atual, se são casadas ou possuem filhos, pois essas respostas farão parte das trajetórias pessoais das professoras, influenciando os diferentes âmbitos da socialização.

Nenhuma professora atua nessa função há menos de cinco anos, seis atuam entre 5 a 9 anos na função, quatro professoras de 10 a 14 anos, três há mais de 15 anos e uma não respondeu. Como professora na prefeitura, sete delas (metade) estão há mais de 10 anos, quatro estão de 6 a 9 anos na rede de ensino, duas estão de 2 a 5 anos e uma não respondeu. Já como professora nesse CMEI a

variação é maior e mais equilibrada: quatro estão há menos de um ano no CMEI, quatro estão de 1 a 4 anos, quatro estão de 5 a 9 anos e uma está há mais de 10 anos trabalhando no mesmo local, sendo que uma não respondeu.

Percebe-se que essa equipe possui um perfil inicial de ter uma idade mais velha (de 30 a 50 anos), de ser experiente na função de professora, de possuir tempo de trabalho nessa rede de ensino, somente variando mais o tempo de trabalho nesse CMEI. Isso se dá, pois, esta prefeitura realiza todo final de ano um processo de remanejamento, com critérios estabelecidos pela prefeitura, quando as professoras podem mudar o local de trabalho se assim desejarem, mas nem sempre conseguem. A grande maioria das professoras não exerce outra atividade remunerada, somente três citaram que sim.

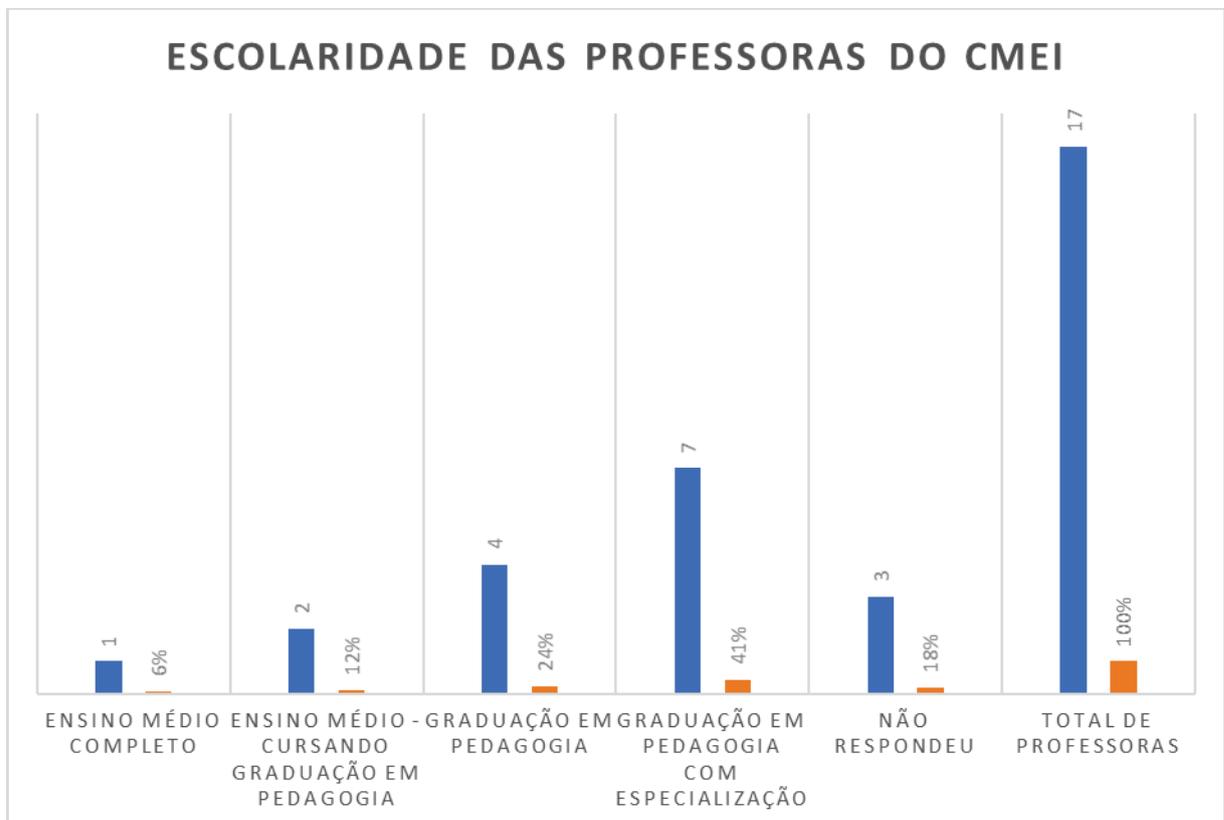
O perfil do grupo na formação acadêmica se revelou com trajetórias parecidas, pois todas estudaram integralmente a educação básica em escola pública (somente uma citou parcialmente), a maioria (nove professoras) cursou formação de docentes/ magistério no ensino médio, terminaram o ensino médio na idade correspondente (17 a 19 anos), sendo que somente duas fizeram alguns anos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino médio.

Sete professoras possuem especialização (metade), quatro possuem graduação, duas estão cursando graduação e uma possui somente ensino médio. Todas que cursaram ou estão cursando fizeram o curso de Pedagogia. As duas que estão cursando relataram que estão fazendo em universidade pública a distância (convênio realizado pela prefeitura com a UFPR em anos anteriores). As demais fizeram graduação e especialização em faculdades privadas, sendo que a maioria na modalidade a distância. Apesar de terem terminado o ensino médio na idade correspondente, quase todas (exceto uma) terminaram a graduação na idade entre 29 a 37 anos de idade, ou seja, após estarem atuando na área. Isso acontece porque os concursos mais antigos dessa Prefeitura exigiam somente o Ensino Médio e, com a mudança da lei, os mais atuais exigem no mínimo Ensino Médio na modalidade Normal (antigo Magistério) ou Ensino Superior em Pedagogia ou Licenciatura. Havia também um plano de carreira salarial com incentivo para quem realizasse as formações, fazendo com que as professoras buscassem formação superior em instituições privadas, preferencialmente nas modalidades semi-presencial ou à distância (EaD).

Sobre a formação, de acordo com Carvalho (2018), os dados dos Censos relatam um grande aumento no nível da formação dos professores na Educação Infantil nas últimas duas décadas, onde em 2017 os que possuíam ensino superior estavam em 67,2%. No CMEI pesquisado, a porcentagem de professoras com ensino superior é de 78,5%. A análise mostra também que 17,2% dos professores da etapa Educação Infantil possuem pós-graduação (especialização) no Brasil, sendo que no CMEI esse índice chega a 50%.

Segundo Salsamendi (2018), em 2017, 78,5% das professoras de educação infantil dessa Rede Municipal possuíam Ensino Superior completo, mesmo com a exigência mínima do último concurso ainda ser Ensino Médio, modalidade magistério, normal ou formação de docentes, sendo que 91% cursaram Pedagogia - Licenciatura e 21,4% possuíam Ensino Médio completo. As professoras deste CMEI seguem essa tendência de possuir Ensino Superior, conforme gráfico abaixo (Gráfico 2):

GRÁFICO 2 – ESCOLARIDADE DAS PROFESSORAS DO CMEI



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos questionários. 2019.

Conforme Gatti, Barreto e André (2011) afirmam, as políticas do Ministério da Educação (MEC) nas últimas décadas foram centradas muito mais na expansão da oferta das licenciaturas do que na qualidade curricular. Os cursos de formação de professores na modalidade EaD cresceram e sua regulamentação oficial está bem posta, mas as implementações destes cursos nas IESs, sinalizaram vários problemas relativos ao credenciamento, acompanhamento e avaliação por parte do poder público. A maioria das matrículas está nas instituições privadas: 68% das matrículas em licenciatura de pedagogia, que formam professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que 50% dos cursos de licenciatura em geral são ofertados na modalidade à distância. O curso de pedagogia está em 3º lugar nos cursos de graduação em número de matrículas no país e em 1º lugar no número de matrículas na EaD, com 34,2% do total de matrículas nessa modalidade. Ressalta-se também que, segundo os dados apresentados, os alunos dos cursos a distância são, em média, dez anos mais velhos do que os alunos nos cursos presenciais. As instituições privadas estão desde 2009 diminuindo as matrículas em cursos presenciais e aumentando nos cursos a distância, detendo 78% das matrículas em cursos de formação de professores a distância. Esses dados vêm ao encontro com as trajetórias acadêmicas das professoras do CMEI, pois a grande maioria realizou suas formações superiores em instituições privadas.

Os companheiros possuem em geral a escolaridade mais baixa, com ocupações que não exigem educação formal, pois somente duas citaram que o companheiro possui ensino superior e uma citou que ele possui especialização. Sobre a família de origem, também permanece o mesmo cenário no perfil do grupo, sendo que nenhuma professora possui pai, mãe ou avós com ensino superior. A maioria das professoras possui a maior renda familiar e muitas vezes sendo a primeira pessoa da família a obter formação superior.

A escolaridade das mães das professoras apresenta-se da seguinte forma: maioria sem escolarização ou fundamental incompleto, duas com fundamental e duas com ensino médio. As profissões citadas foram: “do lar” (3), diarista, merendeira, monitora, doméstica, auxiliar administrativo e uma professora.

Já a escolaridade do pai das professoras tem o seguinte quadro: somente quatro com ensino médio completo, ensino fundamental incompleto (6), os demais são sem escolaridade e não se sabe. Profissões citadas foram: pedreiro, mestre de

obras, lixador de móveis, aposentado, motorista, bancário, auxiliar de produção e técnico em contabilidade.

Sobre as avós das professoras, tanto as maternas quanto as paternas, todas são sem escolaridade ou as professoras não sabem informar. A grande maioria foi citada como “do lar” (13 vezes), em seguida agricultora/ trabalhos rurais (4 vezes), costureira, secretária.

Essa mesma tendência se manteve com os avós das professoras, paternos e maternos, todos não possuem escolaridade ou as professoras não sabem informar, sendo as profissões citadas: agricultor/ trabalhos rurais (8 vezes), catador de papel, operador.

Nota-se nesse cenário que todas as professoras vêm de famílias socialmente consideradas de baixa escolaridade e renda. Percebe-se que a ascensão da formação cultural das professoras, mais do que avós, pais e companheiros, foi via escola, na possibilidade de fazer um curso profissionalizante no ensino médio público, depois passar em um concurso e conseguir pagar uma faculdade. Saber sobre a família de origem e seus ascendentes faz parte de indicadores importantes, segundo Bourdieu (2015), e precisam ser levados em conta nas análises, ou seja, as vantagens e as desvantagens transmitidas pelo meio familiar. A escola, apesar de ser um dos fatores da conservação social, também possibilita uma mobilidade social, via diplomas que a mesma concede, fazendo com que filhos das camadas populares cheguem até o ensino superior e possam ascender em relação a seus pais e avós.

Nos questionários foram perguntadas algumas questões sobre as atividades culturais das professoras: somente seis disseram que frequentam shows musicais, seis frequentam teatro e a maioria frequenta cinema, sendo que os gêneros citados foram filmes de: aventura (4), animação (3) e romance (1). Oito professoras responderam que sua família de origem não possuía hábito de leitura, mas quase todas responderam que tem hábito de ler livros atualmente (somente uma respondeu que não). Os livros citados foram de: romance (5), drama (3), espírita (2), religião, bíblico, auto-ajuda, filosofia, romance espírita. Somente uma respondeu que toca um instrumento musical (piano).

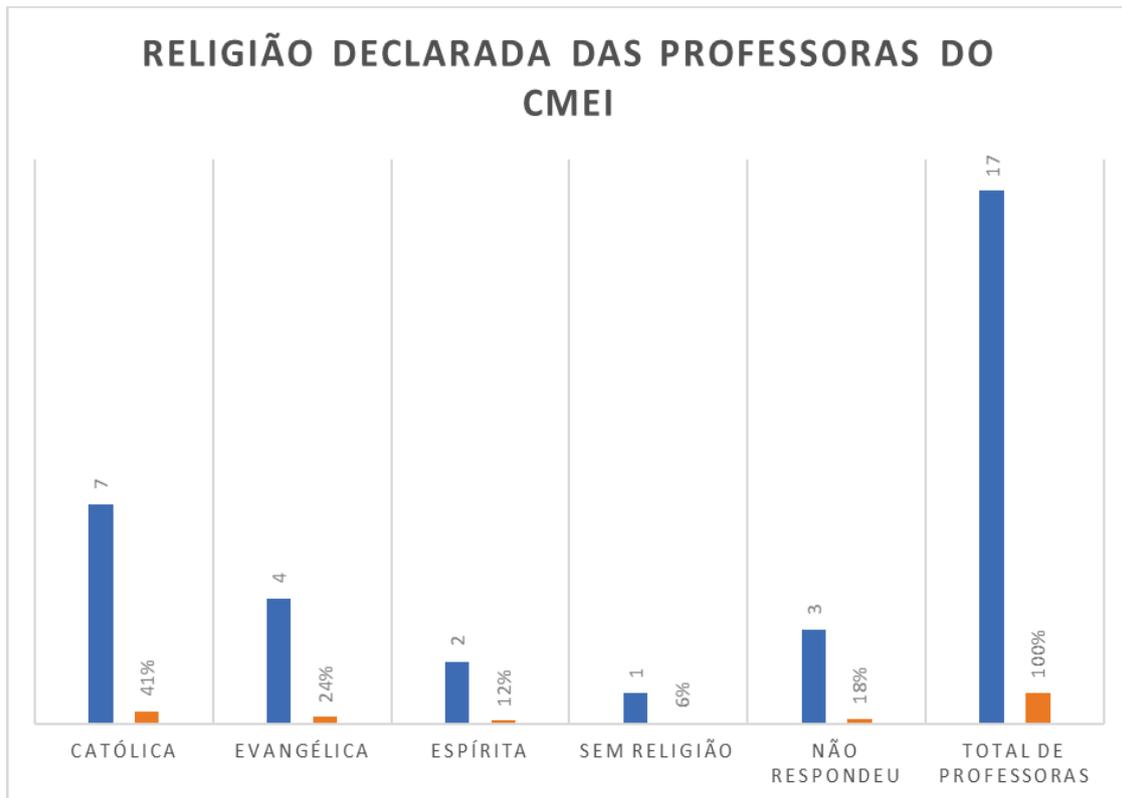
Sobre programas de TV que assistem e como se informam, ficou evidente a prevalência da Internet, pois todas responderam que acessam a mesma para verem redes sociais, e-mails, sites de busca e de notícias, sendo que nenhuma lê revistas e

jornais impressos. Buscam informações e notícias em jornais *online* e por meio da TV aberta, sendo que uma citou o canal You Tube. Os programas de TV mais citados foram: filmes (6), jornalísticos (6), séries (4), documentários (1), e quatro responderam que não assistem TV.

Apesar da ascensão via escola, o capital cultural das professoras aumentou pouco em relação às suas famílias de origem, pois não frequentam com assiduidade shows, teatros, museus e ambientes culturais, lêem livros de temas específicos como religiosos e de auto-ajuda, as informações que buscam são aquelas vindas da grande mídia, da cultura de massa, em sua maioria. Segundo Bourdieu (2015) as pessoas vindas de ambientes menos favorecidos herdaram hábitos, saberes, gostos, sendo que o privilégio cultural se torna patente com a familiaridade com obras de arte e com a frequência regular a esses espaços e quanto menos elevada a classe social, menor a regularidade. Ocorre, conforme o autor, uma desigualdade natural das necessidades culturais, ou seja, as pessoas advindas dos meios populares não possuem essas necessidades e, muitas vezes, não percebem os conteúdos informativos e estéticos das mensagens das obras da dita cultura erudita.

Foram realizadas questões também para traçar o perfil do grupo sobre religião. Quatro professoras se declararam católicas, 3 católicas não praticantes, 3 evangélicas, 1 evangélica não praticante, 1 se declarou espírita e 2 colocaram que são sem religião. O termo evangélico é aqui utilizado, pois no Brasil é comum o uso dessa terminologia para as igrejas cristãs não católicas e as próprias professoras utilizavam esse termo. As igrejas evangélicas citadas foram: Assembléia de Deus, Adventista (2) e Pleno Amor. A professora que colocou no questionário que é espírita disse após na entrevista que está em processo de mudança, não tendo uma religião específica. Uma das professoras que colocou sem religião, após disse na entrevista que se considera espírita, mas que não considera o espiritismo uma religião e sim uma doutrina. O panorama é demonstrado no gráfico a seguir (Gráfico 3).

GRÁFICO 3 – RELIGIÃO DECLARADA DAS PROFESSORAS DO CMEI



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos questionários. 2019.

Assim, verificamos uma diversidade de trajetórias em relação à religiosidade, sendo que: quatro são praticantes da religião declarada desde o nascimento, quatro não se consideram praticantes da religião declarada, duas são praticantes da religião declarada há menos de cinco anos, duas não responderam, uma está de cinco a dez anos na religião declarada e uma está há mais de dez anos na religião declarada.

Nove professoras frequentam locais destinados à suas religiões e cinco não frequentam. Perguntadas se já frequentaram outros locais destinados a outras religiões além das citadas como suas, as respostas foram: nunca (7), às vezes (4), já frequentei (2), poucas vezes (1), nesse caso as citadas foram católica (3 vezes) e centro espírita (1 vez).

Conforme tabela abaixo (Tabela 1), as formas (mais de uma opção) que as mesmas praticam a religião variam, pois algumas possuem uma vivência religiosa mais intensa e institucionalizada, outras uma vivência mais individualizada.

TABELA 1 – DE QUE FORMA VOCÊ PRÁTICA SUA RELIGIÃO?

| Itens | Incidência de respostas |
|---|-------------------------|
| Apenas frequenta os rituais (missas/ cultos/ reuniões/ congregação/etc.) | 5 |
| Apenas frequenta grupos (células/ grupos de oração/ de cura/ etc.) | 2 |
| Frequenta rituais/ Participa de atividades de ensino | 2 |
| Frequenta grupos/ Participa de atividades de ensino/ Faz trabalhos voluntários | 1 |
| Frequenta rituais/ “Conversa com Deus e rezo diariamente” (resposta espontânea) | 1 |
| Faz trabalhos voluntários/ “Ora diariamente” (resposta espontânea) | 1 |
| Faz leituras | 1 |
| Nenhum | 1 |
| Total de respostas | 14 |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos questionários. 2019.

Sobre quantas vezes por semana ou mês se dedica a atividades relacionadas à sua religião ou igreja, quatro colocaram que uma vez por semana, cinco ocasionalmente/ não possui uma rotina, duas colocaram de duas a três vezes por semana, uma colocou de uma a duas vezes por mês e uma não citou nada.

Finalmente, sobre a importância da religião na vida delas atualmente, nove professoras responderam que é muito importante, duas responderam média importância, uma disse que não saberia dizer, uma disse que só sua fé em Deus é muito importante e não a religião e uma disse que religião não tem nenhuma importância, mas sim sua fé e que não gosta de falar de religião. Ou seja, ainda que não possuam uma vivência tão institucionalizada, o grupo de professoras atribui, em sua maioria, importância à religião em suas vidas.

No entanto, percebe-se que nos questionários várias das professoras não quiseram se expor nesse assunto, mas desenvolveram suas ideias ao serem entrevistadas posteriormente, assim possibilitando ter um melhor perfil das profissionais que foram entrevistadas.

Sobre a infância, sete consideraram sua própria infância ótima, seis consideraram apenas boa e uma considerou ruim (mas não colocou o motivo). As respostas citadas do porque tal opinião foram: brincava na rua (3), com os primos ou brincava muito, não tinha preocupação, tinha liberdade, muito amor e não tinha violência, pais presentes, convivi com avós, tinha limites, educação e valores, a família era amor e simplicidade.

Durante a infância todas disseram que brincavam bastante e iam para escola, seis precisavam também ajudar nas tarefas domésticas eventualmente, cinco precisavam fazer as tarefas domésticas com regularidade e uma citou que precisou trabalhar fora de casa. Nas brincadeiras onze citaram que brincavam na rua com amigos e vizinhos, onze citaram que brincavam com meninas e meninos, oito citaram que brincavam em casa com irmãos e somente uma citou que brincava só com meninas. Nenhuma brincava sozinha em casa ou somente com meninos. Na convivência com irmãos, metade (sete) conviveu só com irmãs, quatro com irmãos e irmãs e duas com irmãos.

As questões sobre a infância na família de origem são importantes para analisar as vivências das professoras, como foi a educação que receberam dos pais, mães e demais responsáveis, com quem brincavam (meninos, meninas ou os dois), como eram essas brincadeiras, como elas se viam enquanto meninas nas famílias, como era a relação com os irmãos e irmãs, se tinham diferenças nessas relações, se a infância para elas hoje é vista de forma idealizada ou romantizada e outras questões que serão abordadas nas entrevistas. Essa socialização das professoras e suas infâncias interferem na forma como elas lidam com a infância hoje e suas expectativas em relação às crianças.

As duas últimas questões do questionário eram descritivas, para que as professoras pudessem desenvolver melhor dois assuntos. O espaço para as questões discursivas foi, em geral, utilizado para respostas padrão, isto é, como se escrevessem o que acreditavam ser esperado de suas respostas, com pouco desenvolvimento. Mas, essas questões puderam ser melhor explicitadas posteriormente de forma oral nas entrevistas.

A primeira perguntava “Qual a principal função do professor de educação infantil?”, somente uma professora não respondeu e as demais desenvolveram suas respostas que giraram em torno das seguintes questões: proporcionar experiências, um ambiente acolhedor, afetividade, cuidado, lúdico, ensinar brincando, cuidar e educar, amor, zelar, ajudar, ensinar, considerar as individualidades e preferências, estimular a curiosidade e a vontade de aprender, proporcionar vivências, estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e motor, tratar com carinho, planejar e desenvolver atividades, trabalhar o lado psicológico da criança, transmitir conhecimentos, abrir novos horizontes, trocar experiência, ensinar para a vida, se preocupar com o desenvolvimento integral.

Já a segunda pergunta era “Existe diferença no trabalho do professor de educação infantil em relação à educação de meninos e meninas?”. Uma das professoras não respondeu e as demais treze professoras responderam que não, sendo que seis delas só escreveram “Não” e as outras responderam o “Não” e vagamente alguma frase, ao contrário da pergunta anterior onde escreveram mais, as frases foram: as diferenças estão no tempo de aprendizagem e desenvolvimento e não no gênero, práticas e aprendizagens são as mesmas, tudo deve ser repassado da mesma maneira, todos são respeitados na individualidade, gostos e preferências, não separamos meninos de meninas, somente se for trabalhar as diferenças de meninos e meninas (específico), somente se for trabalhar sexualidade.

As respostas sobre a função da educação infantil e se há diferença no trabalho em relação às meninas e aos meninos poderiam fornecer dados sobre o entendimento delas como, por exemplo, se enxergam a profissão como um dom da mulher, como feminina, se meninos e meninas devem ser tratados ou não de forma igual, mas o que se observou foram respostas padrão, ou seja, respostas socialmente esperadas, que muitas vezes não refletem como agem e pensam, sendo melhor explicadas nas entrevistas.

O questionário foi elaborado para ter um perfil geral do grupo de professoras do CMEI, para utilizar as respostas como base para as entrevistas juntamente com a observação realizada. No início a intenção era de ser ele o principal meio na escolha das professoras para as entrevistas, mas elas demoraram na devolução dos mesmos e as observações já estavam em andamento. As turmas para observação mais detalhada foram escolhidas nas primeiras observações do CMEI, onde nas turmas das crianças maiores notou-se uma maior quantidade de acontecimentos em relação ao gênero (falas das crianças, postura das professoras em determinados momentos), diferentemente da frequência vista nas turmas dos bebês. Assim, as professoras que foram entrevistadas foram aquelas das turmas escolhidas para a observação e possibilitaram, com isso, relacionar as respostas dos questionários, o cotidiano observado e as respostas nas entrevistas.

3.3 AS AGENTES E ASPECTOS DE VIDA E VIVÊNCIAS RELIGIOSAS

O questionário serviu como base para traçar o perfil das professoras do CMEI e para auxiliar nas entrevistas, mas não para selecionar as professoras que

seriam entrevistadas. Foram selecionadas pelas turmas que foram observadas (diário de bordo): Maternal II, Pré I e Pré II. Observou-se uma dificuldade da maioria delas responder questões sobre gênero e sobre religião, com pausas e escolha de palavras.

As entrevistas foram transcritas colocando aquilo que foi falado, mas também o que não foi falado, as pausas, os silêncios, os incômodos, os risos, as lágrimas, as expressões, com o rigor metodológico, assim escrevendo tudo o que possa ser utilizado na análise. As entrevistas foram realizadas no espaço físico do CMEI, numa sala pequena utilizada para múltiplos fins, sem porta, nos horários em que as professoras estavam realizando a permanência, combinados previamente com a diretora e a pedagoga da instituição.

Para Teixeira (2014), não é tarefa fácil entender a religião na contemporaneidade. No mundo, as religiões e as espiritualidades permanecem, com mudanças no “lugar institucional da religião” e com tendências como deslocamento na compreensão da pertença religiosa, fugindo do perfil tradicional. No Brasil, os dados do último censo apontaram a tendência de queda do número de católicos e do crescimento dos que se declaram evangélicos e sem religião, mas o catolicismo romano ainda é preponderante e mantém sua força, principalmente, nos estados da Região Nordeste e da Região Sul.

Essa diminuição do catolicismo não é uma diminuição do cristianismo, pois há um grande crescimento de evangélicos. No contexto brasileiro há sinais de pluralização, mas mantendo a hegemonia cristã, de acordo com Teixeira (2014). Na maioria das pessoas que se declaram sem religião também não há uma ruptura, pois o grupo de agnósticos e ateus é o menos expressivo. É mais comum uma redefinição de vínculos e pertencimentos onde se definir como sem religião pode ser um ponto de partida, um interregno entre pertencimentos ou um ponto de chegada como sínteses pessoais combinando tradições religiosas e esotéricas.

O espiritismo também mostra crescimento no Brasil tornando-se uma alternativa religiosa legítima, mas que não consegue ser captada com satisfação nos dados oficiais, pois muitas pessoas camuflam a identidade espírita e de religiões afro-brasileiras ou possuem dupla pertença. Muitas pessoas frequentam centros e terreiros em busca de ajuda e apoio espiritual, de acordo com o autor.

Portanto, o campo religioso brasileiro é complexo e cada vez mais plural, com crescente desinstitucionalização e enfraquecimento das filiações tradicionais. A

identidade religiosa é mais fluída e menos fiel a uma pertença. Porém, Teixeira (2014) destaca que essa pluralização não impede a presença no Brasil de identidades mais radicais e fundamentalistas.

Diante desse contexto brasileiro, percebe-se que as professoras selecionadas para as entrevistas e observação mais aprofundada encaixam-se em dois perfis, mesmo que todas elas tiveram a família de origem com vivência católica. Os dados da pesquisa mostraram dois perfis gerais de vivências religiosas e, portanto, como recurso analítico, as professoras foram divididas em dois grupos: A e B, em função dessas vivências religiosas desse grupo específico³.

As duas professoras do Grupo A, Rita⁴ e Tereza possuem uma vivência mais individualizada, sendo que Tereza é evangélica, não frequenta nenhuma igreja e acredita que não se deve seguir tudo o que os pastores falam. Rita se declarou espírita, mas diz que lê e vivencia várias espiritualidades, com uma identidade religiosa mais fluída.

As cinco professoras do Grupo B possuem uma vivência religiosa mais institucionalizada. Cátia e Bruna são católicas, não tiveram migração e frequentam assiduamente. Milena e Sônia declaram-se católicas não praticante, pois não frequentam mais assiduamente, mas possuem uma crença cristã tradicional. Monique se declarou espírita e se encaixa na dupla pertença, pois às vezes frequenta a Igreja Católica e possui a matriz cristã.

A seguir serão relatadas o resumo das vivências pessoais e religiosas das professoras selecionadas para as entrevistas, que são as da tabela abaixo (Tabela 2):

³ A socialização religiosa é apenas um aspecto da socialização mais ampla, portanto, vivências parecidas em outros contextos podem ter outros resultados, pois dependem de outros aspectos sociais e de outras agências socializadoras.

⁴ Os nomes foram trocados pela pesquisadora, garantindo o anonimato.

TABELA 2 – PERFIL DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

| | Tereza | Rita | Cátia | Milena | Sônia | Bruna | Monique |
|--|-----------------------------|---------------------|-------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------|---------------------|
| Idade | 36 | 47 | 54 | 40 | 43 | 36 | 46 |
| Tempo como professora | 9 anos | 26 anos | 35 anos | 14 anos | 13 anos | 6 anos | 10 anos |
| Estado civil | Casada | Divorciada | Casada | Casada | Casada | Solteira | Casada |
| Número de filhos | 2 | 3 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 |
| Formação | Pedagogia (privada) | Pedagogia (privada) | Magistério Superior (privada) | Pedagogia (privada) | Pedagogia (privada) | Pedagogia (privada) | Pedagogia (privada) |
| Idade que concluiu a faculdade | 29 | 35 | 21 | 30 (depois dos 30) | 31 | 31 | 35 |
| Religião da família de origem (quando criança) | Católica | Católica | Católica | Católica | Católica | Católica | Católica |
| Religião declarada atual | Evangélica (não praticante) | Espírita | Católica | Católica (não praticante) | Católica (não praticante) | Católica | Espírita |
| Religião do marido/companheiro | Nenhuma | Nenhuma (ex-marido) | Católica | Católica | Católica | -- | Católica |
| Turma | Maternal II | Maternal II | Pré I | Pré I | Pré II | Pré II | Pré II |
| Grupo | A | A | B | B | B | B | B |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos questionários e das entrevistas. 2019.

3.3.1 Tereza – “a igreja somos nós, nosso coração”.

(Professora de Educação Infantil – Integral – Maternal II – Grupo A). Idade: 36.

Tereza nasceu em Curitiba, mas ao longo da vida morou em duas cidades da região metropolitana; na última mora até hoje; quando foi para lá com dez anos, brincava mais e aproveitava bastante, “quando eu morava na outra cidade eu ficava sozinha com meu irmão, era mais fechada, eu não podia sair para fora, mas tinha uma infância bem confortável. Nessa outra era totalmente diferente não tinha ônibus, não tinha luz, água de poço, era uma realidade diferente da que eu tinha, mas é

onde eu aprendi mais”. Era uma área rural e relata que acordava de manhã e tinha vacas no seu quintal porque não tinha cerca, daí esperavam as vacas irem embora para brincar, fazia casa na árvore, fazia piquenique.

Seu pai e sua mãe foram para lá porque compraram um terreno, pois antes pagavam aluguel. Considera sua família de origem pobre economicamente, todos seus avós trabalhavam com lavoura. Seu pai é pedreiro e sua mãe diarista e trabalham até hoje. Seu pai não queria que os filhos estudassem, não incentivava, queria que trabalhassem cedo, e quando sua mãe a matriculou no magistério seu pai foi contra. Disse que foi sua mãe que lutou para que ela estudasse. Começou a trabalhar com 16 anos em várias funções, depois como estagiária em escola.

Quando iniciou o magistério não sabia o que era e depois que descobriu ficou revoltada e não queria, repetiu o primeiro ano, foi para o ensino médio comum, mas depois em outra escola resolveu voltar para o magistério e gostou, pois segundo ela nessa escola as matérias eram mais práticas. Para ela, sua mãe queria que ela tivesse um curso profissionalizante, uma profissão.

É casada e tem dois filhos, considera importante na educação deles uma educação de qualidade, e investe muito nisso, mas a mais velha vai muito bem na escola e o outro, mais novo, apresenta dificuldades na escola e já reprovou. Também considera importantes os valores familiares, “tanto dentro de casa quanto fora de casa, tanto estando com a gente quanto principalmente quando estão longe da gente” e nessa parte é seu marido que fala mais e que “reza aquela missa” todos os dias.

Quando sua filha nasceu fez uma faculdade que não teve validade e depois teve que fazer novamente Pedagogia. Passou no concurso há nove anos. Valoriza muito a parte cultural, assiste séries, vai a teatros e gosta de ler, segundo ela “quando eu *tava* grávida da minha filha eu lia muito e ela tem o hábito de ler, ela gosta de ler, já do meu filho eu *tava* numa outra fase da minha vida, ele não lê, odeia ler”, por isso vai mal na escola.

Disse que seu marido não gosta de ler e não gosta que ela leia quando está com ele, pois ela tem que dar atenção à família, ele fala: “você só fica nesse livro, só fica nesse livro, venha pra fora, *vamo* lá conversar”, então o melhor horário pra ler é na folga dentro do CMEI.

Sobre religião, se considera evangélica não praticante. Já foi católica e já foi catequista, diz ainda gostar das missas, mas sua mãe começou a frequentar a igreja

evangélica e ela gostou mais. Não participa mais porque “minha filha vai, frequenta, participa da célula, dá aula na escolinha, meu irmão vai, todo mundo participa, mas eu não quero criar um vínculo assim, porque todo mundo que cria um vínculo faz alguma tarefa, eu não tenho vontade ainda de fazer nada porque meu marido não vai, entendeu? Pra não arrumar briga em casa...”. Ele não segue nenhuma religião e, de acordo com ela, eles se veem pouco por causa do trabalho e quando estão juntos ela tem que ficar com ele.

Ela se identificou mais com a igreja evangélica pela pregação e pelo louvor, pois na católica, segundo ela, é mais contida, e agora é diferente, mas não sabe explicar exatamente o porquê. A religião na sua vida, para ela, é de média importância, pois considera que se deve fazer um filtro e não aceitar tudo o que o pastor fala, mas sim ser sensata para cada situação. “Têm pessoas que eu vejo, não na minha família, mas parentes de outra igreja, que eles fazem exatamente o que a igreja impõe, e às vezes não é aquilo que cabe, entendeu? Às vezes até afastam a família devido a seguir à risca o que a igreja impõe, então eu acho que a gente tem que primeiramente a gente tem que ter, a igreja somos nós, nosso coração, Deus, e depois, lógico, a gente vai ouvir, o que os pastores e padres têm a dizer, nos dê a palavra de entendimento de busca, a gente tem que ver que não é assim...”.

Ela já presenciou casos de pessoas que ficam sem nada em casa porque levam pra fogueira santa tudo, “eles vendem tudo, tudo, tudo, tudo, desde geladeira, móveis, roupa, calçado, e aquele dinheiro eles levam, dão pro pastor, levam pra fogueira santa, eles passam o Natal dormindo no sofá de dois lugares os dois, porque foi o que eles não conseguiram vender”. Para ela, são pessoas que confundem religião com fé. Por sua relação individualizada com a religião, Tereza é do grupo A.

3.3.2 Rita – “você não precisa ter uma religião, você precisa se sentir bem”.

(Professora de Educação Infantil – Integral – Maternal II – Grupo A). Idade: 47.

O pai de Rita era pedreiro e a mãe era do lar, às vezes ela fazia um trabalho ou outro de diarista, mas ela ficava mesmo em casa. Considera sua família de origem quanto à classe social como pobre. Para ela, sua infância foi maravilhosa. Veio com 1 ano para Curitiba do interior do Paraná, uma família de 8 irmãos, com dificuldades financeiras terríveis, segundo ela. Dois outros irmãos tinham falecido

por falta de recurso e eles resolveram vir para Curitiba por questão de saúde e oportunidade de trabalho.

Na medida do possível incentivavam a estudar, porque a mãe era analfabeta e o pai ainda estudou até a terceira série. Brincava muito na rua e participava de uma comunidade religiosa católica, centro social da vila, brincava muito com o pessoal da igreja, dessa comunidade que reunia as crianças. Seus pais eram católicos.

Com 12 anos de idade resolveu trabalhar para ajudar em casa: “porque eu via as dificuldades, e eu pensava, às vezes eu limpava a casa de alguém, cuidava de criança pra alguém, pra ganhar um dinheirinho pra ajudar em casa, eu dava pra mãe”. Depois trabalhou como estagiária em banco, secretária, mas diz que não estava contente, pois seu sonho era fazer ensino médio magistério, mas não tinha a noite. Quando descobriu um concurso que teria de educador (na área social) resolveu estudar e passou. Está há 26 anos na prefeitura, sendo que trabalhou vinte e três no contraturno escolar com crianças maiores (primeiro ao quinto ano). Nunca tinha trabalhado com educação infantil até mandarem-na há dois anos e meio para o CMEI.

Mora em uma cidade da região metropolitana, tem três filhos, é divorciada, mas se considera solteira. Quando entrou no CMEI chorou bastante e se assustou, mas agora está gostando, diz que tem muito o que aprender e quer trabalhar com todas as faixas etárias. Fez magistério e faculdade de Pedagogia após passar no concurso.

Na educação de seus filhos priorizou “a viver acampando, viajando, natureza e eles participaram muito disso, sabe, os três, eu priorizo muito a educação, a leitura, eles gostam muito de ler, eles são muito curiosos assim, e assim... eu investi a vida inteira que eles tivessem oportunidade de conhecimentos”.

Depois que se separou diz que consegue sair mais a passeios culturais, “gosto muito de ir pro mato, escalar montanha, fazer trilha, mas antes a prioridade era só isso, eu não ia nas coisas que eu tinha vontade, teatro, música, dança, ele não gostava, falava que era chato, pra que gastar com isso, no início falava, se ia, ia emburrado, então agora tô fazendo mais... (ri), às vezes os filhos acompanham, às vezes não”.

Sobre religião no questionário respondeu que era espírita mas na entrevista disse que está mudando: “eu tô num momento de descobertas, numa época que eu

estava me procurando me encontrar espiritualmente eu fui numa palestra (de espiritismo) e eu gostei muito, fui em várias palestras, gostei muito, só que eu ainda estou em busca, não é mais, eu estou em busca (ri), porque eu fiquei pensando, esses dias eu fui num show há um tempo atrás que me marcou muito, eu não sabia do que se tratava o show, o show era lindo, a música era linda, até eu fiquei assim meio assim, pensei assim puxa vida, não vou mais, mas eu comprei eu vou, seja o que Deus quiser...”.

Continuando seu relato, disse: “o show era lindo, mas falava sobre paz, amor, alegria, respeito, ela fez no final uma homenagem a algumas religiões brasileiras, até umbanda, que foi linda a homenagem que ela fez, numa dança, numa música assim (faz gestos) e depois eu fui pesquisar a banda em casa e eu fui descobrir que eles são budistas. E até tem uma música muito linda deles que eu vivo cantando, que é muito bonita, então assim pesquisando, me interessando, apesar de que eu cheguei a conclusão de que você não precisa ter uma, né, eu cheguei a essa conclusão, de que você precisa se sentir bem, não importa se é um dia lá numa missa na igreja católica, se é um dia numa palestra no espiritismo, se é um dia na música do budismo ou qualquer outra religião”.

Sua filha fez um trabalho na faculdade sobre religiões e ela disse que gostou bastante e percebeu que “o fundamento de todas é o mesmo, o amor, a paz, a caridade, né? Deveria ser, né? Não em todas”. Uma das religiões se negou a receber as alunas que foi a evangélica, pois segundo ela foram em três igrejas sem sucesso.

No espiritismo disse que frequentava palestras e lia livros sobre o assunto. Seu ex-marido não tinha religião e não acreditava em Deus e em nada. Quando os filhos eram menores, frequentou a igreja católica com eles por um período. Considera a religião na sua vida muito importante porque “eu acho importante, mas é isso que te falei, não..., eu tô descobrindo que não preciso seguir uma, ter uma, eu acredito que Deus está em você, tá com você, e a religião maior que você tem que ter é o próximo, é fazer o bem pro outro”. Sua vivência religiosa é individualizada, portanto, é do Grupo A.

3.3.3 Cátia – “a religião é meu porto seguro”.

(Professora de Educação Infantil – Integral – Pré I – Grupo B). Idade: 54.

Cátia nasceu em outra capital e veio com a família para Curitiba com dois anos de idade. Acha que sua infância foi fantástica, não brincava muito na rua, mas visitava seus avós maternos e paternos em cidades do interior e nesses lugares brincava na rua, “colocava a cadeira fora de casa assim, meu avô contava história, ficava cantando, brincando, inesquecível, brincava no tanque a noite”, com os primos. Tem uma irmã.

Mora com o marido e com sua mãe e seu pai na região metropolitana, não conseguiu ter filhos com os tratamentos realizados, que foram traumáticos e quer adotar. Gosta de esportes e tem um trabalho paralelo nessa área (árbitra). Toca um instrumento musical (piano), pois sua mãe a colocou num curso. Disse que seu sonho de infância era ser médica pediatra, mas foi se decepcionando com o que uma médica tinha que fazer e com 12, 13 anos já perguntava para a mãe o que ela podia ser e a mãe disse: “ah faz magistério, já que você gosta de criança, aí você segue com criança, mas fora da área da medicina”. A mãe era professora. Começou a trabalhar com 19 anos, sempre como professora. Após o magistério fez faculdade de Magistério Superior.

Relata que é da religião católica e toda sua família é e sempre foi, frequenta toda semana as missas, em três paróquias diferentes. Nunca frequentou outro local ou outra religião. Para ela, a religião é muito importante, pois disse: “eu acho que a religião é... uma base... vamos dizer assim... uma base pra gente... não tipo assim na hora do aperto você corre... eu todo dia, agradeço, a gente... pra mim é um suporte... como a gente fala... é um apoio... não sei explicar... eu me sinto segura... é isso, eu sinto segurança! E pra mim faz falta quando não dá pra ir às vezes na missa, alguma coisa assim, parece que tá faltando alguma coisa. Meu porto seguro”. Já participou de grupo de jovens e já foi catequista. Sua vivência religiosa é institucionalizada e sem migração, portanto é do Grupo B.

3.3.4 Milena – “primeiro de tudo a gente tem que acreditar em alguma coisa”.

(Professora de Educação Infantil – Integral – Pré I – Grupo B). Idade: 40.

Milena afirmou que teve uma infância boa, brincava na rua, era uma criança feliz, alegre. Tem três irmãs mais velhas. Quando criança, todas as filhas tinham suas funções e precisavam ajudar nas tarefas domésticas. Sempre morou em

Curitiba e considera sua família de origem de classe média baixa. Sua mãe era funcionária pública concursada e incentivou as filhas a fazerem concurso.

Começou a trabalhar com 18 anos em várias funções e prestou o concurso quando exigia o ensino médio apenas há 14 anos. Afirma “sempre gostei de criança, sempre tive o dom de cuidar de criança, tive sobrinhas pequenas, então sempre gostei disso”. Após resolveu fazer Pedagogia. Quando entrou na prefeitura disse que era diferente, era mais puxado e trabalhoso.

É casada e tem dois filhos pequenos, considera como prioridade na educação dos filhos: “eu acho que o estar sempre presente, afeto, tem o limite que não pode faltar, eles têm que saber o que é certo e errado, apesar da gente às vezes não querer, faz uma birrinha assim, a gente ensina pra vida, né? Dar limites”. Por ter filhos pequenos disse que não sai muito de casa, não consegue ir a passeios culturais e nem ao shopping.

Sobre religião, relatou que hoje se considera católica não praticante, pois não tem tempo de ir à igreja. Já foi mais assídua, já foi catequista e seu marido também é católico. Já frequentou outros locais destinados à religião, outras igrejas e o espiritismo que diz gostar: “eu gostei, é uma coisa que me interessa, é um assunto que me interessa, apesar de ser católica eu não deixo de acreditar”. Para ela, os dois podem andar juntos.

A religião é muito importante na sua opinião, pois “eu acho que a gente tem que acreditar em alguma coisa, primeiro de tudo a gente tem que acreditar em alguma coisa, e eu acredito, tenho a esperança, tenho fé em Deus, apesar de não frequentar, de não ir na Igreja, eu tenho meus princípios religiosos, eu tenho minha fé, faço minhas orações em casa”. Seu filho mais velho estuda em uma escola católica. Dessa forma é possível afirmar que mesmo se declarando católica não praticante, Milena possui raízes fortes na religião católica, com grande vivência, portanto é do Grupo B.

3.3.5 Sônia – “se você não acreditar em Deus você vai acreditar em quê”.

(Professora Docência I – Manhã – Pré II – Grupo B). Idade: 43.

Sônia nasceu em Curitiba e descreve sua infância como não muito boa, difícil, pois seu pai era alcólatra e sua mãe se separou dele três vezes, indo para casa de parentes. Sua mãe nunca trabalhou fora de casa (dona de casa). São em

três filhas e disse que somente ela possui curso superior na família de origem, que considera pobre economicamente.

O pai era muito rígido e não deixava ninguém falar em casa, ele era o dono da casa e tinham que obedecer. Sua mãe sofria abuso psicológico, com xingamentos. Segundo ela, seus pais não davam importância ao estudo e não incentivavam. As três meninas começaram a trabalhar cedo entre 14 e 15 anos. Ela ficou quatro anos sem estudar e voltou com 18 anos para o supletivo, mas logo após engravidou. Casou com esse namorado parando novamente de estudar e trabalhar. Em um relacionamento difícil, após se separar voltou aos estudos e entrou na faculdade com 26 anos.

Possui duas filhas, a segunda filha do casamento atual. A filha mais velha é casada e concluiu a faculdade de Ciências Contábeis e a mais nova tem 12 anos e estuda em escola particular, o que não pôde proporcionar à primeira filha. Sônia mora na região metropolitana de Curitiba. Com olhos marejados ao falar das filhas, disse que como não tinha nada, hoje dá tudo que pode às duas. Prioriza o estudo e a leitura, sempre que compra um livro para ela compra para as filhas também.

Relata que sempre quis ser professora e quando uma amiga falou do concurso de educadora na prefeitura (para educação infantil), o qual na época só exigia ensino médio, resolveu fazer e passou. Disse que foi um baque no início, era muito diferente de hoje, e como ia ser professora, continuar na carreira, resolveu cursar Pedagogia, pensou “se eu vou ficar na educação, preciso estudar”. Após alguns anos passou no concurso de Docência I, trabalha em uma escola perto de casa meio período e sempre faz RIT no outro período em educação infantil, pois gosta das crianças menores.

Sobre religião, falou que não segue nenhuma religião, se considera católica, mas frequenta raramente, foi batizada quando pequena. Nunca foi praticante, a mãe ia muito pouco, não cresceu na igreja. Já foi em igrejas evangélicas, pois tem amigos que são. A família do genro é evangélica e sua filha casou na igreja dele, mas a mesma não diz para a mãe que é evangélica, parece ter receio. O pai do genro é pastor e são bem atuantes.

Sônia já fez trabalhos voluntários no passado e faz orações todos os dias. O mais importante para ela é acreditar em Deus: “se você não acreditar em Deus você vai acreditar em quê”, ela e o marido não saem de casa sem fazer oração e

ensinaram para as filhas as orações. Para ela, Deus não está só na Igreja e gosta de conversar com Deus.

A família do marido dela é católica e ele a cada quinze dias passa numa igreja para rezar, raramente vai à missa, mas entra na igreja para rezar sozinho. Sônia afirma que o marido vai mais à igreja que ela. Apesar de afirmar que é católica não praticante e não possuir uma vivência institucionalizada, apresenta uma matriz cristã forte e várias ações diárias religiosas, portanto, é do Grupo B.

3.3.6 Bruna – “a gente tá mais apegada a Deus com a religião”.

(Professora de Educação Infantil – Integral – Pré II – Grupo B). Idade: 36.

Bruna nasceu e mora até hoje na mesma cidade da região metropolitana de Curitiba, com seus pais. Durante a entrevista, falou pouco e geralmente respondeu com frases curtas. Tem dois irmãos e nunca saiu de casa para morar sem sozinha ou casou. Ninguém da família era professora e quando ela fazia ensino médio como estava cinco anos atrasada (disse que parou os estudos), sua mãe a incentivou a fazer magistério e ela gostou.

Não sabe a escolaridade dos seus pais, pois nunca teve interesse em perguntar. Sua mãe sempre foi do lar, segundo ela. Disse que sua infância foi ótima, pois brincava muito na rua com irmãos e vizinhos, citou as brincadeiras com animação. De forma enfática, disse que não havia diferença de tratamento de seu pai e sua mãe com ela por ser menina.

Logo após o magistério, foi fazer faculdade a distância de Pedagogia e antes de passar no concurso, há seis anos fazia estágio remunerado. Nunca trabalhou em outra coisa, só esses estágios. Relatou que quase não sai de casa e não costuma fazer passeios culturais como shows e teatros.

Sua religião e de sua família é católica, desde o nascimento. Frequentam assiduamente a igreja, vão a missas, grupo de jovens, e ela é catequista desde os 14 anos de idade (disse que ela que quis ser). Seus irmãos frequentaram seminário no passado. Ao ser perguntada se já frequentou outra religião, disse que foi uma vez em um casamento em outra igreja e que foi uma vez com sua tia no centro de umbanda. Esse último relatou que não foi bom ter ido, pois após esse dia aconteceram coisas ruins na sua família.

A religião, para ela, é muito importante “porque a gente tá mais apegada a Deus com a religião, a gente encontra Deus”. Sua vivência religiosa é institucionalizada, sendo assim, é do Grupo B.

3.3.7 Monique - “busquei muito até chegar no meu próprio conceito”.

(Professora de Educação Infantil – Integral – Pré II – Grupo B). Idade: 46

Monique relata que sua infância foi muito tranquila, tem duas irmãs mais velhas com grande diferença de idade dela e que casaram cedo, então ela ficou mais com o pai e a mãe. Brincava muito na rua, sua mãe nunca trabalhou, ficava em casa com as filhas. Vieram do interior do Paraná quando ela tinha cinco anos.

Sua família era pobre economicamente e quando vieram para a capital tinham melhor qualidade de vida, pois lá seu pai era bóia-fria e aqui ele conseguiu trabalhar em empresa até se aposentar. Ela começou a trabalhar com quinze anos em várias atividades.

Ela já era casada e com dois filhos, quando resolveu fazer faculdade. No primeiro ano da faculdade de Pedagogia passou no concurso e já está há dez anos na prefeitura. Disse que sua entrada na educação e em CMEI foi como “cair de pára-quedas”, mas que o início foi bom e gostou.

Mora perto do CMEI, em outro bairro. Com seus dois filhos adolescentes considera como prioridade na educação deles o respeito por si e pelo outro. Diz valorizar muito a parte cultural, gosta de ir a shows, cinema, teatro, tem uma biblioteca em casa e lê bastante.

No questionário tinha escrito que não segue nenhuma religião e que não gosta de falar nisso. Na entrevista, ao ser questionada, disse que não fala por causa do preconceito, porque as pessoas julgam sem entender: “quando a gente fala de espiritismo a pessoa já pensa em você matando uma galinha preta numa encruzilhada, dançando nos tambores e... as pessoas não se informam sobre religiões, e... acham que tudo é mesma coisa e... é tudo macumba, é tudo candomblé...”, afirmou de forma pejorativa.

Afirma seguir os preceitos de Chico Xavier, o espiritismo, mas que considera uma doutrina, não uma religião. Nunca frequentou centros espíritas, mas se identifica e leu vários livros. Os preceitos que seguem são: “e fazer o bem sem olhar a quem, amor ao próximo, tudo o que eu posso fazer de bom para o ser humano eu

faço. Tentar não guardar mágoas, tentar não revidar, nem sempre é fácil, mas a gente faz o que é possível”.

Seu pai e sua mãe eram católicos e seu marido é católico, leva os filhos na igreja todo final de semana, mas ela não é católica porque acha “que a religião católica não acrescentou nada pra mim, não me dá as respostas que eu preciso, nem a católica nem a evangélica, mas respeito todas, todos nós acreditamos no mesmo Deus, né? Só acho que as respostas que eu preciso não estão nessas igrejas. Eu saio de lá do mesmo jeito que eu entro”, mas às vezes ela frequenta com a família e apresenta várias falas de matriz cristã.

Afirmou: “busquei muito até chegar no meu próprio conceito, eu busquei muito, busquei muitas religiões... sou uma pessoa irrequieta”, frequentou muitas igrejas até se encontrar nas leituras espíritas onde encontrou respostas: “se são respostas verdadeiras ou não, não sei, são coisas que quando eu preciso eu recorro, entende? Me faz bem ao coração, nunca fui ao centro espírita, nunca nada”.

Religião, para ela, não tem importância nenhuma na sua vida, mas “o que tem importância na minha vida é Deus, e os meus conceitos”. Apesar das insatisfações com as igrejas evangélica e católica, continua frequentando a igreja católica com a família e não frequenta outros locais religiosos, suas falas reforçam a matriz cristã com sincretismo religioso, portanto, é do Grupo B.

3.4 RELAÇÕES ENTRE DOCÊNCIA E RELIGIÃO DAS AGENTES

As professoras, em seus relatos de vida, construíram suas noções de gênero, influenciadas pela igreja e família de origem. Essas noções compõem parte de seu *habitus* e que orienta suas escolhas. A maioria possuía mães que eram donas de casa (mostrando para elas qual é o possível papel da mulher). As demais eram diarista, funcionária pública e professora. Mesmo as mães que trabalhavam eram mais submissas a seus maridos, pois relatam pais autoritários ou que não incentivavam os estudos. Mesmo assim, as mães, mais do que os pais, incentivaram as filhas a prosseguir nos estudos.

Algumas professoras têm uma religiosidade mais pessoal, outras com trânsito religioso (era católica e agora não pratica, era católica e agora evangélica, família era católica e agora é espírita), ou com dupla pertença (católica e também espírita), o que é condizente com sincretismo religioso brasileiro. As professoras nas

entrevistas não percebem como a religião trata as mulheres e homens, citando que para elas não há diferença e quando perguntadas qual o papel da mulher na sua religião elas dizem que são papéis iguais aos dos homens.

Além disso, aparecem episódios de maridos “dominadores” (não deixa a mulher ler, não gosta de sair de casa e a mulher também não sai, não quer contrariar o marido). Esse é mais um dado que exemplifica essa socialização de gênero com marcação bem estereotipada do que é ser mulher e homem em nossa sociedade, onde as mulheres sofrem vários tipos de violência.

Segundo Hooks (2018) o patriarcado na nossa sociedade faz não só com que mulheres sofram todas as formas de violência, mas também faz com que acreditem que uma pessoa em autoridade tem o direito de usar a força para manter a autoridade, realizando alguma forma de agressão física ou verbal contra crianças. As mulheres são as principais cuidadoras das crianças e essa cultura de dominação habilita mulheres para que usem força coerciva para manter o domínio. Assim, todos são socializados para ver a violência como um meio aceitável de controle social. É necessário refletir sobre isso nas práticas educativas com crianças.

Neste contexto, as histórias das professoras são muito parecidas: família pobre, estudaram em escolas públicas, começaram a trabalhar cedo, pagaram faculdade particular, muitas após passar no concurso da prefeitura, o que melhorou um pouco a condição de vida. A religião ou a fé em Deus para elas é muito importante. Muitas citam que a infância foi maravilhosa, mesmo aquela que com 12 anos já teve que começar a trabalhar, mas viveram com dificuldade, pois provavelmente se referem a brincar na rua com mais liberdade, em um conceito de idealização da infância.

As questões de gênero trazem inquietações, pois são tão naturalizadas que em muitas delas nunca tinham pensado sobre o que era perguntado. Percebe-se que muitas atitudes são feitas por costume (“sempre foi assim”).

Vale destacar que a professora Rita (Grupo A), tanto na entrevista quanto na prática, procura entender melhor as questões de gênero na educação, querendo ser mais consciente, pois em sua trajetória teve algumas diferentes experiências de vida e agora procura saber sobre várias religiões.

Na educação infantil, em muitos lugares, inclusive nessa rede municipal de educação, há uma especificidade na docência: a docência compartilhada. Não há uma professora responsável pela turma, mas sim duas ou três. Segundo Buss-

Simão e Rocha (2018), a educação infantil está no processo de construção de uma identidade profissional dessas docentes. Dessa forma, a ação docente comumente é realizada em parceria, onde estão na sala ao mesmo tempo e atendem o mesmo grupo de crianças e suas famílias, mesmo que exista diferenciação salarial nas funções e no horário de trabalho, constituindo uma docência compartilhada. Não se trata de dividir papéis, mas exige uma articulação da ação com as crianças e uma cooperação nas estratégias da ação pedagógica, portanto uma prática docente coletiva.

Para a análise, as professoras foram divididas em dois grupos: A e B. No grupo A encontram-se as professoras com forte sincretismo e migração religiosa, com uma religiosidade individualizada, não institucionalizada, que percebem as diferenças de tratamento de homens e mulheres nas religiões, mesmo que em seus relatos de vida ainda se encontrem contradições, mas há a tentativa de superar e aprender. Foram consideradas do Grupo A por não terem em suas falas e ações forte influência da vivência religiosa em relação à socialização de gênero.

Essas professoras são da mesma turma: Maternal II: Tereza e Rita. Percebe-se na docência compartilhada dessa turma uma troca muito grande entre as duas sobre as crianças, planejamento e organização do ambiente, com parceria, diálogos e escuta, tomando decisões juntas. Nas observações do cotidiano no CMEI o assunto gênero vindo espontaneamente das professoras somente apareceu nessa turma (nas demais turmas, apareceu a partir de questionamentos da pesquisadora). Nas entrevistas demonstraram interesse por cursos sobre tema e opiniões mais abertas que as demais.

Tereza se identificou como evangélica não praticante, pois disse que não frequenta nenhuma igreja, mas sua família frequenta com grande participação, inclusive os filhos. Em sua trajetória teve migração de religião, mas disse que também gosta da igreja católica, mesmo se identificando como evangélica, com uma vivência sincrética e observa-se nas respostas da entrevista uma percepção não institucionalizada, com falas como “não sou uma pessoa que aceito tudo o que o pastor fala” e “é importante ser sensata em cada situação”. Apesar disso, demonstrou submissão ao marido, pois ele que não gosta que a mesma frequente igrejas.

Rita possui uma socialização profissional diferente das demais, pois trabalhou por um grande período de sua vida no contraturno do ensino fundamental,

com outras experiências e contato com outras pessoas, construindo um perfil propício para uma nova visão de educação. Apesar de sua família de origem ser católica e ela também frequentar por um período, procurou em sua vivência religiosa ter diversos tipos de leitura e procurar saber sobre outras religiões. Inicialmente ela se definiu como espírita (no questionário), depois disse que está em busca e que não quer definir uma religião para si, demonstrando uma vivência religiosa plural.

No Grupo B estão as professoras com forte influência religiosa, a maioria com vivência institucionalizada, matriz cristã tradicional presente nos valores, falas e atitudes, inclusive com posturas parecidas sobre gênero e que não percebem como a religião trata de forma diferente homens e mulheres. São as professoras das turmas Pré I e Pré II. Foram consideradas do Grupo B pelas suas falas e ações, que refletem um não posicionamento na socialização de gênero.

As professoras da turma Pré I são Nilce, Cátia e Milena, com alto pertencimento religioso. A primeira não quis participar da entrevista, estava há pouco tempo no CMEI fazendo RIT pela manhã, mas tinha muitos anos de trabalho na prefeitura, não trazia muitas ideias de organização e planejamento, decidia o que iria fazer na hora e não interagia muito com as outras professoras da turma sobre o trabalho, somente com assuntos aleatórios. As professoras Cátia e Milena, que ficavam o dia todo com as crianças tinham uma ótima parceria e estavam sempre conversando sobre o que tinha acontecido com as crianças e o que iriam fazer, decidindo juntas e compartilhando as mesmas ideias e objetivos para a turma. As duas se declararam católicas, sendo que Cátia disse que é praticante, não houve migração, herdando a religião dos pais e com uma vivência intensa com a religião de forma institucionalizada. Milena disse que é católica não praticante, mas ficou claro que gostaria de frequentar mais (a vivência anterior dela que motivou essa resposta, isto é, não poder se definir praticante, mas ela é católica de fato) e possui uma ligação religiosa forte com a instituição, apesar de apontar alguns sincretismos como interesse pelo espiritismo.

As professoras da turma Pré II são Sônia, Bruna e Monique. Pela manhã Sônia fazia RIT e estava desde o início do ano. Quando ela estava as outras professoras se colocavam como se ela tivesse que direcionar mais a turma e as crianças seguiam o que ela falava. As demais professoras ficavam o dia todo, sendo que Monique estava nessa turma desde o início do ano e direcionava o trabalho mais a tarde, e Bruna estava há pouco tempo no CMEI e na turma. Em todos os

momentos mostravam que não planejavam juntas e não compartilhavam as mesmas ideias de organização da turma, mas nenhuma questionava a outra em suas decisões (por exemplo: uma professora deixou as crianças brincarem com maquiagem e as outras não questionaram, mesmo dizendo na entrevista que não concordavam muito). Monique e Bruna não conversavam entre elas, somente o necessário.

Sônia possui uma relação individualizada com a religião e disse que é muito importante para ela fazer oração (“oração faço todo dia”) e faz sempre que sai de casa, mas percebe-se uma forte ligação religiosa, mesmo não se declarando praticante, com uma família muito católica e o marido também.

Bruna é a que possui uma relação mais institucionalizada com religião, sem migração, com forte participação dela e da família, seguindo todos os preceitos e o que o padre fala. Demonstrou em suas falas intolerância religiosa com religiões de matriz africana. Ficou incomodada em tratar o assunto gênero, fugindo de algumas questões.

Monique se declarou espírita e tem vivência sincrética com a religião, pois ainda frequenta a igreja católica com o marido e filhos. A sua relação com o espiritismo é através de leituras, não frequentando centros e outros locais. Fica brava ao definir espiritismo como religião, pois para ela só pode ser chamado de doutrina, porém suas falas nas observações e entrevistas reforçam a matriz cristã tradicional.

As falas das professoras do CMEI demonstraram uma naturalização do cristianismo, como se fosse a “religião principal”, seguindo o que diz Busin (2011), onde afirma que, no Brasil, a matriz católica está presente nas questões que envolvem moral sexual (família, casamento, reprodução e antinaturalidade da homossexualidade) mesmo em pessoas que atualmente não se declaram católicos ou cristãos, pois está presente na cultura do país. Por fim, mesmo que nessa pesquisa não haja explicitamente práticas que demonstram religiosidade (como orações e falas mais direcionadas com as crianças), verifica-se que a religião, o que a pessoa viveu e acredita, está presente cotidianamente em seu *habitus* e reflete nas suas ações ou não ações, nas interferências ou não interferências, como mostra o capítulo a seguir.

4 O COTIDIANO DO CMEI

Este capítulo visa estabelecer relações entre o cotidiano do CMEI, através do que foi vivenciado no diário de campo, e as entrevistas das professoras, analisando como o *habitus* das professoras as guiam, através das disposições, nos modos de agir, no seu meio social, nas situações que emergem do cotidiano sobre socialização de gênero. Algumas dessas situações aconteceram por hábito, outras vieram do brincar trazido pelas crianças ou propostos pelas professoras e algumas suscitaram comentários sobre o corpo e a aparência das crianças.

Como relatado anteriormente, inicialmente aconteceu uma conversa com a diretora e a pedagoga do CMEI sobre a pesquisa em agosto de 2018. Após, em um sábado, ocorreu uma conversa rápida com a equipe de professoras. Já em seguida houve a entrega dos questionários para as professoras via pedagoga, sendo que várias demoraram para devolvê-los, pois queriam responder nas permanências, momento de estudo e planejamento, momentos estes que ou não aconteciam por falta de funcionárias suficientes ou tinham outras demandas urgentes para fazer. Passei um dia observando cada turma (são cinco turmas) e o cotidiano do CMEI como um todo. Depois, de acordo com as observações, fiquei mais frequentemente em duas turmas (Pré I e Pré II), onde percebi uma separação maior das crianças por gênero nas propostas de rotina, ora essa separação era proporcionada pelas professoras, ora pelas próprias crianças. Também foi acompanhada a turma Maternal II. Apesar de estar em uma turma, a dinâmica de um CMEI proporciona a observação de mais turmas ao mesmo tempo, pois as turmas se juntam em vários momentos ou estão ocupando os mesmos espaços. Os nomes de todas as crianças e professoras foram substituídos e escolhidos pela pesquisadora, mantendo o sigilo. Permaneci com as observações durante os meses de agosto a novembro de 2018, duas a três vezes na semana, por um período durante cada dia (manhã ou tarde). Em dezembro de 2018 foram realizadas as entrevistas com as professoras do Maternal II, Pré I e Pré II.

O CMEI funciona em período integral, abrindo 7 horas da manhã, sendo que as crianças podem chegar das 7 às 8 horas. Não há opção de frequentar meio período. As crianças saem entre 17 e 18 horas da tarde. A maioria das professoras trabalha 8 horas diárias e duas professoras (uma no Pré I e outra no Pré II) trabalham por 4 horas diárias. Essa diferença ocorre porque há duas carreiras

distintas: uma de professoras de educação infantil, com 8 horas diárias de trabalho e que atuam em CMEIs com crianças de 0 a 5 anos; e outra de professoras Docência I, com 4 horas de trabalho e que atuam em escolas com crianças a partir de 4 anos e também podem atuar em CMEIs em turmas de Pré, geralmente com RIT, sem vínculo fixo com a instituição.

No CMEI, além das professoras, há uma diretora, uma profissional que trabalha na secretaria e uma pedagoga que trabalha 4 horas, no período da manhã. As equipes de limpeza e cozinha são de empresas terceirizadas, inclusive a comida para as crianças já vem pronta da empresa. A diretora e a pedagoga recebem formações mensais do Núcleo de Educação e da Secretaria Municipal de Educação sobre a proposta de trabalho para a educação infantil e o CMEI recebe supervisões mensais das pedagogas do Núcleo de Educação. As professoras participam de formações realizadas nas permanências ou em reuniões pedagógicas no próprio CMEI e também, quando possível, podem participar de cursos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. É de responsabilidade das professoras o planejamento e a organização do ambiente da sala de referência e demais espaços que usam com as crianças, de acordo com a proposta do município para a educação infantil, inclusive decidindo por brinquedos, livros e materiais que serão utilizados no cotidiano.

Nas duas turmas de Maternal I encontram-se crianças de dois a completar três anos, sendo que em uma delas foram concentradas crianças menores que iriam completar dois anos. As turmas possuem 22 crianças cada e três professoras são responsáveis por cada uma, que ficam em período integral. Pela faixa etária, as crianças podem e devem explorar todos os materiais, brinquedos e ambientes, brincando juntos. Em nenhum momento foi visto as professoras dividindo as crianças em meninos e meninas. O banheiro/ trocador único é compartilhado pelas duas turmas, onde algumas crianças estão de fralda e outras já estão começando a usar o banheiro.

As observações foram registradas em Diário de campo, como no exemplo a seguir do Maternal I A:

Durante uma atividade no solário, espaço externo anexo à sala, as professoras disponibilizam alguns brinquedos e panos. Também há um rádio ligado com músicas infantis. Como tinham vários panos disponíveis para a brincadeira, o menino Murilo pede para a professora Gleici colocar um tecido rosa brilhante nele amarrado (como um vestido), ela colocou e

depois amarrou várias “capas” nas crianças (meninos/ meninas). Após o mesmo menino colocou um pano rosa choque amarrado em si na cabeça, pois viu outra menina fazer. Ninguém falou nada. Uma menina com dois panos amarrados em si vai até à professora Renata e a professora diz: “Nossa, que princesa linda!” e olhando para outra menina ao lado diz “Ah, você também quer? Pega lá um pano de princesa.” Um outro menino, Marcos, chega e pede para amarrar na cabeça o mesmo pano rosa e ela amarra sem dizer nada. O primeiro menino, Murilo, continua com seus panos, um como se fosse uma saia e um no pescoço. A professora Gleici diz: “Vamos entrar que está muito sol!” (recolhendo alguns brinquedos), o menino diz: “Eu quero ficar com o meu vestido”. Gleici responde: “Pode ficar com seu vestido! Vamos! Tá muito sol!”. Ficam dançando na sala. (Turma: Maternal I A. Diário de campo, 29/08/2018)

O relato de um Maternal I acima mostra que as professoras aceitam e não estranham que os meninos explorem os materiais socialmente vistos como femininos, mas também mostra que a professora Renata coloca o pano no menino, mas não tece nenhum comentário nem incentivando, nem elogiando, de forma automática, ao contrário do que faz com as meninas.

Em outro momento, no solário, meninos e meninas brincavam de bonecas e trocavam fraldas, as professoras incentivavam: “Isso! Troca a fralda do nenê! Pega uma maior!”.

Na outra turma de Maternal I, as crianças são um pouco mais velhas, a maioria já com três anos completos. Em um momento presenciado, as crianças brincam juntas no solário em vários grupinhos, sem interferência das professoras. Duas meninas brincam em dupla e excluem uma terceira. A professora fala que elas sempre fazem isso, que não sabem brincar em três. Já se observa as primeiras separações entre meninos e meninas, vindas das crianças, mas ainda em poucas ocasiões.

Após essa observação inicial, focou-se nas turmas Maternal II, Pré I e Pré II. Essas professoras foram chamadas para entrevistas posteriores. Foram analisadas situações envolvendo relações de gênero que as professoras fizeram por hábito, como as crianças trazem suas percepções sobre gênero, sem interferência das professoras, como as professoras agem nas brincadeiras e com brinquedos e outros materiais, e, por fim, como as professoras percebem o corpo e a aparência das crianças, no que se refere às questões de gênero no cotidiano da educação infantil.

4.1 HÁBITO: “isso já vem de sempre”.

As práticas revelam as crenças dos agentes e a bagagem da cultura na qual esses agentes estão inseridos, sendo que muitas práticas das professoras são feitas pelo hábito, por costume, por achar ou que sempre foi assim ou que todo mundo faz assim, não por meio de reflexão e planejamento prévio. Segundo Gimeno Sacristàn (1999, p. 74) “a ação pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito do social, é cultura objetivada que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos, como um legado imposto aos mesmos”. Uma dessas práticas é a separação pelas professoras em meninos e meninas no cotidiano, sem objetivo pedagógico, e ocorre em vários momentos:

Prof.^a Cátia: - “Os meninos podem pegar a agenda para guardar”.
Prof.^a Milena: - “Só os meninos”.
Prof.^a Cátia: - “As meninas podem guardar”.
(Turma: Pré I. Diário de campo, 24/09/2018)

Como na turma do Pré I, no Pré II também uma forma comum de organizar o cotidiano é dividir meninos e meninas, como nesse exemplo:

Prof.^a Sônia: - “Meninas, venham tomar água. Agora os meninos”.
(Turma: Pré II. Diário de campo, 03/10/2018)

Outra coisa a se notar no Pré II é que as escovas de dente desta turma que ficam na sala estavam separadas por cor (amarelo e vermelho para as meninas e verde e azul para os meninos). São as professoras de cada turma que organizam as escovas de dente, cedidas pelas unidades de saúde da prefeitura em pacotes de diversas cores.

As professoras que confeccionam no início do ano os crachás com os nomes das crianças, seguindo os cadernos de orientação de proposta dessa prefeitura, mesmo que não separem por cor (todos são verdes), outros meios são utilizados para separar meninos e meninas, como será citado a seguir.

Louro (1997) enfatiza também que a separação de meninos e meninas nas atividades de rotina e nas escolhas de brinquedos tornou-se “natural” nas instituições educativas. E essas situações contribuem para um aprendizado sobre gênero, pois “Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir” (LOURO, 1997, pág. 61). Observa-se nos relatos que as professoras separavam por gênero na hora de chamar para tomar água, guardar

agendas, recolher crachás, sentar-se nas cadeiras do refeitório e também induzindo nas escolhas de brinquedos, já pré-determinando as preferências de cada gênero.

No Grupo A (turma: Maternal II, professoras com vivência religiosa mais individualizada) não foram observadas práticas como essas de divisão entre meninos e meninas. Já nas turmas das professoras do Grupo B, com forte influência religiosa, foram observadas por várias vezes essa prática durante as propostas diárias (chamada, roda de conversa), mesmo isso não estando escrito no planejamento, como nesse exemplo:

A professora Nilce inicia a chamada. Ela retira os crachás das crianças que faltaram e diz:

Prof.^a Nilce: - “Vamos contar quantos faltaram?” Anota no quadro o número 8.

Coloca os crachás no chão e faz a brincadeira Macaco Simão. Após cada um pegar o seu, fala:

Prof.^a Nilce: - “Vou pedir para o João e Elisa pegar os crachás hoje”.

O menino recolhe os crachás dos meninos e a menina recolhe os crachás das meninas. Já é uma prática, pois as crianças agem sem surpresas ou dificuldades. Começam a fazer o calendário.

Prof.^a Nilce: - “Vamos contar os meninos? (conta) 8. Meninas? (conta) 14”.

Coloca no quadro. “Vamos contar todo mundo agora”.

(Turma: Pré I. Diário de campo, 26/09/2018)

Posteriormente, ao serem perguntadas o porquê de fazerem tal separação responderam sem convicção:

Entrevistadora: Quando vocês estão fazendo a chamada, todo dia vocês fazem a contagem, depois contam os meninos e contam as meninas, daí um menino recolhe os crachás dos meninos e uma menina das meninas, vocês sempre fazem assim?

Prof.^a Cátia: São várias dinâmicas.

Ent.: Quando vocês assim, o objetivo é a contagem?

Prof.^a Cátia: Não, o objetivo é o reconhecimento do nome, e a contagem no final também né, mas é mais... no final. Depende de quem faz a chamada.

(Entrevista, Grupo B. Turma: Pré I, dezembro/ 2018)

Ent.: Durante a chamada, não necessariamente com você, mas observei que vocês fazem a contagem dos meninos e das meninas e na hora de recolher os crachás um menino recolhe dos meninos e uma menina recolhe das meninas. Vocês fazem sempre?

Prof.^a Milena: Não, na verdade eu participo pouco da chamada porque é o horário que eu estou tomando café, mas não, eu não acho certo a gente dizer tem tantos meninos e tem tantas meninas porque não há diferenciação, então...

Ent.: Não é um combinado de vocês, então? Depende da pessoa que faz?

Prof.^a Milena: Depende da professora que faz. Não é feito sempre da mesma forma.

(Entrevista, Grupo B. Turma: Pré I, dezembro/ 2018)

Como já falado anteriormente, a professora Nilce não participou da entrevista, mas como a docência é compartilhada foi perguntada a mesma questão para todas as professoras da sala, pois elas estavam juntas na sala e as decisões devem ser coletivas. Ainda que as professoras tenham afirmado que fazem a chamada de outras formas, essa é uma prática comum de contar meninos e meninas, pois em outros momentos a pesquisadora observou na sala no quadro de giz anotações da quantidade de meninos e meninas presentes na sala naquele dia. Vale destacar que os crachás são todos confeccionados da mesma cor verde, e não rosa para as meninas e azul para os meninos como ocorria no passado. Mas, percebe-se que a diferenciação por gênero persiste nas práticas aqui relatadas.

No Pré II as professoras demonstraram dificuldade de realizar algumas propostas de atividades, segundo elas porque a turma “é agitada”. Para tentar amenizar essa situação, uma das alternativas que criaram foi durante os momentos de roda de conversa colocar um menino e uma menina intercalando em sequência. Assim, as professoras comunicavam às crianças seguidamente que se elas ficassem agitadas na roda (sentadas no tapete), iriam separar meninos e meninas:

A professora Sônia termina a história e pega a Caixa Surpresa. Nessa atividade cada dia uma criança leva a caixa para casa e coloca um objeto, a família escreve no caderno algumas pistas para as crianças adivinharem o que é no dia seguinte.

Prof.^a Sônia: - “Se vocês não ficarem quietos na roda, nós vamos mudar, colocar um menino e uma menina”.

(Turma: Pré II. Diário de campo, 22/08/2018)

Nessa turma, os crachás também são da mesma cor, mas a separação acontece na hora de colocar diariamente os crachás no quadro imantado, sem possibilidade de outras formas de organizá-lo. O relato a seguir mostra mais uma vez como está presente na rotina a divisão entre meninos e meninas:

As crianças estavam em cantos, os meninos estavam no canto dos jogos (somente com uma menina), alguns brincavam com encaixe, as meninas brincavam de casinha (papai, mamãe e filhinho), com um menino, Bruno. Após guardam os brinquedos e sentam em roda para a chamada.

Prof.^a Bruna: “Lembra do nosso combinado? Um menino e uma menina no tapete!”.

A professora faz chamada com música e cada vez que para chama duas crianças: um menino e uma menina, esses pegam os crachás com os seus nomes e colocam no quadro imantado em duas colunas: uma de meninos e outra de meninas. Um menino começa a chorar, as crianças falam “ele sempre chora”, “ele tem vergonha”, a professora ignora, não diz nada,

alguns minutos depois uma menina começa a chorar e a professora se preocupa.
(Turma: Pré II. Diário de campo, 17/10/2018)

Essa forma das crianças colocarem os crachás no quadro imantado foi observado em todos os dias em que a pesquisadora esteve nessa sala e as professoras disseram que é uma prática diária. Ao serem questionadas na entrevista o porquê dessa prática, as respostas foram:

Ent.: Quando vocês fazem a chamada, vocês separam em duas colunas os crachás, meninos e meninas, tem algum objetivo pedagógico?

Prof.^a Monique: É uma orientação que já vem, desde sempre, não sei como começou, mas quando eu entrei na prefeitura já foi feito dessa forma.

Ent.: Desde sempre você faz assim?

Prof.^a Monique: Desde sempre.

Ent.: Todos os dias?

Prof.^a Monique: Sim.

Ent.: Quando uma menina põe em outro lugar, tem alguém que já troca rápido... Você considera isso pedagógico? É importante para eles ou não?

Prof.^a Monique: Eu acho que pra eles é importante sim, porque eles estão formando a identidade deles. Eu acho que eles ainda não sabem exatamente o que é ser um menino, o que é ser uma menina, às vezes você chama para ir ao banheiro e se confundem, aí você fala: menino usa cuequinha, menina usa calcinha. Não sei se é pedagógico, mas... é a forma que a gente aprendeu, é a forma que a gente utiliza.

Ent.: E quando as crianças ficam agitadas na roda, vocês pedem para sentar um menino e uma menina. Você acha que funciona? Eles ficam mais quietos?

Prof.^a Monique: Ah... acho que funciona, porque na verdade o que você quer? Quer separar os grupinhos.

Ent.: Então... nessa faixa etária, eles estão brincando mais menino com menino e menina com menina?

Prof.^a Monique: É... tipo... eles têm os preferidos, eles têm aqueles que eles querem sentar junto e fazerem bagunça, daí você separando dá uma aliviada um pouco.

(Entrevista, Grupo B. Turma: Pré II, dezembro/ 2018)

Percebeu-se que essa escolha de separar meninos e meninas por estarem supostamente agitados além de relembrar práticas antigas das escolas, talvez vivências que as próprias professoras tiveram como alunas, mostra-se ineficaz e elas continuam fazendo por hábito, pois as crianças não param de conversar e de se agredir com essa separação. Sobre a separação do crachá em colunas nenhuma das professoras soube explicar o objetivo pedagógico e disseram que sempre foi assim, sendo que não há em nenhuma orientação escrita para que se faça assim. Essas duas situações iniciaram com a professora Monique (que está desde o início do ano com a turma) e as outras professoras acataram sem questionar o porquê de se fazer. As falas da professora Monique mostram a necessidade que ela percebe

em ensinar as meninas a serem meninas e os meninos a serem meninos dentro dos padrões sociais. Para ela, separar os crachás em meninos e meninas ajuda a formar as identidades das crianças da mesma forma quando ela ensina que menino usa cueca e menina usa calcinha. Esse exemplo também mostra como as professoras possuem a visão binária de gênero. Vale destacar que o objetivo pedagógico principal do uso desses crachás é o reconhecimento do nome escrito e fazer a comparação com os nomes dos colegas, observando as letras que compõem os nomes, caracterizando-se como uma das atividades permanentes, que são as circunstâncias de aprendizagem realizadas regularmente, no transcorrer de todo ano, sem a característica de práticas que se repetem sempre da mesma forma, tal como está descrito nos Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil (SME, 2010a). Mas, isso não foi citado pelas professoras entrevistadas.

O grupo de professores de um local compartilha marcas de experiências sobre suas ações. Participam dessa experiência compartilhada condutas, crenças, formas de compreender, valores que os caracterizam como grupo, mesmo com conflitos. Assim gera-se uma cultura que dá continuidade ao longo da história. A prática da educação é, portanto, essa cultura compartilhada de ações de cuidado, ensino e direção dos outros, de acordo com Gimeno Sacristán (1999). Essas experiências compartilhadas são cristalizadas, ou seja, as pessoas agem por hábitos e costumes mais do que apoiando-se em sérias convicções, pensando e considerando cada ocasião. Segundo o autor, não se pode compreender o sujeito sem história pessoal, mas também não se pode compreendê-lo sem essa cultura de grupo compartilhada.

Dessa forma pode-se afirmar que o passado dessas professoras está vivo e cristalizado em suas práticas, passado esse vivenciado como alunas, permeado também por valores religiosos e familiares, onde se faz necessário, inconscientemente, separar meninos e meninas, garantindo a continuidade e a repetição de práticas. Essa cultura compartilhada compõe o *habitus* docente dessas professoras que não questionam se realmente as práticas que fazem sempre foram assim e porque fazem assim, tal como afirma Sônia:

Ent.: Durante a chamada, eu percebi que vocês separam em duas colunas os crachás, não sei quando começou isso, de menino e de menina, como começou? Quem decidiu? Qual o objetivo de fazer isso?
Prof.^a Sônia: Olha... uma boa pergunta. Acho que é o costume e até as crianças... quando eu cheguei aqui, eu cheguei em abril, as crianças já

faziam assim, menino e menina, e nunca pensei “ah! Vamos mudar”, nunca pensei nesse lado e continuou, entendeu? Eu acho que isso já vem de... na verdade isso já vem de sempre isso. Nunca pensei nisso.
(Entrevista, Grupo B. Turma: Pré II, dezembro/ 2018)

Algumas dessas práticas, por fazerem parte dessa cultura compartilhada, podem aparecer em vários CMEIs da mesma rede de ensino, perdendo-se, se não houver reflexão constante, o objetivo de cada proposta desenvolvida com as crianças e deixando-se levar por crenças pessoais. O Grupo B, com forte *habitus* religioso, tende deixar que essas crenças atravessem mais explicitamente suas práticas, pois não percebem necessidade de mudança. Para Marcelo Garcia (1998) o professor não é um técnico, mas sim processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas, que influenciam suas atividades profissionais e para mudar, ele precisa querer mudar, ver necessidade de mudar, pois há uma dimensão pessoal da mudança. Portanto, como exemplo, não basta somente orientar que os crachás das crianças sejam confeccionados todos da mesma cor em reuniões pedagógicas e cursos, se nas práticas reais as crianças são contadas separadamente em meninos e meninas, se colocam os crachás imantados em duas colunas de meninos e meninas, se são separadas na roda em meninos e meninas, fugindo do objetivo principal do porquê se faz esse tipo de chamada na educação infantil e realizando práticas sexistas diariamente com as crianças, por hábito, por crenças, sem reflexão. Ou seja, se realmente há uma preocupação em não trabalhar de forma a reforçar estereótipos de gênero, uma discussão mais profunda deveria ocorrer reconhecendo que esse é um “saber fazer” das professoras que recebe influências de diversos agentes socializadores, de modo que apenas a orientação de confeccionar os crachás da mesma cor é insuficiente para “quebrar” esse saber já inscrito no *habitus* das professoras.

4.2. O BRINCAR

A educação infantil é permeada pelo lúdico, pelos brinquedos e brincadeiras, tanto em situações planejadas pelas professoras, mais direcionadas, quanto em situações ditas mais “livres”, onde as crianças escolhem o que brincar e com quem brincar. Em uma instituição educativa, mesmo as brincadeiras “livres” estão em espaços organizados por adultos, com materiais e tempo definidos por esses

adultos, onde as crianças nem sempre tem opção de escolha (MEC, SEB (2010), SME (2016)).

Em relação à brincadeira, Borba (2006) enfatiza que ela é fundamental para a criança interagir e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca. Através dela, as crianças compreendem o mundo e as ações humanas, sendo inerente ao processo de construção de conhecimento, de comunicação, de trocas e de experiência de cultura. E para que isso ocorra deve haver um professor de educação infantil com boa formação e que compreenda a importância da brincadeira.

O educador tem um papel decisivo, não só na organização e na disposição dos recursos, mas também na sua postura, na forma de mediar as relações, de se relacionar com as crianças, de ouvi-las e de instigá-las na busca de conhecimentos. São os educadores que dão o tom ao trabalho, que reforçam ou não a capacidade crítica e a curiosidade das crianças, que as aproximam dos objetos e das situações, que acreditam ou não nas suas possibilidades, que buscam entender suas produções, que dão espaço para a fala, a expressão, a autonomia e a autoria. São eles também que fazem a ponte com as famílias e a comunidade, que promovem trocas sobre o desenvolvimento, as conquistas e as necessidades das crianças, que esclarecem os pais sobre os mais diversos assuntos que dizem respeito à infância, que organizam eventos e atividades culturais e socializadoras. (BORBA 2006, p. 9-10)

O brincar é, portanto, experiência de cultura, através da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças, inclusive suas percepções sobre gênero. Na análise a seguir foram incluídas também os momentos de vídeos assistidos em DVDs, momentos de contação de história e leitura de livros, divididos entre momentos vindos das crianças, sem interferências das professoras, isto é, o que elas levam para a instituição de sua socialização sobre gênero e trocam entre elas e momentos vindos diretamente das professoras.

Os brinquedos e demais materiais como livros, DVDs e fantasias entram no CMEI da seguinte forma: os CMEIs que são inaugurados, ou seja, novos, recebem um kit desses materiais, chamado de enxoval, entregue pela prefeitura. Os demais CMEIs, inclusive esse da pesquisa, recebem verbas repassadas pela prefeitura para a conta bancária da APPF (Associação dos Pais, Professores e Funcionários do CMEI). A verba recebida é calculada pelo número de crianças atendidas. O Conselho do CMEI e a APPF, com representantes dos segmentos, decidem a destinação desses recursos como: manutenção, compra de produtos de limpeza, materiais de papelaria e brinquedos. A decisão é baseada em critérios de acordo

com leis próprias. Os CMEIs podem receber também doações da comunidade ou das famílias de brinquedos e demais materiais (livros, DVDs, fantasias). Os materiais doados devem ser supervisionados pela equipe do CMEI, de acordo com critérios para a faixa etária atendida. Observa-se no cotidiano que, muitas vezes, as próprias professoras levam ao CMEI livros, DVDs e demais materiais para utilizarem com suas turmas.

Como esse recurso está relacionado ao porte da instituição, ou seja, ao número de crianças, e é considerado baixo pelas diferentes demandas que a unidade possui, gera uma desigualdade muito grande na Rede Municipal, porque se a instituição está em um local em que as famílias têm mais recurso socioeconômico ela tende a ter melhores condições de materiais, se a instituição está em uma comunidade de menos recursos, como a instituição dessa pesquisa, tende a chegar menos doação ou doações de baixa qualidade, implicando diretamente nas possibilidades de trabalho das profissionais.

4.2.1 Brincar trazido pelas crianças: “as meninas sempre perdem”.

As crianças trazem muitas questões para a instituição educativa dos seus outros ambientes de socialização, principalmente da família. Em vários momentos essas questões com visões estereotipadas de gênero apareceram e as professoras não interferiram, como aparecerá a seguir. As crianças também aprendem com seus colegas, seus pares.

No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

Corsaro (2011) enfatiza a importância na vida das crianças da movimentação fora da família e da sociedade de pares, sendo que esta varia entre culturas e em diferentes tempos históricos. O termo “pares” é utilizado para se referir a um grupo de crianças que passa o tempo junto quase todos os dias. Ao realizar isso as crianças produzem culturas locais, relacionadas a culturas mais amplas, com contribuições e interações.

A cultura de pares infantis é definida como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128). Portanto, as crianças não são meras receptoras de culturas e reprodutoras, mas sim parte produtiva.

Através das rotinas a que são submetidas, as crianças tornam-se membros dessa cultura de pares, tentando dar sentido ao mundo dos adultos e até de resistir a esse mundo. Devido a isso, as atividades das crianças com seus pares são tão importantes quanto às interações com adultos.

A cultura simbólica da infância, ainda segundo Corsaro (2011) é mediada pelos adultos, mas as crianças se apropriam, usam e transformam ao produzir e participar da cultura de pares. A cultura de pares está em conformidade com a reprodução interpretativa, sublinhando as ações coletivas das crianças, valores partilhados e o lugar e a participação infantis na produção cultural. Portanto, as crianças não reproduzem fielmente o mundo, mas reinterpretam e aprendem juntamente com seus colegas, principalmente aqueles com os quais convivem diariamente.

As professoras Rita e Tereza, do Grupo A, que possuem uma relação menos institucionalizada com a religião, procuram fazer com que as crianças de sua turma brinquem de tudo, como, por exemplo, de salão de beleza, não separando as crianças em meninos e meninas. Alguns meninos, de três anos, já apresentam falas de que “isso é de menino” e “isso é de menina”, entre eles. Rita chama a atenção para um fato ocorrido em sua sala onde os pais de um menino querem sua opinião sobre ele só querer desenhar com rosa, o que os deixa preocupados. Rita se posiciona como mostra a seguir:

A professora Rita coloca cantos para as crianças brincarem: um de madeirinhas, um de desenho, um de carrinho e um DVD de apresentação de circo. As meninas e meninos interagiram juntos.

Um menino só desenha com a cor rosa, e a professora pergunta pra ele:

- “Você gosta dessa cor?”

- “Sim” (ele responde)

E ela me conta: “Ele só desenha com essa cor, favorita, ele tem uma irmã mais velha que acho que ensina ele. Hoje os pais vieram preocupados de manhã porque acham que ele tem algum problema, em casa também é assim. Ele é tímido”.

Eu perguntei: “O que você falou?”

Ela respondeu: “Aqui no CMEI as crianças brincam com tudo, todos brincam de boneca, as meninas de carrinho, cor é só uma cor. E ele é um artista!”.

Após a fala da professora, ele pegou outras cores, mas usou pouco, a maior parte do desenho continuou rosa.

A professora Rita sai de perto do canto do desenho. Um outro menino pegou a canetinha azul e disse pra mim: “as meninas não podem pegar esse, só os meninos!”. Perguntei o porquê. Ele disse: “Porque as meninas tem que pegar aqueles ali (aponta para cores como rosa e vermelho). Os meninos não podem.” A professora não ouviu esse diálogo.

A outra professora, Tereza, chega na sala e monta um canto de salão de beleza. Nove crianças vão brincar lá. Algumas ficam no canto do desenho e falam muito das cores entre elas: “esse é de menino, esse é de menina”. Não há interferência das professoras nessas falas.

(Turma: Maternal II. Diário de campo, 24/08/2018)

Ao ser entrevistada, a professora Rita falou mais sobre esse assunto:

Ent.: Se você visse na sua sala, as crianças falarem: “menina não pode pegar canetinha dessa cor”, “essa cor é de menina”, “esse brinquedo é de menino”, como você reage? Você acha que o professor deve intervir ou não? (Obs.: falas observadas na turma)

Prof.^a Rita: Ah... eu acho que a gente pode dizer: olha, as cores estão aí para todos, cada um escolhe a cor que quiser, se ele quiser escolher pra desenhar essa cor desenha, se não quiser, cada um escolhe, a gente precisa fazer isso, para que a criança aprenda desde pequenininha a respeitar a escolha do outro, independente da cor que escolheu.

Ent.: Eu observei eles falando isso, principalmente no desenho.

Prof.^a Rita: Sim, até um pai falou: a gente tá preocupado que ele quer só rosa, quer pintar tudo rosa...

Ent.: Sim, você comentou aquele dia.

Prof.^a Rita: E a gente percebeu que ele mudou muito nos últimos tempos, logo no início do ano, ele era uma criança, eu fiquei boba de ver, na hora do soninho antes de dormir, ele pegava a fraldinha dele e começa a fazer teatro na sala, todo mundo quietinho, e ele começava a fazer caras e bocas, e ele se fechou de um jeito, no nosso trabalho com circo ele não quis participar, não quis pôr a roupinha.

Ent.: Você acha que os pais falaram alguma coisa?

Prof.^a Rita: Dá essa impressão, porque a gente se perguntou: o que está acontecendo? Ele se apagou de uma forma bem estranha assim. Ele meio que se fechou. Pelo que percebi eles são religiosos, acho que católicos. (Entrevista, Grupo A. Turma: Maternal II, dezembro/ 2018)

As professoras deixam claro nas respostas que conversam ou conversariam com as crianças sobre as cores não terem gênero. Também se mostraram preocupadas com a mudança de comportamento do menino que não pode ter suas preferências na escolha de cores. Além da professora Rita, a professora Tereza também percebeu a mudança de comportamento do menino.

Ent.: E teve o caso que a outra professora do Maternal II comentou comigo sobre o menino que só pintava com rosa, só gostava de rosa, que o pai veio comentar na porta perguntando se ele tinha algum problema?

Prof.^a Tereza: Sim, então ele parou um pouco agora, então ele gostava tudo coisa de menina, o cantinho da Polly, tudo em miniatura, a casinha em miniatura, então ele até hoje brinca, mas se ele vê a gente observando ele disfarça e sai, é..., canetinha, lápis de cor, tinta, tudo ele quer cor de rosa, cor de menina, ele se identifica bastante com coisas de menina né, eu acho que a família andou repreendendo ele porque ele tá diferente, mudou, antes ele gostava de tirar foto, a gente fazia filmagem dele, ele não gosta mais, a

gente não consegue fazer vídeo dele porque não quer participar, ele tá bem diferente assim, ele foi repreendido em casa.

Ent.: Mas vocês não conversaram com a família, com os pais sobre isso?

Prof.^a Tereza: Não, sobre isso não.

(Entrevista, Grupo A. Turma: Maternal II, dezembro/ 2018)

As professoras do Grupo B quando questionadas nas entrevistas o que diriam para os pais se viessem na porta da sala questionando o uso de uma determinada cor, como ocorreu com as professoras do Maternal II, responderam: “eu acho que essa parte não é muito minha, né... eu pediria que conversasse com a pedagoga e com a diretora da escola” (Monique) e “diria para fazer uma reunião com a pedagoga” (Cátia). As outras responderam que não veriam problema, com respostas padrão, ou seja, respostas que socialmente são aceitas atualmente, como “eu diria que não tem problema nenhum, que a criança tá passando pela fase da experimentação, que ele tá descobrindo as cores” (Sônia) e “a escolha é dele, a gente não tem como... porque a escolha é da criança. Acho que não tem problema” (Bruna).

No Maternal II, as meninas e os meninos brincam mais juntos, sendo que um dos meninos é bastante enfático nas questões de cores e objetos pertencentes às meninas e aos meninos, outros meninos às vezes também fazem esses comentários. Em alguns momentos as professoras interferem e em outros não. Em todas as turmas percebeu-se em pelo menos algum momento as professoras chamarem as meninas de princesas, menos nessa turma Maternal II, onde as professoras chamam as crianças de amigo ou amiga.

Nas turmas das professoras do Grupo B, com forte pertencimento religioso, há conversas das crianças sobre determinados assuntos, inclusive onde trazem explicitamente questões estereotipadas de gênero, vindas de seus ambientes de convivência e nota-se a não interferência das professoras nessas questões. A seguir, um exemplo do Pré I:

Vão brincar lá fora no pátio coberto com brinquedos diversos, lá também está a turma do Maternal II. Alguns grupinhos se formam. Duas meninas e um menino brincam de lanchonete, seis meninas brincam de boneca (filhinha) com bolsa, alguns de máscaras e chapéus, alguns tentam brincar de raquetes. As professoras não interferem na organização dos espaços, nas brincadeiras, só quando há conflitos. As meninas brincam mais com celular, boneca e bolsa e os meninos de correr, encaixe, raquete e martelo. Arthur fica bravo ao ver uma boneca junto com os encaixes:

Arthur: - “O que essa princesa está fazendo nos meus brinquedos? Eu não gosto de boneca”. (joga a boneca)

(Turma: Pré I. Diário de campo, 10/09/2018)

As professoras até respondem na entrevista que em alguns momentos explicam para as crianças que podem brincar de qualquer coisa, pois esse já é um discurso aceito na área da educação infantil, mas na prática diária pouco disseram e não interferiram quando uma criança excluía a outra. Além disso, não propuseram brincadeiras que quebrem esses estereótipos, incentivando-os ou organizando as mesmas de outras formas. Desse modo, demonstram que isso não é tão significativo para elas. A professora Milena, ao ser perguntada se meninos e meninas brincam mais separados ou juntos e se ela deve interferir nesses momentos, respondeu assim:

Ent.: Você já falou que coloca brinquedos mais para as meninas e mais para os meninos, você acha que eles brincam mais separados ou mais juntos?

Prof.^a Milena: Algumas crianças se isolam mais, mas no geral eles brincam juntos.

Ent.: Você acha que a professora deve interferir nesses momentos?

Prof.^a Milena: Não. Acho que não. (...) Claro que se você observar alguma situação que não está adequada, você deve interferir, mas... em questão do que ele pode brincar e não pode, se ele pode brincar com uma boneca ou carrinho, acho que é opção deles.

(Entrevista, Grupo B. Turma: Pré I, dezembro/ 2018)

No cotidiano, apesar da resposta da professora, não é isso que acontece, são poucas as crianças que procuram brincar com o outro gênero. As professoras não percebem que as crianças não brincam assim tão juntas e consideram que não é função delas essa mediação.

No Pré II, em muitos momentos, essa separação pelas crianças, fica mais evidente:

Três meninas foram montar um canto da cozinha no chão, logo após 3 meninos se juntaram para brincar com elas, interessados na brincadeira e aos poucos foram sendo “excluídos” da brincadeira pelas meninas com frases como “Você está atrapalhando”, “Ele não sabe brincar”, “Sai daqui”, “Pega só o que vai brincar”. Observei que eles queriam muito brincar na cozinha, mas desistiram. Alguns meninos pegaram jogo para jogar no chão, surgem vários conflitos entre eles. As professoras não interferiram em nenhum desses momentos (As professoras também fazem horário de café nesse momento, onde uma ou duas saem da sala por quinze minutos e depois a outra sai). Durante esse período, somente dois meninos passaram pelo canto do desenho e somente uma menina foi no tapete dos brinquedos, mas ficou em um canto sozinha, sem interagir com os meninos. As professoras pedem para guardar os brinquedos e fazem uma roda com as crianças. Cantam músicas. Um menino comenta com o outro: “Só menina usa rosa”. Após, a professora conta uma história com um jacaré feito de material reciclável (fantoche) e também lê um livro chamado “Hoje não quero banana”. Todos prestam atenção na história. Ao ver uma imagem

que a professora mostra do livro (um jacaré maior e outro menor), uma criança pergunta:

José: - “Qual é o pai e qual é a mãe?” (do jacarezinho).

Prof.^a Sônia: - “Eu acho que esse é o pai e esse é a mãe. O que você acha?” (aponta o maior como pai e o menor como mãe)

Na história o jacaré pequeno chega perto de uma menina e quer comer a mesma, a professora lê assim:

Prof.^a Sônia: - “Vê uma menina princesa” (na história não há nenhuma citação de que a menina é princesa).

Diálogo entre crianças:

João: - “Mas a menina não tem medo, por quê?”

Marina: - “Menina não tem medo de pequenininho”.

(Turma: Pré II. Diário de campo, 22/08/2018)

Neste relato acima observa-se que em vários momentos as crianças trazem questões do que é ser menino e ser menina nas rodas de conversa e de história e a professora ao sugerir que o jacaré maior só pode ser o pai e também destacando a menina da história como princesa, sendo que não é uma história de princesa, acaba reforçando esse estereótipos socialmente impostos sem perceber. Para Bourdieu (2017) a violência simbólica se perpetua e se instituiu com os dominados (nesse caso: as mulheres) aderindo e incorporando a dominação, naturalizando classificações, inclusive aquela onde o homem, em um casal, precisa ser mais alto e, de preferência, mais velho, para que o homem não se sinta diminuído. Essa violência sutil ocorre na aceitação de signos indiscutíveis (tamanho e idade) para que o homem ocupe a posição dominante do casal. Isso faz com que a professora, inserida na sociedade, diga prontamente qual é o homem do casal de jacarés da história. A menina da história é classificada de princesas e logo a seguir as crianças conversam entre si continuando a lógica: a menina não tem medo de seres pequenos, mas deve ter medo dos grandes.

Aparece no relato também como as crianças, na grande maioria, não aceitam brincar com crianças de outro gênero, com situações agora mais nítidas de exclusão por gênero. Isso foi perguntado às professoras da turma, as professoras relataram que procuram interferir, como no exemplo abaixo, mas isso não foi observado no cotidiano:

Ent.: Você percebeu na sua turma (ou em outras) falas como: “sai daqui que você é menina”, “isso é de menino”, “as meninas sempre perdem” e como você lidou com isso? (obs.: falas observadas na turma)

Prof.^a Monique: Ah... sim, mas a gente lida naturalmente, a gente fala que não existe brincadeiras de menino nem de menina, a gente fala que menino e menina é igual, que não tem essa de perdeu porque é menina. Porque na verdade o preconceito está na cabeça dos adultos, não da criança. Então, essas falas que eles fazem, não é nem por preconceito, é muito por... ah

menina é mais fraca ou alguma coisa assim... mas a gente lida naturalmente com todos.

(Entrevista, Grupo B. Turma: Pré II, dezembro/ 2018)

Na turma do Pré II havia um menino, Bruno, que só brinca com as meninas da sala. Elas aceitam ele no grupo. Sônia cita isso na entrevista (descrita abaixo) como exemplo, mostrando mais abertura nesse assunto (meninos que não seguem os padrões de gênero), mesmo tentando achar justificativas para esse comportamento dele, e também fala sobre suas tentativas para que as crianças brinquem mais juntas. Bruna primeiramente nega que existe na turma um menino que brinca com as meninas, mas depois que a pesquisadora fala que tem um menino ela se lembra, e tenta também achar uma justificativa. Também relata que não é de sua função interferir nisso. Monique esquiva-se totalmente do assunto. Elas não interferem quando há alguns conflitos entre as crianças justificando que respeitam as escolhas das crianças, mas ao mesmo tempo é uma forma de se esquivarem do assunto.

Ent.: Você percebe mais nos meninos?

Prof.^a Sônia: É igual... dos dois, é engraçado porque ali nós temos um menino que gosta de brincar com as meninas, que não brinca com os meninos, e os meninos acham estranho.

Ent.: E já teve alguma fala...

Prof.^a Sônia: Já, já teve criança que falou: ah você só brinca com menina, ah venha brincar aqui, na hora de algum desentendimento fala: ah! você só brinca com menina... e já teve isso de criança falar.

Ent.: Então, esse menino que você comentou eu já tinha observado e tinha feito uma pergunta: você percebe algum menino que prioritariamente prefere brincar com meninas ou vice-versa? Como vocês lidam com isso?

Prof.^a Sônia: Olha, eu não vejo problema, eu já fiz... de manhã ele chega cedo... eu já fiz, já montei cantos de interação para ele brincar, de carrinho, mas ele brinca dessas coisas, não é que ele não gosta de brincar de carrinho, de jogo, de desenho, o que eu percebo é que ele prefere a companhia das meninas, porque eu já tive aluno que queria brincar só com boneca. É uma coisa que eu sempre falo com as crianças: o brinquedo não é de menina ou de menino, eu sempre procuro falar isso, só que às vezes a gente fala umas bobagens, umas coisas né... eu sempre procuro falar: carrinho não é de menino, é um brinquedo né? Então, a preferência dele é pela companhia das meninas. Às vezes eu acho por ser uma turma... os meninos são meio brutos nessa turma, eles são meio diferentes, eles são meio agressivos, sabe? Tipo assim, são mais agitados.

Ent.: E nesses momentos, você acha que a professora pode ou deve interferir ou não é significativo, não é importante?

Prof.^a Sônia: Eu acho que em alguns momentos, eu acho... (reluta um pouco)

Ent.: Por exemplo, quando eles se separam, meninos e meninas?

Prof.^a Sônia: Em alguns momentos a gente tem que fazer assim, uma brincadeira, uma atividade em que eles estejam todos juntos, né? Mas acho que é uma opção de cada criança, eu entendo assim, o que eu posso fazer é proporcionar alguns momentos de maior interação, né?

(Entrevista, Grupo B. Turma: Pré II, dezembro/ 2018)

Percebe-se em alguns meninos também um desprezo pelas meninas, vistas como mais fracas, como nesses exemplos a seguir. No primeiro a professora começa a interferir, mas logo desiste.

Duas crianças estavam jogando xadrez.
 Márcio: - “As meninas sempre perdem”.
 Prof.^a Sônia: - “Por que você está falando isso? Não é verdade”.
 Márcio: - “Porque eu gosto de falar isso. Elas sempre perdem”. (guarda o jogo)
 (Turma: Pré II. Diário de campo, 03/10/2018)

Dois meninos pegam três ratinhos de pelúcia para brincar.
 Márcio - “Eles se namoram”.
 José - “Esse é menina”.
 Márcio - “Eu não quero esse, é menina. Quero o outro” (joga)
 José - “Pega esse, é mais rápido!”
 (Turma: Pré II. Diário de campo, 05/10/2018)

Grande parte das meninas da turma mostram um apreço por itens que performam feminilidade, como maquiagem, vestidos, onde valorizam as outras colegas quando isso acontece, como nesse exemplo:

Era dia de vir fantasiado para o CMEI. Nove meninos estavam de super-heróis, três meninos estavam tristes porque queriam máscara do homem-aranha e não aceitavam nada. Seis meninas estavam de princesa, 1 de fada, 2 vestidas de Minnie, 1 de bruxinha e 1 de unicórnio.
 Prof.^a Bruna: - “Gostei da bruxinha!”.
 Uma menina vai brincar perto dos meninos e Luiz diz: “Sai daqui, Larissa!”.
 Dois meninos brincam com as meninas e são aceitos.
 Chega na porta uma fantasia que uma mãe trouxe (havia esquecido), era de unicórnio, todas as meninas ficam empolgadas e querem ver a fantasia da Anne.
 Todas - “Ela é unicórnio!”
 Prof.^a Sônia: - “Quer que a profe ajude a colocar?”.
 Anne: - “Sim, no banheiro”.
 Lara: - “Você viu ela?”.
 Larissa: - “Ela tá linda!”.
 Quatro meninas brincavam com maquiagem de verdade e falavam “Você está linda, princesa!”.
 Prof.^a Sônia: - “Vamos, super-heróis, fadas, minnies e princesas, vamos guardando os brinquedos”.
 (Turma: Pré II. Diário de campo, 10/10/2018)

Grande parte desse grupo de crianças demonstra uma aprendizagem trazida de outras agências socializadoras da diferenciação clara entre masculino e feminino, com padrões para cada gênero, e também aprendem com seus pares. As professoras do CMEI reforçam isso ou não interferem nessas questões,

principalmente as professoras do Grupo B, com uma moral religiosa forte, muitas vezes institucionalizada, onde até podem dar respostas padrão (resposta que acreditam que a entrevistadora espera) nas entrevistas, mas não demonstram na prática, o que revela um certo silenciamento das professoras sobre essa questão do gênero com as crianças.

4.2.2 Brincar proposto pelas professoras: “Não pode pegar coisas das meninas!”.

Além das visões estereotipadas que a maioria das crianças traz para o CMEI sobre gênero, percebem-se práticas vindas diretamente das professoras, mesmo que digam que não separam as crianças por gênero.

Essa turma do Maternal II, crianças com 3 anos, possui uma particularidade de possuir uma grande quantidade de meninos matriculados, são 15 meninos e 5 meninas, com duas professoras que ficam em período integral, pertencentes ao Grupo A, com as quais não foram observadas práticas que separem as crianças. Ao acordar do sono, que acontece após o almoço, as crianças vão acordando aos poucos, levantam, retiram os lençóis dos colchonetes e guardam no baú e sentam à mesa para lanche.

A professora Rita está sozinha na sala, vai acordando as crianças aos poucos e chama as crianças de “amigo”. Enquanto elas lancham (revezamento) ela coloca um desenho na TV – Charlie e Lola. Um menino quis pegar um brinquedo e ela diz:

Prof.^a Rita: - “Não pega brinquedo agora! Depois vamos brincar”.

A professora vai comentando o desenho enquanto eles lancham:

Prof.^a Rita: - “Lola quer ser o sol! A professora não escolheu a Lola para ser o sol! Tadinha da Lola!”.

(Turma: Maternal II. Diário de campo, 24/08/2018)

As crianças vão ao banheiro sozinhas e escovam os dentes (banheiro das meninas e dos meninos). Nesse CMEI há um banheiro de meninos e um de meninas, que são utilizados pelas turmas Maternal II, Pré I e Pré II.

Já com as professoras do Grupo B foram observadas práticas que separam as crianças explicitamente com brinquedos de meninos e meninas. A professora Cátia é da turma do Pré I (20 meninas e 10 meninos), chamando constantemente as crianças de princesas e príncipes. No final da tarde, as professoras desta sala rotineiramente colocam um canto de brinquedos das meninas e um canto de brinquedos dos meninos, como mostra o relato a seguir:

A professora Cátia coloca em um tapete uma caixa com carrinhos e em outro tapete bonecas e acessórios de bonecas pequenas. Não perguntou nada para as crianças. No início as crianças se dividiram em meninos e meninas, pois já é uma prática dessa sala. Um menino anda pela sala e Cátia diz: “Vai no carrinho”. Poucas crianças se misturam com outro grupo. Uma menina coloca duas bonequinhas em um carro, um carro grande rosa é disputado pelos meninos por ser novo, a menina dá a um menino uma das bonecas.

(Turma: Pré I. Diário de campo, 27/08/2018)

Em outra tarde, está a outra professora da turma, Milena. Quem termina o lanche vai pegar livro de história no canto da leitura (é uma rotina dessa sala).

Nesse mesmo dia, que está chovendo, a professora Milena resolve colocar um filme em DVD e pergunta: - “Que filme vocês querem?”

Natália: - “Ariel”.

Elisa: - “Branca de Neve”.

Prof.^a Milena: - “Esses a gente já viu. (olha o que tem) Tem: Vida de sereia, Cinderela, Rapunzel. (somente dá essas opções de princesa). Sentem e guardem os livros.”

Laura: - “Quero da Barbie”

Coloca “Barbie e a Vida de sereia”. Tira, pois não funciona.

Prof.^a Milena: - “Vocês vão ter que escolher outro. Qual eu tinha falado? Tem As Mosqueteiras. Barbie e as Mosqueteiras. Querem ver esse?” (coloca)

Aparece na introdução várias coisas na tela e as crianças falam:

Laura: - “É todo rosa.”

Lucas: - “É de menina!”

(aparece tela azul)

Lucas: - “É de menino! Eu sou azul!”

Marina: - “Eu sou rosa”.

Emily: - “Eu sou roxo”.

Lucas: - “Eu sou verde. Azul e verde.”

Prof.^a Milena: - “É pra ouvir, gente!”

(Turma: Pré I. Diário de campo, 03/09/2018)

No filme, a personagem Barbie aparece de mosqueteira e as crianças ficam em dúvida se ela é ou não a Barbie. Lucas fala que não é a Barbie, mas uma mosqueteira. O desenho fala da questão de a personagem querer ser uma mosqueteira, os homens riem dela e dizem que não pode ser. A professora em nenhum momento conversa sobre o enredo da história (crianças de 3 a 4 anos) e não interfere nas falas deles. As crianças falam entre si e dão a entender que não estão entendendo o enredo.

Além do fato da professora colocar um desenho sem objetivo pedagógico e planejamento e dar somente opções de filmes de princesas, esse desenho de qualidade duvidosa para uma instituição educacional enfatiza frases como “Não existem mulheres mosqueteiras”, “Os garotos são um sonho”, “Nunca se dirija ao

príncipe! Você não existe!”, dão um trabalho de limpeza à Barbie (limpeza como castigo), as mulheres são competitivas entre si e servem o príncipe, os homens são fanfarrões, divertidos e unidos entre si. Ou seja, utilizam-se de estereótipos de gênero. As crianças começam a se cansar de assistir, o enredo só começa a mudar no finalzinho quando as crianças já estão cansadas. Que impressões esse desenho deixa às crianças? A outra professora Cátia chega e nenhuma das duas comenta o filme.

A professora Cátia chama os três meninos presentes num canto e manda eles pegarem a pista e a caixa de carrinhos e irem brincar. Não perguntou para eles o que queriam. Após, dá a caixa de bonecas e acessórios para as meninas. Algumas terminam de assistir ao filme. As crianças falam:

Lucas: - “Só veio três piás”.

Ricardo: - “Só veio nós”.

Uma menina fala:

Emily: - “Profe, quero brincar de carrinho”.

Prof.^a Cátia: - “Pode brincar”.

Três meninas vão no canto dos carrinhos, mas os meninos não vão no canto das bonecas. Duas meninas brincam nos carrinhos sozinhas e dizem:

Marina: - “Esses dois carrinhos são meninos e esse é menina”.

Laura: - (pegando um carrinho menor) “Sou uma menina diferente, sou pequenininha”.

A brincadeira delas é de que os carrinhos meninos batem nos carrinhos meninas.

Ricardo pergunta pra mim:

Ricardo: - “Quero brincar junto com as meninas”.

Pesquisadora: - “Pode ir”.

Ele pergunta para elas:

Ricardo: - “Posso?”

Carolina: - “Você é o pai”. (brincam de pai, mãe e filhinhos)

Após uma atividade de música, a professora Cátia diz:

Prof.^a Cátia: - “Meninas nesse tapete e meninos nesse tapete”. (Coloca carros grandes em um tapete e bonecas no outro).

Ricardo: “Prefiro brincar com as meninas”.

Prof.^a Cátia: “Tá bom!”

Durante a brincadeira, duas meninas colocam as bonecas dentro dos carros, mas a professora não deixa misturar.

Prof.^a Cátia: “Carrinho é aqui!”.

(Turma: Pré I. Diário de campo, 03/09/2018)

Como o interesse das meninas da turma era muito alto sobre princesas em conversas e brincadeiras, foi perguntado sobre isso na entrevista:

Ent.: Eu vi que essa turma tem bastante interesse pelo tema das princesas, vocês trabalharam com a turma?

Prof.^a Milena: Vem de casa, vem desde o ano passado, elas gostam bastante de brincadeiras, de bonequinhas, e acaba gerando o gosto por princesas, eu acho que é meio geral de toda menina gostar de princesa, né? É o... como vou dizer... é o mundo, tá na mídia, tá nos pais que falam ai princesa disso, roupa de princesa, não sei o quê de princesa, então os pais acabam criando esse gosto pela...

(Entrevista, Grupo B. Turma: Pré I, dezembro/ 2018)

Percebe-se nesses relatos que nessa turma já há uma separação entre brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas e mesmo que as professoras “deixem” as crianças brincarem com qualquer brinquedo, a própria organização delas deixa implícito para as crianças que há uma separação prévia, que há uma expectativa sobre o interesse “natural” das crianças. Nessa turma as crianças não falam canto das bonecas ou da casinha, canto da pista de carrinhos, etc., mas sim canto das meninas e dos meninos. Nota-se também que as meninas têm mais enredo nas suas brincadeiras e os meninos poderiam ao brincar juntos, ampliar seu repertório, se as professoras proporcionassem ou incentivassem esses momentos.

Várias crianças do Pré I quando estão brincando no espaço externo ou no parque tentam brincar juntas (meninos e meninas), dependendo da brincadeira, mas algumas já se recusam a brincar com crianças de outro gênero. Contudo, dentro da sala, poucas crianças tentam transgredir as fronteiras de gênero entre duplas/ grupos. Em apenas uma tarde as professoras mudaram a organização dos cantos, colocando canto do desenho e canto dos jogos (jogos diversos, quebra-cabeça, animais com encaixes). Dessa forma houve bem menos separação por gênero entre pares, e verificou-se que quando as professoras organizaram melhor as propostas, as crianças brincaram melhor, sem separação e conflitos. Os exemplos a seguir mostram como, na maioria das vezes, as professoras não interferem:

Enquanto isso, a professora Cátia diz:

Prof.^a Cátia: - “Meninos nesse tapete!”

Coloca carrinhos para eles, desenho na mesa e no outro tapete joga bonequinhas e miniaturas de casinha. Um menino vai no desenho e os outros dizem “ele é menina”. Ninguém fala nada.

(Turma: Pré I. Diário de campo, 19/09/2018)

Essa divisão de meninos e meninas nos tapetes é feita diariamente, até mais de uma vez por dia. Nesse momento, os meninos disputam o carro grande rosa que é novo e interessante (carro da Barbie), os outros carros eram mais velhos. Quando a professora divide assim o grupo de crianças, poucas crianças transgridem essas fronteiras de gênero. Depois elas colocam alguns animais também. As crianças gostam muito de colocar bonecos de personagens, bonecas e animais nos carros, às vezes as crianças misturam os brinquedos ou tentam criar novos enredos com os mesmos brinquedos, mas as professoras insistem nessa separação diariamente.

Prof.^a Nilce: - “Vou guardar o carro rosa!” (porque os meninos brigavam por ele)

Ricardo: - “Esse é de menina?”

Lucas: “Não, é de todo mundo”.

Ricardo: “É mesmo”.

Agora os meninos tentam pegar o outro carro da Barbie que estava com as meninas, talvez porque eles podem colocar personagens dentro.

Prof.^a Nilce: - “Não mexe nesse que é das meninas”. Após uns cinco minutos, ela dá também para as meninas o carro que tinha guardado.

(Turma: Pré I. Diário de campo, 19/09/2018)

Ao voltar para sala, novamente colocam carrinhos e bonecas em tapetes diferentes.

Prof.^a Cátia: - “Meninos, carrinho nesse tapete aqui!”.

Prof.^a Milena: - “Ou boneca ou carrinho”. (pede para eles não misturarem)

(Turma: Pré I. Diário de campo, 24/09/2018)

Ao serem perguntadas na entrevista, responderam que deixam as crianças brincarem do que quiserem, mas não percebem que a separação inicial mostra para as crianças que as professoras valorizam os brinquedos separados, de menina e de menino, contradizendo o que afirmaram.

Ent.: E quando você coloca os brinquedos para os meninos e para as meninas, no tapete e no outro tapete, como você vê isso? Eles brincam mais separados? A professora deve intervir ou não?

Prof.^a Cátia: Na verdade assim... a gente coloca os cantinhos, as bonecas pras meninas e os carrinhos pros meninos, a gente faz isso no começo, depois eles começam a revezar, quando você vê tem menino brincando com boneca, eles sozinhos eles trocam, a gente não intervêm, eles trocam, as vezes eles perguntam: Professora, posso brincar com os meninos? Professora, posso brincar com as meninas? A gente nunca... a gente não bloqueia não. (...) Existe a liberdade.

(Entrevista, Grupo B. Turma: Pré I, dezembro/ 2018)

Ent.: Eu perguntei no questionário se existe diferença no cotidiano na educação de meninos e meninas, você colocou não. Pode falar mais sobre isso?

Prof.^a Milena: Não tem diferença, trabalhamos assim, a gente não distingue nada, inclusive os brinquedos, a gente coloca os brinquedos que as meninas gostam e que os meninos gostam, mas não que seja pré-definido, vocês meninos vão brincar com isso e vocês meninas vão brincar com isso, tem meninos que gostam de brincar com as bonecas, tem meninas que gostam de brincar com os carrinhos, a gente não pode barrar eles nisso, enfim, a gente tem que deixar eles brincarem com o que eles quiserem.

(Entrevista, Grupo B. Turma: Pré I, dezembro/ 2018)

Essa regularidade de práticas sexistas na primeira infância constitui nossa visão de mundo e essas práticas são aquelas que ficam mais arraigadas. Segundo Setton e Vianna (2014) quanto mais ocasiões no cotidiano, quanto mais se vivencia esses estímulos, mais essas disposições são apreendidas na pequena infância,

construindo identidades. Nesse processo, o tempo, a regularidade, a frequência e a rotina fazem com que ocorra essa orquestração de sentidos de como ser e agir como homem e como mulher, compondo representações nesse processo de individualização.

Nesses exemplos do diário de campo observa-se a repetição de ações em vários momentos, inclusive no mesmo dia, fazendo com que essas práticas sejam naturalizadas pelas crianças em seus momentos de conversa e brincadeiras.

A turma do Pré II, também com professoras do Grupo B, com forte pertencimento religioso, possui trinta crianças, a quantidade de meninos e meninas é equilibrada, encontram-se crianças que possuem 5 anos ou completam 5 anos no decorrer do ano. Há duas professoras que ficam em período integral e uma professora no período da manhã. Nessa sala é nítida a divisão por gênero que as crianças fazem ao escolher parceiros para brincar ou em atividades de rotina.

Ao chegar na turma, as crianças estavam em cantos, sendo que os meninos estavam com brinquedos no tapete, as meninas estavam nas mesinhas desenhando e fazendo letras. Também havia um canto de café da manhã com 4 crianças, que se revezavam com as demais (Proposta: Café com cantos). Também estava disponível o canto da leitura com livros. A professora Sônia havia separado as meninas dos meninos, sem as crianças poderem escolher o canto preferido. Em nenhum momento uma menina foi no tapete com os meninos ou vice-versa. A professora Eva ia chamando para revezar na mesa do café. Essa proposta durou uma hora.
(Turma: Pré II. Diário de campo, 22/08/2018)

Julia tenta pegar carrinhos Hot Wheels, pois um grupo brinca de pista e lava car e tenta brincar com eles. Os meninos não brincam com ela. Ela desiste e vai olhar quatro meninas que estão no espelho brincando com maquiagem de verdade. Quatro crianças estão desenhando, quatro meninas estão na maquiagem, três meninas brincam de Barbie e casa da Barbie, dois grupos de meninos brincam de carrinhos. Julia passa olhando os grupos e vai no grupo da Barbie. Duas meninas passam maquiagem de verdade e imitam postura de mulheres adultas. Bruno e Rafael vão brincar de casinha da Barbie também e são aceitos. Rodrigo pega um rímel e tenta passar no olho, dois meninos veem e começam a rir dele. A professora Sônia diz “Não pode pegar coisas das meninas!”. Ela conta que as maquiagens que têm na sala foram as mães que mandaram.
(Turma: Pré II. Diário de campo, 05/10/2018)

Monique afirmou na entrevista: “eu libero salãozinho com maquiagem... Tanto que no salão... os meninos vão pro salão brincar, eles não fazem maquiagem, mas eles dizem que cortam o cabelo, que lavam o cabelo das meninas, que faz penteado”. Mesmo nessa fala onde tenta mostrar que “deixa” as crianças brincarem

do que quiserem, há o reforço do estereótipo de gênero, pois os meninos só podem ir brincar no salão se brincarem de outra forma, não como as meninas.

No relato a seguir observa-se o esforço das professoras em agradar as crianças que não tinham vindo para o CMEI com fantasia para a comemoração do Dia das Crianças, sendo que todas as crianças estavam ou queriam fantasias que socialmente são padronizadas para cada gênero e não aceitavam qualquer fantasia. As próprias professoras em algumas falas mostram que há fantasias de menino e de menina.

No dia que as crianças podiam ir ao CMEI com fantasias, a professora Sônia estava percorrendo o CMEI procurando fantasias, acessórios ou panos para fazer algo para aqueles que não vieram de casa com fantasia. Ela adaptou um vestido e colocou em uma menina.

Prof.^a Sônia: - “Olha! Você está de princesa!”.

A prof.^a Monique chega na sala com um vestido de BatGirl. Todos ficam felizes: “Ela está de BatGirl”, comentam e perguntam se as outras professoras não vão se fantasiar, a professora Bruna coloca uma tiara da Minnie.

Prof.^a Monique: “Quem trouxe maquiagem?”

Lara - “Minha mãe mandou pro CMEI”.

Prof.^a Monique: “Mas é só uma vez por semana”. (guarda na caixa)

Prof.^a Monique: “Não tem fantasia no CMEI?”

Prof.^a Sônia: “De menino não tem, só essa de esqueleto, mas ninguém quis, pedi pra elas fazerem umas capas ou máscaras agora”.

(Turma: Pré II. Diário de campo, 10/10/2018)

Quando as professoras reforçam e contribuem com essa visão tradicional de gênero na socialização das crianças deixam marcas profundas na identidade dos indivíduos, sendo uma forma de violência simbólica, de acordo com Setton e Vianna (2014). As disposições de gênero são categorias culturais aprendidas desde os primeiros anos de vida. A masculinidade dominante e a feminilidade tradicional, que vem de uma concepção onde o caráter biológico constrói as diferenças, são constantemente referendadas nessas estratégias socializadoras difusas e muitas vezes involuntárias.

Mesmo sem intenção explícita de educar crianças para masculinidade e feminilidade padrão, separando-as em vários momentos, as professoras utilizam-se dessas estratégias cotidianamente, pois está presente nas disposições de seus *habitus*, que foi constituído nas suas trajetórias de vida, com forte cultura religiosa cristã.

As crianças estão construindo suas identidades sociais de gênero através de diferentes agências socializadoras, inclusive a instituição educativa, onde ficam boa

parte do seu tempo. Assim, as professoras estariam predispostas a agir segundo suas disposições de cultura nesse espaço social educativo. Segundo Setton e Vianna (2014), em uma perspectiva bourdieusiana, essas disposições são apreendidas na família e nas instâncias produtoras de valores morais e comportamentais.

Importante relatar que em nenhum planejamento escrito estava contido que haveria nas propostas uma separação planejada por gênero, mas as professoras que estavam nas turmas de Pré faziam isso cotidianamente.

Nas descrições dos relatos fica evidente como no cotidiano da instituição as crianças maiores demonstram trazer uma visão estereotipada de gênero de seu processo de socialização e as professoras não desconstruem essa visão. Em outras situações, as professoras reforçam esses estereótipos. À medida que as crianças vão crescendo e deixando de ser bebês, essas visões estereotipadas revelam-se mais claramente durante as propostas diárias do CMEI, não que isso não ocorra anteriormente. As professoras do CMEI acabam também separando e definindo o “lugar” de meninos e meninas. Segundo Louro (1997), a convivência de meninos e meninas nas instituições mostram concepções naturalizadas, como, por exemplo, que eles parecem “precisar” de mais espaços que elas, que eles preferem “naturalmente” as atividades ao ar livre e que eles têm a tendência de “invadir” os espaços das meninas e interromper suas brincadeiras. Isso ficou explicitado nos relatos das turmas dos Prés, já com crianças pequenas, pois as meninas iam conversar com as professoras reclamar dos meninos ou que não as deixavam brincar com eles, ou as incomodavam, ou que as ameaçavam, e as professoras nem sempre interferiam nesses momentos.

4.3. CORPO: “Quero ver quem está bem linda e princesa”

As crianças trazem preocupações estéticas, de aparência, dentro de padrões hegemônicos para cada sexo, principalmente as meninas, desde pequenas, como mostra esse exemplo a seguir de uma menina de quatro anos:

Carolina conversa comigo:

Carolina: - “Sabia que minha tia chegou hoje e me deu sapatilha, bota, roupas e uma mochila da Peppa de rodinha, mas a mochila tem que arrumar. Não vejo a hora que meu pai arrume para eu poder vir bem chique! Vou combinar com essa calça, camiseta, blusa e bota. Estou animada!”.

(Turma: Pré I. Diário de campo, 17/09/2018)

Observa-se nas conversas de algumas meninas do Pré I e do Pré II preocupações quanto à necessidade de maquiagem, de posturas mais adultas, fora do contexto lúdico (“brincar de ser adulto”). Essas percepções que as crianças levam ao CMEI e trocam com seus pares vêm de outras socializações que as crianças vivem, principalmente de seu ambiente familiar. Alguns meninos também acreditam que devem estar corrigindo posturas das meninas como nesse exemplo:

Fazem relaxamento e sentam novamente no tapete. Kevin manda a menina Natália que está a seu lado fechar as pernas e cruzar os braços (a força).
(Turma: Pré I. Diário de campo, 19/09/2018)

Várias dessas situações as professoras não presenciam, ou presenciam sem demonstrar importância (naturalizam) e em outras situações as professoras reforçam o que as crianças trazem. No relato a seguir era comemoração do Dia das Crianças e nota-se que as professoras reforçam características vindas da aparência das crianças:

Era Semana das Crianças e nesse dia as crianças podiam vir de fantasia. Eles estavam brincando em Cantos: seis meninos estavam jogando no computador, algumas meninas estavam brincando na casa da Barbie e com animais, algumas meninas estavam dançando e brincando de estátua com a professora Bruna.

Prof.^a Bruna: - “Ai, que linda!”

Luana: - “É que passei gloss. A minha amiga encheu tanto o saco que tive que emprestar pra ela”.

(Turma: Pré II. Diário de campo, 10/10/2018)

No dia da fantasia, uma menina começa a chorar, a professora Bruna não consegue fazê-la parar e diz: “Não chore que vai borrar sua maquiagem!”. A professora Sônia pega uma capa de vampira e coloca nela mesma.

Todas as turmas se reúnem no pátio coberto para dançar, a maioria das professoras está com fantasia também. As crianças do Maternal I e Maternal II (até 3 anos) estão com fantasias diversas (pirata, palhaço, personagens de desenho), as crianças do Pré I e Pré II em sua grande maioria estão os meninos de super-heróis e as meninas de fadas e princesas.

Prof.^a Bruna: “Arruma essa saia, menina!”.

Uma outra menina tira a saia e fica de collant e meia calça.

Prof.^a Bruna: “Você tá sem saia?”.

Prof.^a Sônia: “Eu deixei que tava calor”.

Prof.^a Monique: “Por que ela tá sem saia? Ah! Eu não gosto de menina só de calcinha, principalmente nessa fase, principalmente na nossa turma” (pede para todas as meninas que estavam de saia irem na sala colocar shorts por baixo).

(Turma: Pré II. Diário de campo, 10/10/2018)

Na turma do Pré I encontram-se crianças que possuem 4 anos ou completarão 4 anos no decorrer do ano. Nesta sala há muito mais meninas matriculadas: são 20 meninas e 10 meninos. As professoras Cátia e Milena, que fazem parte do grupo B, usam como elogio chamar as meninas de princesas e os meninos de príncipes. Nesse caso, mesmo nos dias atuais onde vemos princesas de diversos tipos e atitudes nas histórias, princesa é ainda utilizado como sinônimo de meninas que se comportam dentro dos padrões esperados, ou é delicada e organizada, ou está “bem arrumada” e príncipe é aquele menino considerado educado, que não incomoda, que não agride nem tem atitudes grosseiras. No relato a seguir mesmo que a professora Jacque, que não é da turma e está substituindo, fale para a menina Laura não se preocupar com a sujeira e brincar, a preocupação do que a mãe dela vai pensar e a fala da professora Cátia, que é da turma e possui um vínculo mais forte com a criança, pesam mais na sua decisão de não aproveitar a brincadeira:

Vão ao parque, uma menina (Laura) estava preocupada pois calçava um tênis novo rosa de unicórnio, a mãe disse pra não sujar. A professora Jacque disse: “Não deixe de brincar por isso, depois a mãe lava”. A menina diz pra professora Cátia: “Vim com tênis chique!”, ela responde “Quero esse pra mim.” Saem do parque. As crianças vão ao banheiro de meninos e de meninas. Cátia diz no banheiro “Quero ver quem está bem linda e princesa” (para se comportar no banheiro na fila). Ela pega um menino do banheiro e diz “Fique aqui com as meninas já que você não se comporta”.
(Turma: Pré I. Diário de campo, 27/08/2018)

Esse relato também mostra que o fato de um menino estar junto com as meninas por não se comportar é uma forma de punição. Todos esses pequenos fatos no cotidiano vão constituindo a identidade das crianças e fazendo parte de sua socialização de gênero. Nessa turma também o assunto mais comentado pelas meninas é sobre princesas, sendo que as professoras as chamam de princesas, leem livros dessa temática e também colocam filmes sobre o assunto. Este relato a seguir, de outro dia, mostra um dos momentos da leitura:

É o momento da leitura e as professoras tentam decidir o que ler, percebe-se que algumas crianças trazem livros para a professora ler para sala, geralmente meninas e livros de princesas. Não haviam planejado previamente qual livro ler. A professora Cátia pega um livro História de Princesas da Turma da Mônica.
Prof.^a Nilce: - “Não gosto de livro assim, grande, são várias histórias?”
Prof.^a Cátia: - “Acho que sim, peguei ali agora”.
Carolina: - “Profe, eu trouxe uma história”.

Prof.^a Nilce: - “Qual?”
 Carolina: - “Branca de Neve”.
 Prof.^a Nilce: - “A gente já leu Branca de Neve”.
 Carolina: - “Mas eu gosto dessa”.
 Prof.^a Nilce: - “Vamos ver qual tem aqui de legal... todas são legais, mas...”
 Prof.^a Cátia: - “Abaixa o vestido” (para Simone)
 Prof.^a Milena: - “Baixa a saia, Simone”.
 Prof.^a Milena: - “Quem trouxe esse livro mesmo? Tem várias... vou contar da Cinderela. A história que vou contar para vocês é Cinderela. Eu adoro.”
 Marina (no meio da história): - “Essa história é diferente”.
 A professora continua a contar, mostrando as figuras.
 Prof.^a Milena: - “Olha a Cinderela com roupa feia, velha, descalça. Ela queria ver o príncipe. Ficou linda, de vestido, perfeita”. (Esses foram os comentários da professora ao mostrar as figuras, não estava escrito no livro).
 Prof.^a Milena: - “Quem gostou da história?” (ao final)
 Todos: - “Eu”.
 (Turma: Pré I. Diário de campo, 05/09/2018)

Quais referências as crianças obtiveram desse momento de história? Que meninas devem sentar adequadamente, abaixar a saia e de vestido elas ficam perfeitas, quando estão com roupas velhas e descalças estão feias. As professoras enfatizaram essas referências para as crianças de acordo com seu *habitus*, essa leitura de história não estava no planejamento e os comentários da professora sobre aparência não estavam na história, sendo que as crianças nem puderam conversar sobre o assunto. Observa-se também nessa turma que as professoras fazem muitos comentários sobre as aparências das crianças.

A professora faz uma fila para ir lá fora brincar. Diz para uma menina:
 Prof.^a Milena: “Você tem cabelo loiro, bem loiro, igual de boneca. Aqui, um atrás do outro”.
 A professora Cátia chega e fala para as crianças:
 Prof.^a Cátia: “Ai, que linda essa trança loira”.
 Prof.^a Cátia: “Cortou o cabelo, que lindo!” (menino)
 Prof.^a Cátia: “Venha no meu colo! Que cabelo lindo, macio! Hoje você tava uma princesa, comeu arroz, carne”.
 (Turma: Pré I. Diário de campo, 17/09/2018)

Prof.^a Milena: - “Aline, seu cabelo tá bonito, não faz assim senão fica espalhado!”.
 A professora Milena começa uma atividade de alongamento e ginástica com música. Carolina não quer dançar.
 Carolina: “Rebolar não é de Deus! Isso não é de Deus”.
 Prof.^a Milena (em dúvida): - “Rebolar não é só de dança”.
 A prof.^a Cátia estica as duas mãos para cima e diz:
 Prof.^a Cátia: “Olha a bailarina lá em cima!”
 (Turma: Pré I. Diário de campo, 19/09/2018)

Vão para o parque. A professora comenta pra mim dos meninos que tem cabelo mais comprido:
 Prof.^a Milena: - “Que dó no calor esses cabelos compridos no olho, o Arthur nunca prendeu, as crianças não tem escolha, quando é grande ainda tem”.

Prof.^a Milena: - “O Kevin entrou esse ano, a mãe disse que tem dó de cortar. No começo do ano foi bem difícil. Chamavam ele de menina. Profe, tem uma menina no banheiro. Daí conversamos com ele. Mas, ele tem cabelo comprido, falavam”.

A outra professora da turma, Cátia, chega e diz para uma menina da sala:

Prof.^a Cátia: - “Ai, ai, que corpinho, magrinha, que bonita!”.

(Turma: Pré I. Diário de campo, 24/09/2018)

Nas entrevistas, foi perguntado às professoras Cátia e Milena, do Grupo B, sobre os cabelos dos meninos:

Ent.: Teve no início do ano a entrada de um menino com o cabelo comprido, que a outra professora citou, como foi lidar isso com a turma?

Prof.^a Cátia: No começo quando esse menino entrou, na verdade, eu chegava mais tarde, e uma das meninas (professora) já me avisou: tem uma criança nova na sala e é um menino, eu disse: ah tá, e daí quando eu entrei não achava a criança, porque você ficava procurando, não fui só eu, várias pessoas tiveram o mesmo ponto de vista, não fui só eu, posso dizer que todo mundo, mas assim fora disso, até a gente saber que era um menino, porque aquele cabelinho assim, aquela carinha assim, aqueles traços tranquilos, delicados, fora isso ele é menino, é até bravo.

Ent.: E as outras crianças?

Prof.^a Cátia: Não, aceitaram normal, tranquilo, só a gente se atrapalhou um pouco no começo e depois se acostumou.

(Entrevista, Grupo B. Turma: Pré I, dezembro/ 2018)

Ent.: Você comentou sobre o menino que tem o cabelo comprido na turma. Como foi lidar com isso na turma no começo? Como as crianças reagiram? (Obs.: a professora comentou sobre isso em um dia de observação)

Prof.^a Milena: Então... eles estranharam bastante no começo, porque na cabecinha deles eles veem a criança de cabelo comprido eles pensam que é menina, é uma predeterminação que a família traz assim no mundo, foi difícil porque eles viam ele no banheiro e vinham correndo contar: professora, tem uma menina no banheiro! Daí eu falava: não é uma menina, é um menino, né? Ele é igual a vocês, ele só tá com o cabelo comprido. A gente teve que ir explicando, orientando, explicando, mas eles eram foram se adaptando rápido até.

(Entrevista, Grupo B. Turma: Pré I, dezembro/ 2018)

Todos os exemplos acima mostram as expectativas das professoras, do Grupo B, de como é ser menina ou ser menino, para futuramente serem mulheres e homens. Para essas professoras, as meninas devem estar sempre com os cabelos arrumados, sem espalhar e os meninos, por mais que dizem aceitar, não deveriam estar com cabelo comprido, pois eles sofrem. Nota-se que bravo, para a professora Cátia, é uma característica masculina e por mais que o menino tenha cabelo comprido ele ainda é um menino, pois é bravo.

As falas com comentários sobre a aparência das crianças através de elogios ou a falta deles reforçam estereótipos de masculinidade e feminilidade (meninas: magras, cuidadosas, delicadas, cabelos longos, arrumadas, gostam de maquiagem;

meninos: sofrem com cabelo comprido, necessitam ser controlados). Finco (2008) mostra que a forma como as professoras conversam com os meninos e as meninas, o que elogiam, o que valorizam em cada gênero está presente no dia-a-dia na educação infantil, “as características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes de forma inconsciente, nos pequenos gestos e práticas” (FINCO, 2008, pág. 2).

De acordo com Vianna e Finco (2009) o controle do corpo infantil faz parte do processo de socialização de meninos e meninas, um processo social e culturalmente determinado, através de formas sutis. A educação infantil, como uma das formas de introdução das crianças na vida social não só cuida do corpo da criança, mas o educa e é onde a cultura inscreve seus signos. Esse processo ainda é afirmado por professores como natural ligado ao sexo biológico. Algumas crianças transgridem as fronteiras de gênero e estas são vistas como exceções e são investigadas como “casos” pelos professores. O mais comum é que as crianças se desenvolvam no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para seu sexo biológico.

Adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero e suas atitudes demonstram expectativas diferenciadas, segundo Vianna e Finco (2009). Na educação infantil há um minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos nas formas aparentemente invisíveis com que professoras interagem com as crianças, presente em: controle de sentimentos, movimento corporal, brinquedos disponibilizados, reforço de habilidades específicas, entre outros. Essas distinções são socialmente configuradas e impressas nos corpos de meninos e meninas, por exemplo, no controle da agressividade das meninas e no bloqueio da ternura, sensibilidade e carinho dos meninos. A transgressão desses padrões socialmente aceitos ainda é malvista e ridicularizada. Mesmo com esse modelo binário masculino-feminino apresentado diariamente às crianças, algumas ainda experimentam, inventam e criam, dependendo do modo como são educados.

Os meninos das turmas observadas também são vistos com uma tendência para serem mais agitados e “darem mais trabalho”, mesmo que nas duas turmas de Pré existiam meninas com os mesmos comportamentos dos meninos ditos agitados. Eles constantemente são lembrados de que estão incomodando, como nesse exemplo:

Prof.^a Nilce pronuncia essas falas para os meninos durante a chamada:
 Prof.^a Nilce: - “Eu já dou um jeito no Eliton! Esse é da pá virada!”.
 Prof.^a Nilce: - “Você não sai lá fora hoje nem por misericórdia”.
 Prof.^a Nilce: - “Fica quieto, criatura!”
 Prof.^a Milena: - “Se você veio de tiara, acho que é para ficar na sua cabeça!”. (Simone estava tirando)
 Prof.^a Milena: - “Que linda essa tiara! Deixa eu ver?”.
 Prof.^a Cátia: - “Vai se comportar como príncipe?”.
 As meninas e meninos fazem fila para almoçar. Uma menina, Carolina, estava se contorcendo na fila.
 Prof.^a Milena: - “Tô vendo isso! Não é legal! Isso não é de Deus!”.
 (Turma: Pré I. Diário de campo, 26/09/2018)

Na turma das professoras do Grupo A não foram presenciados comentários sobre a aparência das crianças. Dois meninos da turma estavam com os cabelos compridos no início da observação e na entrevista isso foi perguntado a elas. As professoras falaram do assunto com tranquilidade.

Ent.: Tem um menino na turma que tem o cabelo mais comprido, as crianças falaram alguma coisa sobre isso, como foi na turma?
 Prof.^a Tereza: No começo um dos meninos perguntava bastante: Professora, ele é menina ou piá? Essa pessoa é menina ou piá? Várias vezes ele perguntava, daí a gente fez roda de conversa, falou que ele era um menino, porém o cabelo dele estava comprido, né, porque ele gostava, porque a mãe e o pai dele gostavam assim, então eles demoraram pra se acostumar, eles ficavam olhando, alguns não se misturavam muito com ele, só que assim, a gente não precisou comentar nada com a família, passou uns quinze dias, a família levou ele pra cortar o cabelo e ele veio com o cabelinho curto. Ele aceitou numa boa.
 (Entrevista, Grupo A. Turma: Maternal II, dezembro/ 2018)

Ent.: No início do ano tinha um menino com cabelo mais comprido, como foi com as crianças?
 Prof.^a Rita: Eu vi normal, às vezes eles se confundiam e falavam é menina, mas é porque eles não conheciam, que era novo pra eles, mas a partir do momento que eles começaram a ver que era menino, eles não viam, não vi ninguém falar nada, eles são pequenos.
 (Entrevista, Grupo A. Turma: Maternal II, dezembro/ 2018)

As crianças aprendem a ordem social com seus corpos e a linguagem transmite a esses corpos símbolos e valores. O corpo de cada agente é um corpo socializado, segundo Bourdieu (2001b), que investe na prática dos princípios socialmente construídos e adquiridos em uma experiência social situada e datada, assim o sujeito constrói a realidade social, que é socialmente construída.

Portanto, aprendemos pelo corpo, de acordo com Bourdieu (2001b). Antes do intelecto, a ordem social se inscreve nos corpos, através da ação pedagógica cotidiana e nos ritos da instituição, exercidos muitas vezes pela emoção e pelo sofrimento:

O essencial da aprendizagem da masculinidade e da feminilidade tende a inscrever a diferença entre os sexos nos corpos (sobretudo por meio do vestuário), sob a forma de maneiras de andar, de falar, de se comportar, de dirigir o olhar, de sentar-se etc. E os ritos de instituição constituem apenas o limite de todas as ações explícitas pelas quais os grupos trabalham para inculcar os limites sociais, ou, o que dá no mesmo, as classificações sociais (por exemplo, a divisão masculino/ feminino), a naturalizá-las sob a forma de divisões nos corpos, as *hexis* corporais, as disposições, das quais se sabe serem tão duráveis como as inscrições indelévels da tatuagem, e os princípios coletivos da visão e da divisão. (BOURDIEU, 2001b, p. 172-173)

A linguagem das professoras, como qualquer linguagem, não é neutra, mas se apropria da violência simbólica, mostrando valores morais arbitrários. A professora, ao categorizar chamando as crianças de príncipe e princesa, valorizando alguns aspectos físicos para menino e outros para meninas, está utilizando sistemas simbólicos presentes na sociedade e que a orienta na ação. Além disso, esses sistemas simbólicos fazem com que ocorra um código de comunicação que faça sentido a todos. Os valores do que é feminino e masculino fazem parte de um longo processo de socialização e aquisição de referências. Todos os seres humanos passam por esses espaços produtores de cultura (família, escola, religião, mídia, entre outros) que possuem padrões de comportamento e representações valorativas, de acordo com Setton e Vianna (2014).

Esses sistemas simbólicos também são instrumentos de poder e de autoridade, pois dificilmente não serão acatados. A criança menina, por exemplo, observando cotidianamente que suas professoras, que são autoridade naquele local e também com quem possui vínculo afetivo, valorizam determinados comportamentos nas meninas através de suas falas e gestos, esforça-se para acatar e querer agradar, encaixar-se naquele padrão, ainda mais se nas suas outras agências socializadoras isso também é valorizado. Esse processo não é inalterado, mas está sendo reformulado constantemente.

A regularidade de práticas, já explicitada como ocorre, juntamente com a linguagem, apresenta-se fortemente junto com a autoridade, no sentido que as crianças possuem uma forte ligação afetiva com as professoras, fazendo com que interfira no processo de socialização de gênero. Continuando o exemplo, a menina que se apresenta com os comportamentos esperados por aqueles que são significativos para ela, como, nesse caso, uma princesa delicada e sensível, é valorizada e segue até como modelo para seus pares.

As crianças percebem tudo e, para elas, o que as professoras validam ou não, está sendo considerado, seja através do tom de voz ou silêncios, olhares e gestos, além das falas. A eficácia disso fica inscrito nos corpos, como mostram Setton e Vianna (2014), e a violência simbólica revela universos alegóricos e morais que são interiorizados pelo grupo de pessoas. Essa violência é sutil e desconhecida, sendo que muitas vezes as professoras não percebem conscientemente que dela fazem parte e que acabam legitimando uma estrutura social arbitrária. Fica-se imerso nessa cultura arbitrária e julgam como evidente, ou seja, as meninas e os meninos são assim, “é natural”.

Esse conjunto de pensamentos coletivos, interiorizados e inconscientes, que constitui a violência simbólica, que, no caso desse estudo, a maioria das professoras faz parte, só será rompido em um processo de reflexão e esclarecimento, reformulando conceitos da socialização das mesmas, conceitos estes advindos da religião, da família e dos processos de formação, inclusive aqueles aprendidos com seus pares no interior das instituições educativas que trabalharam.

Ao final das observações e entrevistas, foi pedida uma cópia dos pareceres das crianças, forma de avaliação realizada por esta rede de ensino, que seriam entregues às famílias, os quais serão analisados no próximo capítulo.

5. OS PARECERES DESCRITIVOS

Este capítulo visa analisar a escrita dos pareceres descritivos das crianças feitos pelas professoras do CMEI em relação aos meninos e às meninas, com suas diferenças pautadas nas expectativas de cada gênero, diferenciação esta que ocorre de acordo com o *habitus* dessas professoras. Inicialmente na pesquisa procurou-se ver a influência religiosa nas professoras quando pensava no cotidiano de adultos e crianças, mas percebeu-se um silenciamento, como já foi apresentado no capítulo anterior. Mas na análise dos pareceres escritos observou-se uma distinção bastante evidente sobre essas expectativas e alguma relação com a religiosidade das professoras.

Vale destacar que os pareceres descritivos compõem a avaliação das crianças na educação infantil. As Diretrizes Municipais da Educação Infantil de Curitiba (2016), em consonância com as Diretrizes Nacionais (2009), trazem a avaliação como um olhar que supere a prática classificatória, excludente e unilateral. O acompanhamento deve ser contínuo, com observação, registro e documentação.

Para isso, os mesmos documentos enfatizam que a avaliação deve ser um instrumento de reflexão, permitindo que compreenda cada criança e seu processo de aprendizagem. Documentar permite tornar visível cada grupo e oportuniza a construção de identidades. Essa visibilidade das aprendizagens das crianças faz com que elas sejam consideradas sujeitos ativos e que participem das tomadas de decisões.

Não é orientação nos documentos nacionais ou municipais que na escrita dos pareceres se faça avaliação da personalidade ou do comportamento das crianças e sim das aprendizagens, mas é costume que ainda se faça, pois por muito tempo na história da educação infantil a avaliação de criança pequena pautou-se em registrar ao final do semestre os comportamentos apresentados por ela.

Segundo Hoffmann (2006) a avaliação nesta etapa origina-se de fatores socioculturais próprios e exige uma reflexão para não acontecer o mesmo que no Ensino Fundamental com um modelo de controle. Mas, no cotidiano da educação infantil, de um modo geral, alguns pareceres descritivos mostram concepções disciplinadoras, sentencivas e comparativas que ferem o respeito à infância. Corre-se o risco de um julgamento das capacidades da criança sem contribuir para seu desenvolvimento.

Ainda de acordo com a autora, avaliar implica em conceber a criança que se avalia, pois não é uma prática neutra e descontextualizada, levando em conta o cotidiano da criança e a postura pedagógica do educador. Em vários lugares, a prática avaliativa reduziu-se em preenchimento de fichas ou na elaboração de pareceres descritivos padronizados ao final do semestre. O registro avaliativo precisa ser algo que historiciza o processo da criança que constitui sua identidade, provocando o olhar reflexivo do professor sobre seus desejos, interesses, conquistas, possibilidades e limites, tornando-o partícipe de sua caminhada. Não deve se reduzir ao cumprimento de uma tarefa burocrática e nem satisfazer as famílias no ato de conhecer e controlar o que é feito na instituição.

O Caderno de Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil (SME, 2010b) dessa Rede Municipal traz que a avaliação não deve atribuir um valor negativo ao que não pode compreender e nomear. O parecer descritivo do final de cada semestre deve ser uma síntese do percurso da criança elaborado a partir de outros registros como portfólios e observações.

Esse documento que embasa a elaboração dos pareceres nesta Rede Municipal afirma que o professor precisa levar em consideração: questões de ordem cognitiva e socio afetiva da criança e de suas relações; o trabalho com as diferenças; a análise das possibilidades de desenvolvimento, não apenas das dificuldades; o respeito ao percurso da criança, focando na aprendizagem, e não nos comportamentos.

Nessa Rede Municipal de Educação a estrutura dos pareceres descritivos compõe de um texto inicial chamado Relatório Geral da Turma, no qual deve ser relatado sobre o que foi trabalhado no semestre com aquela turma e depois se faz um texto sobre cada criança e seus aprendizados no semestre. Essa estrutura de elaboração foi repassada aos Centros Municipais de Educação Infantil pelo Departamento de Educação Infantil do município.

No CMEI foco desta pesquisa não foi realizada a elaboração e a entrega dos pareceres descritivos no primeiro semestre, pois segundo a diretora e a pedagoga as professoras não puderam escrever porque estavam sem horário de permanência pela falta de funcionários. Portanto, somente foram realizados os pareceres do segundo semestre.

As professoras de cada turma escrevem os pareceres em equipe, sendo que após decidirem o que colocar, dividem as crianças entre elas (por exemplo: em uma

turma de 30 crianças e 3 professoras, cada uma fica responsável por escrever dez pareceres).

Por mais que as professoras tenham respondido nos questionários que no planejamento não há diferença em se trabalhar com meninos e meninas e nos pareceres aparece explícito no relatório geral que todos aprendem tudo o que foi proporcionado para a faixa etária, aparecem nos textos individuais as expectativas das professoras para cada gênero e isso se revela na escrita dos mesmos. Como os pareceres são entregues aos familiares ao final de cada semestre, as professoras também estão pensando, ao escrevê-los, nas expectativas desses familiares em relação aos seus filhos.

No cotidiano observou-se que todas as crianças pequenas brincam com tudo e com todos, mesmo com suas preferências e quanto menor a criança mais isso acontece. No entanto, isso não apareceu na escrita dos pareceres, mas, ao contrário, foi possível constatar que essa escrita ocorre de forma diferente para as meninas e para os meninos.

Foram colocadas em nuvens de palavras⁵ somente as frases e expressões retiradas dos pareceres das crianças que descrevem suas ações, definem as crianças em personalidades e revelam suas preferências e gostos, não de aprendizagens e realizações em atividades e projetos, por não ser foco desse estudo. Através das nuvens nota-se as palavras mais utilizadas para cada gênero na escrita dos pareceres, de acordo com as professoras dos grupos A e B, divididos nos eixos ações, preferências e personalidades.

5.1 AÇÕES: “demonstra muito capricho, autonomia e criatividade”.

As professoras da turma Pré I, que pertencem ao Grupo B, são Nilce, Cátia e Milena, professoras com forte influência religiosa, matriz cristã tradicional presente nos valores, falas e atitudes. Nilce não participou da entrevista por opção pessoal, Cátia e Milena participaram das entrevistas e são católicas. Essa turma caracterizou-se no cotidiano com uma forte separação entre meninos e meninas vinda das professoras, os pareceres carregam também essa separação nas palavras mais utilizadas.

⁵ As nuvens de palavras foram elaboradas no site <https://www.wordclouds.com>

Nos pareceres das meninas aparece doze vezes a frase “demonstra muito capricho, autonomia e criatividade” e somente em dois meninos. Nota-se uma preocupação também em descrevê-las como participativas e sobre a expressão oral, a boa comunicação. Já nos pareceres dos meninos do Pré I fica muito forte a percepção de que os meninos são mais agitados e necessitam de intervenção, a frase “necessita de intervenção das professoras para lembrá-lo dos combinados e regras” foi citada em oito dos dez meninos presentes na sala, sendo que apareceu nos pareceres de duas meninas uma frase diferente “necessita de interferência em situações de conflito”. No entanto, nas observações do cotidiano não foi percebido este número de meninos que não cumpriam regras e combinados da sala.

A turma do Pré II, com professoras também do Grupo B: Sônia, Monique e Bruna, também composta por professoras com matriz cristã tradicional presente nos valores, falas e atitudes. Bruna possui uma vivência católica sem migração e institucionalizada. Sônia se declara católica não praticante, mas com ações cristãs diárias e com família que frequenta igrejas. Monique se declara espírita, mas não frequenta locais dessa religião e sim igreja católica, com sincretismo religioso.

Essa turma apresenta nos pareceres descritivos para as meninas com mais ênfase: se relacionam bem com todos (08 vezes), participam das atividades (05 vezes) e comunicam-se bem (06 vezes). Algumas meninas também tiveram incluídos nos seus pareceres frases que as professoras consideraram significativas como: “cuida de sua aparência” e “faz atividades com dedicação”, o que não aparece nos pareceres dos meninos.

Os meninos do Pré II também tiveram em seus pareceres um alto índice de que necessitam de intervenção das professoras em situações de conflito (06 vezes), como no Pré I. Aparecem ressaltados também aspectos de participação (05 vezes) e bom relacionamento com colegas e professoras (09 vezes).

Para a análise dos pareceres, a opção foi juntar essas duas turmas, ressaltando a divisão das professoras em Grupos A e B. A seguir (Quadro 1), as palavras que mais apareceram nos pareceres elaborados por elas para as meninas dessas turmas (Grupo B):

QUADRO 1 – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: AÇÕES DAS MENINAS – TURMAS: PRÉ I E PRÉ II – GRUPO B



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos pareceres descritivos. 2019.

Em seguida (Quadro 2), as palavras que mais apareceram nos pareceres elaborados por elas para os meninos das turmas Pré I e Pré II (Grupo B):

QUADRO 2 – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: AÇÕES DOS MENINOS – TURMAS: PRÉ I E PRÉ II – GRUPO B



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos pareceres descritivos. 2019.

As professoras do Grupo A, Rita e Tereza, com vivência religiosa individualizada, com alguns questionamentos sobre a matriz cristã tradicional e com maior abertura em suas falas para novas aprendizagens sobre gênero, estão na turma Maternal II. Nessa turma há um equilíbrio maior entre os pareceres das meninas e dos meninos, mas também há algumas diferenciações. Percebe-se que foram considerados na avaliação em relação às ações os mesmos aspectos para meninos e meninas.

Nos pareceres das meninas aparecem a boa comunicação e o respeito às regras, assim como nos dos meninos. Nos pareceres dos meninos apareceram treze vezes a palavra “experiências” em três tipos de frases. Essa palavra não parece nos pareceres das meninas. Em seguida (Quadro 3), as nuvens de palavras utilizadas por essas professoras nos pareceres das meninas:

QUADRO 3 – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: AÇÕES DAS MENINAS – TURMA: MATERNAL II – GRUPO A



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos pareceres descritivos. 2019.

A seguir (Quadro 4), as palavras que mais apareceram nos pareceres elaborados pelas professoras do Grupo A para os meninos:

QUADRO 4 – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: AÇÕES DOS MENINOS – TURMA: MATERNAL II – GRUPO A



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos pareceres descritivos. 2019.

Nota-se que a dominação masculina está introjetada e é construída socialmente, com a religião participando dessa construção, ou seja, também dizendo qual é o papel da mulher e do homem na sociedade e como educar meninas e meninos. Finco (2008) mostra que os meninos carregam a ideia prévia de que necessitam ser controlados, pois são agitados e dispersivos. Já as meninas carregam a obrigação de serem delicadas, organizadas e obedientes.

Esse modelo singular e binário de masculinidade e feminilidade fica explícito no número de vezes que determinadas palavras e expressões aparecem nos pareceres no grupo de meninos e meninas. No grupo dos meninos aparece com mais frequência frases como “necessita de intervenção das professoras para lembrá-lo dos combinados e regras”, “em atividades de movimento utiliza seu corpo com liberdade/ desenvoltura”, enfatizando as atividades no ambiente externo. No grupo das meninas aparece com mais frequência “relaciona-se muito bem com todos”, “demonstra muito capricho, autonomia e criatividade”, enfatizando habilidades

sociais, de comunicação (“expressa-se bem”) e até artísticas. Essas frases aparecem com mais frequência nos pareceres escritos pelas professoras do Grupo B, mas também aparecem algumas diferenças nos pareceres escritos pelas professoras do Grupo A.

5.2 PREFERÊNCIAS: “constrói cidades com peças de lego e madeiras”

As professoras do Pré I, do Grupo B, escreveram pouco sobre os gostos e preferências das crianças da turma. Em um menino foi citado que gosta de carrinhos e em outro que gosta de correr. Nas meninas apareceram sete vezes a palavra bonecas e uma vez o brincar com a areia. Interessante notar em uma delas a frase: “gosta de brincar com carrinhos e também gosta de brincar de bonecas” como uma necessidade de mostrar aos pais que a criança também gosta de bonecas. As crianças tem acesso a vários tipos de brinquedos e brincadeiras durante o dia e a ênfase na escrita dos pareceres fica na expectativa para cada gênero: carrinhos e correr de um lado e bonecas do outro, assim como mostrado no cotidiano da turma no capítulo anterior onde as professoras separavam diariamente as meninas com bonecas e os meninos com carrinhos.

Já no Pré II, as professoras, também do Grupo B, citaram mais vezes as preferências das crianças. Os gostos das meninas que apareceram foram: pega-pega, bonecas, fantasia, cozinha, casinha, salão de beleza e “comidinha” com areia. Nos meninos os gostos são citados, assim como nas meninas, mas totalmente diferentes: carrinhos, pega-pega, parquinho, lego, futebol, jogar bola, correr, brincadeiras cantadas. Claramente há uma diferença de preferências quanto ao gênero.

Quando são citados os jogos de encaixe, chamados de lego, nos pareceres dos meninos há frases como “constrói cidades com peças de lego e madeiras” e “gosta de brincar com lego”, diferentemente das meninas onde aparecem apenas em dois pareceres a frase “faz construções utilizando o lego”. Nessas sutilezas aparecem as expectativas socialmente construídas para cada gênero.

O parque, o correr e jogar bola não aparecem nos escritos das meninas, mas nos pareceres dos meninos aparece três vezes a frase “gosta do parque onde explora todas as áreas disponíveis. Vale destacar que durante as observações foram presenciadas várias situações em que meninos tentavam brincar ou

demonstravam interesse em brincar com brincadeiras socialmente esperadas para meninas e o contrário também ocorreu, mas isso não apareceu nos pareceres. A única exceção foi para o pega-pega que apareceu para quase todas as crianças, como mostra a nuvem das meninas a seguir (Quadro 5):

QUADRO 5 – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: PREFERÊNCIAS DAS MENINAS – TURMAS: PRÉ I E PRÉ II – GRUPO B



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos pareceres descritivos. 2019.

Em seguida (Quadro 6), a nuvem dos meninos com as palavras elaboradas pelas professoras do Grupo B:

QUADRO 6 – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: PREFERÊNCIAS DOS MENINOS – TURMAS: PRÉ I E PRÉ II – GRUPO B



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos pareceres descritivos. 2019.

Aqui percebe-se que as professoras do Maternal II, do Grupo A, redigiram de forma diferente os pareceres e utilizaram os gostos das crianças de forma semelhante entre meninos e meninas, enfatizando trabalhos realizados com elas como o desenhar, a leitura e a contação de histórias. Em quase todas as crianças apareceram essas atividades, mas em algumas crianças específicas escreveram frases como: “gosta de dançar, tem uma boa expressividade corporal, faz tentativas de passos de bailarina” em uma das meninas, sendo que nos pareceres dos meninos não apareceu que gosta de dançar. Foram presenciados nas observações momentos de dança planejados pelas professoras com participação e apreciação de todas as crianças.

Alguns meninos também tiveram em seus pareceres frases como essa “na área externa do CMEI corre, joga bola, brinca na areia e parque”, mas nos pareceres das meninas não apareceram relatos sobre a área externa sendo que todos os dias todas as crianças brincam nesse espaço. Outra frase que apareceu em um dos meninos é “tem preferência especial por carros e motos, e seu assunto preferido é

falar dos veículos de brinquedo que tem em casa”, demonstrando uma preferência específica daquele menino e não generalizando os meninos. Em seguida a nuvem de palavras sobre preferências das meninas (Quadro 7):

QUADRO 7 – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: PREFERÊNCIAS DAS MENINAS – TURMA: MATERNAL II – GRUPO A



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos pareceres descritivos. 2019.

Após, a nuvem de palavras sobre as preferências citadas dos meninos da turma Maternal II, com os pareceres escritos pelas professoras do Grupo A (Quadro 8):

QUADRO 8 – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: PREFERÊNCIAS DOS MENINOS – TURMAS: MATERNAL II – GRUPO A



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos pareceres descritivos. 2019.

Assim, ainda que apareçam diferenças entre os pareceres das meninas e dos meninos escritos pelas professoras do Grupo A ressalta-se que a diferenciação ocorreu em menor escala do que nos pareceres redigidos pelas professoras do Grupo B, o que pode ter relação com a vivência religiosa delas (mais individualizada, no caso do Grupo A, ou mais institucionalizada, no caso do Grupo B). As professoras do Grupo A fazem tentativas de sair dos estereótipos e as professoras do Grupo B, em geral, mantém os estereótipos de gênero.

O modelo binário do que é masculino e do que é feminino também aparece nas preferências escolhidas pelas professoras, pois quando é citado nos pareceres dos meninos os jogos de encaixe (lego) aparece que os meninos gostam dos mesmos, no das meninas nas raras vezes que é citado aparece “faz construções”, ora, as meninas não gostam desse brinquedo? Diariamente notou-se nas observações que todas as crianças do CMEI brincam com esses jogos de encaixe, presente em todas as turmas.

Existem crianças transgressoras, ou seja, que desafiam as normas e o modelo binário masculino-feminino apresentado. Essas crianças, segundo Vianna e Finco (2009) causam estranhezas nas professoras, ocorrendo um ocultamento de masculinidades e feminilidades alternativas. Nesse CMEI observou-se algumas crianças que não seguem esses padrões e nos pareceres delas suas preferências são silenciadas, seguindo os padrões esperados para seu gênero. Por exemplo, o menino do Pré II que brinca diariamente de bonecas, brinquedo de sua preferência, não tem isso citado no seu parecer e somente a frase “gosta de brincar com as amigas” é escrita. Nas demais crianças nada aparece.

5.3 PERSONALIDADES: “costuma ceder sua vez nas brincadeiras”.

Se no que se refere às ações e as preferências das crianças não foi possível perceber muitas diferenças entre as professoras dos grupos A e B, o mesmo não se afirma para a descrição das personalidades de meninos e meninas.

Como foi citado no início do capítulo, foi comum na história das avaliações na etapa da educação infantil brasileira colocar palavras que definem a personalidade das crianças e ainda é comum de se encontrar esses escritos nos pareceres descritivos, mesmo que as orientações oficiais não recomendem. As personalidades ou qualidades das crianças são escritas de acordo com a visão das professoras. As professoras do Pré I, do Grupo B, escreveram doze vezes a palavra “alegre” para as meninas. A frase “costuma ceder sua vez nos brinquedos e brincadeiras sem maiores problemas” apareceu duas vezes nas meninas de forma positiva e não apareceu nos meninos. Meiga apareceu quatro vezes e também várias outras ditas qualidades para se referir a uma menina: cuidadosa, sociável, carismática, curiosa, falante, carinhosa, calma, reservada e tranquila. As qualidades para se referir aos meninos são significativamente menores, sendo a que mais aparece é alegre. Disperso aparece quatro vezes e ativo aparece duas vezes (essa palavra não aparece nos pareceres das meninas).

Já no Pré II, as professoras do Grupo B exaltaram em duas meninas a frase “espera elogios” e nenhuma vez nos meninos, também utilizaram as seguintes palavras: falante, alegre, curiosa, calma e compreensiva. Assim como no Pré I, as qualidades dos meninos, em sua maioria, também são diferentes: cooperativo,

amigável, criativo, independente, curioso e calmo. Em dois meninos destacaram a liderança nas brincadeiras, o que não se encontrou nos pareceres das meninas.

Abaixo (Quadro 9) as palavras mais utilizadas sobre personalidades das meninas sob responsabilidade das professoras do Grupo B:

QUADRO 9 – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: PERSONALIDADES DAS MENINAS – TURMAS: PRÉ I E PRÉ II – GRUPO B



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos pareceres descritivos. 2019.

Após, a nuvem de palavras sobre as personalidades citadas dos meninos das turmas Pré I e Pré II, com os pareceres escritos pelas professoras do Grupo B (Quadro 10):

QUADRO 10 – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: PERSONALIDADES DOS MENINOS – TURMAS: PRÉ I E PRÉ II – GRUPO B



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos pareceres descritivos. 2019.

Com as professoras da turma Maternal II, do Grupo A, não aparecem tantas menções a definições de personalidade como nas turmas anteriores e as que aparecem são, em geral, as mesmas tanto para meninos quanto para as meninas. Carinhoso, solidário e cuidadoso está para ambos, assim como aceita colo. As qualidades que mais aparecem para as meninas são: sorridente e alegre, mas também apareceu atenta e ativa. Nos meninos foram encontradas as palavras confiante e otimista e também a frase para um menino: “às vezes, mostra-se bem sentimental, chora quando acontece algum conflito com os colegas”, o que demonstra tentativas das professoras de perceber os meninos como são, de formas diferentes. A seguir a nuvem de palavras sobre as personalidades das meninas dessa turma (Quadro 11):

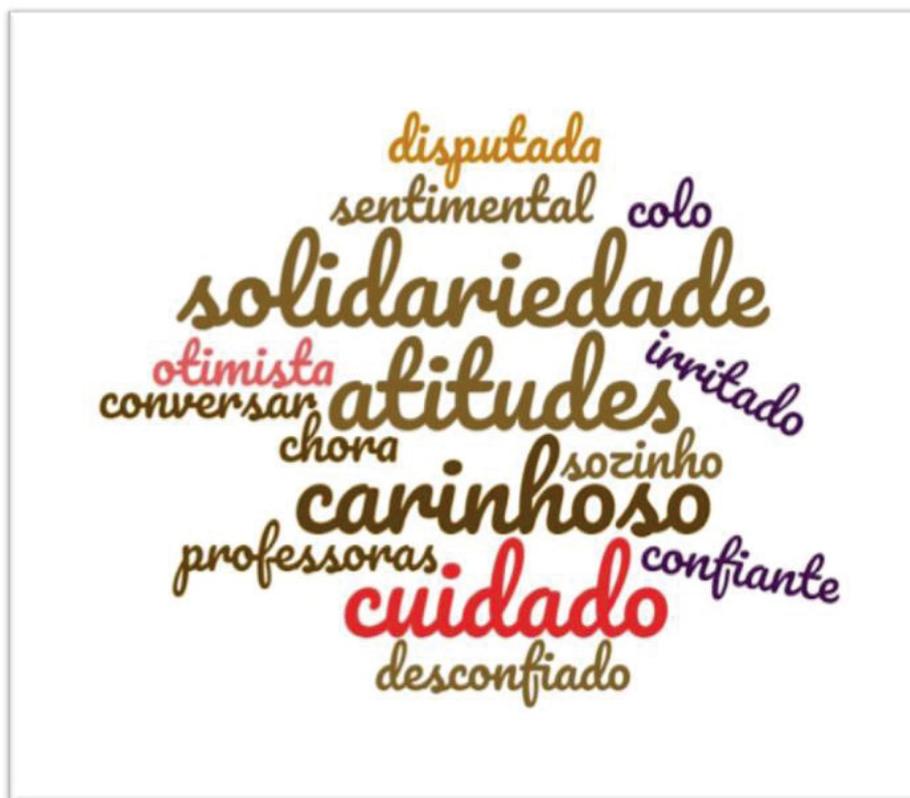
QUADRO 11 – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: PERSONALIDADES DAS MENINAS – TURMA: MATERNAL II – GRUPO A



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos pareceres descritivos. 2019.

Em seguida (Quadro 12), a nuvem de palavras sobre os meninos da turma Maternal II, das professoras do Grupo A:

QUADRO 12 – NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS PARECERES DESCRITIVOS – EIXO: PERSONALIDADES DOS MENINOS – TURMA: MATERNAL II – GRUPO A



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos pareceres descritivos. 2019.

Segundo Moreno (1999) as características de comportamento são incentivadas e favorecidas pela sociedade de acordo com o sexo biológico. A agressividade dos meninos é permitida ou tolerada, ao contrário do que acontece com as meninas. As formas de comportamento escolhidas no decorrer do tempo pela sociedade e transmitidas também pela educação são reflexo da dominação.

A linguagem e a forma como se mostram padrões de ser mulher e de ser homem através de histórias, vídeos e imagens não são imparciais, mas estão impregnados de androcêntrismo formando padrões precoces de conduta de meninos e meninas. A instituição educativa contribui de maneira sistemática para o desenvolvimento desses padrões, de acordo com Moreno (1999).

De acordo com Bourdieu (2015) os registros escritos dos professores não são passivos, mas “sistemas de classificação que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática” (BOURDIEU, 2015, p. 207). No estudo que o autor fez sobre as anotações de professores, mostra que há uma lógica no

juízo sobre os alunos, produzida e reproduzida no sistema escolar, onde há critérios “externos” implícitos nesses escritos. Os adjetivos utilizados designavam qualidades de cada pessoa, como se o professor se autorizasse a julgar. Essa classificação na linguagem escolar contribui no funcionamento dos mecanismos ideológicos fazendo com que os agentes sigam uma lógica. O uso da linguagem é uma das condições de eficácia do poder simbólico no interior das escolas ou instituições educativas.

A violência simbólica realizada pelas professoras, sem reflexão, nos pareceres descritivos das crianças, faz com que meninos e meninas sejam “encaixados” nos padrões esperados para cada gênero. Os pareceres poderiam revelar a riqueza da diversidade e da multiplicidade de identidades das crianças, mas não é o que acontece. Continua-se a definir personalidades e atribuir qualidades. Hoffmann (2006) mostra que equívocos na elaboração de pareceres são comuns, como: apontar aspectos atitudinais das crianças, com juízo de valor; crianças de uma mesma turma tem os pareceres com referências dos mesmos aspectos e com comparação de atitudes; reprodução de fichas de comportamento, sem clareza teórica e significado pedagógico; atendimento ao interesse da família mais do que um instrumento de reflexão.

Até mesmo o termo “parecer descritivo” é questionado pela autora, pois a descrição remete à comparação. Para ela, procedimentos avaliativos comparativos tendem a determinar níveis classificatórios para aspectos do desenvolvimento das crianças. Os professores precisam perceber a avaliação como síntese organizadora do processo vivido por eles e pelas crianças. Através de verdadeiras reflexões operam transformações, reflete-se os caminhos que foram percorridos. A ação transformada em reflexão impulsiona novas e diferentes ações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática dessa pesquisa verificou como as professoras de educação infantil de um CMEI, com suas identidades e vivências religiosas, agiram com as crianças e se expressaram sobre as crianças no que se refere à socialização de gênero. De acordo com Setton (2012) refletir sobre o processo de socialização profissional faz com que se perceba uma série de ações difusas, assistemáticas, não intencionais e inconscientes adquiridas em vários ambientes de socialização como família e religião, que participam da construção dos seres e das realidades sociais.

A multiplicidade de referências nesse caminho faz com que ele não seja linear e único, em um constante fazer-se, refazer-se e desfazer-se dos indivíduos reflexivos. Na contemporaneidade, as práticas de socialização familiares, religiosas, escolares e midiáticas articula-se com a ideia da interdependência dos sujeitos entre si e das instituições que os circundam, segundo a autora.

As professoras deste CMEI vivenciaram fortemente a socialização na Igreja Católica com suas famílias de origem, porém algumas mantiveram essa institucionalização religiosa e as demais seguiram outros caminhos. Percebe-se, porém, um pensamento de matriz cristã tradicional na maioria delas, interferindo na percepção de gênero ao se trabalhar com as crianças. Nenhuma delas apresentou uma vivência ou leitura da teologia feminista, que não é hegemônica no Brasil, e tampouco outros tipos de leituras feministas, geralmente repetindo-se frases de senso comum como “a mulher tem mais habilidade com criança, entende melhor, tem mais sentimento” (Tereza). Nenhuma delas apresentou vivenciar em igrejas pentecostais ou em grupos católicos cargos de liderança ou participação em decisões. Várias delas foram catequistas em paróquias por determinado período e Bruna continua nessa atuação. Somente Rita relatou que há uma desigualdade nas igrejas cristãs no tratamento de como veem homens e mulheres, as demais enfatizaram que não veem diferença.

Não foi possível perceber explicitamente a relação direta das religiões das professoras sobre a percepção de gênero durante a socialização das crianças e suas tomadas de decisão nas ações cotidianas. Essa relação não é tão visível e tão transparente. No entanto, a vivência religiosa faz parte do *habitus*, constituindo percepções, ações e juízos de valor no decorrer da vida dessas professoras,

juntamente com a família de origem, mídia, cursos de formação inicial e tantos outros ambientes de socialização.

Nesse caso, a religião teve um peso significativo diante de outras agências socializadoras na percepção de gênero, pois foi possível perceber nesse grupo de professoras a ausência de repertório mais sólido em relação à discussão sobre gênero.

A pesquisa identificou o perfil pessoal e profissional das professoras do CMEI, suas identidades e suas vivências religiosas; investigou e descreveu como acontece as socializações de gênero no cotidiano da instituição, as percepções das crianças e as ações e interferências ou não das professoras; analisou como as professoras se expressam oralmente e por escrito sobre as crianças em relação ao gênero e, por fim, analisou e procurou compreender as relações entre a vivência religiosa das professoras da educação infantil como parte de sua socialização e suas decisões cotidianas em relação ao gênero.

Docência e religião estabelecem relações, pois os valores que as professoras adquirem nos ambientes religiosos (instituições, conversas, leituras) influenciam nas suas percepções sobre as crianças e como interferem ou não na socialização de gênero em instituições educativas.

As professoras trazem em vários momentos que as percepções das crianças sobre gênero, seus gostos, falas e atitudes, “vêm da família”, “vêm de casa”, e também que “vêm da mídia”, mas não percebem o papel das instituições educativas no não reforço desses estereótipos. Ao mesmo tempo que falam que “isso vêm da família” não querem conversar com as famílias sobre isso ou não consideram isso como papel delas, enfatizando-se o silenciamento dessas questões.

As Diretrizes Municipais da Educação Infantil de Curitiba (2016) enfatiza que cabe ao professor de educação infantil organizar tempos, espaços e materiais e planejar intervenções, adequando sua mediação para articular os saberes das crianças com o patrimônio cultural historicamente constituído, auxiliando as crianças sob sua responsabilidade a compreender as situações e os elementos do mundo em que vivem.

O documento enfatiza também que cada professor deve proteger as crianças de qualquer violência física ou simbólica ou de negligência. Atenta para o fato de que na violência simbólica configura-se também se na instituição acontecem atitudes do adulto que causem constrangimento na criança, gerando demasiado

desgaste físico e emocional diante de seus pares, por uma imposição de ideias e posturas tidas como legítimas.

A instituição precisa realizar, ainda segundo as Diretrizes Municipais, o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas, refletindo constantemente e fazendo as intervenções no cotidiano da educação infantil. Ao ouvirem frases vindas das crianças para outras crianças como “menina sempre perde” ou “você não pode brincar porque é de menino”, vivenciadas nessa pesquisa, as professoras podem e devem interferir e mediar as situações entre as crianças pois são parte das discriminações de gênero. É função sim da professora ou do professor interferir em qualquer situação de discriminação de gênero, da mesma forma se acontecer outras discriminações como étnico-raciais, socioeconômicas, religiosas ou com crianças com necessidades especiais. Não basta somente dizer que não há diferença, mas sim combater práticas sexistas.

O documento citado acima ainda lembra o Parecer n. 20/2009, que traz como a cultura medeia as relações entre criança/criança, criança/adulto e adulto/adulto e faz grande diferença no processo de construção da identidade da criança pequena. Por isso, é muito importante pensar cuidadosamente nos brinquedos, nas imagens e narrativas, presentes no cotidiano da instituição, rompendo com estereótipos que definem o que é apropriado para meninas e o que é desejável para os meninos. As crianças têm o direito essencial de entrar em contato com uma diversidade cultural, de gênero e religiosa, que as ajudem a compreender a complexidade do mundo e da cultura, promovendo, assim, a superação das ações preconceituosas e discriminatórias, resultantes muitas vezes do desconhecimento dessas manifestações culturais.

A análise aqui apresentada mostra vários momentos em que as professoras, de forma inconsciente e de acordo com seu *habitus*, agiram com posturas que afetam a construção das identidades de gênero das crianças, seja não interferindo em situações (silenciamento) ou impondo padrões e separações por gênero. A socialização profissional docente das professoras depende de vários campos e nenhum deles questionou sobre o gênero. Será que realmente as professoras sabem o que é gênero? Nenhuma delas citou, por exemplo, que frequentou cursos ou formações sobre gênero na sua trajetória. Por isso, a importância de cursos e formações para essas profissionais, para que percebam e rompam com essas

práticas sexistas durante o processo de socialização de gênero de crianças pequenas.

Esse silenciamento e reforço dos estereótipos de gênero, ao se observar o cotidiano da instituição, ficou mais evidente nas professoras do Grupo B, com uma vivência religiosa mais institucionalizada e matriz cristã tradicional do que com as professoras do Grupo A, de vivência mais plural e individualizada.

Na seleção das escritas dos pareceres apareceu o que inconscientemente, de acordo com seu *habitus*, as professoras consideram prioritário colocar num parecer de menina e de um menino, mesmo com crianças pequenas. Em todas as turmas se vê esse sexismo, mesmo que as professoras falem que não (nos questionários e entrevistas), por não perceberem. A turma que menos se viu essa diferença foi o Maternal II, das professoras do Grupo A, com mais equilíbrio nos pareceres. Foi possível perceber uma tentativa das professoras Rita e Tereza, do Grupo A, com uma vivência mais individualizada e múltipla com a religião. Ainda que no que se refere às ações e preferências de meninos e meninas elas mantiveram alguma diferenciação em função das expectativas socialmente construídas para cada gênero, o fizeram de forma menos evidente que suas colegas do Grupo B. Mas, em relação às personalidades das crianças, foi perceptível uma escrita mais longe dos estereótipos em comparação às suas colegas que possuem uma vivência mais institucionalizada com a religião. Os meninos são vistos como agitados em sua maioria, e que precisam ser lembrados de regras e combinados, mesmo que no cotidiano, durante as observações, não se tenha visto esse alto índice de meninos que não consegue cumprir regras. Por outro lado, também foi observado meninas que não cumprem regras em todas as turmas, mas isso não apareceu claramente em seus pareceres. As meninas são vistas como calmas e curiosas e as que fogem do padrão esperado de caprichosas são rotuladas de inquietas. Por mais que vejamos nas observações que a maioria delas gosta de brincar na areia, ou no parque, ou de correr ou brincar de bola, isso é citado com mais frequência em pareceres de um gênero específico: o masculino. No cotidiano observa-se meninos agitados, mas também meninos calmos e carinhosos, assim como as meninas, mas as professoras ressaltam essas diferenças nos pareceres, pois parece já estar internalizado nelas, sob a forma de *habitus*.

Portanto, as professoras se pautam nas expectativas socialmente construídas para cada gênero ao escreverem os pareceres descritos das crianças,

de acordo com seu *habitus*, constituído também pela vivência religiosa. Professoras com mais vínculo religioso cristão em sua história de vida familiar possuem em maior grau essas expectativas socialmente construídas de gênero, ou seja, meninas são e gostam de alguns aspectos e meninos são e gostam de outros. Isso fica mais claro ao terem que escrever para as crianças textos que serão entregues aos familiares.

Nessa pesquisa não foram encontradas diferenças de entendimento sobre gênero entre professoras que já trabalharam com ensino fundamental e as professoras que só trabalharam em educação infantil ou que só trabalharam em CMEI, também não foram observadas diferenças em relação à idade das professoras, mas sim nas experiências de vida, na diversidade de leituras, acesso à cultura, ler além da mídia de massa, de uma única religião e da família de origem. Professoras que pesquisam sobre religiões diversas tendem a demonstrar na prática e na fala mais vontade de aprender sobre gênero, a agir de forma mais igualitária com meninos e meninas e lidar melhor com as famílias, esclarecendo-as quando as mesmas buscam opiniões sobre seus filhos. Para Gimeno Sacristán (1999), para compreender as ações dos professores é necessário estudar suas histórias de vida. Professores com mais recursos de ação são aqueles com uma experiência de vida muito variada, com vivências ricas, e não aqueles com “muita experiência” e poucos tipos de ação, ou seja, com vivências limitadas.

A formação sobre gênero no cotidiano da educação infantil precisa acontecer juntamente com a formação sobre a identidade das próprias professoras, como se enxergam enquanto mulheres na educação e na sociedade, pois a visão dos papéis de mulheres e de homens na sociedade interferem nas visões de como enxergam as meninas e os meninos.

Essas formações precisam abranger as diretoras ou os diretores das instituições e as pedagogas ou os pedagogos, pois são profissionais que atuam diretamente com a equipe das professoras e com as famílias e podem ter a mesma percepção de gênero que as professoras (silenciamento, naturalização dos estereótipos). Algumas professoras citaram que não interferem em algumas situações por não achar importante, mas algumas citaram ter “medo” da reação das famílias no seu trabalho, que, atualmente, é bastante resultado da atuação do movimento Escola sem Partido nas instituições de ensino. Portanto somente o coletivo das profissionais, com suporte da mantenedora da instituição (neste caso a Prefeitura Municipal), pode possibilitar um trabalho efetivo e que atinja a todos.

No Brasil família e religião andam juntas, os valores são intrínsecos, a matriz cristã tradicional historicamente se fez presente na sociedade, mesmo com pessoas migrando e indo de uma religião para outra ou com dupla pertença, o papel da mulher submissa ainda é forte. As professoras não demonstraram perceber o porquê de terem mais mulheres atuando na educação infantil, atuando com crianças pequenas, com falas como “os homens acham que não tem aquele jeito” (Cátia) ou “mulher já tem aquele negócio de mãezona” (Tereza). A maioria das professoras também respondeu que não percebem a diferença no tratamento entre homens e mulheres nas religiões. A leitura da Bíblia e a ideia hegemônica do Cristianismo no Brasil perpetuou uma leitura patriarcal e machista em todos os âmbitos sociais, afetando todos com uma visão da mulher, Estado e Igreja, até hoje. A teologia cristã feminista, por exemplo, chegou a poucos lugares, mas instituições e pessoas podem ter outras interpretações e vivências com ampliação cultural e discussões.

Diante desse quadro e para a transformação dele, há a necessidade da tomada de conhecimento dos mecanismos de violência simbólica. As professoras não fazem essas ações somente porque querem, mas porque geralmente não têm consciência que estão reproduzindo com as crianças essa violência simbólica. E de acordo com Setton e Vianna (2014), não podemos nos levar somente a uma leitura pessimista desse poder arbitrário, mas sim, e para Bourdieu também o é, todo esclarecimento é uma forma de subversão, o contrário da conservação. É possível compreender “o que diz ou faz um agente engajado num campo [...] se estamos em condição de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos ‘de onde ele fala’” (BOURDIEU, 2004, p. 23-24). Os agentes com suas posturas, posições, capitais e modos de agir podem assumir estratégias de conservação ou a estratégias de subversão.

Para conhecer de forma mais aprofundada a religiosidade das professoras e acessar de forma mais explícita a vivência religiosa em trabalhos posteriores, sugere-se, se possível, entrevistar mais vezes as mesmas profissionais e acompanhá-las em outros ambientes como casa e frequência em cultos, missas e outros locais de práticas religiosas. A entrevista precisa ser um momento de confiança e sigilo, pois algumas pessoas não se sentem à vontade com determinados temas e aspectos da vida pessoal. Assim, é possível avançar no conhecimento dessa temática e suas articulações, que exerce influência nas instituições educativas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BERGER, P. A dessecularização do mundo: uma visão global. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 9-23, 2000.
- BERGER, P. L. e LUCHMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2004
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1991.
- BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. In: TV ESCOLA - Salto para o futuro. **O cotidiano na Educação Infantil**. Boletim 23, novembro de 2006, p. 46-54.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001a. p. 693-713.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Trad. Sérgio Micelli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 5ª edição. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 20/2009**: revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <<https://bit.ly/34gRGBM>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUSIN, Valéria M. Religião, sexualidades e gênero. **Rever**, ano 11, n. 01, jan./jul. 2011, p. 105-124.

BUSS-SIMÃO, Márcia e ROCHA, Eloisa A. C. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CARVALHO, Maria R. V. de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Série Documental: Relatos de Pesquisas; n.41, 2018.

CESAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação**: notas para uma "Epistemologia". Educar, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Editora UFPR.

CURITIBA. **Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil**: Modalidades Organizativas do Tempo Didático. Curitiba: SME, 2010a.

CURITIBA. **Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil**: Planejamento e avaliação. Curitiba: SME, 2010b.

CURITIBA. **Diretrizes municipais da Educação Infantil**: Caderno I – Princípios e fundamentos. Curitiba: SME, 2016.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO, Márcia T. Gênero, família e pertencimento religioso na redefinição de *ethos* masculinos e femininos. **ANTHROPOLÓGICAS**, ano 6, volume 13(1): 15-34, 2002.

DELGADO, A. C. & MÜELLER, F. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. Cadernos de Pesquisa, 35 (125). 2005.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FINCO, Daniela. Socialização de gênero na Educação Infantil. **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**, Florianópolis, 2008.

FIORENTINI, D. e CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11- 23, 2013.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GARCIA, Regina Leite e LEITE FILHO, Aristeo. (coord.) **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIBIM, Ana Paula P. G. e MÜLLER, Fernanda. O que as crianças pensam sobre família e relações de gênero? **Revista Zero-a-Seis**, v. 20, n. 37, jan.- jun./ 2018, UFSC, p. 76-94.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação. 2006.

KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KNOBLAUCH, A. Entre faltas e estrelas: controle e disciplina no processo de socialização profissional de professoras. **Perspectiva**, v. 34, p. 654-670, 2016.

KNOBLAUCH, A. Religião, formação docente e socialização de gênero. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 3, p. 899-914, 2017.

LEMOS, Carolina T. Maria: ícone para o qual converge e do qual emerge um feixe de significados de diferentes aspectos da cultura. **Mandrágora**, v. 24, n. 1, 2018, p. 39-57.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Rev. Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) – maio/ago., 2008.

MACHADO, Maria das D. C. Representações e relações de gênero nos grupos pentecostais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(2): 256, maio-agosto, 2005.

MACHADO, Maria das D. C. e MARIZ, Cecília L. Mulheres e práticas religiosas: um estudo comparativo das CEBs, Comunidades Carismáticas e Pentecostais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 34, p. 71-87, 1997.

MAFRA, Clara. Gênero e estilo eclesial entre os evangélicos. In: FERNANDES, R. C. et al (orgs). **Novo nascimento: Os evangélicos em casa, na igreja e na política**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998, p. 224-262.

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.9, p. 51-75, set./dez. 1998.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MUSSANTI, S. I. Socialização profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

NEGRÃO, Lísias. Trajetórias do sagrado. **Tempo Social**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 115-132, 2008.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Reencantamento e dessecularização: a propósito do auto-engano em sociologia da religião. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 49, p. 99-117, 1997.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Origem social de professores e aspectos da prática docente. **Educação (PUCRS)**, v. 35, p. 199-207, 2012.

RUETHER, Rosemary R. Ivone Gebara: teóloga ecofeminista latino-americana. **Mandrágora**, v. 20, n. 20, 2014, p. 175-185.

SALSAMENDI, Daniela Sanches. **A profissionalização docente na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Geração e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira da Educação**, n. 20, p. 60-70, 2002a.

SETTON, M. da G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 01, p. 107-116, 2002b.

SETTON, M. da G. J. As religiões como agentes da socialização. **Cadernos CERU**, São Paulo, série 2, v. 19, n. 2, p. 15-25, dez. 2008.

SETTON, M. G. J. A noção de socialização na Sociologia contemporânea. In: SETTON, M. da G. J. **Socialização e cultura: ensaios teóricos**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2012.

SETTON, M. G. J.; VIANNA, C. Socialização de gênero e violência simbólica: um diálogo com Joan Scott, Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. In: GOMES, L.; REIS, M. dos (Org.). **Infância: sociologia e sociedade**. São Paulo: Attar Editorial, 2014.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da Educação Infantil: formação e construção da identidade**. São Paulo: Cortez (Coleção Questões da Nossa Época), n.85, 2003.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. jul./dez, 1995.

SOUZA, Sandra Duarte de. A relação entre religião e gênero como um desafio para a sociologia da religião. **Caminhos**, v. 6, n. 1, p. 13-32, jan./jun. 2008.

SOUZA, Sandra Duarte de. Representações de gênero na literatura evangélica. **Estudos de Religião**, v. 31, p. 317, 2017.

TEIXEIRA, Faustino. Campo religioso em transformação. **Comunicações do ISER nº 69**, Religiões em conexão: números, direitos, pessoas, setembro - 2014.

VALENTE, Gabriela A. **A presença oculta da religiosidade na prática docente**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VIANNA, Claudia e FINCO, Daniela. Meninas e Meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu** (33), julho-dezembro, 2009; 265-283.

APÊNDICE 1 – TABELA DE TESES E DISSERTAÇÕES

| | Título | Autor (a): | Tipo Documento | Programa | Instituição | Ano Defesa |
|----|--|-----------------------------------|----------------|--|-------------|------------|
| 1 | As relações de gênero na educação infantil a partir da ótica das crianças | Camila Asato Ohouan | Dissertação | Educação | USP | 2015 |
| 2 | Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os? | Viviane Soares Anselmo | Dissertação | Educação | USP | 2018 |
| 3 | A prática da leitura na escola e as relações de gênero e sexualidade: subsídios para reflexão sobre formação inicial e contínua de professores(as) | Karina Valdestilhas Leme de Souza | Dissertação | Educação | USP | 2014 |
| 4 | Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero | Daniela Finco | Tese | Educação | USP | 2010 |
| 5 | A atuação dos professores de educação infantil em relação ao gênero: sexualidade infantil, discriminação social e relações de poder | Mariana Cristina Lima Reis | Dissertação | Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade | PUC-SP | 2016 |
| 6 | Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão | Michelle Mariano Mendonça | Dissertação | Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade | PUC-SP | 2016 |
| 7 | A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar? | Elsa Santana dos Santos Lopes | Tese | Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade | PUC-SP | 2015 |
| 8 | De João à Joana: gênero e brincadeiras - atribuição de significados no contexto da educação infantil | Luciana de Bem Pacheco | Dissertação | Programa de Pós-Graduação em Educação | UFSC | 2013 |
| 9 | Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas | Márcia Buss-Simão | Tese | Programa de Pós-Graduação em Educação | UFSC | 2012 |
| 10 | Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero | Eduarda Souza Gaudio | Dissertação | Programa de Pós-Graduação em Educação | UFSC | 2013 |
| 11 | Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade | Maria Arlete Bastos Pereira | Dissertação | Programa de Pós-Graduação em Educação E Saúde na Infância e na Adolescência | UNIFESP | 2012 |
| 12 | Da agente de desenvolvimento infantil à professora de creche: estudo | Djenane Martins | Dissertação | Programa de Pós-Graduação em Educação E | UNIFESP | 2011 |

| | | | | | | |
|----|--|--|-------------|---|---|------|
| | sobre uma trajetória profissional a partir da categoria gênero | Oliveira | | Saúde na Infância e na Adolescência | | |
| 13 | Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil: um estudo sob a ótica do gênero | Tássio José da Silva | Dissertação | Programa de Pós-Graduação em Educação E Saúde na Infância e na Adolescência | UNIFESP | 2015 |
| 14 | Relações de gênero e docência na educação infantil: interfaces entre políticas públicas e abordagens pedagógicas | Maria Rita Neves Ramos | Dissertação | Programa de Pós-graduação em Educação | Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) | 2016 |
| 15 | “Construção das identidades de gênero na infância: os discursos dos brinquedos e brincadeiras” | Karine Natalie Barra Godoy | Dissertação | Pós-Graduação em Educação Física | Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) | 2015 |
| 16 | Análise da produção científica brasileira sobre relações de gênero na educação infantil | Francisca Jocineide da Costa e Silva | Dissertação | Programa de Pós-Graduação em Educação | Universidade Federal da Paraíba | 2015 |
| 17 | Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na educação rural | José Luiz Ferreira | Tese | Programa de Pós-Graduação em Educação | Universidade Federal da Paraíba | 2008 |
| 18 | Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da educação infantil: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade | Geisa Orlandini Cabiceira Garrido | Tese | Programa de Pós-Graduação em Educação | Universidade Estadual Paulista (UNESP) | 2017 |
| 19 | Educação em sexualidade, sexualidade e gênero: desafios para professoras(es) do ensino infantil | Rita de Cassia Vieira Borges | Dissertação | Programa de Pós-Graduação em Educação | Universidade Estadual Paulista (UNESP) | 2017 |
| 20 | Não sou tio, nem pai, sou professor!: a docência masculina na educação infantil | Peterson Rigato da Silva | Dissertação | Programa de Pós-Graduação em Educação | Universidade Estadual de Campinas | 2014 |
| 21 | A educação física na educação infantil e as relações de gênero = educando crianças ou meninos e meninas? | Marina Mariano | Dissertação | Programa de Pós-Graduação em Educação Física | Universidade Estadual de Campinas | 2010 |
| 22 | Corpo, beleza e gênero em imagens e nas falas das crianças na Educação Infantil: Entre a linha e o desalinho | Narda Helena Jorosky | Dissertação | Educação | Universidade do Oeste Paulista | 2016 |
| 23 | Gênero e educação infantil: análise do trabalho pedagógico em uma pré-escola municipal do Oeste Paulista | Juliana Aparecida Zago | Dissertação | Educação | Universidade do Oeste Paulista | 2016 |
| 24 | Socialização de gênero e educação infantil: estudo de caso sobre a construção e reprodução dos papéis de gênero em uma escola no Rio Grande do Sul | Marina Grandi Giongo | Dissertação | Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | 2015 |
| 25 | As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêutica | Amanaiara Conceição de Santana Miranda | Tese | Faculdade de Educação | Universidade Federal da Bahia | 2018 |
| 26 | Relações de gênero na educação infantil: análise de ilustrações nos blogs educacionais | Rose Antonietti Gomes de Almeida | Dissertação | Programa de Pós-Graduação em Educação | Universidade Federal da Fronteira Sul | 2016 |
| 27 | Memórias de infância de professoras da educação | Míria Izabel | Dissertação | Programa de | Universidade | 2010 |

| | | | | | | |
|----|---|----------------------------|-------------|---------------------------------------|-------------------------------------|------|
| | infantil: gênero e sexualidade | Campos | | pós-graduação em Educação | Federal da Grande Dourados | |
| 28 | Educação infantil e relações de gênero: o que se inscreve nos corpos infantis? | Gislene Cabral de Souza | Dissertação | Programa de Pós-Graduação em Educação | Universidade Federal de Mato Grosso | 2015 |
| 29 | A internalização de gênero feminino na criança a partir das canções cantadas na educação infantil | Suly Rose Pereira Pinheiro | Dissertação | Programa de Pós-Graduação em Educação | Universidade Federal do Pará | 2010 |
| 30 | Gênero e educação infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil | Lilian Borges dos Santos | Dissertação | Programa de Pós-Graduação em Educação | Universidade Federal de Pelotas | 2014 |

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO

INFORMAÇÕES

Nome: _____ Idade: _____

Instituição: _____

Turma em que atua/atividade que desempenha: _____

Já tinha trabalhado com essa turma/ faixa etária anteriormente: _____

Tempo como professor:

menos de 1 ano

de 1 até 4 anos

de 5 até 9 anos

de 10 até 14 anos

mais de 15 anos

Quantos anos atua como professor de educação infantil nesta Prefeitura? _____

Quantos anos como professor nesta instituição? _____

QUESTIONÁRIO

Quanto à sua escolha profissional:

1. Quais fatores considera que foram/são importantes para a sua escolha profissional?

Influência da família

Mercado de trabalho e possibilidades salariais

Proximidade da escola/faculdade com a residência

Possibilidade de contribuir para a sociedade

Possibilidade de cursar algo que gosta

Por ter habilidades relacionadas ao curso

Gosto pelas matérias do curso

Passei no concurso sem conhecer a função

Outro: _____

2. Você gosta das atividades que desempenha? Sim Não Parcialmente

Quanto à renda e composição familiar:

1. Qual o seu status de relacionamento?

Solteiro (a)

União estável

Casado (a)

Divorciado/separado (a)

Namorando

Viúvo (a)

2. Quantas pessoas compõem sua família?

01

02

03

04

05 ou mais

3. Quantos filhos você tem?

00

01

02

03

04 ou mais

4. Qual a renda familiar?

De 1 até 3 salários mínimos (de R\$ 937,00 até R\$ 2.811,00)

De 3 até 6 salários mínimos (de R\$ 2.811,01 até R\$ 5.622,00)

De 6 até 9 salários mínimos (de R\$ 5.622,01 até R\$ 8.433,00)

De 9 até 12 salários mínimos (de R\$ 8.433,01 até R\$ 11.244,00)

Acima de 12 salários mínimos (acima de R\$ 11.244,00)

5. Quantos adultos compõem sua família? _____

6. Quantas crianças compõem sua família? _____

00

01

02

03

04 ou mais

7. Quantas pessoas contribuem para a renda familiar? _____

8. Você exerce outra atividade remunerada?
 Sim. Qual? _____
 Não
9. Se possui companheiro (a), qual a profissão dele(a)?

10. Qual a escolaridade do seu/sua companheiro (a)?
 Sem escolarização Ensino fundamental incompleto Ensino fundamental completo
 Ensino médio incompleto Ensino médio completo Pós-graduação
 Ensino superior completo Ensino superior incompleto Outro: _____
11. Sua residência é:
 Quitada Alugada Outro: _____
 Financiada Cedida

Quanto à escolaridade:

1. Qual sua escolaridade?
 Ensino médio
 Ensino superior. Qual? _____
 Ensino superior incompleto. Qual? _____
 Pós-graduação incompleta. Qual? _____
 Pós-graduação completa. Qual? _____
2. Coursou formação de docentes/magistério? Sim Não
3. Como cursou a educação básica?
 Integralmente em escola pública Integralmente em escola particular
 Parcialmente em escola pública
4. Coursou, em algum momento de sua trajetória escolar, curso supletivo ou Educação de Jovens e Adultos? Se sim, quais séries?

5. Com quantos anos você concluiu o Ensino Médio (antigo 2º grau)?

6. Se cursou/cursa ensino superior, qual o tipo de instituição?
 Pública
 Particular
7. Se cursou/cursa ensino superior, qual a modalidade?
 Presencial
 À distância
8. Com quantos anos você concluiu o Ensino Superior?

9. Se cursou/cursa pós-graduação, qual o tipo de instituição?
 Pública
 Privada
10. Se cursou/cursa pós-graduação, qual a modalidade?
 Presencial
 À distância
11. Qual o grau de escolaridade da sua mãe?
 Sem escolarização Ensino médio completo
 Ensino fundamental incompleto Ensino superior incompleto
 Ensino fundamental completo Ensino superior completo
 Ensino médio incompleto Pós-graduação
 Não sei
 Qual é/era a profissão de sua mãe? _____
12. Qual o grau de escolaridade do seu pai?
 Sem escolarização Ensino médio completo
 Ensino fundamental incompleto Ensino superior incompleto
 Ensino fundamental completo Ensino superior completo
 Ensino médio incompleto Pós-graduação
 Não sei
 Qual é/era a profissão do seu pai? _____

13. Qual o grau de escolaridade da sua avó materna?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Sem escolarização | <input type="checkbox"/> Ensino médio completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto | <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo | <input type="checkbox"/> Ensino superior completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto | <input type="checkbox"/> Pós-graduação |
| <input type="checkbox"/> Não sei | |

Qual é/era a profissão de sua avó materna? _____

14. Qual o grau de escolaridade do seu avô materno?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Sem escolarização | <input type="checkbox"/> Ensino médio completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto | <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo | <input type="checkbox"/> Ensino superior completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto | <input type="checkbox"/> Pós-graduação |
| <input type="checkbox"/> Não sei | |

Qual é/era a profissão de seu avô materno? _____

15. Qual o grau de escolaridade da sua avó paterna?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Sem escolarização | <input type="checkbox"/> Ensino médio completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto | <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo | <input type="checkbox"/> Ensino superior completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto | <input type="checkbox"/> Pós-graduação |
| <input type="checkbox"/> Não sei | |

Qual é/era a profissão de sua avó paterna? _____

16. Qual o grau de escolaridade do seu avô paterno?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Sem escolarização | <input type="checkbox"/> Ensino médio completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto | <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo | <input type="checkbox"/> Ensino superior completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto | <input type="checkbox"/> Pós-graduação |
| <input type="checkbox"/> Não sei | |

Qual é/era a profissão de seu avô paterno? _____

Quanto às atividades culturais:

1. Frequenta shows musicais? Se sim, quando e qual foi o último que você foi?

2. Que tipo de programa de televisão você costuma assistir?

3. Costuma ir ao teatro? Qual a última vez que você foi?

4. Costuma ir ao cinema? Qual filme e qual foi a última vez que você viu/foi?

5. Costuma ler livros? Se sim, qual gênero tem lido e qual foi a última vez que leu? (*Referir-se apenas à leitura sem vínculo com a sua profissão*)

6. A sua família de origem possuía o hábito de leitura?

- Sim Não

7. Toca algum instrumento musical? Se sim, qual e como aprendeu?

8. Que meios de comunicação você costuma utilizar para se manter atualizado no dia a dia?

- Revistas. Quais? _____
- Jornais impressos. Quais? _____
- Jornais online. Quais? _____
- Jornais na televisão. Quais? _____
- Outros: _____

9. O que você costuma acessar na internet?

- Redes sociais
- E-mail
- Sites de busca
- Sites de notícias

Outros: _____

Quanto à religião:

1. Segue alguma religião?
 - Sim. Qual? _____
 - Não
2. Se segue alguma religião, há quanto tempo é praticante?
 - Desde o nascimento
 - Menos de 05 anos
 - Entre 05 a 10 anos
 - Mais de 10 anos
 - Não me considero praticante
3. Você frequenta alguma igreja ou local destinado à sua religião? Qual?

4. Você frequenta outros locais destinados a outras religiões além da citada?
 - Nunca
 - Às vezes – Quais? _____
 - Poucas vezes – Quais? _____
 - Já frequentei – Quais? _____
 - Outros: _____
5. De que forma você pratica sua religião? (*Assinale um ou mais itens*)
 - Apenas frequenta os rituais (missas/cultos/reuniões/congregação/etc.)
 - Frequenta grupos (células/ grupos de oração/de cura/etc.)
 - Participa de atividades de ensino
 - Faz trabalhos voluntários
 - Outros: _____
6. Quantas vezes por semana/ por mês você se dedica a atividades relacionadas à sua religião/ igreja?
 - Uma ou duas vezes por mês
 - Uma vez por semana
 - Duas ou três vezes na semana
 - Quatro ou mais vezes na semana
 - Ocasionalmente/ Não possui uma rotina
7. Qual a importância da religião na sua vida atualmente?
 - Muito importante
 - Média importância
 - Pouco importante
 - Não sei dizer

Quanto à sua infância:

1. Como você considera sua infância?
 - Ótima
 - Boa
 - Mais ou menos
 - Ruim

Por quê? _____
2. Durante a infância: (*Marque mais de um se necessário*)
 - Brincava bastante
 - Ia para escola
 - Precisava ajudar nas tarefas domésticas eventualmente
 - Precisava fazer as tarefas domésticas com regularidade
 - Precisei trabalhar fora de casa
3. Sobre as brincadeiras: (*Marque mais de um se necessário*)
 - Brincava somente em casa – sozinho (a)
 - Brincava em casa – com irmãos
 - Brincava na rua com amigos e vizinhos
 - Brincava somente com meninas
 - Brincava somente com meninos
 - Brincava com meninas e meninos
4. Conviveu com irmãos na infância:
 - Sim – com irmãos

- Sim – com irmãs
- Sim – com irmãos e irmãs
- Não

Qual a principal função do professor de educação infantil?

Existe diferença no trabalho do professor de educação infantil em relação à educação de meninos e de meninas?

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS (Semiestruturada):

- * Trajetória pessoal/ profissional (a partir do questionário de cada uma):
- * Retomar as questões sobre a infância (família de origem) e família:
 - Como foi sua infância (Citar aspectos que considera importantes/ relacionamento com os pais, irmãos e amigos)?
 - De qual cidade/ região você veio (interior/ capital/ periferia/ central)?
 - Qual sua trajetória de migração? Que mudanças você teve? Por quais motivos?
 - Como você considera sua família de origem (quanto à classe social)?
 - Como seus pais/ familiares tratavam você por ser menina (ou menino)? Tinha diferença dos meninos (ou meninas)?
 - Qual seu lugar de moradia hoje (perto do CMEI/ Região Metropolitana)?
 - Tem filhos? Como você considera a educação de seus filhos/ quais prioridades?
- * Retomar as questões sobre a profissão:
 - Com que idade começou a trabalhar?
 - Por que escolheu ser professor de educação infantil?
 - Qual a principal função do professor de educação infantil?
 - Por que existem mais mulheres nessa profissão?
 - Existe diferença no trabalho do professor de educação infantil em relação à educação de meninos e de meninas?
 - Você já teve alguma formação/ discussão/ leitura no CMEI, na Prefeitura ou em algum curso/ graduação sobre Gênero? Como foi?
- * Retomar as questões sobre religião:
 - Você segue uma religião? Já mudou durante sua vida? Frequenta outros locais?
 - Como você vivencia sua religião?
 - Como sua religião vê o papel da mulher e do homem na sociedade?
- * Perguntas específicas sobre situações observadas em sala (para cada turma ou professora).
- * Perguntas sobre outras situações (gerais):
 - Se um menino quisesse usar fantasia de bailarina no canto da fantasia, qual seria sua atitude? Mas, e se isso fosse recorrente, ou seja, todas as vezes ele quisesse usar essa fantasia?
 - E se uma menina quisesse usar a fantasia do Batman, o que você faria?
 - E se uma criança da sua sala falasse para os colegas meninos para não brincar no canto da cozinha/ casinha como você agiria? Ou para meninas não brincarem na pista de carrinhos?
 - Se um pai de uma criança da sua turma perguntasse para você se o filho dele tem algum problema por gostar da cor rosa o que você diria/ faria?