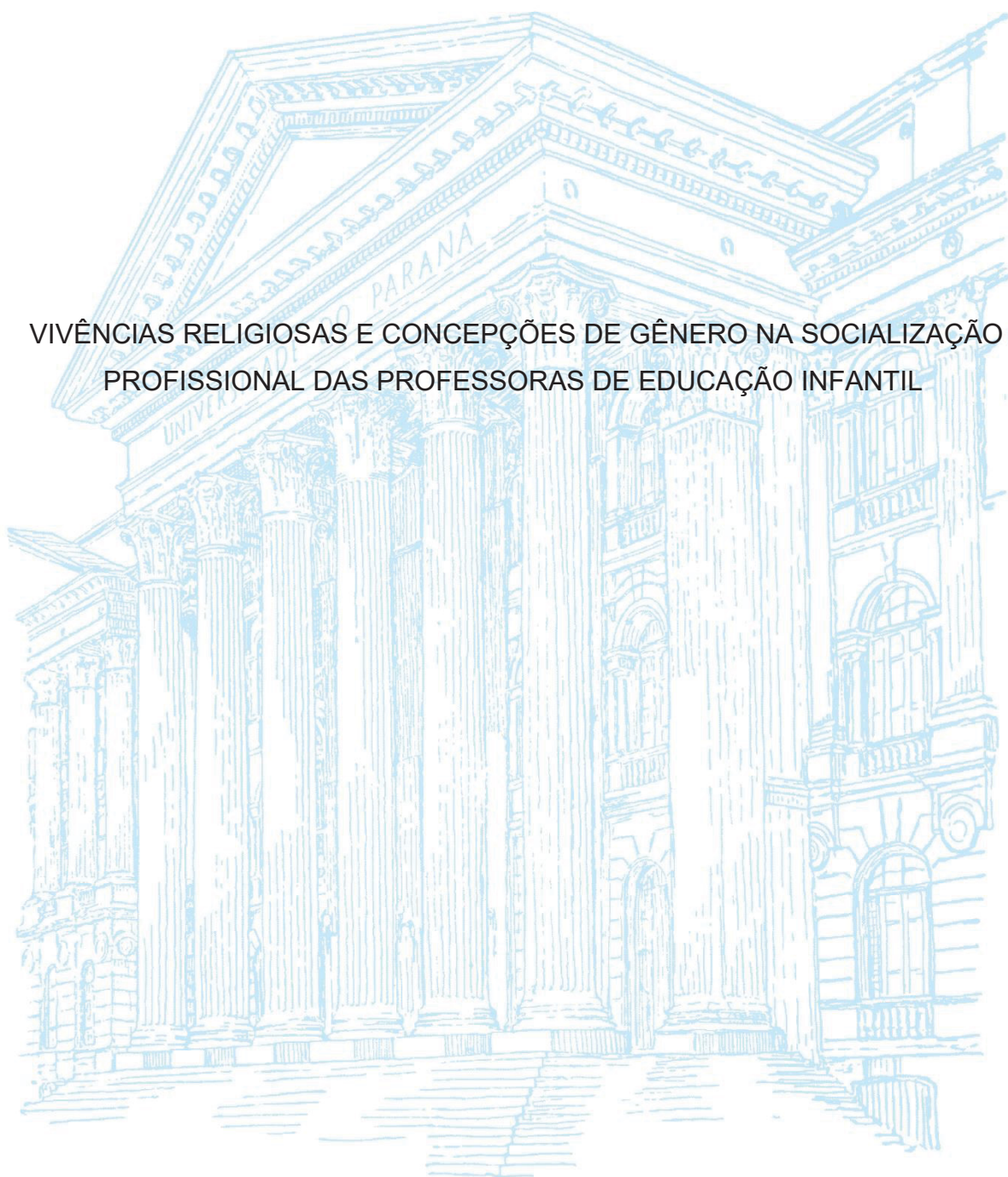


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LENIARA PELLEGRINELLO CAMARGO

VIVÊNCIAS RELIGIOSAS E CONCEPÇÕES DE GÊNERO NA SOCIALIZAÇÃO
PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL



CURITIBA

2024

LENIARA PELLEGRINELLO CAMARGO

VIVÊNCIAS RELIGIOSAS E CONCEPÇÕES DE GÊNERO NA SOCIALIZAÇÃO
PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriane Knoblauch

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Camargo, Leniara Pellegrinello.

Vivências religiosas e concepções de gênero na socialização
profissional das professoras de educação infantil / Leniara Pellegrinello
Camargo – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Adriane Knoblauch

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores de educação infantil. 3.
Identidade de gênero na educação. 4. Religião. 5. Socialização
profissional. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **LENIARA PELLEGRINELLO CAMARGO** intitulada: **Vivências religiosas e concepções de gênero na socialização profissional das professoras de Educação Infantil**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANE KNOBLAUCH, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora 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, 22 de Agosto de 2024.

Assinatura Eletrônica
23/08/2024 09:56:39.0
ADRIANE KNOBLAUCH
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
23/08/2024 13:05:50.0
DANIELA FINCO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica
23/08/2024 11:42:35.0
KARINA KOSICKI BELLOTTI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
26/08/2024 04:34:58.0
GABRIELA ABUHAB VALENTE
Avaliador Externo (UNIVERSITE TOULOUSE JEAN JAURES)

Assinatura Eletrônica
23/08/2024 10:02:19.0
CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico essa tese ao meu filho amado Luiz Arthur, amor da minha vida, meu maior desafio, meu maior crítico e meu maior incentivador. Que você ganhe o mundo do jeito que quiser.

Dedico também a todas as crianças pequenas, que elas sempre possam ser quem são e possam ser quem ainda elas vão descobrir que são!

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof.^a Adriane Knoblauch pela orientação precisa e pelo profissionalismo durante esses anos, com paciência e amorosidade. Obrigada!

Às professoras da Banca Examinadora: Prof.^a Cristina Carta Cardoso de Medeiros, Prof.^a Daniela Finco, Prof.^a Gabriela Abuhab Valente e Prof.^a Karina Kosichi Bellotti, por serem referências na minha trajetória e pela competência profissional em elaborar uma crítica sensível para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

Aos professores da Universidade Federal do Paraná por me formarem na graduação em Pedagogia, na especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, no Mestrado e no Doutorado, e, em especial, aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação. Assim, contribuo com a afirmação da relevância das universidades públicas para o fomento da pesquisa brasileira.

Às professoras que aceitaram participar desta pesquisa e que compartilharam suas visões de mundo e suas trajetórias com muita abertura e comprometimento. Espero que vocês não vejam as análises aqui presentes como “crítica” ao trabalho de vocês, mas sim, como uma reflexão que contribua para a educação das crianças pequenas.

*“Você tem que agir como se fosse possível transformar radicalmente o mundo.
E você tem que fazer isso o tempo todo”.
Angela Davis*

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema principal as crenças e vivências religiosas das professoras como parte da socialização profissional docente, dentro do campo da formação de professores. O objetivo geral foi investigar e compreender as disposições do *habitus*, em relação aos aspectos da vivência religiosa, que se relacionam e interferem nas concepções das professoras de Educação Infantil frente às demandas pedagógicas sobre gênero. As vivências religiosas das professoras são parte da socialização profissional, em um conceito que entende as relações indissociáveis entre indivíduo e sociedade e as disposições de cultura incorporadas pelo indivíduo em sua vida. O problema da tese consistiu em compreender como se relaciona a vivência religiosa com as concepções docentes: Quais as relações entre as vivências religiosas das professoras de Educação Infantil e suas concepções no entendimento de gênero? Os dados foram produzidos em um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Curitiba, cidade capital do estado do Paraná, Brasil e teve com principal foco seis professoras com vivência religiosa cristã institucionalizada, sendo três católicas e três evangélicas. Tendo em vista a amplitude do problema e os aspectos bastante subjetivos envolvidos na questão, a articulação de diferentes procedimentos metodológicos foi necessária tais como: questionário, observação no CMEI com registro em diário de campo, visita aos locais de fé das professoras e entrevistas semiestruturadas, seguindo orientações da abordagem qualitativa para pesquisas em educação. A análise foi feita a partir do referencial teórico de Pierre Bourdieu, principalmente com o conceito de *habitus*, e estudos sobre socialização profissional e docência (Gimeno Sacristán; Marcelo Garcia; Setton), gênero e educação (Louro; Vianna; Finco) a partir de teorias feministas e autores de sociologia da religião. Os principais resultados indicam que, na categoria “ser feminino”, a relação entre ser uma mulher cristã e professora de crianças pequenas está relacionada com uma concepção conservadora de gênero, na qual destaca-se a mulher “guerreira” e sofredora. A categoria “família” foi reforçada nos discursos das igrejas das professoras e em suas próprias falas em uma perspectiva idealizada, nuclear, conservadora e binária, reforçando os papéis hegemônicos de gênero. Já em relação aos documentos norteadores da etapa da educação infantil e suas práticas diárias persistiu também essa concepção conservadora de gênero, porém com aspectos mais “aceitáveis”, outros não compreendidos e ainda os considerados como “exagero”. Portanto, concluiu-se que o *habitus* religioso das professoras prevalece nas suas concepções de gênero.

Palavras-chave: religião; gênero; educação infantil; formação de professores; socialização profissional docente.

ABSTRACT

The main theme of this research is the religious beliefs and experiences of teachers as part of teaching professional socialization, within the field of teacher training. The general objective was to investigate and understand the dispositions of *habitus*, in relation to aspects of religious experience, which relate to and interfere with the conceptions of Early Childhood Education teachers in the face of pedagogical demands on gender. The religious experiences of teachers are part of professional socialization, in a concept that understands the inseparable relationships between the individual and society and the cultural dispositions incorporated by the individual in their life. The problem of the thesis consisted of understanding how religious experience is related to teaching conceptions: What are the relationships between the religious experiences of Early Childhood Education teachers and their conceptions of understanding gender? The data were collected in a Municipal Early Childhood Education Center of the Municipal Education Network of Curitiba, capital city of the state of Paraná, Brazil and had the main focus on six agents, teachers with an institutionalized christian religious experience, three of whom were catholic and three evangelicals. Considering the scope of the problem and the very subjective aspects involved in the issue, the articulation of different methodological procedures was necessary, such as: questionnaire, observation at the CMEI with recording in a field diary, visits to the teachers' places of faith and semi-structured interviews, following guidelines from the qualitative approach to research in education. The analysis was carried out based on Pierre Bourdieu's theoretical framework, mainly with the concept of *habitus*, and studies on professional socialization and teaching (Gimeno Sacristán; Marcelo Garcia; Setton), gender and education (Louro; Vianna; Finco) based on feminist theories and authors on the sociology of religion. The main results indicate that, in the "being feminine" category, the relationship between being a christian woman and a teacher of young children is related to a conservative conception of gender, in which the "warrior" and suffering woman stands out. The category "family" was reinforced in the teachers' church speeches and in their own speeches in an idealized, nuclear, conservative and binary perspective, reinforcing hegemonic gender roles. In relation to the documents guiding the early childhood education stage and its daily practices, this conservative conception of gender also persisted, but with more "acceptable" aspects, others not understood and still considered "exaggeration". Therefore, it was concluded that the religious *habitus* of teachers prevails in their conceptions of gender.

Keywords: religion; gender; child education; teacher training; teaching professional socialization.

RESUMEN

El tema principal de esta investigación son las creencias y experiencias religiosas de los docentes como parte de la socialización profesional docente, dentro del campo de la formación docente. El objetivo general fue investigar y comprender las disposiciones del *habitus*, en relación con aspectos de la experiencia religiosa, que se relacionan e interfieren con las concepciones de los docentes de Educación Infantil frente a las demandas pedagógicas de género. Las experiencias religiosas de los docentes forman parte de la socialización profesional, en un concepto que comprende las relaciones inseparables entre el individuo y la sociedad y las disposiciones culturales incorporadas por el individuo en su vida. El problema de la tesis consistió en comprender cómo la experiencia religiosa se relaciona con las concepciones de enseñanza: ¿Cuáles son las relaciones entre las experiencias religiosas de las docentes de Educación Infantil y sus concepciones de comprensión de género? Los datos fueron recolectados en un Centro Municipal de Educación Infantil de la Red Municipal de Educación de Curitiba, capital del estado de Paraná, Brasil y tuvieron como eje central a seis agentes, docentes con experiencia religiosa cristiana institucionalizada, tres de los cuales eran católicos y tres evangélicos. Considerando la magnitud del problema y los aspectos muy subjetivos involucrados en el tema, fue necesaria la articulación de diferentes procedimientos metodológicos, tales como: cuestionario, observación en el CMEI con registro en un diario de campo, visitas a los lugares de fe de los docentes y entrevistas semiestructuradas, siguiendo lineamientos del enfoque cualitativo de la investigación en educación. El análisis se realizó con base en el referencial teórico de Pierre Bourdieu, principalmente con el concepto de *habitus*, y estudios sobre socialización profesional y docencia (Gimeno Sacristán; Marcelo García; Setton), género y educación (Louro; Vianna; Finco) basados en teorías feministas y autores sobre sociología de la religión. Los principales resultados indican que, en la categoría “ser femenino”, la relación entre ser mujer cristiana y maestra de niños pequeños está relacionada con una concepción conservadora del género, en la que destaca la mujer “guerrera” y sufriente. La categoría “familia” se reforzó en los discursos eclesiales de los docentes y en sus propios discursos en una perspectiva idealizada, nuclear, conservadora y binaria, reforzando los roles de género hegemónicos. En relación con los documentos que orientan la etapa de educación infantil y sus prácticas cotidianas, también persistió esta concepción conservadora del género, pero con aspectos más “aceptables”, otros no comprendidos y aún considerados “exagerados”. Por lo tanto, se concluyó que el *habitus* religioso de los docentes prevalece en sus concepciones de género.

Palabras clave: religión; género; educación infantil; formación de profesores; socialización profesional docente.

RIASSUNTO

Il tema principale di questa ricerca sono le credenze religiose e le esperienze degli insegnanti nell'ambito della socializzazione professionale pedagogica, nell'ambito della formazione degli insegnanti. L'obiettivo generale è stato quello di indagare e comprendere le disposizioni dell'*habitus*, in relazione ad aspetti dell'esperienza religiosa, che si relazionano e interferiscono con le concezioni degli insegnanti dell'Educazione della Prima Infanzia di fronte alle esigenze pedagogiche di genere. Le esperienze religiose degli insegnanti rientrano nella socializzazione professionale, in un concetto che comprende i rapporti inscindibili tra individuo e società e le disposizioni culturali incorporate dall'individuo nella sua vita. Il problema della tesi consisteva nel comprendere come l'esperienza religiosa sia legata alle concezioni dell'insegnamento: quali sono le relazioni tra le esperienze religiose degli insegnanti dell'educazione della prima infanzia e le loro concezioni sulla comprensione del genere? I dati sono stati raccolti in un Centro Comunale di Educazione della Prima Infanzia della Rete Educativa Municipale di Curitiba, capitale dello stato del Paraná, Brasile e si sono concentrati principalmente su sei agenti, insegnanti con un'esperienza religiosa cristiana istituzionalizzata, tre dei quali erano cattolici e tre evangelici. Considerando l'ampiezza del problema e gli aspetti molto soggettivi che la questione comporta, si è resa necessaria l'articolazione di diverse procedure metodologiche quali: questionario, osservazione al CMEI con registrazione su diario di campo, visite ai luoghi di fede degli insegnanti e interviste semi-strutturate, seguendo le linee guida dell'approccio qualitativo alla ricerca in campo educativo. L'analisi è stata condotta sulla base del quadro teorico di Pierre Bourdieu, principalmente con il concetto di *habitus*, e studi sulla socializzazione professionale e l'insegnamento (Gimeno Sacristán; Marcelo Garcia; Setton), genere ed educazione (Louro; Vianna; Finco) basati su teorie femministe e autori di sociologia della religione. I principali risultati indicano che, nella categoria "essere femminile", il rapporto tra l'essere donna cristiana e l'essere maestra di bambini piccoli è legato a una concezione conservatrice del genere, in cui primeggia la donna "guerriera" e sofferente. La categoria "famiglia" è stata rafforzata nei discorsi ecclesiali degli insegnanti e nei loro stessi discorsi in una prospettiva idealizzata, nucleare, conservatrice e binaria, rafforzando i ruoli egemonici di genere. In relazione ai documenti che orientano la fase educativa della prima infanzia e le sue pratiche quotidiane, persisteva anche questa concezione conservatrice del genere, ma con aspetti più "accettabili", altri non compresi e considerati ancora "esagerati". Pertanto, si è concluso che l'*habitus* religioso degli insegnanti prevale nelle loro concezioni di genere.

Parole chiave: religione; genere; educazione della prima infanzia; formazione degli insegnanti; socializzazione professionale pedagogica.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	PROFESSORAS PARTICIPANTES.....	92
QUADRO 2 –	DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE RELIGIÃO E DOCÊNCIA EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO.....	195

LISTA DE SIGLAS

AD	Assembleia de Deus
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCB	Congregação Cristã no Brasil
CDD	Católicas pelo Direito de Decidir
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID19	Coronavirus <i>Disease</i> 2019
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação À Distância
EUA	Estados Unidos da América
IASD	Igreja Adventista do Sétimo Dia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento de Curitiba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan, Não-binárias e mais.
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MRCC	Movimento de Renovação Carismática Católica
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
RME	Rede Municipal de Ensino
SISMMAC	Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba

SISMUC	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Curitiba
SME	Secretaria Municipal da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TFP	Tradição, Família e Propriedade
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. O CAMINHO DA PESQUISA.....	27
3. O COMPLEXO CAMPO RELIGIOSO BRASILEIRO.....	45
3.1 A socialização profissional docente e a religião.....	65
4. O <i>HABITUS</i> RELIGIOSO E O “SER FEMININO”	73
4.1 O contexto local, o perfil das professoras do CMEI e a concepção hegemônica do cristianismo.....	78
4.2 As agentes e a vivência religiosa institucionalizada.....	87
4.3 Ser mulher cristã e ser professora de crianças pequenas.....	94
4.4 Maria e bons exemplos de mulher na Bíblia para as professoras.....	101
5. FAMÍLIA, A PERCEPÇÃO DO GÊNERO E O COTIDIANO DAS IGREJAS..	109
5.1 Noção conservadora de família e a visão binária de gênero.....	115
5.2 Família nuclear: objetivo maior do discurso religioso?.....	127
6. O ENTENDIMENTO SOBRE GÊNERO NOS DOCUMENTOS NORTEADOS E NAS PRÁTICAS DIÁRIAS.....	136
6.1 O que já é “aceitável” e o que não é compreendido.....	143
6.2 O “exagero”: ecos da “ideologia de gênero”	156
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICE 1 – QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	195
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO.....	198
APÊNDICE 3 – TCLE.....	200
APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA 1.....	203
APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA 2.....	206
APÊNDICE 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA 3.....	208

1. INTRODUÇÃO

*“Se otimistas são tolos, já pessimistas não deixam de ser chatos.
Bom mesmo é ser realista esperançoso”.
Ariano Suassuna*

Logo após o meu ingresso no doutorado em 2020, teve início a pandemia da COVID-19¹, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 (World Health Organization, 2020). No Brasil, a emergência em saúde pública foi oficialmente decretada pela portaria 188/2020 (Brasil, 2020). Em virtude da rápida disseminação do vírus, o isolamento social foi indicado como medida indispensável para evitar o contágio. Assim, as instituições escolares tiveram aulas remotas de modo que as escolas e CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil) ficaram fechados para atividades presenciais por um ano e meio em Curitiba. Portanto, os desafios desse período foram muitos: por um lado, houve a incerteza da abertura das instituições escolares para o desenvolvimento da pesquisa presencial e, por outro, a necessidade de cursar as disciplinas do doutorado de forma remota, sem o contato presencial com professores e colegas de turma. Paralelamente, houve também a preocupação com a saúde de todos e com a demora da chegada das vacinas para a população brasileira. Tais questões, por certo, impactaram no desenvolvimento desta pesquisa e na elaboração da tese, que teve, ainda, o início do trabalho em campo adiado em razão do processo necessário desenvolvido pelo comitê de ética².

Em minha trajetória profissional, trabalhei em vários níveis e redes de ensino como professora e pedagoga, mas desde 2004 mantenho em um período minha atuação como pedagoga de Educação Infantil na Rede Municipal de Curitiba em CMEIs, mesmo concomitante com outras funções (professora de educação infantil e séries iniciais em duas redes de ensino, professora das disciplinas pedagógicas do

¹ A pandemia do vírus COVID-19 (“coronavirus *disease* 2019”) fez com que as pessoas ficassem em suas casas através de decretos estaduais e municipais para evitar contaminação. Em Curitiba, as escolas e CMEIs tiveram aulas remotas, com as crianças em casa, e distribuição de kits pedagógicos de março de 2020 até julho de 2021. Após essa data, somente as famílias que quisessem poderiam mandar seus filhos para as instituições de forma rotativa (grupos) e com uma série de protocolos para evitar contaminação, até o fim de 2021. A UFPR também teve aulas remotas em vários cursos, inclusive o de pós-graduação em educação.

² Inicialmente, o projeto passou pelo comitê de saúde, única opção existente à época na UFPR. Com a notícia da criação de um comitê próprio para as pesquisas em humanidades, a opção foi pela aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa das Ciências Humanas e Sociais, instalado na UFPR em 2022. O projeto foi aprovado no referido comitê em agosto de 2022 e no Comitê de Ética e Pesquisa da Prefeitura Municipal de Curitiba, apenas em outubro de 2022. Número do parecer: 5.605.130.

curso de Formação de Docentes e pedagoga da Rede Estadual do Paraná, entre outras). Trabalhar em diferentes funções na Educação Pública sempre foi meu objetivo, desde que iniciei o curso de Magistério no Ensino Médio e após cursei Pedagogia na Universidade Federal do Paraná, continuando com as reflexões nas especializações e no Mestrado. Ao decidir em 2004 ser pedagoga da Educação Infantil em CMEIs assumi o compromisso, há mais de vinte anos, de contribuir com a educação dos bebês e das crianças pequenas e com a formação de professoras³ para esta etapa da Educação Básica.

Ao contribuir na formação continuada das professoras de educação infantil, um dos temas que sempre me preocupou foi sobre as questões de gênero que estão cotidianamente inseridas nas instituições. Essa problemática me levou ao mestrado, cuja dissertação foi defendida em 2019, na qual pude aprimorar as inquietações focando nas vivências religiosas das professoras como parte dos entendimentos sobre gênero, pesquisando e percebendo cientificamente a importância da religião e sua interferência como agência socializadora. A pesquisa teve como objetivo analisar e compreender as relações entre a vivência religiosa das professoras da educação infantil como parte de sua socialização profissional e suas decisões cotidianas em relação ao gênero. A partir da produção de dados que contou com observações anotadas durante o cotidiano de uma instituição pública de educação infantil (um CMEI na cidade de Curitiba), questionário e entrevistas, constatei a ocorrência em vários momentos de um silenciamento das professoras, o que contribuiu para a incorporação de estereótipos de gênero pelas crianças.

Em várias situações analisadas, as professoras não interferiram ou não mediaram situações entre as crianças envolvendo discriminações de gênero ou que reforçassem estereótipos, pois não identificavam isso como parte da sua função docente. Em outros momentos as próprias professoras reforçavam esses estereótipos no cotidiano da instituição. Além disso, analisei os pareceres descritivos elaborados pelas professoras, forma de avaliação dessa etapa, e percebi que eram redigidos em função do grau de expectativas socialmente construídas de gênero, ou seja, meninas

³ O termo “professoras” é utilizado como decisão metodológica e política, pois a maioria dos profissionais na etapa de Educação Infantil é constituída por mulheres. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2023b), no Brasil 96,30% dos docentes na Educação Infantil são mulheres.

são e gostam de alguns aspectos e meninos são e gostam de outros, aspectos esse que não eram condizentes com o que eu havia observado a respeito das crianças.

Portanto, concluiu-se na pesquisa referida que, em vários momentos observados, as professoras, de forma inconsciente e de acordo com seu *habitus*, agiram com posturas que afetaram a construção das identidades de gênero das crianças, seja não interferindo em situações (silenciamento) ou impondo padrões e distinções por gênero. No entanto, isso ficou mais evidente nas professoras com uma vivência religiosa mais institucionalizada e de matriz cristã do que com as professoras com vivência religiosa mais plural e individualizada⁴ (Camargo, 2019). A pesquisa, entretanto, não conseguiu apontar as relações e interfaces entre a construção sobre a concepção de gênero das professoras com questões mais específicas de sua vivência religiosa.

Além disso, a pesquisa também mostrou que a falta de formação inicial e continuada das professoras sobre questões de gênero potencializa que compreensões construídas em outras instâncias socializadoras prevaleçam, e, no caso em questão, prevaleceu a religião. Sendo assim, a formação sobre gênero no cotidiano da educação infantil, quando ocorrer, necessita considerar que há outras agências que concorrem e disputam sobre os valores relativos à compreensão e discussão sobre gênero. No entanto, a referida pesquisa apontou que falta analisar, com aprofundamento, qual é o entendimento de gênero das professoras, ou seja, quais concepções possuem e qual a interface da religião na construção dessas concepções. Por isso, o recorte da pesquisa atual é a compreensão das professoras sobre gênero⁵ e como essa concepção é construída.

Dessa forma, a **temática** da presente pesquisa é a Socialização Profissional Docente e parte da premissa que as professoras e os professores aprendem em variados espaços e momentos da vida pessoal e profissional, em diferentes práticas e contextos, intencionais ou não, inclusive em cursos e graduações, mas não somente nestes, ou seja, em diversas agências socializadoras, constituindo a socialização profissional docente (Dubar, 2012; Knoblauch, 2017; Setton, 2012).

⁴ Mais aspectos sobre uma vivência institucionalizada ou individualizada da religião serão discutidos no capítulo 2.

⁵ Esta pesquisa considera a importância das intersecções das opressões como raça e classe, porém a ênfase do estudo será a categoria gênero, como escolha metodológica.

As trajetórias religiosas, familiares, sociais, escolares e acadêmicas das professoras e dos professores são facetas fundamentais e constituintes do seu *habitus*, sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação, que geram disposições, fazendo com que determinadas “escolhas” aconteçam ou não. Isso precisa ser considerado, pois ao passarem por cursos de formação inicial ou continuada, pode haver definição de prioridades para possíveis mudanças na prática docente, ou para manutenção de práticas já conhecidas, de acordo com as disposições do seu *habitus* incorporadas ao longo da trajetória e por meio de diferentes agências socializadoras.

Para compreender esse processo de socialização que os indivíduos vivem é necessário compreender o conceito de *habitus* conforme define Bourdieu (2001a) [1993]:

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, 2001a [1993], p. 169).

As regularidades do meio social produzem, portanto, *habitus*, esses sistemas de disposições duráveis, mas cada indivíduo possui uma trajetória social, que se insere no *habitus*, com esquemas de percepção, de concepção e de ação comuns a todos desse grupo ou classe. Dessa forma, é possível afirmar que há diversidade na homogeneidade, ou seja, elementos da estrutura e da classe social conferem um grau de regularidade e homogeneidade ao *habitus* de diferentes indivíduos, mas há também um grau de diversificação, o qual é possível por meio das experiências distintas, das trajetórias de cada um, de modo que o *habitus* se reestruture numa série cronologicamente ordenada de estruturas, sendo que o *habitus* adquirido na família fica no princípio dessa estruturação, junto com as experiências escolares. As sucessivas reestruturações ocorrem continuamente a partir de elementos da indústria cultural, das experiências profissionais entre outros (Bourdieu, 1983).

Destaca-se que as vivências religiosas das professoras são parte da socialização profissional, em um conceito que entende as relações indissociáveis entre indivíduo e sociedade e as disposições de cultura incorporadas pelo indivíduo em sua vida (Setton, 2008). Essas disposições podem ser adquiridas na família, na

escola, na religião, no trabalho, com amigos, de forma difusa, assistemática, não intencional e inconsciente. Nesse sentido, as crenças e vivências religiosas das professoras como parte da socialização profissional docente é o **tema** da tese.

O objetivo principal é investigar e compreender as disposições do *habitus*, em relação aos aspectos da vivência religiosa, mais significativas que se relacionam e interferem nas concepções das professoras de Educação Infantil frente às demandas pedagógicas sobre gênero. Diante desse objetivo, somam-se os objetivos específicos:

- Identificar as religiões, crenças e vivências do conjunto de professoras atuantes em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Curitiba como parte do *habitus* religioso das mesmas;
- Relacionar como as concepções sobre gênero das professoras se articulam com as possíveis demandas no cotidiano da educação infantil como questões relacionadas à família, por exemplo;
- Analisar o entendimento das professoras sobre os documentos curriculares norteadores que tratam sobre gênero e sobre as práticas diárias, relacionando com suas vivências religiosas na perspectiva da socialização profissional docente.

A ênfase nas crenças e vivências religiosas deu-se por ainda existirem poucos estudos na educação sobre o impacto desse aspecto nas concepções das professoras e também um menor número de estudos dessa natureza na etapa da Educação Infantil.

A esse respeito, foi realizada pesquisa de revisão bibliográfica em janeiro de 2021 nas plataformas BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Portal CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ MEC - Ministério da Educação e Cultura utilizando o catálogo de dissertações e teses produzidas no Brasil, em língua portuguesa, em programas de pós-graduação em Educação, a partir do ano de 2009⁶ até o ano de 2020, ou seja, contemplando onze anos, a partir dos descritores “religião” ou “religiosidade”, juntamente com “docência”, “professores” ou “educação”. O objetivo da busca foi localizar trabalhos que

⁶ A pesquisa foi realizada no final de 2020 e início de 2021 e a intenção era buscar trabalhos nos últimos dez anos com os descritores relacionados no texto, assim estendeu-se de dez para quase doze anos (2009 a 2020) pelo pouco volume de trabalho encontrado, não havendo nas plataformas trabalhos anteriores. Após o ano de 2021, devido ao cronograma da pesquisa, desenvolveram-se outras demandas necessárias como o trabalho de campo, não havendo tempo hábil para buscar os trabalhos mais recentes.

contemplem a religião relacionada com a docência, em instituições formais de educação. Após a leitura dos resumos, foram retirados, portanto, trabalhos sobre ensino religioso e história da educação, entre outros, que não tinham como objeto de estudo os professores. Os trabalhos selecionados estão no Apêndice 1 – Quadro de Teses e Dissertações.

Foram encontrados 17 (dezessete) trabalhos, sendo 12 (doze) dissertações e 5 (cinco) teses. As professoras e professores de Educação Infantil foram foco de três pesquisas, cinco trabalhos tiveram como foco os professores de Ensino Fundamental I, dois trabalhos pesquisaram professores do Ensino Fundamental II, dois trabalhos pesquisaram professores de Ensino Fundamental em geral, um trabalho pesquisou juntamente professores das três etapas de ensino: Infantil, Fundamental e Médio, dois pesquisaram somente professores do Ensino Médio e dois tiveram como foco graduandos de cursos de licenciatura, sendo um de Pedagogia e outro de Ciências Biológicas.

Desses dezessete resumos lidos, apenas quatro trabalhos apresentaram em seus títulos e resumos questões relacionadas também ao gênero, ou seja, abordando gênero e religião, sendo apenas um na etapa de Educação Infantil. O primeiro investigou professoras de ensino fundamental I e concluiu que gênero e crenças religiosas produzem significados que interferem na escolha e permanência na docência e em suas práticas pedagógicas. Os comportamentos das professoras diante da crença de família ideal, de comportamentos infantis considerados inadequados e demais aspectos analisados mostram que, para elas, a docência é uma missão (Capitanio, 2014). O segundo trabalho concluiu que as discriminações de gênero, raça/etnia e religião no espaço escolar geralmente não são percebidas pelos professores do ensino fundamental I e, quando percebidas, os professores tendem a se omitir e/ou oferecer o discurso da pretensa igualdade (Tempesta Crociari, 2017).

Já a terceira pesquisa que apresenta a relação entre docência, religião e gênero analisou as memórias de infâncias das estudantes de Pedagogia e demonstrou a existência de um modelo único de infância, estruturado em uma matriz heteropatriarcal e heteronormativa, que necessita ser ressignificada. As múltiplas expressões de gênero e sexualidade na infância são cerceadas e o discurso religioso é o elemento central desse cerceamento, pois está presente nas mais diversas instituições, incluindo a escola, produzindo o efeito de neutralidade e universalidade (Oliveira, 2019).

O quarto trabalho, que foi o único sobre professoras da etapa de educação infantil, analisou as representações sociais de gênero, aprendidas na convivência familiar das docentes sob a influência da comunicação que ocorre através da mídia e da religião. Percebeu-se uma educação sexista realizada nas práticas pelas docentes e uma reprodução nas representações sociais de gênero no ensino de comportamentos, atitudes e valores, e também através do lúdico, da arte, da música e da literatura (Santos, 2019).

Porém, nenhum desses trabalhos focou especificamente a interface religião e gênero, com uma temática de socialização profissional docente, dentro de uma perspectiva *bourdieusiana*, como pretende a presente tese. Essa pesquisa de revisão mostra também a pouca frequência, em programas de pós-graduação na área de Educação, de estudos com aspectos relacionados à influência da religião na docência nas escolas e instituições brasileiras de educação em um país que é comprovadamente religioso.

Sobre esse aspecto, é importante ressaltar que o Brasil é um país com ampla maioria cristã e o maior país católico do mundo (Busin, 2011; Couto, 2002). Além disso, pesquisas indicam o crescente aumento do número de evangélicos no país nos últimos anos e novos sincretismos religiosos (Camurça, 2017; Novaes, 2004). Há, assim, uma forte religiosidade nos brasileiros. Por isso, ao se falar de gênero na prática docente precisa-se também abordar a religião e suas vivências, tendo em vista o papel que a religião desenvolve na veiculação de padrões cisheteronormativos em relação ao gênero.

A religião é um importante espaço no processo de socialização profissional docente, com diferentes crenças e vivências. Portanto, a pesquisa pretende articular a socialização profissional docente na interface gênero com religião. O entendimento de gênero por parte das professoras, necessário para a prática docente, pode ser construído por meio de sua religião, considerada um agente de socialização, pois constitui um espaço produtor de valores morais e identitários. O sentido que as docentes atribuem às suas ações perpassa também pela religião, pois suas condutas estariam orientadas significativamente pela conduta de outros numa rede de sentidos. Essa agência de socialização ainda é pouco explorada em pesquisas da esfera educativa, mas compõe o repertório cultural da população brasileira.

Ressalta-se, ainda, que a etapa da Educação Infantil está em processo de construção no Brasil, incorporada ao campo da educação como primeira etapa da

Educação Básica somente na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9394/96). O campo de pesquisas sobre educação infantil é recente academicamente em comparação com outras etapas de ensino e está em expansão, inclusive com discussões sobre o que é e como ser docente nessa etapa (Brasil, 1997; Campos, 1999).

Em Curitiba, os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), antigas creches, passaram para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação apenas em 2003, seis anos após a exigência da LDB, onde, pela primeira vez, pedagogos foram lotados nessas instituições. As professoras, chamadas na época de educadoras, vinham de diferentes concursos nos quais era exigido como formação mínima somente o Ensino Médio regular e outras vinham reaproveitadas de outras funções como babás e de serviços de alimentação. A exigência de formação mínima para esse cargo de educadora passou a ser o Ensino Médio na modalidade Magistério (normal) somente nos novos concursos a partir de 2006. O cargo com o título de Professor(a) de Educação Infantil, em substituição ao nome de educador, após mobilização da categoria, foi regulamentado em 2014, mas permanecendo como exigência mínima de formação o Ensino Médio na modalidade Magistério (normal) (Salsamendi, 2018). Portanto, essa diversidade de professoras continua trabalhando nos dias atuais nos CMEIs, que entraram em diferentes momentos históricos e com diferentes exigências, e é necessário conhecer esse contexto para entender a complexidade desse cenário.

No Brasil, ainda há uma desvalorização nas políticas públicas de formação de professoras e professores de educação infantil, constituindo-se de docentes com o mais baixo nível acadêmico (sem formação específica, formações de nível médio, entre outras), com os mais baixos salários, comparado às outras etapas, e baixa aquisição de capital cultural (Campos, 1999; Carvalho, 2018), o que também reforça a necessidade desta pesquisa.

Esta pesquisa torna-se relevante à medida que, conforme mostrado acima, ao se realizar um levantamento junto ao banco de teses e dissertações da CAPES e da BDTD, não foram encontrados trabalhos que tratem a respeito da docência e religião na Educação Infantil dentro da perspectiva da socialização profissional. A religião, entretanto, faz parte da cultura das professoras, como já foi afirmado. Para Forquin (1992), a cultura escolar é “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, [...] constituem o objeto de

uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (Forquin, 1992, p. 167). O autor destaca também a “cultura da escola”, pois a escola é um “mundo social”, com suas próprias características, ritos, linguagem, de modo que produz e gera símbolos. Na intencionalidade educativa existem os alunos com seus diferentes contextos sociais, cada professor com suas características culturais e seus saberes e também essa “cultura da escola”.

A cultura é o produto da atividade material e simbólica dos humanos e cria significados, segundo Setton (2008), assim, refletir sobre as religiões a partir do ponto de vista da educação é percebê-las enquanto produtoras de culturas. Esses bens de cultura produzidos pelas crenças religiosas, junto com outros bens produzidos pela família e pela escola constituem os seres humanos com subjetividade distintas. Forquin (1993) enfatiza que para a compreensão das práticas e processos pedagógicos deve se levar em consideração as características culturais dos alunos e também dos professores, seus saberes, seus referenciais, seus pressupostos e seus valores que constituem suas identidades profissionais e sociais.

Penna (2012) enfatiza que cada docente, adquire em seu *habitus* disposições referentes à cultura escolar, mas possuindo elementos individuais de acordo com sua trajetória social. A autora ressalta ainda que o *habitus* não se modifica com facilidade, pois está arraigado nos agentes, ainda mais se as disposições internalizadas se aproximam de elementos da cultura escolar em que se encontram. Desta forma, considerar esses aspectos nas análises ajuda a compreender o que acontece na instituição educativa e a refletir sobre a formação dos docentes.

Ressalta-se, diante disso, que a proposta de pesquisa dispõe de uma temática e problemática atual e de grande relevância para o campo educacional com a exigência da frequência de crianças de quatro e cinco anos nas instituições educativas e no aumento significativo de bebês de zero a três anos frequentando essas instituições em período integral, sendo necessário não só o desenvolvimento do estudo do que é ser docente de crianças pequenas, mas também a presença de pesquisa sobre várias demandas necessárias para a docência dessa etapa.

Assim, demarca-se a relevância desta pesquisa a partir dos seguintes indicadores: o ineditismo, tanto em âmbito local quanto nacional, do tema de pesquisa a ser desenvolvido; a ampliação das discussões a respeito da religião em relação à docência na Educação Infantil, pois esta é uma temática pouco discutida se

comparada ao volume de pesquisas que se relacionam a outros aspectos da docência na Educação Básica.

Destaca-se também que, para as professoras que participarão da pesquisa, a contribuição será importante, pois elas poderão refletir sobre as questões propostas, o que poderá auxiliá-las em sua prática profissional. A contribuição para a Rede Municipal de Ensino (RME) em questão e para as demais redes do país também se faz possível para futuras formações continuadas e para observar demandas das profissionais.

Diante do exposto, o problema da tese consiste em compreender como se relaciona a vivência religiosa com as concepções docentes e pode ser descrito na seguinte pergunta: **Quais as relações entre as vivências religiosas das professoras de Educação Infantil, como parte da socialização profissional, e suas concepções no entendimento de gênero?** Essa indagação possibilita o desdobramento em mais duas questões: a) quais são as concepções de gênero das professoras, advindas principalmente das facetas religiosas de seu *habitus*? b) como as vivências religiosas das professoras se relacionam com as demandas profissionais cotidianas que envolvem gênero, oriundas dos documentos norteadores ou das práticas diárias?

A hipótese para a questão principal é a de que o *habitus* religioso das professoras com vivências religiosas institucionalizadas prevalece nas suas concepções sobre gênero. A importância de entender as professoras que participam do processo de socialização de meninos e meninas desde bem pequenos e compreender o controle social e cultural dos corpos é ressaltada por Setton e Vianna (2014). A construção das disposições de gênero é fruto das estratégias socializadoras produzindo a masculinidade e a feminilidade (padrões), apreendidas na família, na escola e em outras instâncias, sistematicamente ou de forma difusa, ou seja, esses esquemas classificatórios possuem um poder formador e participam ativamente da construção das identidades de gênero. Nas instituições educativas de crianças tão pequenas isso fica notório pois estão construindo significados do que é ser menina ou ser menino, sendo que a linguagem é um desses veículos da violência simbólica, isto é, na comunicação símbolos são seguidos e naturalizados. As identidades são construídas nas experiências e nas relações. Dessa forma, Cesar (2009) demonstra historicamente o porquê deve-se refletir sobre gênero e sexualidade nessas instituições e que ainda se depara com uma obsessão médica com o corpo e com a

saúde das crianças e com as “identidades sexuais” vistas como “saudáveis” ou “naturais”, tornando a abordagem desse tema “delicada” nas escolas. Finco (2008) reforça que essas análises sobre gênero na infância são fundamentais para todas as formações de professores da Educação Infantil para se ter a intencionalidade pedagógica, tão necessária nas práticas educativas.

Meninas e meninos aprendem a diferenciação de gêneros desde muito pequenas, incorporando disposições de gênero em seu *habitus*. Porém, não se deve esquecer que as crianças não são meros seres passivos e receptores, mas possuem agência e produzem culturas com seus pares, dentro das especificidades da infância e da diversidade, segundo Sarmiento (2005). Para o autor, o conceito de socialização na atualidade precisa levar em consideração que as crianças são seres sociais plenos, dotados de ação e criativos, mas diante das estruturas sociais⁷.

Por outro lado, é importante refletir sobre a problemática do gênero na formação docente. André (2010) nos mostra como a formação de professores constituiu-se um importante campo de estudos e, citando Marcelo Garcia, enfatiza que o processo de formação, ou de desenvolvimento profissional como alguns autores preferem chamar, precisa levar em conta as representações, crenças, preconceitos, saberes dos docentes, pois estes interferem na aprendizagem e dificultam ou facilitam mudanças. Tais fatores, que devem ser analisados criticamente, constituem a identidade profissional.

Considerando todos esses aspectos, a análise será feita a partir do referencial teórico de Pierre Bourdieu, principalmente com o conceito fundamental de *habitus* e também por meio de estudos sobre socialização profissional e docência (Gimeno Sacristán; Marcelo Garcia; Setton), gênero e educação (Louro; Vianna; Finco) a partir de teorias feministas e autores de sociologia da religião. Nesse sentido, procurou-se nessa pesquisa relacionar gênero, religião e docência para atingir os objetivos propostos.

A presente tese está assim organizada: o segundo capítulo apresenta o caminho da pesquisa, ou seja, a metodologia desenvolvida, a partir do problema e dos objetivos, com a descrição dos instrumentos utilizados. O terceiro capítulo articula teoricamente o complexo campo religioso brasileiro, com ênfase no cristianismo,

⁷ Para saber mais verificar os teóricos da Sociologia da Infância como Sarmiento (2005) e Corsaro (2009).

mostrando as nuances da religião no Brasil e, ainda, a relação da religião com a socialização profissional docente.

Os dados foram analisados nos capítulos quarto, quinto e sexto, em categorias de análise definidas. O quarto capítulo traz a categoria das disposições do *habitus* religioso das docentes, relacionadas com sua trajetória e com o entendimento de “ser feminino”, por isso, foi necessário definir *habitus* e *habitus* religioso e como o *habitus* se relaciona com entendimento de mulher e esse “ser feminino” das professoras, ou seja, suas concepções de gênero. Para isso, também traz o contexto local com o perfil do CMEI e das professoras dessa instituição, descreve as seis agentes participantes da pesquisa, três católicas e três evangélicas, com suas vivências religiosas institucionalizadas, a concepção das professoras sobre ser mulher cristã e ser professora de crianças pequenas e também seus exemplos de mulher na vida e nas figuras de Maria e demais exemplos da Bíblia.

O quinto capítulo traz a categoria Família em relação às concepções de gênero das professoras, principalmente de suas vivências religiosas, trazendo, portanto, a definição de gênero e relacionando-o com a educação. As duas subcategorias são: noção conservadora de família junto à visão binária de gênero e a importância dessa família nuclear.

Já o sexto capítulo traz a compreensão de gênero das professoras em relação ao que diz os principais documentos norteadores da Educação Infantil, tanto em nível nacional como em nível municipal e questões sobre o tema em práticas diárias da Educação Infantil que são vistas pelas professoras como “aceitável” e o que ainda não é compreendido e também o que é considerado “exagero” e que não deveria fazer parte da instituição escolar. Por fim, a pesquisa apresenta suas considerações finais.

2. O CAMINHO DA PESQUISA

*“Parece-me necessário interrogar-se sobre essa ausência de interrogação”.
(Bourdieu, Pierre. 1997, p. 1)*

Esse capítulo trilhará sobre as decisões metodológicas durante o caminho da pesquisa, a partir do problema e dos objetivos propostos. Primeiramente decidiu-se que apenas uma instituição escolar, ou seja, um CMEI seria suficiente para o que se propunha. No início cogitou-se também continuar a pesquisa no mesmo CMEI em que foi realizada a produção de dados para a dissertação de mestrado da pesquisadora (Camargo, 2019). Porém, ao se passarem alguns anos, várias professoras já haviam saído daquele local de trabalho, de forma que a mudança no grupo de profissionais não garantiria a continuidade da pesquisa, então a procura deu-se por um CMEI próximo na mesma região e, de preferência, um pouco maior (com mais professoras).

A escolha por um CMEI e não uma Escola Municipal com Pré-Escola deu-se pelo fato de que em Curitiba a Educação Infantil concentra-se em maior parte nesses CMEIs⁸, como se verá a seguir e pela necessidade maior de se pesquisar a socialização profissional das professoras que atuam exclusivamente nessa etapa de educação (as quais muitas vezes são invisibilizadas pela sociedade, não reconhecidas pelo cargo que ocupam de professoras e por ainda existirem poucas pesquisas acadêmicas sobre esse perfil de docentes).

O Centro Municipal de Educação Infantil Árvore da Vida⁹ foi o escolhido e é pertencente à Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Estado do Paraná, onde as participantes da pesquisa atuam como docentes com crianças de zero a cinco anos de idade. Os critérios de escolha do CMEI foram: a) localização de fácil acesso à pesquisadora; b) CMEI com professoras de educação infantil concursadas¹⁰ e que c) trabalhem em período integral.

⁸ Há um movimento crescente na gestão (2017-2020, 2021-2024) dessa Prefeitura Municipal para que as turmas de Pré (crianças de 4 a 5 anos) sejam remanejadas para as Escolas Municipais e somente fiquem nos CMEIs as turmas de Berçário e Maternal (até 3 anos), sendo necessário pesquisas que versem sobre esse aspecto importante na vida dessas crianças e na qualidade da educação ofertada.

⁹ O nome do CMEI e os nomes de todas as pessoas participantes da pesquisa foram modificados por questões éticas, de acordo com TCLE assinado por elas. Os nomes aqui apresentados são de livre escolha da pesquisadora, de comum acordo com as participantes.

¹⁰ Cresceu também nessa gestão o número de professoras contratadas pelo regime PSS (Processo Seletivo Simplificado), ou seja, sem concurso, com contratos temporários. Com esse aspecto alguns CMEIs apresentam grande rotatividade de professoras, o que não acontece no CMEI dessa pesquisa.

As participantes desta pesquisa são professoras pertencentes à carreira de Professoras de Educação Infantil que atuam nesta etapa em um Centro Municipal de Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. As professoras de Educação Infantil não pertencem efetivamente à carreira do Magistério na cidade até o momento final dessa pesquisa (2024), inclusive há dois sindicatos diferentes: um para as Professoras consideradas “Profissional do Magistério – Docência I” atuantes em Escolas Municipais (Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba - SISMMAC) e outro para as “Professoras de Educação Infantil” (Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Curitiba - SISMUC), junto com outros cargos de servidores públicos. Ou seja, apenas a mudança do título da função (de educador para professor de educação infantil) como descrito anteriormente, não possibilitou o ingresso à carreira do magistério, tendo em vista que são regimes de trabalho diferenciados e, conseqüentemente, salários também diferentes: as professoras da carreira Docência I são contratadas para quatro horas diárias e recebem R\$2.621,28 de vencimento básico mensal inicial, enquanto as profissionais da educação infantil são contratadas por oito horas diárias e recebem R\$ 3.845,63 de salário inicial (valores de 2024).

O procedimento adequado para o problema foi uma abordagem qualitativa e etnográfica, pois consistiu em estar no cotidiano do campo de pesquisa: uma instituição de educação infantil pública, ou seja, em um CMEI da rede municipal da cidade de Curitiba. Tendo em vista a amplitude do problema e os aspectos bastante subjetivos envolvidos na questão, a articulação de diferentes procedimentos metodológicos foi necessária tais como: questionário (Apêndice 2 – Questionário), observação com registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas (Apêndice 4 – Roteiro de Entrevista 1; Apêndice 5 – Roteiro de Entrevista 2; Apêndice 6 – Roteiro de Entrevista 3). Após, com esses dados, foi possível realizar a análise com a triangulação dos mesmos.

Segundo De Sá e Henrique (2019), a metodologia da triangulação, de acordo com os estudiosos do tema, permite analisar de forma mais aprofundada as contradições existentes na realidade estudada. Dessa forma, desvela a realidade socio-historicamente produzida e de modo que o pesquisador pode perceber como se produz as desigualdades e as opressões. Os múltiplos olhares que a metodologia da triangulação traz aproxima de forma multifacetada o objeto de estudo da pesquisa,

a partir de vários olhares (dados empíricos, autores, teorias, etc.), reduzindo contradições, subjetividades e visões individualizadas nas pesquisas científicas.

A abordagem de pesquisa de tipo etnográfica na educação, segundo André (1995), preocupa-se com o processo educativo. Advinda originalmente do campo antropológico, exige do pesquisador um tempo maior de permanência no campo de pesquisa, mas o que é comum atualmente é uma “adaptação da etnografia à educação” ou uma inspiração, pois permite ao pesquisador a observação, a entrevista e a análise de documentos, mesmo com um tempo reduzido em campo.

Para realizar a pesquisa no CMEI¹¹ e para a escolha do mesmo, foi realizado um contato junto à Secretaria Municipal da Educação de Curitiba-PR (SME) para buscar a autorização para realização desta investigação que se deu com uma parcela dos profissionais atuantes nesta rede de ensino, mais especificamente que fazem parte da carreira Professoras da Educação Infantil. A busca pelas participantes de pesquisa foi por professoras mulheres de Educação Infantil que atuavam como docentes em um CMEI, concursadas e que trabalhem em período integral como relatado anteriormente.

A imersão da pesquisadora no contexto, em uma pesquisa qualitativa, proporciona uma visão geral do problema. A etnografia sugere que se registre o maior número possível de observações dos aspectos da cultura escolar, pois com o tempo e a convivência tais aspectos podem se perder aos olhos de cada pesquisador (Alves-Mazzotti, 1998). A pesquisadora, assim, permaneceu no cotidiano do CMEI, ao longo de um ano, de novembro de 2022 a outubro de 2023, de duas a três vezes por semana, por um período de duas a três horas ao dia, sendo que esses momentos foram combinados com a diretora do CMEI. Mesmo que não se utilize todos os dados da observação para a análise, estar imersa nesse cotidiano possibilita compreender o contexto em que vivem aquelas agentes. A observação e os primeiros contatos iniciaram-se em novembro de 2022 após a aprovação nos dois Comitês de Ética (da Universidade Federal do Paraná - UFPR e da Prefeitura de Curitiba), porém decidiu-

¹¹ A entrada da pesquisadora no campo foi facilitada por também ser uma profissional dessa Rede Municipal de Educação e já conhecer o funcionamento dos CMEIs. O tema da pesquisa (relações entre gênero e religião), que pode gerar desconforto em algumas pessoas, foi assim melhor aceito pelas professoras, possibilitando diminuir a violência simbólica exercida pelo pesquisador. O CMEI em questão também já recebeu outros pesquisadores de graduação e pós-graduação e visitas de representantes de outros municípios para visualização do trabalho docente, de modo que a presença de outras pessoas em seu cotidiano não é algo raro.

se iniciar o questionário em fevereiro de 2023 para evitar possíveis trocas de professoras que podem ocorrer de um ano para o outro.

De acordo com Bogdan e Biklen (1991), investigação qualitativa é um termo que agrega várias estratégias de investigação com determinadas características, tais como: os dados precisam ser ricos em descrições de pessoas, locais e conversas; as pesquisas qualitativas investigam fenômenos profundamente em toda sua complexidade no ambiente, compreendendo comportamentos a partir dos sujeitos investigados. Ou seja, elaborar registros escritos, ouvir e observar permite introduzir-se no mundo das pessoas e fenômenos que se pretende estudar. Portanto, nessa concepção, não é só determinada “aula¹²” de uma professora que pode ser analisada, mas sim tudo o que acontece naquela instituição.

Para a presente pesquisa foi feita a produção de dados no ambiente todo de um CMEI e não somente em salas de “aula”. A pesquisa ocorreu em três fases. A primeira fase foi o início da observação, os primeiros contatos e a aplicação de um questionário a todas as professoras do CMEI que aceitaram participar da pesquisa para poder traçar o perfil socioeconômico das docentes daquele local, focando também em aspectos da religiosidade e da formação acadêmica. Para a aplicação do questionário, ocorreu inicialmente uma conversa com todas as professoras do CMEI na qual foram apresentados os objetivos da pesquisa e futuros encaminhamentos. Ademais, foram fixados cartazes com informações sobre a pesquisa na sala das professoras. Ressalta-se que a conversa com as professoras ocorreu fora de seu horário em sala com as crianças para evitar interferências em sua rotina de trabalho e o questionário não foi apenas entregue para ser respondido e devolvido após algum tempo, mas foi respondido junto com a pesquisadora de forma individual. Essa estratégia foi definida visando a possibilidade do esclarecimento de possíveis dúvidas das professoras em relação às perguntas e para ser um momento dialógico, pois observou-se durante a produção de dados na dissertação de mestrado (Camargo, 2019) que somente entregar o questionário não foi eficiente para essa abordagem, pois algumas professoras demoraram a responder e outras o fizeram sem a devida compreensão (inclusive uma professora, na época, escreveu que era de uma religião

¹² Na Educação Infantil do município, seguindo a tendência de pesquisas acadêmicas da área, não se utiliza os termos “aula” ou “sala de aula” para as práticas diárias com as crianças. Em 2023 e 2024, os termos mais utilizados durante a pesquisa foram “propostas”, “práticas diárias” e “experiências” para “aula” e “sala referência” para “sala de aula”.

no questionário e na entrevista disse que era de outra religião pois não tinha se sentido à vontade de escrever por não ter entendido adequadamente a pergunta). Junto com o questionário, as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice 3.

Do total de 33 professoras que atuavam naquele momento no CMEI, todas (33 docentes) responderam ao questionário por decisão pessoal e por acatarem a metodologia proposta, o que se provou mais eficaz. Por causa dessa forma de responder o questionário, essa fase demorou para terminar por ter que esperar o momento em que elas estivessem disponíveis durante o cotidiano. Porém, nesse momento de troca foi possível observar aquelas com mais disposição para participar das outras fases da pesquisa, outras que demonstraram um certo receio pelo tema ou desinteresse e também apareceram os primeiros questionamentos sobre o tema da pesquisa como: “porque você está perguntando da religião?”, “agora vai ter ensino religioso nos CMEIs, por isso essa pergunta?”, “eu gosto de falar sobre minha vida, sobre minha religião, mas nem sempre tem alguém para ouvir”.

O questionário iniciava com questões abertas como: idade, sexo/ gênero e orientação sexual; cor/ raça/ etnia; classe social atual/ faixa de salário familiar; classe social de origem/ faixa de salário familiar; qual seu estado civil (solteira/ casada/ união estável/ etc.), filhos; essas questões foram abertas e não para marcar alternativa possibilitando que cada uma colocasse o que se considerava no momento da resposta. Esse tipo de questão possibilitou entender o contexto em que cada uma vive e possibilita traçar o perfil do grupo quanto à idade, cor, sexo/ gênero, família e classe social e suas proximidades de trajetórias.

Em um segundo momento, as perguntas do questionário eram sobre a cidade de origem, a idade que chegou em Curitiba e porque veio para essa cidade, que possibilitou enxergar se o grupo veio de cidade do interior ou de cidade maior, se houve mudança de vida após o concurso ou por outro motivo. Para analisar a trajetória de vida em pesquisas de socialização profissional todas as perguntas sobre a vida das pessoas importam em alguma medida, possibilitando observar os sujeitos e as posições que ocuparam e ocupam na sociedade.

Perguntas sobre a vida profissional e acadêmica em pesquisas sobre educação são fundamentais pois as formações no país são diversas. Foi, então, perguntado sobre: turma em que atua/atividade que desempenha; tempo como professora (total); quantos anos atua como professora de educação infantil nesta Prefeitura; quantos

anos como professora nesta instituição; qual sua formação (magistério nível médio/ pedagogia/ outro curso superior); com quantos anos se formou no curso superior; formação superior à distância ou presencial; faculdade pública ou particular. As respostas dessas perguntas mostram muito mais as semelhanças de trajetórias das professoras de educação infantil em suas carreiras, com proximidades de como foram parar ali trabalhando naquele local, formações, a idade que conseguiram se formar diante das dificuldades enfrentadas, possibilidade ou não de frequentar um curso presencial e público de qualidade, se é um grupo que está há bastante tempo junto trabalhando no mesmo local ou na mesma prefeitura, entre outras. Ou seja, de onde vieram essas professoras? De que forma conseguiram se formar? Atuar na Educação Infantil é realmente uma escolha ou são as condições sociais que levam a essa profissão? Tais dados podem ser comparados com dados mais gerais do perfil da docência na educação infantil (da cidade ou do país) de modo a trazer informações importantes sobre o grupo, tais como: esse grupo acompanha a média do perfil docente ou se diferencia em alguma característica?

Finalmente o questionário trazia perguntas sobre religião das docentes como: qual sua religião atualmente; há quanto tempo é praticante da sua religião; você frequenta alguma igreja ou local destinado à sua religião e qual; você frequenta outros locais destinados a essa ou a outras religiões além da citada; de que forma você pratica sua religião; quantas vezes por semana/ por mês você se dedica a atividades relacionadas à sua religião; qual a importância da religião na sua vida atualmente; qual é a religião da sua família de origem; qual é a religião de seu (sua) companheiro (a)/ esposo (a)/ namorado (a); a religião de seu companheiro é importante para você e se faz alguma diferença se relacionar com alguém da mesma religião; a religião das suas colegas de trabalho é importante para você e se faz alguma diferença trabalhar com pessoas da mesma religião.

As formas de vivências religiosas são diversas, de modo que perguntar somente “qual sua religião” não possibilita analisar como aquela pessoa realmente vivencia suas crenças e qual impacto disso na sua vida. Ou seja, algumas pessoas só frequentam os cultos e missas, outras participam durante a semana de mais atividades relacionadas a sua igreja, algumas pessoas seguem a mesma religião durante toda a vida, ou seja, a mesma da família de origem e outras transitam de religião por diversas razões, sendo um dos fatores a religião do companheiro(a), entre diversos outros aspectos que precisam ser verificados. Por isso, houve um detalhamento maior no

questionário e, ressalta-se ainda que as perguntas foram baseadas em autores que tratam dessa temática de forma complexa (Berger, 2004; Camurça, 2017; Couto, 2002, entre outros).

As questões também eram abertas, não tendenciando as respostas, sendo que todas as perguntas do questionário tinham a opção de “prefiro não responder”, segundo orientação do Comitê de Ética. A presença da pesquisadora durante a aplicação do questionário fez com que as respostas sobre religião se tornassem mais detalhadas, pois a maioria das professoras dialogaram sobre as respostas, ou seja, com mais facilidade de falar sobre o assunto do que escrever. Isso proporcionou um perfil do grupo mais rico e também uma segurança maior na definição da participação das docentes que seguiriam para as fases dois e três da pesquisa. Vale destacar ainda que, sobretudo para as questões sobre religião, é necessário um olhar sensível e cuidadoso por parte da pesquisadora, sem julgamentos e sem possíveis coações, para que as pessoas possam responder de forma livre, sentindo-se respeitadas.

Através das informações obtidas no questionário e nas observações iniciais foi possível perceber aquelas com vivência religiosa mais institucionalizada e aquelas com vivência mais individualizada. Considera-se vivência religiosa institucionalizada aquela onde prevalece as crenças de uma instituição, ou seja, em uma igreja específica, por muitos anos, onde se vai regularmente, seguindo as regras da mesma em sua vida, ora participando de outras atividades e grupos a partir dessa igreja, geralmente sem migração ao longo da vida. Já uma vivência religiosa não institucionalizada, chamada de individualizada, é aquela onde o sagrado é percebido de outra forma, com migração entre igrejas, com sincretismo religioso ou dupla pertença, onde as regras não são seguidas com afinco ou frequentam instituições com pouca assiduidade (Camargo, 2019). Para esse perfil geral das professoras desse CMEI buscou-se analisar os dados das professoras (vida, trabalho, formação acadêmica) e também a forma de suas vivências religiosas.

De acordo com Knoblauch, Lopes e Santana (2021), a prática pedagógica é resultado das incorporações e percepções do mundo social e das experiências em diferentes locais (disposições relacionadas à origem social) que são exteriorizadas e não resultado de concepções somente teóricas. Em uma análise bourdieusiana, deve-se cuidar com as histórias “oficiais” contadas pelos agentes, pois há uma lógica artificial de sentidos, ou seja, nas palavras de Bourdieu, uma *ilusão biográfica*. Assim, ao utilizar a noção de trajetória, e não de biografia ou história de vida, coerentemente

com a teoria praxiológica do autor, distanciando-se da autonomia e da individualidade (por exemplo, na escolha da carreira de professor), é fundamental que os agentes sejam pesquisados a partir dos seus *habitus*, entender a estrutura do *campo* e os *capitais* em disputa nesse campo. Por isso, cada professor é um agente forjado nas e pelas relações sociais de suas vivências.

Portanto, a partir desse questionário realizado no início de 2023 com o grupo de professoras e da leitura do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição (em fase final de construção/ 2023) realizou-se o perfil da equipe de profissionais. Nessa fase também se buscou em fontes secundárias, tais como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), alguns dados sobre a unidade educativa e seu corpo docente e uma breve conversa com a diretora sobre o PPP que estava em fase de finalização. Acredita-se que assim como é descontextualizado analisar um CMEI sem analisar o contexto geral da educação daquela etapa na cidade e no país, considera-se descontextualizado analisar somente algumas professoras isoladas sem estabelecer um perfil da equipe de professoras do local. Por outro lado, ao realizar o questionário, não foram encontrados dados nacionais e municipais da religiosidade das professoras para poder confrontar com os dados daquele CMEI.

Ainda, a partir desse questionário e das observações iniciais no cotidiano da instituição, seis professoras seguiram para a segunda fase da pesquisa, que contou com observações nas salas referências (salas em que ocorre o trabalho pedagógico com as professoras e crianças) e em outros locais do CMEI como pátio, espaço externo, refeitório dos funcionários e sala de permanência (ou sala das professoras), com registro em Diário de Campo. Para Zabalza (2004) o ato de escrever para o pesquisador possibilita, além da consulta futura, registrar detalhadamente suas sensações e situações vivenciadas. Assim, os diários de campo podem oferecer elementos para o aprofundamento das análises e dos dados produzidos. Por fim, ocorreu a terceira fase com as entrevistas para cada participante. Vale ressaltar que a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente possam ser investigados em questionários. Mesmo durante as fases dois e três as observações continuaram ocorrendo no ambiente do CMEI.

Bourdieu (2001a) [1993] ressalta que durante as entrevistas, o pesquisador deve exercer a reflexividade na condução das mesmas, percebendo os efeitos da estrutura social na qual estão inseridas. Dessa forma, o pesquisador deve se esforçar

para reduzir ao máximo a violência simbólica¹³ que se pode exercer. A relação de pesquisa, para o autor é uma relação social que exerce efeitos, por isso não é só a boa vontade do pesquisador que evita a violência simbólica, mas sim a reflexão teórica e o método da própria prática.

A pessoa que observa e interroga e a pessoa que está submetida à pergunta fazem parte de uma estrutura social e a reflexividade constante na escolha dos temas, o cuidado com o “trabalho” sociológico, controla no campo durante a própria condução da entrevista os efeitos inevitáveis que possam surgir. “Saber o que se faz”, segundo Bourdieu (2001a) [1993] esclarece o sentido para o pesquisado, os fins e as razões da pesquisa, reduzindo distorções e compreendendo o que pode ou não ser dito e porquê. Uma ajuda a isso, que não é fácil na prática, é assumir uma postura de disponibilidade total, de uma “submissão à singularidade de sua história particular” e uma comunicação “não violenta”.

As fases dois e três da pesquisa contaram com seis participantes, que se disponibilizaram a continuar dentre as 33 professoras da primeira fase e se deu através dos seguintes critérios: a) disponibilidade para participar da pesquisa e b) participação em instituições religiosas com regularidade, independente da religião, ou seja, com vivência religiosa mais institucionalizada. No CMEI observado, não havia professoras com outras religiões, apenas a matriz cristã foi destacada. Dessa forma, três professoras católicas e três evangélicas¹⁴ seguiram na pesquisa, representando o quadro geral de vivência religiosa das professoras, ou seja, cristãs que exercem sua religião de forma institucionalizada. As professoras que frequentavam a Igreja Católica eram de paróquias diferentes, porém todas no mesmo município e perto uma da outra. As professoras evangélicas eram das seguintes denominações: Assembleia de Deus (AD), Congregação Cristã no Brasil (CCB) e Adventista do Sétimo Dia (ASD). Diante dos números, não seria adequado seguir somente professoras católicas ou

¹³ Violência simbólica é um conceito formulado por Bourdieu que se aplica a todas as formas brandas de dominação com adesão dos dominados; é simbólica porque ocorre por meio de sentidos. É uma violência oculta que opera na e pela linguagem e na e pela representação (Mauger, 2017).

¹⁴ O termo “evangélicas” será utilizado nessa pesquisa para professoras que frequentam igrejas cristãs não católicas, ou seja, protestantes. No Brasil esse termo – evangélico – é comum, segundo Camurça (2020), citando também Almeida (2017), e é pertinente utilizá-lo a este segmento religioso, sendo que quase a totalidade dos autores de Ciências Sociais da religião no Brasil utilizam o termo. Ainda esse termo foi oficializado no Censo Demográfico Brasileiro que elaborou as categorias: “evangélicos pentecostais” e “evangélicos não pentecostais” para analisar os dois segmentos: um majoritário e outro minoritário (histórico) da tradição protestante.

somente professoras evangélicas, pois o grupo estava dividido entre essas duas vivências cristãs. Após o término da pesquisa descobriu-se através de relatos que duas professoras, pelo menos, do total de 33 da primeira fase, possuíam dupla pertença em igrejas cristãs e religiões de matriz africana, porém não se sentiram à vontade de expor no questionário e nem para a maioria das colegas, talvez por serem locais e crenças ainda invisibilizadas na cidade de Curitiba, e, pelo receio de sofrerem racismo religioso. Como essa informação só apareceu no final da pesquisa, elas não seguiram na participação das fases 2 e 3.

Em virtude da amplidão de dados que se pretendia, foi necessário entrevistar as seis participantes da pesquisa em três momentos, pois uma entrevista só seria muito extensa, o que já era previsto inicialmente e que se provou muito importante para o tema, pois, por exemplo, na pesquisa já citada da dissertação de mestrado só foi realizada uma entrevista com cada agente, devido à falta de tempo hábil, e observou-se a necessidade de mais entrevistas para produzir mais dados de diferentes aspectos do problema. Os roteiros das entrevistas semiestruturadas abordaram a trajetória pessoal, as vivências religiosas, a igreja, as formações profissionais, suas opiniões e crenças, o que foi presenciado durante a fase da observação, frases sobre gênero em documentos norteadores, livros infantis, reportagens e propostas pedagógicas selecionadas sobre o tema da pesquisa. As entrevistas precisaram seguir a disponibilidade das professoras em horários em que não estivessem em sala com as crianças, por isso algumas entrevistas demoraram meses para acontecer¹⁵ e foram realizadas em uma sala separada para esse fim, em um ambiente sem outras pessoas, preservando o sigilo. As entrevistas foram gravadas com consentimento das entrevistadas, apenas para facilitar a transcrição para o computador, realizada pela pesquisadora após a realização de cada entrevista.

As boas entrevistas, de acordo com Bogdan e Biklen (1991), são aquelas em que os sujeitos podem falar livremente sobre seus pontos de vista e com riqueza de dados e detalhes; aquelas em que os entrevistados são bem conduzidos e

¹⁵ As Professoras de Educação Infantil possuem nesse Rede Municipal de Ensino o direito de 20% da carga horária semanal para Permanência, momento de planejamento e estudo, porém, na prática isso não acontece devido a faltas de profissionais e outros motivos em que não ocorre substituição. Durante esse ano da pesquisa as permanências ocorreram de forma linear, sem dia fixo, com possibilidades de mudanças diárias. Somente uma professora se disponibilizou a realizar uma entrevista em seu horário de folga.

estimulados a recordar e a elaborar as falas; e também aquelas em há flexibilidade, em que o entrevistador ouve cuidadosamente o que as pessoas dizem.

Os temas envolviam também aspectos sobre ser mulher, ser cristã e ser mãe, exemplos de mulher na vida e na religião, igualdade de gênero, expectativas de gênero cisheteronormativas¹⁶ em relação a indivíduos e famílias (família nuclear), identidade de gênero, concepção normativa e binária, homofobia e transfobia, visão negativa da sexualidade, percepção sobre se sua religião é sexista ou não, entre outros. Além disso, ocorreram questões sobre a participação em atividades e vivências religiosas dentro ou fora de igrejas.

A primeira entrevista foi uma continuidade do questionário inicial, sobre a vida e a vivência religiosa das docentes, confirmando e ampliando os primeiros dados. Sobre a trajetória pessoal e profissional, para cada uma foi solicitado que: fale um pouco sobre sua família de origem e infância; qual sua formação profissional e que cursos realizou; por que decidiu atuar na Educação Infantil.

Segundo Bourdieu (2015) [1998], saber sobre a família de origem e seus ascendentes produz indicadores importantes para a análise pois o meio familiar transmite vantagens e desvantagens sociais. A escola também é fundamental pois, apesar de ser uma instituição de conservação social, possibilita mobilidade social com seus diplomas concedidos, podendo fazer com que filhos de camadas populares cheguem ao ensino superior (e ascendam em comparação com pais ou avós).

Sobre a vivência religiosa, algumas perguntas sobre crenças gerais da matriz cristã foram feitas para confirmar ou não a religião proferida anteriormente no questionário: acredita em Deus; acredita que Jesus é filho de Deus; acredita que Maria é mãe de Jesus; acredita que Cristo ressuscitou após morrer na cruz; acredita que Maria deu à luz a Jesus sendo virgem; acredita que o Espírito Santo existe; você crê em milagres; você acredita que Jesus voltará à Terra no fim dos tempos; você acredita que o diabo existe; você tem um santo católico de devoção. Ou seja, após a identificação da ampla maioria das professoras do CMEI ser cristã e após a definição das seis professoras que participariam das fases 2 e 3 da pesquisa, é que essa lista foi elencada, a fim de verificar o conteúdo da fé professada pelas professoras. As

¹⁶ Alguns termos como “cisheteronormativo” e “binário” não foram utilizados de forma direta com as professoras, pois as mesmas não estavam familiarizadas com eles, porém foram feitas perguntas utilizando outros termos e que permitiriam essas análises.

perguntas foram selecionadas a partir das pesquisas analisadas por Busin (2011) e pela leitura de autores da sociologia da religião como Sanchis (2018).

Essas perguntas acima possibilitaram verificar também se havia dupla pertença e dialogar sobre esses primeiros assuntos, apesar de não existir um denominador comum de “ser cristão”, exceto a ideia de que: se acredita que existiu Jesus Cristo, que viveu na Terra em determinado período histórico e deixou ensinamentos para serem seguidos. Como se verá a seguir, a crença na segunda vinda de Jesus Cristo é algo mais reforçado pelos cristãos adventistas, enquanto a crença em Maria é um diferencial forte para os católicos na América Latina. Portanto, há várias formas de ser cristão.

Essas questões poderiam até ter sido ampliadas, perguntando sobre os dogmas cristãos, pois, após a pesquisa percebeu-se que poderiam ter novas questões como “o que é ser católica para você” ou “o que é ser cristã/ evangélica para você”. Em relação à percepção de sincretismo poderia ter sido perguntado se acreditam também em: entidades/ orixás, reencarnação/ vidas passadas, energias, milagres, signos e previsão do futuro, etc.

Ainda sobre a vivência religiosa foi perguntado na primeira entrevista: qual é sua religião; frequenta alguma igreja ou espaço religioso; qual a importância da religião em sua vida; já mudou de religião ou igreja em sua vida e por quê; já frequentou igreja católica; já frequentou igreja evangélica e qual; quantas vezes por semana você participa de algo relacionado à sua religião; participa de grupos, estudos, atividades (relacionados à sua religião) e quais; quais pessoas ou grupos você segue na mídia relacionados à religião. Assim, possibilitou afirmar o que foi dito no questionário, ampliando a discussão, verificando a trajetória religiosa, se é mesmo uma vivência institucionalizada, se houve migração, se segue mais a concepção hegemônica do cristianismo, entre outros.

Logo após, já abrangendo a percepção de gênero na religião as perguntas foram: como é a atuação das mulheres e dos homens na sua religião; qual é o papel das mulheres e dos homens no local que frequenta; qual seu entendimento sobre família; o que a sua religião menciona sobre homossexuais e transexuais; o que sua religião menciona sobre igualdade de gênero; você sente-se à vontade de falar sobre sua religião no ambiente de trabalho/ com colegas. A posterior análise dessas respostas possibilitou perceber os primeiros indícios da concepção de gênero das docentes.

Ainda na primeira entrevista havia perguntas sobre os principais documentos norteadores da Educação Infantil: você conhece as DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2018); você conhece o Currículo de Educação Infantil de Curitiba (2020); em linhas gerais, o que esses documentos abordam; esses documentos falam sobre o respeito à identidade da criança em relação ao gênero - o que você entende sobre isso; esses documentos falam sobre igualdade de gênero - o que você entende sobre isso; você frequentou cursos ou formações sobre gênero no seu local de trabalho, na prefeitura, no curso superior, outros locais, internet, etc. – ou já se interessou por esse tema; como é em seu trabalho educar meninos e meninas na Educação Infantil – há diferença. Essas perguntas possibilitaram compreender o conhecimento das professoras em relação aos documentos norteadores de sua função de professora, parte da socialização profissional, principalmente em relação ao gênero, foco da pesquisa, e se a formação inicial e continuada das professoras abrangeu esses aspectos, concorrendo com as agências socializadoras como família e religião. A primeira entrevista durou de quinze minutos a trinta minutos cada.

A segunda entrevista trouxe no primeiro momento algumas propostas pedagógicas para as professoras darem sua opinião. A primeira pergunta era sobre quatro livros de literatura infantil para a faixa etária em que elas trabalham. São livros sobre família e que estão disponíveis nas bibliotecas escolares do município. As professoras deveriam ler previamente esses livros e dizer se os escolheriam ou não para ler com as crianças e o motivo da sua decisão, se mudariam alguma parte do livro na hora de contar a elas, entre outras questões discutidas na hora. Dois livros eram mais voltados à estrutura da família nuclear e dois voltados à diversidade de famílias, porém todos teriam situações que poderiam ser analisadas. Essa estratégia foi pensada como uma tentativa para se aproximar da concepção de família das professoras, pois ao longo da observação, foi constatado que a concepção de gênero delas poderia estar atrelada a uma concepção de família.

A segunda pergunta falava sobre o trabalho na Educação Infantil com bonecas, bastante presentes nas salas do CMEI e contava com a leitura de apoio de uma notícia sobre um trabalho realizado em um CMEI dessa prefeitura, que consistia em enviar bonecas para as casas das crianças para que as famílias ajudassem a “cuidar” dessas bonecas. Assim, a questão instigou as professoras a falarem sobre o

envolvimento com as famílias, sobre meninos e meninas brincarem com bonecas, entre outras problematizações.

Já o segundo momento da entrevista trazia duas reportagens. A primeira era sobre uma denúncia realizada sobre um CMEI de Curitiba que supostamente teria um banheiro unissex para as crianças utilizarem, possibilitando gerar também discussões sobre a percepção de gênero das professoras em relação às crianças pequenas. A outra reportagem tratava-se da comemoração de Dia das Mães em outro CMEI do município e sobre a frase de um poema entregue às mães afirmando que “toda mulher é mãe”.

Essas estratégias diferentes utilizadas nas entrevistas como levar reportagens e discussões de práticas pedagógicas diárias são necessárias para compreender as noções de gênero das professoras, sem realizar perguntas diretas sobre o tema, pois se trata ainda de um tema sensível na sociedade, além de possibilitar perguntas próximas ao cotidiano delas, trazendo informações mais precisas sobre o que de fato pensam sobre essas questões, e, por último, são tentativas de fugas das respostas consideradas certas, por parte das entrevistadas. Ou seja, como são questões polêmicas e se fossem feitas perguntas mais convencionais, poderia ocorrer de as professoras responderem o que elas consideram politicamente correto, ou o que elas imaginavam que seria a resposta esperada pela pesquisadora. Essas perguntas utilizando livros e reportagens foram inspiradas em Knoblauch (2017).

O último momento dessa entrevista trazia indagações sobre ser mulher na vida delas: como você se define como pessoa, quais atributos você não se vê sem e por quê; como é o seu cotidiano e o que você faz no tempo livre; é muito comum as pessoas relatarem que “mulher tem que ser feminina” e como você se vê diante dessa afirmação; na sua vida, quais são seus exemplos de mulher e por quais motivos; na Bíblia ou em outros materiais de cunho religioso, quais são seus exemplos de mulher e por quê. A frase selecionada na entrevista foi ouvida diversas vezes nas observações do CMEI por algumas professoras, por isso foi ressaltada para que as pessoas discorressem sobre ela, assim como outros aspectos do que elas consideram ser mulher e exemplos de mulher, possibilitando perceber concepções de gênero das docentes.

Esses três momentos da mesma entrevista, portanto, possibilitaram análises sobre aspectos que envolvem concepção de gênero em propostas diárias da

Educação Infantil e da vida como um todo das professoras entrevistadas com suas vivências e crenças. A segunda entrevista durou de trinta minutos a uma hora cada.

A terceira entrevista foi especificamente sobre a vivência religiosa de cada uma com aspectos que poderiam dizer sobre a concepção de gênero. As perguntas foram formuladas da seguinte forma: você concorda com tudo que seu pastor/ diácono/ padre ou líder religioso diz (exemplos); teve algum pastor/ diácono/ padre/ freira ou líder religioso/a na sua trajetória religiosa que marcou sua vida e por quê; você leva para sua vida o que é dito no culto/ missa/ cerimônia religiosa (exemplos); você gostaria que tivesse mais mulheres nesses cargos que falam para o público na sua religião (pastor/ diácono/ padre/ etc.) ou não faz diferença; conversa sobre um trecho da música “Oração pela Família”, do padre Zezinho; tem outras músicas/hinos que seu grupo religioso canta sobre as famílias; como você vê a importância da família para a sua igreja e se tem culto/ missa para a família, alguma atividade diferente; qual é o papel de Maria, mãe de Jesus, na sua Igreja; você consegue se lembrar de outras mulheres que são retratadas na Bíblia ou em outro material religioso veiculado pela sua igreja; você gostaria de falar algo mais sobre sua religião. A terceira entrevista durou de trinta minutos a uma hora cada.

As três entrevistas foram semiestruturadas, pois é um modelo de entrevista que permite que as perguntas sejam modificadas durante a conversa, porém mantendo o teor da pergunta, mas sem uma estrutura rígida (Lüdke; André, 1986). As entrevistas foram gravadas, com permissão das entrevistadas, em formato de áudio, e posteriormente transcritas. Durante as duas primeiras entrevistas, observou-se a necessidade de conhecer as instituições religiosas das seis participantes da pesquisa, o que ocorreu nesses locais abertos ao público por meio de visitas a celebrações e anotações das observações realizadas pela pesquisadora, assim como a leitura das páginas sociais oficiais dessas instituições. Quando possível, a visita à igreja de cada uma ocorreu no mesmo dia em que a professora em questão frequentava e, em algumas, juntamente com a docente, como se detalhará no capítulo cinco. Já a terceira entrevista, sobre a vivência religiosa das professoras, aconteceu após serem realizadas todas as visitas às igrejas.

A ida às igrejas das seis agentes da pesquisa foi necessária pois não basta saber o nome da religião ou da igreja, tendo em vista que existem diferenças internas tanto na igreja católica quanto nas igrejas evangélicas de mesma denominação (Machado, 2005; Teixeira, 2005; Sanchis, 2018), como será detalhado no próximo

capítulo sobre o campo religioso. Foi uma estratégia encontrada para se aproximar do discurso religioso de cada uma e possibilitar novas interações nas perguntas da entrevista. Além da visita¹⁷, foram localizadas informações nas redes sociais e/ou site de cada igreja.

As perguntas das entrevistas, portanto, foram estratégias para, a partir das falas delas, poder captar a relação entre religião e gênero, suas concepções, e não apenas perguntar diretamente questões gerais como “qual a relação de sua religião com o gênero”, “como a sua religião contribui para a sua concepção de gênero” ou “como seria uma família ideal para as crianças”, o que não teria eficácia, pois elas poderiam responder o que imaginavam ser a resposta esperada, como já foi afirmado anteriormente. Todas essas questões são importantes: saber se é praticante ou não da religião dita, se já foi ou vai para outras religiões (possível sincretismo), se realiza atividades na igreja, quanto tempo da sua vida se dedica para isso, sobre a família de origem, se manteve na mesma religião, se houve trânsito religioso, se há um distanciamento da crença da família ou da família atual, se acredita naquilo que a liderança religiosa fala nas celebrações ou se não concorda com tudo, se lideranças religiosas marcaram a vida da pessoa e de que forma, como percebe temas relacionados à família. Pesquisas como a de Scheliga, Knoblauch e Bellotti (2020) mostram como essa forma de fazer as perguntas é a mais eficaz para o que se pretende verificar.

Sobre a análise de dados, Bogdan e Biklen (1991) afirmam que essa tarefa analítica é a de interpretar e tornar compreensíveis os dados recolhidos do ponto de vista do observador/ entrevistador, através do processo de busca e de organização sistemática, aumentando a compreensão do investigador e permitindo apresentar adequadamente aos leitores o que encontrou.

A análise dos dados foi relacionada com a teoria sociológica de Pierre Bourdieu, principalmente no que tange ao *habitus*, *habitus* religioso, e também a partir de resultados de pesquisadores da socialização profissional. A pesquisa, para Bourdieu (2001a) [1993] é, por mais que seu fim seja o conhecimento, uma relação

¹⁷ Vale destacar que ocorreu apenas uma visita em cada igreja, de modo que os dados produzidos a partir dessa visita complementaram os demais dados. Mas, sabe-se que somente uma visita não fornece a dimensão do todo daquela religião ou instituição. A motivação para essas visitas foi tentar captar alguns elementos do discurso religioso para ser aprofundado na terceira entrevista.

social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos. O mesmo cuidado que a reflexividade pode trazer na condução das entrevistas, deve permanecer na transcrição das mesmas e na análise, evitando a violência simbólica. Sobre religião, a análise contou com teóricos da sociologia da religião, enfatizando o contexto brasileiro. Já sobre gênero, teóricos de gênero e educação e da teoria feminista também contribuíram para a análise dos dados produzidos. Isso possibilitou uma análise que relaciona docência, gênero e religião, dentro da temática da socialização profissional docente.

A análise, dentro do conhecimento praxiológico, segundo Bourdieu (1983), deve considerar a relação dialética entre as estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e tendem a reproduzir, e não privilegiar apenas o indivíduo ou apenas a sociedade. Dessa forma, a prática que será analisada, de acordo com o autor, é o produto da relação dialética entre a situação e o *habitus* e esse *habitus* produz essas práticas que tendem a reproduzir regularidades de seu princípio gerador, isto é, só se pode explicar as práticas em relação à estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* com as condições do exercício desse *habitus*, ou seja, com a conjuntura.

A pesquisa na área de educação buscou o rigor e a qualidade que se exige nesse tipo de investigação científica, assim como afirma André (2001). Dessa forma, o trabalho de pesquisa deve ser planejado, os dados devem ser rigorosamente produzidos, a análise deve ser fundamentada e os resultados devem ser explicitados, sempre de forma ética. Além da relevância social e científica e da contribuição ao quadro teórico, uma pesquisa do tipo etnográfico precisa mostrar o papel da teoria na construção das categorias; respeitar os princípios de relativização e estranhamento; desenvolvimento do trabalho de campo com observação planejada e com instrumentos e registros bem elaborados (André, 2001).

Os dados foram selecionados e categorizados de acordo com as manifestações percebidas nos dados produzidos, com base nas teorias já explicitadas. As categorias construídas para a análise foram divididas em três capítulos que relacionam docência, religião e gênero: um capítulo sobre o *habitus* religioso e o “ser feminino”; um capítulo sobre família, a percepção de gênero e o cotidiano das igrejas e um capítulo sobre o entendimento das professoras sobre gênero nos documentos norteadores e nas práticas diárias das professoras, os quais serão apresentados na sequência do trabalho. Porém, antes, serão tecidas

informações sobre o campo religioso brasileiro no próximo capítulo, como forma de contextualizar o cenário em que as professoras se encontram.

3. O COMPLEXO CAMPO RELIGIOSO BRASILEIRO

*“Deus deve existir e nenhum homem sabe explicar
Porquê de tanta guerra, fome e essa educação
[...]*

*Canta que tua voz me encoraja
Canta que o mar na tua frente abre e a gente vai passar
Canta que isso revigora
Invoca Orixá, Buda, Jesus e chega quem você chamar”
(Doralyce. Canto da Revolução. 2017).*

Esse capítulo apresentará as características do campo religioso brasileiro, com ênfase no cristianismo, ressaltando também que, devido às peculiaridades da história brasileira, a matriz cristã permeia a cultura geral da população. Dessa forma, conforme apontado por Busin (2011), a matriz cristã constitui um elemento marcante da cultura brasileira, influenciando até mesmo aqueles que se declaram não religiosos, não praticantes ou não cristãos, os quais manifestam traços de valores, linguagem e comportamento dessa matriz cultural, que permeia todos os aspectos da cultura nacional. Vale destacar, porém, que o cristianismo abarca diversas interpretações, a partir de distintas teologias, mas, há, no país, uma concepção hegemônica do cristianismo, como se verá nesse capítulo.

Nunca se viu tanta diversidade religiosa no Brasil, confirma Mendonça (2005), sendo esse campo itinerante, com uma variedade de igrejas e teologias. Para situarmos as professoras dessa pesquisa nos próximos capítulos, com suas vivências religiosas, é necessário entender esse complexo campo, pois elas estão imersas nesse contexto, e, assim, relacionando a socialização profissional docente com a religião.

Segundo Valente (2019), a religiosidade é uma dimensão subjetiva da identidade e atravessa a prática docente, compondo as dimensões culturais de cada indivíduo, ou seja, é um elemento simbólico interiorizado.

Alguns autores definem que a religiosidade é um modo de ser e de compreender o mundo que está presente em todas as pessoas e Dubet (1998) a define como um conjunto de experiências subjetivas do indivíduo em sua busca de sentidos, ou seja, a uma dimensão subjetiva e pessoal (Siqueira, 2013). Já a religião organiza essa religiosidade em vida coletiva, sendo que Siqueira (2013) a define como algo referente à instituição, a igreja, aos seus membros, à normatização, ao dogma e à doutrina de uma fé. Porém, Valente (2019) demonstra que religiosidade e religião “são duas faces da mesma moeda, a religiosidade fundamenta a religião, ao mesmo

tempo em que a religião instiga e supõe a religiosidade” (Valente, 2019, p. 22). Assim, algumas pessoas definem que não possuem religião, mas sim religiosidade, mas, as mesmas, em uma sociedade tão complexa, estão interligadas.

O campo religioso brasileiro possui diversas características, atravessado pelo cristianismo desde a chegada dos portugueses. É importante explicar que, segundo Bourdieu (2004b) [1997], campo é um conceito analítico para compreender uma produção cultural (literatura, ciência, etc.) sem levar em conta somente o conteúdo textual, ou a relação desse com o conteúdo social, mas sim uma posição intermediária, um universo, um *campo* (seja ele literário, científico ou outro), onde estão inseridos os agentes e as instituições que os produzem e reproduzem, obedecendo leis sociais mais ou menos específicas e com um grau maior ou menor de autonomia. Nesse sentido, todo campo é um campo de forças e de lutas que mantém ou não (conserva ou transforma) suas próprias forças.

Religião pode ser definida de diferentes formas e aspectos, portanto para essa pesquisa considera-se religião através da definição de Bourdieu e dos sociólogos da religião como Pierre Sanchis. Para Bourdieu (2007) [1982] a religião é um sistema simbólico, estruturado, que explica o mundo através de símbolos e sistematiza crenças e práticas através de seus agentes, compondo seu *habitus*. Além disso, Bourdieu aponta que é um campo em constante disputa. Porém, vale ressaltar que esta pesquisa também assume uma perspectiva laica e sem julgamento de valor, tratando a religião (e seus valores e crenças – coletivos e individuais) como fenômeno cultural que dada a sua abrangência e influência, precisa ser melhor compreendido.

Sanchis (2018) afirma que religião é cultura, de modo que forma e define identidades, não sendo algo à parte da sociedade. Cultura é utilizada pelo autor como um conceito de algo que faz parte de todos os grupos humanos e é carregada de sentidos e representações, assim, a religião “organiza essa experiência coletiva: delinea e define um universo simbólico polarizado pela oposição sagrado/profano, instaura em torno desse universo uma comunidade, celebra-o num conjunto ritual” (Sanchis, 2018, p. 24-25).

A cultura brasileira é permeada pelo cristianismo pelo seu histórico de dominação da cultura europeia, como mostra, por exemplo, os dados analisados por Busin (2011) em pesquisa realizada no ano de 2007, a qual citava que 89% dos brasileiros afirmavam seguir religiões cristãs. Porém, o número é mais alto sobre crenças em aspectos importantes do cristianismo, pois, entre toda a população, 97%

do total acreditavam em Deus, 93% acreditavam que Cristo ressuscitou depois de morrer na cruz e 86% acreditavam que Maria deu à luz a Jesus sendo virgem, demonstrando a matriz cristã como elemento forte da cultura brasileira. Ao analisar mais profundamente os dados do campo religioso, percebe-se que existem várias formas de ser cristão no Brasil, com diferenças doutrinárias e também regionais e de costumes, portanto, a trajetória de cada pessoa confronta-se com todo esse histórico.

A Igreja Católica no Brasil veio junto com a colonização e a cultura portuguesa e se confrontou com as crenças dos indígenas que aqui estavam em diferentes povos e depois com as crenças de milhões de africanos que foram obrigados a vir para esse país também advindos de diferentes povos. O Catolicismo foi a religião oficial do país até 1890 e mesmo com um discurso de suposta liberdade religiosa após esse período, continuou sendo a religião mais aceita socialmente, com as outras crenças ainda sendo marginalizadas, fazendo com que o Brasil ainda seja hoje o maior país católico do mundo. Durante esse período da abertura de liberdade religiosa, foram surgindo com cada vez mais força os grupos protestantes, de diferentes denominações. Aliado a esse contexto, há as diferenças regionais em cada cidade e estado, em um país de tamanho continental, com a presença de diversos povos no território brasileiro, onde tanto o catolicismo quanto o protestantismo manifestaram-se de formas diferentes de acordo com o encontro com as culturas de cada região, principalmente indígenas, afro-brasileiras e africanas, mas também com diferentes imigrações.

Negrão (2008) traz as discussões sobre secularização¹⁸ para o campo religioso brasileiro, que tem suas peculiaridades. Para ele, a crise da religião eclesial abriu espaço para a religião individualizada, não clerical, com fortes tendências sincréticas e pluralistas. A imposição histórica do catolicismo às pessoas negras e indígenas pelos portugueses gerou nos descendentes de negros e indígenas a criação de cultos sincréticos com o catolicismo coexistindo. Ainda no século passado, grupos protestantes históricos tiveram muita influência no sistema educacional no período republicano e os protestantes pentecostais introduziram-se nas regiões metropolitanas do país. Todos esses grupos influenciaram a vivência religiosa

¹⁸ O termo secularização advém da ideia que apontava que a modernização do mundo levaria a um declínio da religião na sociedade e na mentalidade das pessoas, ficando conhecida como “teoria da secularização”. Vários autores acreditavam nessa ideia e Berger (2000) foi o principal divulgador dessa teoria, mas atualmente percebeu-se que a modernidade teve efeitos secularizantes mais em alguns lugares do que em outros, necessitando avaliar cada contexto social.

brasileira, mas que não significou a perda da hegemonia católica e sua influência na vida cultural e política do país. Hoje, portanto, é necessário analisar as trajetórias religiosas de cada um, pois a vivência religiosa é múltipla, segundo Negrão (2008). Os dados estatísticos têm dificuldade de identificar o trânsito religioso e as múltiplas pertencas, pois os instrumentos de produção de dados oficiais, via IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, não abrangem essa complexidade. As pesquisas qualitativas apontam para duplicidade ou multiplicidade de crenças dos brasileiros e uma dinâmica de percursos e trajetórias religiosas, ou seja, algumas pessoas mudam de religião durante a vida, outras pessoas combinam duas ou mais religiões, há uma crescente individualização do religioso e 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.

Porém, para Negrão (2008), o catolicismo, apesar dos dados apontarem declínio nas últimas décadas, continua uma grande referência para a sociedade brasileira, com forte tendência para o pluralismo religioso, isto é, em direção a uma vivência religiosa individualizada, sendo que a única exceção seriam os protestantes históricos que possuem uma adesão rápida e um apego à denominação ou à igreja.

Berger (2000) considera que a secularização não aconteceu como previsto e que, dependendo do contexto, o mundo é tão religioso quanto antes ou até mais, por isso passa a considerar o argumento da dessecularização da sociedade. Segundo o autor, algumas instituições religiosas perderam poder e influência em algumas sociedades específicas, mas sempre surgem crenças e práticas novas ou ressignificadas, ocorrendo rejeições de fatos e ideias da modernidade ou adaptações à modernidade, garantindo a sobrevivência das instituições religiosas.

Segundo Freston (1993), os evangélicos, denominados protestantes após o rompimento com a Igreja Católica, estabeleceram a Bíblia como instância máxima e não mais o Bispo de Roma, o Papa. No Brasil, as igrejas evangélicas começaram com missionários (igrejas protestantes como Batista, Adventista, Luterana e Metodista) e após, no início do século XX, apresentaram uma forte tendência a divisões (cisma), sobretudo com as denominações pentecostais, para alcançar cada vez mais pessoas. Assim, esse campo cresceu e cresce cada vez mais e se fragmenta em centenas de denominações e grupos.

Diante disso, o autor categoriza as instituições religiosas pentecostais no Brasil em ondas¹⁹. A primeira onda (pentecostalismo clássico) ocorreu entre 1910 e 1950 com a chegada da Congregação Cristã e da Assembleia de Deus. A segunda onda, entre 1950 e 1960, e a terceira onda no final dos anos 70 e ganha força nos anos 80.

A primeira onda caracterizou-se por igrejas com glossolalia (“falar em línguas”) como centralidade teológica e litúrgica. Já a segunda onda cresce bastante e se fragmenta, com três grandes igrejas no Brasil (Quadrangular, Brasil para Cristo, Deus é Amor), com a liberdade de se adaptar à sociedade urbana, inicialmente em São Paulo, e caracterizada pela guerra espiritual contra o Diabo e a cura pela fé. Nos anos 80 a terceira onda chega fortemente no Rio de Janeiro com as novas mudanças culturais: inchamento urbano, comunicações de massa, populismo político, com forte tendências econômicas e com apoio a candidaturas políticas conservadoras. Como a ênfase da primeira onda foram as línguas e a da segunda onda foi a cura, na terceira onda a ênfase é a libertação do mal pelo exorcismo, segundo Freston (1993), com duas principais igrejas representantes (Universal do Reino de Deus, Internacional da Graça de Deus). Mariano (2004) afirma que a terceira onda é embasada teologicamente pela Teologia da Prosperidade²⁰, e identifica como neopentecostais as denominações que surgiram a partir dessa teologia. Ressalta-se assim, que o que justifica essas ondas são interpretações teológicas distintas e que o universo religioso é diverso e em constante movimento, de modo que atualmente há intersecções entre as ondas e suas referentes teologias.

Vale destacar, ainda, que o avanço do pentecostalismo e do neopentecostalismo ocorre em um contexto onde o catolicismo já se encontrava em declínio no Rio de Janeiro e a concorrência direta nesse local era principalmente a umbanda e outras religiões de matriz africana, de modo que essas igrejas evangélicas atacam essas religiões diretamente como se fosse o “mal”. Da Silva (2005) analisa

¹⁹ Essas ondas dizem respeito apenas às denominações pentecostais e neopentecostais. As denominações protestantes não se enquadram, pois são anteriores ao período analisado por Freston (1993). Vale reforçar ainda, que são interpretações ao modo dos tipo-ideias de Weber, ou seja, são explicações e interpretações didatizadas sobre um fenômeno, isto é, um recurso metodológico para análise do real.

²⁰ A Teologia da Prosperidade difunde a crença liberal que o cristão deve ser próspero, feliz, saudável e vitorioso em seus empreendimentos terrenos. É liderada principalmente pela Igreja Universal do Reino de Deus, fundada por brasileiros, sendo a igreja que ocupa mais espaço na mídia (Mariano, 2004). Atualmente, pesquisadores estudam a ascensão da Teologia do Domínio (ou Teologia da Dominação) que busca ocupar o espaço da Teologia da Prosperidade, a qual pretende dominar os discursos e práticas em todas as áreas da sociedade (Rosas, 2015; Pereira, 2023).

esse conflito religioso entre os neopentecostais e as religiões de matriz africana como uma disputa simbólica carregada de racismo religioso, de forma que isso acontece desde o surgimento do pentecostalismo no Brasil até os dias de hoje, em uma disputa “do bem contra o mal”.

Ainda se destaca que o prefixo “neo”, além de caracterizar as igrejas dessa terceira fase/onda, traz com esse termo a concepção dessas igrejas: com gestão empresarial, utilização da mídia de massa, e, em outras características, a batalha espiritual contra as denominações religiosas afro-brasileiras e o espiritismo, de acordo com Da Silva (2005). Essa disputa com essas religiões é uma estratégia de atrair fieis com apelo mágico e experiências vividas pelo corpo (características da religiosidade afro-brasileira) com a legitimidade adquirida pelos cristãos na história, colocando-os como o “bem”.

De acordo com Mariano (2004), o pentecostalismo cresceu muito nos países do Sul do Pacífico, principalmente na América Latina, tornando-se o segundo maior grupo religioso do Brasil (o primeiro é o católico), pois segundo o autor, dois terços dos evangélicos são de denominações pentecostais. Sua forma de atuação saiu dos templos religiosos, de modo que o pentecostalismo avançou no campo midiático, editorial, político, assistencial e de produtos religiosos. Ainda segundo o autor, a maioria dos seus fiéis ganha menos do que a média salarial brasileira e a maior parte é composta por mulheres.

A análise dos últimos censos do IBGE mostra que há um declínio moderado do número de católicos romanos, mas ainda é um número grande (64,63% da população total). Além disso, há um aumento do número de fiéis das igrejas pentecostais, com destaque para a Assembleia de Deus, a maior pentecostal. Por outro lado, 21,8% dos evangélicos se declararam “evangélicos sem igreja”, com caminhos diversificados de pertença religiosa. Dessa forma, o país continua sendo majoritariamente cristão (quase 90% da população). Porém, somente a autodeclaração religiosa no país não dá conta da complexidade desse campo, segundo Teixeira (2013), citando Pierre Sanchis. Há uma crescente desinstitucionalização, onde as experiências religiosas deixam de ser reguladas por estruturas sólidas (igrejas), o que sugere que a dinâmica religiosa do Brasil precisa ser analisada com cuidado.

Nos dois últimos censos (2000 e 2010) analisados²¹ cresceu o número de pessoas “sem religião”, ou seja, pessoas que baseiam sua crença em rearranjos pessoais, sem uma instituição definida. Teixeira (2013) enfatiza que 8% da população se declara assim, porém com alguma espiritualidade, destacando-se nessa faixa jovens que moram em cidades, sendo que os ateus e agnósticos são a minoria (0,39%) da população total brasileira.

O Novo Mapa das Religiões (Neri, 2011) traz um panorama da diversidade religiosa no Brasil, com a continuidade da queda dos católicos, mas com essas características: o país continua com o maior número de católicos do mundo, com alguns locais com expansão desse número; os brasileiros estão na média mundial de frequência a cultos religiosos; as mulheres são mais religiosas que os homens e cada vez menos católicas; os jovens também estão menos católicos. Os dados também mostram a religiosidade das mulheres, pois embora em queda no catolicismo, as mulheres são predominantes em todas as outras religiões. O estado do Paraná, por exemplo, local dessa pesquisa, tinha, em 2011, 69,82% de sua população formada por católicos e apenas 3,56% de pessoas sem religião (um dos índices mais baixos do país). O estado também possuía 14,48% de evangélicos pentecostais e 8,93% de outros evangélicos. A população chamada pela pesquisa de espiritualista constituía 0,68%, as pessoas das religiões afro-brasileiras eram 0,11%, de religiões orientais e/ou asiáticas 0,34% e de outras religiões 2,05%. Em relação às capitais, Curitiba ocupa uma das três capitais com mais evangélicos pentecostais nas periferias (24,21%), sendo que 10,34% são de outras igrejas evangélicas, 55,87% dos habitantes das periferias são católicos e 5,37% sem religião (zero por cento de moradores da periferia de religião espírita ou afro-brasileira). Esses índices mostram que os evangélicos nas periferias de Curitiba são em maior número do que na população em geral da capital. No CMEI onde foi realizada essa pesquisa, os dados mostram que 48% das professoras são evangélicas, 39% católicas e 12% cristãs sem religião, como se verá no próximo capítulo.

Porém, o campo religioso brasileiro possui a característica de que as pessoas que seguem as religiões de matriz africana, como umbanda, candomblé e outras, são subnotificadas, muitas vezes pelo medo de se denominarem seguidores dessa

²¹ Os dados do Censo 2022 em relação à religião não estavam totalmente divulgados até a conclusão dessa pesquisa.

crença. Isso acontece pela intolerância religiosa no país, pelo racismo religioso e pelo preconceito com as pessoas que frequentam os lugares dessas crenças e se identificam com essas religiões, sendo um ambiente conflituoso. A maior parte dos conflitos e eventos de racismo religioso ocorre por parte de neopentecostais em relação às religiões de matriz africana, com episódios de violência desses contra os terreiros (Mariano, 2013). De acordo com Negrão (2008), há duplicidade religiosa de espíritas kardecistas e de adeptos de cultos afro-brasileiros com o catolicismo, com a tendência de se declararem católicos nesses levantamentos oficiais, ainda que o cerne de suas crenças e práticas não seja católico.

Essa duplicidade faz parte da presença da fé sincrética no Brasil, com dupla filiação (ou mais filiações), onde as pessoas frequentam mais de uma religião, sendo uma desses possivelmente também as de matriz africana, ou seja, podem frequentar uma igreja cristã e um terreiro de umbanda ao mesmo tempo, por exemplo. Segundo Negrão (2008) trajetórias religiosas podem ser individuais, duplas ou múltiplas e levantamentos quantitativos costumam preencher apenas uma opção de crença.

Há os que acreditam em Deus e que todas as religiões são boas sem definição institucional, assim costumam frequentar um local próximo de casa ou acompanhar amigos ou parentes, como mostra Negrão (2008). Cresce, assim, o número de pessoas sem religião e autodeclarados ateus e agnósticos na sociedade, refletindo nos dados. Todos esses fatores precisam estar presentes em uma análise do campo religioso brasileiro, porém a continuação desse capítulo no contexto do cristianismo é devido a presença nos dados da pesquisa de professoras cristãs de única filiação.

Em algumas interpretações teóricas, o quadro religioso brasileiro atual apresenta tendências de um cristianismo com visão progressista e de um cristianismo com visão conservadora. A concepção hegemônica no Brasil, contudo, é a de visão conservadora, aquela que é mais vista no cotidiano, nas igrejas e na mídia e, portanto, a que é mais seguida, não significando que todos os fiéis sigam necessariamente tudo o que é falado/ orientado na instituição, sendo necessário análises mais aprofundadas dos indivíduos. Porém, tanto o catolicismo quanto as igrejas evangélicas (pentecostalismo) são plurais e complexas, assim como os indivíduos.

De forma geral, as igrejas evangélicas com concepções mais conservadoras defendem uma moralidade pública baseada na defesa da vida, moral e bons

costumes, contrários ao aborto e aos direitos da população LGBTQIAPN+²² e defendem um papel de submissão das mulheres (mesmo de forma não explícita), a partir de uma interpretação literal de textos bíblicos, ou seja, em alguns casos, contrários aos direitos humanos e sociais conquistados nas últimas décadas (Almeida, 2017; Camurça, 2020; Pierucci, 1989). Participam da vida pública com representação política e acesso às esferas do poder, em defesa de movimentos como Escola sem Partido²³, *Homeschooling*²⁴ e contra a chamada “ideologia de gênero”²⁵ (Camurça, 2020; Mendonça, 2020; Souza, 2013). O cristianismo com visão conservadora também segue alguns desses princípios e se encontra nos padres e leigos da Igreja Católica com diversos representantes e em grupos específicos como Movimento de Renovação Carismática Católica (MRCC)²⁶ e Arautos do Evangelho²⁷; os católicos desses movimentos também desejam que os valores religiosos interfiram nas decisões do Estado com relação à sociedade como um todo (Machado, 1996; Silva, 2007; Zanotto, 2011).

A educação tem sido nas últimas décadas um campo de disputa discursiva, em relação às questões de gênero, sexualidade e conduta moral, de acordo com Franco e Maranhão Filho (2020). As religiões cristãs mais conservadoras passaram a formar parte dessa disputa quando a Organização das Nações Unidas - ONU assumiu, nas Conferências de Cairo (1994) e Pequim (1995), compromissos explícitos em relação ao tema de gênero com as reivindicações dos movimentos feministas que defendiam

²² Uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Travestis, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais, englobando todas as identidades de gênero e orientações sexuais.

²³ Movimento político que defende uma educação apartidária, sem doutrinação e livre de ideologias, buscando fiscalização dos professores para uma suposta educação neutra, de viés conservador (Mendonça, 2020).

²⁴ É um termo em inglês que caracteriza uma modalidade de educação feita em casa, sem a obrigação de frequentar escola. A partir dos anos 80, nos EUA, foi associado ao movimento conservador, que defende uma educação em casa por motivos religiosos ou políticos. No Brasil não há lei que permita essa modalidade (Mendonça, 2020).

²⁵ É um conceito utilizado pelos indivíduos com visão conservadora, surgido na Igreja Católica e utilizado hoje por vários grupos religiosos, evangélicos e católicos, com sentido pejorativo e que vai contra as pautas de questões de gênero em políticas públicas, inclusive na educação. O termo foi utilizado pela primeira vez em 1998 em um livro do padre belga Monsenhor Michel Schooyans, com prefácio do futuro papa Bento XVI e após utilizado em vários documentos eclesiais oficiais da Igreja Católica relatando que o gênero era uma ideologia da morte e uma cultura antifamília (Mendonça e Moura, 2019; Mendonça, 2020).

²⁶ Movimento que surge na Igreja Católica nos EUA nos anos 60, incorporando elementos do pentecostalismo, com a intenção de evitar a redução do número de católicos no país (Silva, 2007).

²⁷ É uma associação de fieis nascida em São Paulo com colégio, seminário e vida monástica com disciplina rígida. Os membros usam uniforme de estilo militar medieval (Zanotto, 2011).

mais fortemente para a desconstrução de narrativas dicotômicas, fixas e pré-concebidas sobre gênero e sexualidade.

Nesse cenário, surge no Peru o movimento “Con Mi Hijos No Te Metas”²⁸ em resposta às medidas governamentais de promoção da igualdade de gênero e inclusão de diversos tipos familiares na educação, ou seja, contra qualquer política pública que envolva gênero (Franco e Maranhão Filho, 2020; Meneses, 2019). Essa iniciativa, juntamente com outros movimentos conservadores como o Escola sem Partido, influencia as políticas públicas de educação ao considerar a escola como um potencial perpetuador de violências, onde temem que as crianças possam ser influenciadas a adotar orientações sexuais não desejadas. Tais grupos defendem, por meio de slogans como “não mexam com nossas crianças!”, “salvem nossos filhos!”, a exclusão de discussões de gênero e sexualidade (rotuladas como “ideologia de gênero”) do ambiente educacional, argumentando que tais abordagens contradizem seus princípios morais religiosos, segundo pesquisa de Franco e Maranhão Filho (2020). De acordo com Meneses (2019), a Bíblia, livro sagrado dos cristãos, é frequentemente invocada como justificativa para essa postura, sendo vista como a única verdade e o caminho para a salvação, e, assim, para eles, os estudos de gênero são incompatíveis e contrários à essa direção.

Esses movimentos conservadores também são vistos em outros países latino-americanos e fazem parte da “ideologia de gênese”, de acordo com Acosta e Gallo (2020), que combatem a dita “ideologia de gênero”, termo que distorce os estudos científicos de gênero, com perseguição aos pesquisadores dessa área em uma disputa pela educação, entre outras. A “ideologia de gênese”, propagada pela religiosidade cristã de visão conservadora, opera como um regime centrado no religioso e propaga uma noção dogmática de verdade, utilizando a Bíblia para reafirmar a existência de apenas dois gêneros (masculino e feminino) para ser aceito no Céu de Jesus Cristo e a heterossexualidade como norma a ser seguida. Essa ideologia utiliza o dispositivo da cisheteronorma e possui como ideia principal que Deus só criou macho e fêmea, concebendo o sexo-gênero masculino como superior ao feminino, conforme o livro de Gênesis. Assim, esses religiosos conservadores

²⁸ Movimento surgido no Peru em 2016 e difundido pelos demais países latino-americanos, significando, em português, algo como “não mexa com meus filhos”, sendo de extrema-direita e ultraconservador, contra a chamada “ideologia de gênero” (Meneses, 2019).

afirmam que quaisquer dissidências de gêneros, de identidades sexuais e de expressões de gêneros serão passíveis de punição e não entram no Céu.

Machado (2004) mostra como a estratégia do pânico moral funciona para esses grupos como tentativa de controle da população em determinado tema da sociedade, ou seja, lança-se um assunto nos meios de comunicação de massa com símbolos e imagens que geram medo, sendo uma forma de discurso que grupos utilizam para ter voz pública. Esse discurso moral coloca o Bem contra o Mal e exerce controle em partes da população por meio do medo. Essa forma de discurso é utilizada nos dias atuais ao se falar de gênero.

A pandemia do COVID-19 durante o governo de extrema-direita do presidente Jair Bolsonaro no Brasil escancarou os vários grupos católicos e evangélicos e seus posicionamentos em relação a questões de saúde e educação. Sena e Py (2022) relatam que, os católicos, mesmo com um papado mais socioambiental do Papa Francisco e uma Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) mais sensível às questões sociais de direitos, não são um grupo homogêneo, pois há uma parte dos católicos reacionária-conservadora, que agiu com a divulgação de teorias da conspiração, ataques à CNBB e aos posicionamentos do Papa Francisco. Os principais grupos, segundo os autores são: Tradição, Família e Propriedade²⁹ (TFP), Arautos do Evangelho, Renovação Carismática Católica – Canção Nova e influencers-católicos, ativos nas diversas redes sociais, como Bernardo Küster e Padre Paulo Ricardo, com centenas de milhares de seguidores. Já o posicionamento dos evangélicos, em relação à pandemia e os decretos que surgiram, foram diversos em relação ao que se posicionaram as diversas igrejas e instituições (nível macro), porém em relação aos pastores locais e aos indivíduos (nível micro) foram considerados mais conservadores, reafirmando os serviços religiosos como essenciais e que as igrejas não deveriam ficar fechadas, entre outros posicionamentos. Dessa forma, de acordo com os autores, a fusão da política com a religião de viés conservador, mais o contexto pandêmico, intensificou ainda mais a democracia representativa-liberal (dominada pelo poder econômico, igrejas e grupos

²⁹ A Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade (TFP) é uma associação civil, cultural e de caridade/assistência, sem fins lucrativos e extrapartidária, fundada em 1960 por leigos católicos liderados por Plínio Corrêa de Oliveira. São de visão conservadora, anticomunistas, defendem a tradição cristã e agem como grupo de pressão, atacando o dito progressismo católico. (Zanotto, 2010).

como milícias) e os poderes republicanos, disseminando as pautas conservadoras, as teorias da conspiração através de diferentes estratégias como o pânico moral.

Junqueira (2018) ressalta que cresceu nos últimos anos em vários países um ativismo religioso de grupos e setores interessados em uma agenda política moralmente regressiva, utilizando-se para isso do artefato retórico da chamada “ideologia de gênero”. Essa disputa discursiva é uma estratégia política de defesa da “família tradicional” e da “primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos”, querendo, dessa forma, conter ou anular transformações em relação ao gênero, sexo e sexualidade e colocando a escola no centro do debate público, desestabilizando a função da instituição escolar pública e laica como espaço de formação crítica e escondendo seus reais problemas.

Outro fator do campo religioso é o fundamentalismo cristão. Bellotti (2012) afirma que existe fundamentalismo evangélico brasileiro, baseado no surgimento desse movimento nos Estados Unidos da América - EUA, pois existem discursos e práticas semelhantes nos dois países sobre família, política, moral, cultura e sexualidade. O fundamentalismo surge com o movimento reformador protestante de viés conservador americano no início do século XX que pregava diversos fundamentos da fé cristã (por isso o termo “fundamentalista”) com uma interpretação literal do texto sagrado bíblico. Essa teologia ganhou a população com cruzadas antievolucionistas e temas morais, ou seja, com resgate a elementos selecionados de um passado que configura, para eles, a identidade cristã e contra a modernidade, segundo a autora. Dessa forma, tudo que é considerado sagrado não pode ser mudado como os papéis tradicionais de gênero, família, educação e território.

Na América Latina e no Brasil, o fundamentalismo possui sua força maior no pentecostalismo com a defesa da família ganhando força no discurso político e cultural evangélico (e também católico), sendo o modelo nuclear e heterossexual de família a pedra de toque dos discursos e da ação, de acordo com Bellotti (2012). Também está presente na política com o discurso de “irmão vota em irmão”, na bancada evangélica que cresceu nas últimas décadas, no mercado de bens cristãos e na mídia. Essa minoria que cresce se enxerga como nação cristã, que, segundo eles, combate o mal, que dá o exemplo e faz a diferença no mundo, sendo que essa mentalidade é aflorada quando se percebe alguma ameaça aos seus valores. É bom ressaltar que nenhuma igreja ou denominação se assume fundamentalista e sim são seus atos e discursos que demonstram.

Já os religiosos progressistas, em menor número, com representantes católicos ou evangélicos, apresentam tendências que defendem os Direitos Humanos, e/ou possuem leituras teológicas feministas, e/ou possuem coletivos e movimentos também nas políticas públicas a favor dos direitos humanos, sendo que na América Latina foram muito influenciados pela Teologia da Libertação³⁰ (Alencar, 2019; Moreira, 2016; Rosado-Nunes, 2006; Ruether, 2014).

Em oposição a uma visão hegemônica de Maria como mãe perfeita e abnegada, a Teologia da Libertação apresentou Maria como mulher do povo, pobre, fiel a Deus e perfeita discípula, de acordo com Lemos (2018). As teologias feministas, um subcampo dessas visões progressistas cristãs, destacam um papel da mulher duplamente oprimida, pois Maria, além de pobre é mulher. Além disso, abordam sobre a emancipação corporal da mulher, mas ainda nas primeiras décadas não traziam novas concepções de maternidade, destacando a disponibilidade de Maria, seus sacrifícios e sua sensibilidade.

Furlin (2011) analisa que a Teologia Feminista emerge com várias mulheres teólogas e integra uma rede de saberes que problematizou e desconstruiu discursos hegemônicos androcêntricos e na América Latina se construiu com características específicas. Nesse percurso as teólogas utilizaram o gênero como categoria analítica, realizaram um aprofundamento bíblico com outras interpretações, pressionaram a Igreja Católica, ocuparam espaços de liderança em pastorais, se colocaram como protagonistas, organizaram eventos, movimentos e encontros ecumênicos nacionais e latino-americanos, compartilhando produções, ou seja, construindo um “outro lugar” no interior do campo teológico, segundo a autora, disputando esse jogo de poder.

Para Lemos (2018), a teóloga Ivone Gebara, por exemplo, valorizou a genialidade de Maria, pois, para ela, a visão teológica masculina só valorizou sua servidão e, para a autora, as teologias feministas podem e devem trazer novas concepções de maternidade, pois a religião desempenha funções de transformação social. Ruether (2014) também enfatiza que a teóloga Ivone Gebara foi uma referência importante na América Latina, pois pretendia ir além da universalidade ocidental masculina branca de elite e pesquisar a partir do cotidiano das mulheres, questionar

³⁰ Surge na América Latina nos anos 60 essa abordagem teológica cristã que busca a libertação dos oprimidos, defende uma prática libertadora, os direitos por terra, os direitos dos indígenas e das pessoas que moram na favela (Noronha, 2012).

os dogmas, explorar a conexão dos humanos com a terra e com o cosmos, pois a teologia é uma construção humana.

Um dos exemplos progressistas cristãos é a Organização Não Governamental - Católicas pelo Direito de Decidir³¹ que defende a autonomia das mulheres e os direitos sexuais e direitos reprodutivos, inclusive o direito ao aborto, segundo Orozco e Gómez (2014). Essa organização foi inspirada pela teóloga feminista católica Ivone Gebara, que desconstruiu uma teologia católica que nega e invisibiliza as mulheres, relatando, por exemplo, que aborto não é pecado e sim um assunto de consciência individual. Para os autores, Gebara fez das experiências humanas com as mulheres o seu encontro com o divino. A organização critica a tradição teológica que se apoia em um Deus masculino, excluindo as mulheres, não podendo ser ordenadas como sacerdotes apenas por serem do sexo feminino e as submetem ao medo e ao castigo por suas ações. Outros exemplos dessa disputa de narrativas são, entre outros: a Rede Nacional de Grupos Católicos LGBTQ+, Evangélicxs pela Diversidade, Evangélicas pela Igualdade de Gênero e também as Igrejas Batistas Afirmativas (Serra, 2017; Serra, 2020). Ressalta-se, porém, que as teologias feministas/progressistas ainda estão longes da hegemonia cristã no campo religioso, enfrentando muitas barreiras.

Porém, deve-se tomar cuidado nas análises com essa divisão polarizada entre conservador e progressista, pois isso é resultado das guerras culturais e políticas das últimas décadas, sendo que o quadro político e religioso é muito mais complexo. Junto a isso encontra-se os indivíduos imersos nesses discursos, com suas agências, seguindo ou não o que dizem os líderes religiosos, o que será analisado nos próximos capítulos, podendo ter pensamento mais conservador em alguns aspectos e pensamento mais progressista em outros, por exemplo³².

³¹ A organização Católicas pelo Direito de Decidir (CDD) é um movimento político de cunho internacional que se articula em organizações não-governamentais (ONGs) em diversos países e foi formada por mulheres que são católicas feministas (Orozco e Gómez, 2014).

³² A título de exemplo é possível destacar a pesquisa Datafolha (2024) que traz dados sobre os evangélicos paulistanos (cidade de São Paulo), onde 92% deles acreditam que a igreja muda para melhor suas vidas, 89% afirmaram que homens e mulheres devem ter um papel igual na sociedade, 70% concordam totalmente que a igreja deveria acolher homossexuais e pessoas trans, porém 68% são contra a descriminalização do aborto e 81% acreditam que a mulher deve ter modéstia ao se vestir. Por outro lado, 77% são contrários à educação domiciliar e 74% concordam com a discussão sobre educação sexual nas escolas. Os dados mostram em geral algumas contradições no que acreditam os indivíduos e o que as igrejas defendem.

Além disso, não se deve esquecer que a Igreja Católica também é plural no Brasil. Teixeira (2005) demonstra a pluralidade do catolicismo brasileiro, com diversidade e maneiras de adaptação características dos indivíduos do país. Dessa forma, há aqueles que demonstram muita devoção aos santos em lugar de destaque com pedidos de proteção e crença nos milagres, um catolicismo popular muito presente no Nordeste; há o catolicismo oficial ou erudito, com preservação das tradições e com a figura do praticante regular; há ainda um catolicismo de conversão ou de refiliados, forte principalmente com a Renovação Carismática, com forte apelo de reafirmação identitária e resgate e zelo pela doutrina católica; outro catolicismo crescente é o midiático, com participação nos meios de comunicação, canais de televisão, com tom apologético e com padres personagens da mídia que cantam e tem seguidores.

A atual conjuntura político-religiosa brasileira é caracterizada por uma “onda conservadora” de acordo com Almeida (2017). Na parte econômica defendem o esforço e o mérito individuais, mostrando que a doutrina religiosa gera disposições individuais empreendedoras de caráter individualista, com cada vez mais perpetuando o Estado mínimo. Já na parte moral, as religiões cristãs brasileiras, pelo viés conservador, são os principais canais da sacralização da família e da reprodução da vida, sendo contrários à legalização do aborto, com maior controle dos corpos e dos comportamentos. O secularismo nesses comportamentos e valores é rechaçado tanto por católicos quanto por evangélicos de visão conservadora. Os projetos de lei, por exemplo, elaborados por representantes da Assembleia de Deus, versam sobre aspectos morais (como a defesa da família constituída somente por um homem com uma mulher) e, mesmo que tais projetos não sejam aprovados, repercutem na mídia e catalisam resultados nas eleições.

Outro aspecto dessa “onda conservadora” é a defesa da repressão e a punição com a proposta da redução da maioria penal, facilitação do armamento da população, fortalecimento do papel repressivo do Estado etc., favorecendo grupos privados que trabalham com segurança, corporações policiais e militares. O último aspecto apontado pelo autor é o antagonismo político nas interações sociais nos últimos dez anos (vingança, fobia e ódio). Como exemplos, o discurso pentecostal/neopentecostal trouxe limites à diversidade com a homossexualidade sendo tratada como “degeneração moral”, com atos de intolerância religiosa às religiões afro-brasileiras e com linchamentos morais públicos.

As professoras que fazem parte dessa pesquisa são religiosas e os religiosos fazem parte dessa conjuntura, podendo ser constituintes e constituídas por esse movimento de visão conservadora ou não (Almeida, 2017). Portanto, junto à cultura escolar, vem as culturas religiosas e a religião das professoras faz parte da socialização profissional docente, pois concorre com outras agências socializadoras na constituição de suas disposições ao tomar decisões diante a desafios, em suas percepções e ações cotidianas.

É importante ressaltar sobre a participação das mulheres brasileiras nas religiões cristãs, católicas e evangélicas, pois se diferencia em alguns fatores. No catolicismo brasileiro, por exemplo, até poucas décadas atrás, as mulheres religiosas (como freiras) realizavam sua obra no campo da educação e da saúde, com colégios e hospitais sob sua responsabilidade. Ou seja, profissões ligadas ao cuidado eram designadas às mulheres. Com a constante secularização da sociedade e a perda da hegemonia cultural ocorreu uma diminuição do número de fiéis do catolicismo no meio popular e uma diminuição do número de religiosas (freiras e outras denominações religiosas para mulheres) no país. Porém, isso não aconteceu com o número de religiosos (padres e outras denominações religiosas para homens) que continuou crescendo, sendo eles os responsáveis pelas igrejas, segundo Steil e Toniol (2013). O catolicismo possui um modelo hierárquico clerical masculino, fortalecido no país e que subordinou as religiosas na instituição. Paralelo a isso, a profissão de professora de crianças continua sendo majoritariamente feminina no país, como eram as funções das religiosas católicas ligadas ao cuidado na educação e na saúde.

O avanço do movimento de mulheres e as ideias de igualdade de gênero como valor moral e direito político atravessaram nas últimas décadas de alguma forma também a Igreja Católica, criando questionamentos de algumas religiosas ao seu machismo estrutural, de acordo com os autores Steil e Toniol (2013), fazendo com que esse número de agentes femininas diminuísse nessa igreja. Assim também, na conjuntura atual as mulheres católicas migraram mais do que os homens para outras religiões.

Mesmo nas igrejas evangélicas protestantes, pentecostais e neopentecostais, a participação das mulheres é limitada como veremos a seguir. Em várias delas, somente há líderes religiosos homens ou pastoras casadas com pastores. Ao mesmo tempo há igrejas com pastorado feminino e com viés conservador. Nessa perspectiva, a mulher também é ressaltada sempre como parte integrante de uma família e não

vista somente como uma pessoa referência daquela crença. Isso demonstra a complexidade do campo religioso cristão brasileiro, com suas especificidades e com influências de outros países, principalmente dos EUA.

Por outro lado, crescem o número de igrejas com pastorado feminino e igrejas fundadas por mulheres, segundo Machado (2005), tanto na neopentecostal quanto na pentecostal como a Assembleia de Deus, e também na Batista, do protestantismo histórico. As mudanças são muito mais pela competição religiosa, de acordo com os estudos, do que por reivindicações das mulheres. Há, portanto, 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, seguindo o ideário cristão do casal.

Porém, uma visão conservadora das mulheres também apresenta complexidade. Ana Paula Vosne Martins relata em sua entrevista que se precisa observar na atuação de mulheres definidas como conservadoras, por exemplo, para:

compreender melhor, com mais atenção e menos preconceitos, como há outras possibilidades de ação e de expressão para as mulheres que não passam necessariamente pela resistência, pela negação da ordem de gênero, ou pela busca de autonomia (Ferreira; Gonçalves; Martins, 2023, p. 574).

Dessa forma, através da religião e dessa visão conservadora as mulheres conseguem ter a possibilidade da tomada da palavra pública e da profissionalização em determinados casos, saindo da passividade de suas vidas. Ainda sobre a agência das mulheres e a relação entre gênero e religião, a autora problematiza que:

Acho muito difícil entender esse fenômeno contemporâneo da expansão evangélica no Brasil sem uma perspectiva de gênero e raça. Se vocês conhecem igrejas evangélicas e neopentecostais, se já estiveram numa reunião de oração, ou mesmo nos cultos, devem ter notado o óbvio, que é a maciça presença feminina, preta, periférica. O que isso significa? Alienação? Dominação dos pastores e ministros? Submissão inconsciente das mulheres? Essas perguntas não levam a lugar algum porque já partem de um lugar de suspeição da religião e dos crentes. As perguntas devem ser outras, como, o que há na religião com forte apelo ao engajamento espiritual e coletivo que atrai as mulheres pobres e periféricas? Qual a relação entre as condições de vida marcadas pela pobreza, miséria e ausência de políticas públicas básicas e a busca de apoio e de consolo na religião? Qual a relação entre a religião e as relações de poder e gênero? Como é a participação das mulheres na vida comunitária religiosa? Perguntas como essas e tantas outras podem nos fazer compreender o quanto a vida e a experiência religiosa são complexas e multifacetadas, mas também alargarmos a nossa visão a respeito da agência das mulheres, que nem sempre implica em rebeldia, resistência e busca de autonomia. Penso que essas questões sejam

desafiadoras para o pensamento feminista na pesquisa sobre mulheres (Ferreira; Gonçalves; Martins, 2023, p. 578).

Diante desse contexto, as mulheres, tanto católicas como evangélicas, são diversas e pertencem a igrejas distintas. E como as igrejas evangélicas lidam com a questão de gênero em seu interior? E as duas igrejas da “primeira onda” no Brasil, a Assembleia de Deus e a Congregação Cristã no Brasil? E uma igreja protestante como a Adventista do 7º Dia, por exemplo? Como se explicará melhor no próximo capítulo, além das professoras de denominação católicas, participaram da pesquisa professoras dessas três denominações evangélicas.

Alencar (2012) traz em sua tese, que após 400 anos de domínio católico, surge uma igreja tipicamente brasileira: a Assembleia de Deus, que é o fundamento da matriz pentecostal brasileira. O pentecostalismo brasileiro veio dos EUA, trazido por europeus, mas aqui foi abasileirado: na estética, nos hinos, nos costumes, na participação política, na doutrina, entre outros, influenciando todos os movimentos pentecostais que vieram depois seja por rejeição, por aceitação ou por concorrência.

Mais de cem anos após surgir no Brasil, a Igreja Assembleia de Deus continua com presença forte no país, com algumas mudanças, com alta migração externa e interna, com uma religiosidade mística sincrética (africana, indígena, católica) com liderança leiga e congregacional: por isso é uma “assembleia”, segundo o autor. No início existiam mulheres que pregavam e escreviam (as primeiras décadas foram as de maior participação feminina), hoje, na contramão da sociedade, elas são marginalizadas. No início, na teoria de origem dessa igreja se pregava uma certa igualdade entre homens e mulheres, afirmando que o Espírito Santo age indistintamente sobre todos, mas, ao mesmo tempo, a submissão feminina é valorizada e é uma das marcas do trabalho feminino de missão, uma característica da sociedade brasileira, parte do “divino”. Atualmente, apesar do número de mulheres superar o de homens que frequentam essa igreja, na marca de milhões de pessoas, elas não participam das convenções, cabendo à mulher apenas três funções, de acordo com a análise de Alencar (2012): a) círculo de oração (missão oficial das mulheres), onde se reúnem para orar, conversar, cantar e bordar; b) o poder simbólico de alguma mulher vista como líder e com poder “profético” pelas outras, a qual os pastores temem, aquela que fala expressões durante o culto ou apenas silencia; c) a “primeira dama”, a esposa do pastor, aquela que trabalha mas não é remunerada, aquela que é o modelo, aquela que é vista pelas demais.

A Congregação Cristã no Brasil, também com mais de cem anos no Brasil, mantém até hoje o mesmo papel da mulher, segundo Da Silva (2009). A separação entre homens e mulheres nos templos é feita ao se sentar, assim como em outras religiões, e as mulheres ficam com a cabeça coberta com véus brancos. Segundo os ensinamentos de 1948 dessa igreja isso acontece para que a mulher, ao orar ou profetizar, não ofender a Palavra de Deus. A mulher tem o papel de subordinação e é impedida de atuar em alguns ministérios da igreja, possuindo uma atuação secundária (como o Ministério da Piedade que visita as casas e veem as necessidades da irmandade e o Ministério Auxiliar para jovens que não casaram). Na parte musical a mulher participa tocando o instrumento órgão para o qual faz exames e testes. Não possuem o poder da palavra no púlpito durante as celebrações, mas podem orar em voz alta.

Já as mulheres na Igreja Adventista do 7º dia, uma igreja protestante, de missão e de comissionamento, de acordo com Oliveira Filho (2004), que além da Bíblia utiliza os testemunhos da profetisa Ellen White, sua cofundadora, seguem por outro caminho, porém também com algumas problematizações. Conforme Gondim (2008), que observou em sua pesquisa cultos e programas de TV relacionados a essa igreja, leu revistas e livros de referências e realizou entrevistas com membros, aparece na lógica adventista: divinização do relacionamento conjugal; os futuros pastores devem fazer com que a esposa se sinta realizada na vida conjugal e as esposas devem se esforçar e serem discretas para o pastor poder estudar; namoro como preparação para a vida conjugal; mulher como complemento do marido; conformismo com situações de desigualdade de gêneros ou desprezo/ violência; discursos de igualdade juntamente com discursos de dominação masculina/ submissão feminina; constituir família para as mulheres entrevistadas por Gondim (2008) é uma função social e um destino espiritual importante; adultério é visto como pecado e a manutenção da aliança deve ocorrer através do perdão mútuo.

Em geral, a literatura evangélica no Brasil, traz um ideal de mulher e de família a ser seguido, como um manual de autoajuda e o caráter divino nas representações de gênero é ressaltado. Segundo Souza (2017), as mulheres brasileiras evangélicas leem romances e livros religiosos, sendo a Bíblia o livro mais lido. Conforme a autora, os livros mais lidos pelas evangélicas mostram que a principal missão da mulher é cuidar de sua família (marido, filhos, casa) e ela é responsável pelo equilíbrio familiar.

Nessa perspectiva, as mídias evangélicas crescem a cada ano no país, já sendo um grande mercado consumidor, com livros, vídeos, filmes, *influencers*, moda, etc.

Rodrigues, Do Nascimento e Nonato (2015) destacam que a dominação masculina gera a violência simbólica contra a mulher e está presente, muitas vezes, no discurso religioso que a legitima. Essa dominação surge fortemente com a família monogâmica e patriarcal, segundo os autores, sendo que, nas sociedades ocidentais, o papel da religião cristã foi fundamental para a legitimação e a reprodução da estrutura social com a submissão e a obediência da mulher naturalizadas. Os homens também são pertencentes a essa estrutura e foram responsáveis pela direção da casa e da família para garantir os direitos sucessórios, assim, veio a valorização da virgindade para assegurar que o filho fosse daquele homem, isto é, a mulher deveria ser entregue virgem pelo pai ao marido e deveria ser vigiada para não ter filho fora do casamento (garantindo a herança e a posse da terra).

Dessa forma, segundo os autores acima, a igreja cristã foi fundamental, pois inculcou, como ressalta Bourdieu, uma moral baseada nesses valores através da simbologia dos textos sagrados. O poder masculino foi ressaltado no cristianismo em uma doutrina marcada pela centralidade do macho, pois a imagem de Deus foi projetada como homem, assim como os altos postos religiosos. De acordo com essa lógica, os principais símbolos do cristianismo são masculinos em uma teologia da inferioridade feminina e da superioridade masculina.

A dominação masculina também eliminou outras formas de sexualidade. Conforme Salles e Ceccarelli (2010), os discursos aparecem nos momentos históricos precisos para normatizar práticas sexuais de acordo com os padrões desejados naquele tempo, exercendo o controle social do corpo e da sexualidade. A religião cristã, junto com o Estado e as elites dominantes, propõe essa moral e regulamenta essa sexualidade e as outras manifestações fora da norma são consideradas como “desviantes” e precisava, nessa perspectiva, ser curadas ou controladas.

A religião, portanto, sendo um sistema, um universo simbólico, fornece uma visão de mundo ao ser social, segundo Sanchis (2018) e dentro desse universo, “monta-se também um tipo de homem e um tipo de mulher: rotinizam-se hábitos, criam-se comportamentos, escalam-se valores, implanta-se determinado ‘ideal de gente’” (Sanchis, 2018, p. 20). Para isso,

a religião maneja categorias que atingem a subjetividade do fiel neste mundo, impulsionam sua ação, orientam e qualificam o seu comportamento externo e suas atitudes profundas (dependência, oração, louvor, sacramento, magia, pecado ou simplesmente erro, o sentido, afinal, do comportamento): um motivo para viver e um motivo para a vida (Sanchis, 2018, p 24).

A profundidade com que a experiência do sagrado das pessoas é utilizada pela religião para organizar a vida coletiva e definir o universo simbólico em uma comunidade, celebrando em um ritual e considerando tudo o que não for sagrado como profano é parte de uma cultura e essa cultura constrói as identidades dos sujeitos. Assim, o próximo item relacionará a religião com a socialização profissional docente, considerando que a identidade profissional é formada também pelas vivências religiosas.

3.1 A socialização profissional docente e a religião

Entende-se para essa pesquisa que a formação docente não se constitui apenas pela formação inicial e continuada, pois a identidade desse profissional e seus saberes e práticas, é formada por toda sua vida desde crianças, enquanto alunas e alunos na escola, pela família de origem, pela mídia, pela família atual, pela religião, entre outras agências socializadoras (Marcelo Garcia, 1999; Setton, 2002b). Por isso, a ênfase desta pesquisa no conceito de socialização profissional docente.

Marcelo Garcia (1999) discute o conceito de formação, o qual, segundo ele, pode ser entendido como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser, ou como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa ou até como uma instituição (estrutura organizacional). Portanto, a formação tem múltiplas definições, mas geralmente é associada ao desenvolvimento, isto é, existe um componente pessoal. Nesse processo, a pessoa precisa ter finalidades, metas e valores, não sendo, portanto, algo meramente técnico e instrumental.

Nesse sentido, o termo em alemão *bildung* explicita que na formação há a necessidade de um sujeito autoconsciente, ou seja, as pessoas devem contribuir no processo da própria formação a partir de representações e competências que já possuem. Para que isso ocorra, de acordo com Marcelo Garcia (1999), deve existir entre formadores e formandos uma intencionalidade de mudança na ação formativa.

A formação de professores tem uma característica única de formação de formadores, onde se procura desenvolver com a docência algo que possibilite uma aprendizagem significativa. Várias concepções do que é ser professor existem e influenciam a formação de professores, mas o autor alerta que ensinar não é o mesmo do que ser professor e a formação não deve estar sujeita a isso, mas sim ser uma potente matriz disciplinar com validade epistemológica permanente.

Esse processo diverso e complexo de formação possui etapas ou níveis incluindo experiências prévias de ensino, ou seja, o que os professores viveram como alunos (pré-treino); a preparação inicial em uma instituição específica onde o professor adquire conhecimentos pedagógicos e frequenta disciplinas (formação inicial); os primeiros anos de experiência profissional, (iniciação à docência) e a formação permanente que são as atividades que permitem o desenvolvimento e o aperfeiçoamento durante toda a vida profissional (formação continuada). Todas essas fases influenciam no desenvolvimento de crenças, segundo Marcelo Garcia (1999), que, assim, conceitua a formação de professores como:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Marcelo Garcia, 1999, p. 26).

Assim, exige aquisições, aperfeiçoamentos ou enriquecimentos da competência profissional dos docentes, sendo que o critério último sobre a qualidade dessa formação é a qualidade de ensino que os alunos recebem, de acordo com o autor acima. Formosinho (2009) contribui e, concordando com Marcelo Garcia (1999), enfatiza a relação complexa existente entre formação e ação docente, sendo que a aprendizagem para essa ação ocorre não só através da educação formal, mas também pela socialização. Segundo o autor, inicia-se quando esse professor ainda é aluno com a observação cotidiana de seus professores, continua com a observação de seus formadores, confrontando suas práticas docentes, e também, de modo significativo, ocorrem aprendizagem nos contextos de trabalho e nas escolas entre o grupo de profissionais.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Gimeno Sacristán (1999) mostra que a prática dos professores é construída historicamente, porque a ação humana incorpora a experiência passada gerando base para as ações seguintes, portanto não partem do nada. A experiência que cada pessoa tem é o capital para ações futuras e o acúmulo de experiências (quem realiza e quem recebe) cria caminhos e bases para práticas educativas, consolidando uma cultura. Assim, para entender as ações dos docentes é necessário compreender sua história, suas experiências, sendo que o docente que possui uma variedade de experiências ricas possui mais recursos de ação. Porém, cada professor faz parte de um grupo, mesmo que sua ação seja individualizada, ou seja, possui uma experiência compartilhada com crenças, condutas, valores, emoções, com ou sem conflitos e, assim, essa cultura acumulada de ações desse grupo constituiu a realidade social.

Nessa perspectiva, as práticas dos docentes reproduzem as regularidades do passado, que se encontra presente através dos *habitus* dos indivíduos, garantindo a continuidade dessas práticas cristalizadas e não refletidas, onde também as primeiras experiências da docência são fundamentais. Para Gimeno Sacristán (1999) as pessoas não percebem essa repetição de práticas da cultura compartilhada que compõem o *habitus* docente, isto é, “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” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 74).

Gimeno Sacristán (2002) também alerta a importância da reflexividade para o professor e reforça:

A formação do professor deve considerar o significado daquilo que Pierre Bourdieu discutiu há muito tempo, o *habitus*, como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas. O *habitus* em educação é mais importante do que a ciência e do que os motivos. O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social, e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes (Gimeno Sacristán, 2002, p. 27).

A pesquisa sobre formação de professores precisa levar em consideração também que a docência na educação infantil é composta de especificidades, e que é diferente das outras etapas. Segundo as autoras Delgado, Barbosa e Richter (2019), a docência de bebês e crianças pequenas no Brasil ainda apresenta muitos desafios, sendo que essa etapa apresenta singularidades em relação às demais etapas. As

especificidades dessa docência são complexas, pois as crianças interagem no e com o mundo e exigem atenção e cuidados intensos, sendo uma profissão relacional. Aquilo que se é define o docente, não somente o aspecto racional, mas como ele se relaciona, interage, toca, olha, canta, corre, etc. Além disso, segundo as autoras, compreende outros aspectos, como: é uma docência compartilhada e coletiva; exige uma multiplicidade de habilidades, funções, saberes e conhecimentos; há uma relação intensa de corporeidade com as crianças, com toques e contatos constantes; uma relação intensificada de emoções e sentimentos sendo acionados; há a necessidade de planejar e organizar espaços/ ambientes e tempos; precisa observar, registrar e documentar (escrever, gravar, tirar fotos, fazer vídeos); é voltada ao brincar e à experiência lúdica e às interações; há uma comunicação constante com as famílias.

Ademais, no Brasil as professoras e auxiliares de creches constituem os setores mais empobrecidos em termos salariais, de carreira, de valorização profissional, e ainda com a “[...] intensificação do trabalho docente e sensação de perda de controle sobre o próprio trabalho” (Ferreira, 2015 p. 157 – 158).

Fochi (2019) complementa enfatizando que a docência na educação infantil precisa qualificar a vida cotidiana, garantindo que meninos e meninas tenham tempo para as diversas oportunidades educativas, sem pressa e sem artificialização das práticas pedagógicas. O adulto (professor), assim, é reposicionado, e vai de mãos dadas na jornada com as crianças, acolhendo, acompanhando, cuidando, compartilhando e impulsionando experiências.

Para isso, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), as pesquisas sugerem as pedagogias participativas, ao contrário das transmissivas, para a educação infantil, pois as primeiras reconhecem as crianças e os adultos como participantes da jornada de aprendizagem em um cotidiano pedagógico complexo. Nelas, o professor pensador e que busca a reflexividade acolhe o universo das crianças e respeita suas identidades, ou seja, esse modo de fazer pedagógico necessita de escuta e de diálogo, sem definições prévias do que ensinar e aprender, mas sim produz possibilidades múltiplas.

Diante dessa complexidade da docência e da formação de professores na educação infantil, retoma-se o conceito de socialização, com base em Dubar (2005) [1997], o qual reforça que esse conceito faz parte dos conceitos básicos da sociologia e possui tantos universos de significação de acordo com os pontos de vista sobre o

“social”, inclusive foi utilizado de formas negativas ou ultrapassadas, por isso a necessidade de sua conceituação para essa pesquisa. Ora, o conceito de socialização profissional verifica a trajetória pessoal e profissional dos docentes para analisar porque os mesmos fazem o que fazem e agem como agem, e, perceber quais agências socializadoras fizeram parte desse processo e quais disposições do *habitus* foram incorporadas.

Nessa mesma perspectiva, a socialização, para Mussanti (2010), é o processo no qual o indivíduo faz parte do coletivo, portanto a socialização profissional docente é o processo que torna o professor parte do coletivo docente. Todos os professores foram alunos e os professores que fizeram parte desse processo, assim como seus colegas professores, principalmente aqueles dos primeiros anos de docência, mas, é importante destacar que esse processo continua por toda a vida.

Indo mais além do conceito, as relações e interações que o professor tem em sua trajetória apresentam crenças, valores e modos de ser, fazer e agir dessa cultura compartilhada, desse grupo de docentes. Aí entram categorias como classe social, gênero e pertencimento étnico-racial que também influenciam na socialização desses grupos, fazendo com que as trajetórias individuais de socialização se relacionem com os contextos institucionais, culturais e políticos em que vivem.

Retomando as contribuições de Dubar (2012), o autor define que a socialização profissional é um processo de construção permanente, com situações e percursos, perspectivas, relações consigo e com os outros. Esse processo acontece em todas as profissões e cada uma tem sua cultura específica, com sua linguagem e suas práticas valorizadas compondo os saberes profissionais. Dialogando com o autor, Setton (2012) afirma que a socialização é um conjunto expressivo de práticas de cultura, possuindo as dimensões de produção, difusão e reprodução e é uma área de investigação que explora as relações indissociáveis entre indivíduo e sociedade. Assim, é um processo amplo e abrangente, coletivo e individual, abrangendo uma série de ações difusas, assistemáticas, não intencionais e inconscientes.

As disposições híbridas do *habitus*, segundo Setton (2012) são construídas nas relações dialéticas entre indivíduo e sociedade. As agências socializadoras na atualidade são múltiplas (família, escola, mídia, religião, etc.) e as pessoas participam ativamente dessa construção social e de si mesmas, através da reflexividade, parte intrínseca das ações, práticas e consciências. Dessa forma, essas múltiplas

referências e as experiências híbridas fazem com que o indivíduo aja e interprete constantemente, mesmo que de forma não consciente.

Portanto, esse processo onde o docente incorpora aspectos do *habitus* próprio do grupo profissional, da cultura escolar, a partir do seu *habitus* de origem, orientando comportamentos e ações é a socialização profissional, de acordo com Knoblauch (2016), e envolve tanto questões ditas pedagógicas quanto questões de outras ordens, tais como valores, rituais, normas, conhecimentos que não estão explicitamente presentes nos currículos dos cursos de formação inicial ou continuada, por exemplo, mas residem nas práticas cotidianas das escolas e instituições de ensino.

Segundo Valente (2019), a socialização é um processo que faz com que as disposições individuais fundamentem escolhas de lógicas de ação, a partir da reflexividade, e, dessa forma, as disposições se transformam. Assim, a ação de uma pessoa se ajusta ao coletivo a partir dessa lógica de ação nas interações tornando-se a realidade social e, essa realidade, dá sentido às ações práticas individuais. As lógicas de ação, ainda de acordo com a autora, representam concepções, são produzidas e provocam resultados particulares, colaborando na construção das identidades.

Como o *habitus* é produzido socialmente e a construção do mesmo é inseparável desse processo de socialização, o individual e o coletivo, dialeticamente, se constroem e, portanto, diferentes agências socializadoras contribuem para a produção do *habitus* do indivíduo, com mais ou menos força. Portanto, será mesmo que as professoras “escolhem” ser professoras? A docência no Brasil é feminina, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A história da educação mostra, portanto, que essa profissão tem gênero e origem social. Pode-se dizer que as mulheres das classes mais baixas são levadas a ser professoras por diversos fatores, pois, de acordo com Bourdieu e Passeron (1975) a origem social influencia a carreira ao se perceber que determinados estudos e profissões exige-se certo patrimônio e adaptações a modelos, regras e valores, ou seja, condições objetivas e subjetivas.

Nessa linha de raciocínio, sair de casa (do pai ou do marido) e estudar para ser professora para educar crianças pequenas, dentro desse imaginário social simbólico, também é mais aceito para essas mulheres, uma profissão alinhada ao “papel feminino” e aos valores cristãos. A visão conservadora do cristianismo reforça a

divisão entre os sexos e seus papéis sociais, segundo Bourdieu (2017) [1999], o que aparenta ser inevitável, ser a ordem, estando tanto no estado objetivado das coisas como no mundo social, de forma incorporada nos corpos e nos *habitus* dos agentes. Assim, a divisão é legitimada no cotidiano, não precisando ser falada e explicada, ela simplesmente é.

Vianna (2002) destaca ainda que o conceito de gênero contribui para compreender aspectos da docência, sendo que a socialização interfere na profissão que se escolhe e na forma de atuação nessa profissão. A masculinidade e a feminilidade construídas na cultura, com seus símbolos e normas, a subjetividade e as relações de poder fazem com que homens e mulheres atuem de determinada forma. Historicamente, o processo de feminização do magistério associou-se ao rebaixamento salarial, às péssimas condições de trabalho e a divisão sexual do trabalho docente.

Deste modo, Vianna (2002) evidencia que o sistema binário (masculino/feminino como categorias excludentes) define o que é ser professor e o que é ser professora, fazendo com que outras maneiras de se relacionar socialmente sejam dificultadas. Por exemplo, profissões ligadas ao cuidado são consideradas femininas, são “naturais” das mulheres, pois o cuidar envolve também um compromisso moral, sendo que esse cuidar é mais tangível na educação de crianças pequenas. Esse modo de ser e pensar linear, hierárquico e binário perpassa a atividade docente, sendo necessário ser questionado, ultrapassado e superado na formação de professores.

Diante do exposto, a religião entra como parte da socialização profissional docente como uma agência socializadora presente na vida das professoras desde o nascimento, em suas famílias, seguindo em suas vivências ao frequentarem essas instituições com regularidade e com convicção e, muitas vezes, confrontando com o que é visto nos cursos de formação, cientificamente, provocando embates de decisões e “escolhas” de ação, onde as disposições são cruciais, principalmente no contexto da configuração cultural brasileira. Segundo Valente (2017) a religiosidade faz parte da totalidade das disposições culturais, pois é um elemento simbólico interiorizado e parte das experiências mais profundas da pessoa, fazendo com que a mesma nem perceba que age a partir dessa lógica religiosa, isto é, é “natural”, a professora e a religiosa estão integradas em um único ser que pensa e age. Dessa forma, segundo a autora, nem sempre a religião entra nas instituições escolares de forma explícita, mas sim de forma oculta e difusa, por meio do seu *habitus*.

Assim, o entendimento de questões de gênero que envolvem o cotidiano de uma instituição pode vir, por parte das docentes, fortemente através das disposições religiosas de suas trajetórias de vida. De acordo com Setton (2008), a religião é componente da socialização profissional docente pois é um agente de socialização, tendo em vista que é uma instituição com espaços produtores de valores morais e identitários, assim os agentes atribuem sentido às suas ações perpassando pela religião em uma rede de sentidos. Knoblauch (2017) reforça que cada docente não deixa sua religião de fora ao entrar na escola e sim leva suas crenças pessoais nas suas decisões, inclusive, nesse caso, nas questões relacionadas ao gênero. No estudo da autora, a religião das alunas em cursos de formação de professoras filtra aprendizagens propostas pelos professores da graduação, selecionando aprendizagens (quer sejam consideradas apropriadas ou não apropriadas, de acordo com o *habitus* da agente) na socialização profissional.

Dessa forma, a religião se relaciona com a socialização profissional das docentes, pois é parte da identidade dessas profissionais, ou seja, formada também por suas vivências religiosas, assim, sendo necessário, conhecer suas trajetórias.

O próximo capítulo discutirá o *habitus* religioso das professoras, relacionando com o que se entende como “ser feminino” e como elas agem e pensam a partir disso. Traz também o contexto local da pesquisa, o qual se relaciona com as crenças da concepção hegemônica do cristianismo e as vivências religiosas institucionalizadas das seis professoras participantes.

4. O *HABITUS* RELIGIOSO E O “SER FEMININO”

*“Então aquele homenzinho
vestido de preto diz que
as mulheres não podem ter tantos direitos
quanto os homens porque
Cristo não era mulher!
Mas de onde é que vem seu Cristo?
De onde foi que Cristo veio?
De Deus e de uma mulher!
O homem não teve nada a ver com Ele”
(Truth, Sojourner. 1851).*

Este capítulo trará a discussão teórica sobre *habitus* e *habitus* religioso, para a partir desse conceito poder analisar o que compõe o “ser feminino” das professoras e como elas agem e pensam enquanto agentes sociais, ou seja, como elas concebem o gênero através do que acreditam que seja o “ser mulher” e, conseqüentemente, o “ser feminino”. A epígrafe acima mostra um exemplo de um de tantos discursos históricos de mulheres que destacam como o que é “ser mulher” foi sendo construído socialmente, inclusive com a grande influência cristã no ocidente.

Após, traça-se o contexto local, ou seja, o perfil geral do CMEI e das professoras dessa instituição relacionando suas vivências com a concepção hegemônica do cristianismo; descreve-se as seis agentes participantes da pesquisa, com suas vivências religiosas institucionalizadas; as primeiras análises sobre a concepção de gênero das professoras, relacionada a ser mulher cristã e ser professora de crianças pequenas e também sobre Maria e os bons exemplos de mulher, para elas, na Bíblia.

Um determinado meio social e as estruturas que o compõe com suas regularidades, produz em seus agentes *habitus*, de acordo com a teoria bourdieusiana. É um sistema de disposições, ou seja, estruturas estruturadas, que funcionam como estruturas estruturantes, isto é, como princípio regulador de práticas (Bourdieu, 1983). Dessa forma, as professoras participantes da pesquisa, são agentes que, a partir de suas disposições, realizam práticas de acordo com seu *habitus*, encadeando ações.

Não se trata, porém, de ações mecânicas nem de modelos a serem seguidos, pois o *habitus* é um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (Bourdieu, 1983, p.65). A prática dos agentes é, então, o produto de uma relação dialética, entre uma situação e disposições já

instaladas no *habitus*. Assim, nessa perspectiva teórica, as ações e as obras dos agentes são produto de um *modus operandi*, de qual o agente não tem domínio consciente, sendo produtor e reproduzidor de um sentido objetivo.

Nesse processo de socialização, onde cada agente aprende nas relações sociais as normas, valores e crenças de um coletivo, o *habitus* opera como, nas palavras dos autores, um produto da “interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de se perpetuar após o cessar da ação pedagógica e assim de perpetuar nas práticas, os princípios do arbitrário interiorizado” (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 47). Na perspectiva de Bourdieu, família e escola geralmente são as primeiras agências socializadoras e as mais regulares na vida dos agentes, que produzem o *habitus*, que é durável, mas não imutável. *Habitus*, portanto, é definido pelo autor como:

[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcança-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e , sendo tudo isso coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (Bourdieu, 2009 [1980], p. 87).

As facetas religiosas que constituem o *habitus* de cada agente, advém do campo religioso. Campo esse que se tornou autônomo com as transformações sociais e desenvolveu uma sistematização de crenças e práticas religiosas diante da necessidade de uma “moralização” (Bourdieu, 2007 [1982]). Toda religião e seu sistema simbólico assume uma função de associação e de distinção, ocupando uma posição dominante ou dominada no sistema de práticas e crenças nesse campo social, em relação a outras crenças e religiões. Diante disso, a religião é um sistema simbólico estruturado: por um lado, constrói e expressa a experiência dos agentes; e por outro, legitima, pois, explicita o mundo natural e social dos agentes.

No campo religioso os agentes precisam definir quais espaços ocupam e quais papéis desempenham como, por exemplo, o padre católico é o mandatário de um corpo sacerdotal e delega a seus membros o direito de gerir o sagrado (Bourdieu, 2004a [1987]). Porém, o autor ressalta que esse clérigo ou outro integrante de uma religião está em um campo de disputas entre as religiões e também entre outras formas de manipulação simbólica de condução da vida privada e de orientação da

visão de mundo (tais como professores, médicos, etc.). Os agentes situam-se nessa concorrência entre visões. Assim, nessas relações de poder,

em função de sua posição na estrutura da distribuição do capital de autoridade propriamente religiosa, as diferentes instâncias religiosas, indivíduos ou instituições, podem lançar mão do *capital religioso* na concorrência pelo monopólio da gestão dos bens de salvação e do exercício legítimo do poder religioso enquanto poder de modificar em bases duradouras as representações e as práticas dos leigos, inculcando-lhes um *habitus* religioso, princípio gerador de todos os pensamentos, percepções e ações, segundo as normas de uma representação religiosa do mundo natural e sobrenatural, ou seja, objetivamente ajustados aos princípios de uma visão política do mundo social (Bourdieu, 2007 [1982], p. 57).

Vale ressaltar que para poder viver em sociedade,

é preciso partilhar uma série de códigos comunicativos (uma língua), categorias do julgamento (sagrado, profano; divino, terreno), bem como padrões de conduta (obediência, disciplina, ascetismo) transmitidos por essas instituições que facilitam a vida em comum nos grupos e simultaneamente moldam a identidade individual. O processo de socialização vivido por cada um é compreendido, então, como o processo de transmissão, negociação e incorporação desse imenso universo de símbolos que facilitam o intercâmbio da vida social, no entanto não isento de tensões (Setton, 2008, p. 17).

Dessa forma, é através dos símbolos e das relações de sentido que se compreende a realidade, por isso a importância do papel da religião na constituição do *habitus*. Existem vários sistemas religiosos pelo mundo pois são expressões culturais de sentido dadas pelas pessoas às coisas e aos fenômenos ao longo da história, como explica Setton (2008). Portanto, as estratégias de convencimento, sociabilidade e controle da religião através de práticas sistemáticas mantém alguns grupos coesos ao mesmo tempo que dissociados de outros nessa comunhão de sentidos.

Ainda segundo Setton (2002a), na atualidade, o processo de construção do *habitus* caracteriza-se pela coexistência de várias instâncias produtoras de valores culturais, de modo que a família, a escola e a mídia, por exemplo, coexistem em uma relação de interdependência, incluindo também a religião. Porém, a religião é a única instância que se apoia em dogmas com crenças históricas, onde muitas pessoas enxergam essas crenças como impossíveis de serem contestadas, por isso o poder simbólico da religião tem proporções importantes.

Setton (2002a) ainda esclarece que, na contemporaneidade, a relação entre essas instâncias ou agências socializadoras podem ser de aliados ou adversários, ou seja, elas produzem valores e normas que podem ser de ruptura ou de continuidade entre si, e é o agente que dará organicidade entre essas diferenças. *Habitus*, segundo a autora, é um conceito que auxilia a pensar nessa relação, não sendo um destino, mas uma matriz cultural que predispõe as “escolhas” dos agentes.

As ações dos agentes sociais surgem no encontro entre um *habitus* e um campo (conjuntura) em uma determinada situação histórica, fornecendo um sentido prático às necessidades de uma configuração social específica. Setton (2002a) enfatiza que há uma certa homogeneidade nas disposições, gostos e preferências de grupos de uma mesma trajetória social, e que são vistas como naturais pelas pessoas. Por isso a importância de se analisar a trajetória dos agentes, ou seja, toda sua vida. A trajetória liga o agente ao grupo social no qual está inserido, associando ao seu *habitus*, e se refere ao indivíduo socialmente construído, forjado nas e pelas relações sociais. A trajetória, então, segundo Bourdieu (2006) [1996], é essa série de *posições* ocupadas pelo agente em diferentes campos em um espaço de devir, podendo ter ou vir a ter transformações.

Bourdieu prefere usar o termo agente, pois considera que as pessoas estão inseridas em determinadas posições em um espaço social e com um conjunto de disposições incorporadas, e, portanto, agem em situações sociais. Dessa forma, o autor ressalta que esse termo representa a dimensão concreta da ação, ou seja, “falo em agentes e não em sujeitos. A ação não é a simples execução de uma regra, a obediência a uma regra” (Bourdieu, 2004a [1987], p. 21) e sim está em um espaço social que é “produto de lutas históricas (nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço)” (Bourdieu, 2004a [1987], p. 26).

Uma leitura contemporânea do *habitus* precisa, de acordo com Setton (2002a), vê-lo como um produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas. O *habitus* seria, então, composto de esquemas híbridos que são acionados conforme os contextos de produção e realização da identidade social e, a partir desse *habitus* com disposições híbridas, torna-se uma memória em ação e construção. Ou seja, um sistema flexível de disposição, não apenas advindo de uma vivência nas instituições sociais, mas um sistema em constante reconstrução, e adaptável aos estímulos do mundo moderno.

Desse modo, o funcionamento transponível das disposições socialmente inculcadas dos *habitus* exige uma abordagem sociológica multidimensional, de acordo com Peters (2017). Nessa perspectiva, as ações dos agentes não são apenas deduzidas das condições estruturais objetivas em que estariam imersos no presente, como se fossem apenas “portadores” ou “veículos” das estruturas, mas por outro lado, e também não se presta à visão naturalista de um agente assocializado. Assim, Bourdieu, segundo Peters (2017), mostra a importância dos relatos, dos escritos, da fotografia nas pesquisas e de métodos visuais de investigação como auxílio a compreensão de aspectos do mundo social resistentes à expressão discursiva, entre os quais se encontram os maneirismos corporais que se ativa com as disposições de nossos *habitus*, como posturas corpóreas tradicionalmente associadas ao feminino e ao masculino que são exemplos clássicos dessas formas de percepção sociológico-visual.

As disposições do *habitus* e do *habitus* religioso dos agentes trazem, portanto, o “ser feminino” e o “ser masculino” com uma matriz de ações, percepções e apreciações. Com o contato entre culturas surgem possibilidades de mudanças, porém

toda cultura permite maior ou menor espaço para mudança; [...] Na medida em que essa seleção pode ser exercida, a “cultura” mantém seu equilíbrio e originalidade [...]. No caso contrário, os próprios valores fundamentais podem ser dissolvidos, e as normas vitais da cultura, despedaçadas, levando a uma desintegração mais ou menos catastrófica do conjunto cultural (Bourdieu, 2013 [1958], p. 40).

A ordem estabelecida pela cultura de uma sociedade possui suas relações de dominação, segundo Bourdieu (2017) [1999]. Nesse sentido, a dominação masculina se torna aceitável e naturalizada devido à violência simbólica, ou seja, ela é invisível às próprias vítimas. Assim, a maneira de falar, de agir, o estilo de vida, são apreendidos nas relações sociais. Esse “longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social produziu nos corpos e nas mentes” (Bourdieu, 2017 [1999], p. 14) formas de ser e de comportar diferentes para homens e mulheres, naturalizando os gêneros como *habitus* sexuais.

Dessa forma, a divisão entre os sexos (masculino e feminino) está alinhada na ordem de todas as coisas (onde até os objetos são sexuais) e é vista como normal, natural e inevitável e está incorporada pelos agentes funcionando nesses esquemas

de percepções, de pensamentos e de ações, de acordo com Bourdieu (2017) [1999]. Consequentemente, há toda uma legitimação de modo que a ordem masculina dispensa justificativas. Ou seja, essa visão de mundo feita pelos homens (androcêntrica) é vista como neutra. Pode-se concluir, portanto, que o *habitus* religioso cristão, da concepção hegemônica brasileira contribui para reforçar, por exemplo, o “ser feminino” padrão.

As ações pedagógicas dos docentes não são neutras. Para Bourdieu e Passeron (2008) toda ação pedagógica é uma violência simbólica, pois é imposta por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural, assim essas ações possuem uma autoridade institucionalizada que legitima as relações. Dessa forma, diante da complexidade desses conceitos, sem perder a educação como ponto de partida e de chegada dessa pesquisa, seguindo orientações de Gatti (2012), estão as professoras desse CMEI, imersas em uma cultura escolar, com seus saberes e suas trajetórias de vida, como se verá a seguir.

4.1 O contexto local, o perfil das professoras do CMEI e a concepção hegemônica do cristianismo

O Centro Municipal de Educação Infantil onde foi realizada a pesquisa é pertencente à Rede Municipal de Ensino da cidade de Curitiba, é um município de quase dois milhões de habitantes (1.773.718), capital do Estado do Paraná, se encontra na Região Sul do Brasil, sendo o oitavo município mais populoso do país (Brasil, 2023a). Segundo dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento de Curitiba - IPPUC de 2021 (Curitiba, 2021a), o núcleo regional a que pertence esse CMEI está localizado na porção leste do município de Curitiba, fazendo divisa com dois municípios da Região Metropolitana. A estimativa populacional da regional é de 12,75% do total do município. O rendimento médio da população está 16% abaixo da média total de Curitiba, possuindo 14% dos domicílios do município vulneráveis à pobreza; possui pouca concentração de área verde, sendo a regional com pior proporção de área verde por habitante da cidade; ocupa o primeiro lugar em área ocupada com assentamentos considerados “irregulares”. Dessa forma, conclui-se que o CMEI está localizado em uma região periférica de vulnerabilidade social.

Os CMEIs, na Rede Municipal de Educação de Curitiba, abrangem 81% das

turmas de Educação Infantil do município³³, segundo a pesquisa de Salsamendi (2018). As turmas dedicadas à Creche (crianças de 0 a 3 anos) funcionam majoritariamente em período integral (somente dois CMEIs na cidade possuem turmas em meio período) e, entre as turmas que atendem a Pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), 69% funcionam em período integral. A matrícula em período integral é uma característica do decorrer da história da Educação Infantil pública no município e uma conquista das famílias. Como orientação geral no município, os bebês e as crianças pequenas precisam chegar até às 8 horas no CMEI e o horário da saída inicia-se às 17 horas, ou seja, permanecem sob responsabilidade das professoras por, no mínimo, 9 horas por dia, 5 vezes na semana (segunda-feira a sexta-feira), sendo que as crianças podem ficar até 11 horas na instituição (7h às 18h).

Os CMEIs encontram-se em todas as Regionais da cidade de Curitiba, sendo mais numerosos nas regiões periféricas, onde muitas famílias necessitam desse serviço público para poderem deixar as crianças enquanto trabalham, portanto, além do direito da criança de acesso à educação, possui a característica de ser necessário às famílias trabalhadoras. Dessa forma, em função de não haver vagas para todas as crianças, aquelas que se encontram em vulnerabilidade social possuem prioridade na matrícula. Vale destacar, porém, que as crianças de 4 e 5 possuem matrícula assegurada no município³⁴ e as crianças de 0 a 3 anos passam por esse processo de seleção para a vaga, de acordo com critérios pré-estabelecidos.

As professoras participantes desta pesquisa são da carreira de “Professoras de Educação Infantil”, atuando todas em um mesmo Centro Municipal de Educação Infantil dessa cidade. Salsamendi (2018), em seu estudo, apresentou o perfil das professoras atuantes em Educação Infantil na cidade de Curitiba no ano de 2017. Segundo a autora, 98% dos docentes nessa etapa são do sexo feminino, sendo que 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. A maioria das professoras da etapa da Educação Infantil é branca (70%) e a quantidade de dados não declarados (16%) supera a das professoras autodeclaradas pardas (11%) nessa rede de educação. Os outros 3%

³³ Existem também turmas de Educação Infantil na faixa etária de creche (0 a 3 anos) em Centros de Educação Infantil - CEIs contratados e na faixa etária de Pré-Escola (4 e 5 anos) em Escolas Municipais.

³⁴ Isso ocorre em função da aprovação da Lei n. 12.796/2013 (Brasil, 2013) que estabelece a obrigatoriedade de matrículas na Educação Básica, a partir dos 4 anos de idade, sendo que foi exigido o cumprimento dessa lei aos municípios a partir de 2016.

são de professoras que se declararam pretas, amarelas ou indígenas. Em relação à formação, a pesquisa traz que 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 apenas o Ensino Médio completo. As que possuem graduação e especialização cursaram, em sua maioria, em faculdades privadas.

Todas as professoras da carreira denominada “Professoras de Educação Infantil” em Curitiba trabalham em CMEIs, cumprindo período integral (8 horas). A pesquisa de Salsamendi (2018) destaca que a etapa da Educação Infantil tem um quadro profissional bem desigual, já que é constituída, sobretudo pelas Professoras de Educação Infantil, que são as que recebem o menor salário proporcional e trabalham o dobro de tempo por dia, sendo assim fazem parte de classe social mais baixa até em relação aos docentes de outras etapas da educação³⁵. Desta forma, a população atendida por esta pesquisa acompanha a tendência apontada por Salsamendi (2018), ou seja, de mulheres, com ensino médio e/ou licenciatura em Pedagogia, trabalhando 8 horas diárias em um mesmo CMEI, brancas e pardas, como se verificará a seguir.

Ressalta-se ainda que o estudo de Salsamendi (2018) traz informações importantes sobre a formação das professoras e professores de educação infantil do município de Curitiba e dados como raça/etnia, gênero, idade, entre outros, bem como aspectos históricos de como se constituiu a educação infantil no município, porém não apresenta dados sobre a religião das professoras, necessários para a presente pesquisa. Isso demonstra que, além de haver poucas pesquisas sobre religião/religiosidade na docência como já foi indicado anteriormente, as secretarias dos municípios também não possuem esses dados, pois há o entendimento de que são questões de foro íntimo. Essa compreensão equivocada e problemática dificulta realizar análises que envolvam esse importante aspecto. Também não há dados

³⁵ Em Curitiba, existe a carreira de Profissionais do Magistério – Docência I que atuam em Escolas Municipais em turmas de Pré ao quinto ano e também, em alguns casos, podem atuar em turmas de Pré-Escola nos CMEIs, com outra forma de ingresso e outra tabela salarial, além de trabalharem quatro horas diárias. As pedagogas também são Profissionais do Magistério – Docência II, junto com os professores do sexto ao nono ano.

sobre a identidade de gênero e a orientação sexual dos docentes, pressupondo, dessa forma, que todos são homens ou mulheres heterossexuais e cisgênero.

No CMEI Árvore da Vida, todas as 33 professoras de educação infantil responderam ao questionário para o perfil geral das professoras desse local, sendo que seis atuavam em turmas de Pré (crianças com 4 a 5 anos de idade), 15 atuavam em turmas de Maternal (crianças com 3 a 4 anos de idade), seis atuavam em turmas de Berçário (crianças com 0 a 2 anos de idade) e seis atuavam na Equipe de Permanência³⁶. Além das professoras, o CMEI é composto por uma diretora³⁷, duas pedagogas (uma pela manhã e uma pela tarde), um auxiliar administrativo, duas profissionais de apoio (professoras com laudo médico que ajudam na secretaria), equipes de limpeza e cozinha de empresas terceirizadas.

Esse Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) é uma instituição pública sem fins lucrativos, que atende crianças de 0 a 5 anos, dimensionadas em salas de referência conforme faixa etária estabelecida pela mantenedora (Prefeitura de Curitiba).

Segundo o PPP, o CMEI localiza-se na região leste da cidade, fazendo divisa com outra cidade da região metropolitana, ao lado de um Parque Linear (que segue o rio da divisa entre os municípios). É um local que se tornou parte regularizada do bairro após a ocupação do terreno por famílias que não tinham onde morar, assim foram aos poucos sendo construídas unidades para atendimento dessa população de acordo com a demanda: CMEI, Escola, Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, Armazém da Família etc. É uma vila com poucas opções de lazer, sendo necessário o uso de transporte público para outros locais. As famílias relataram que o que mais fazem no final de semana com as crianças são idas à casa de parentes e a parques públicos. Ao redor do CMEI se percebe a presença de várias igrejas cristãs de diferentes denominações, barracões de reciclagem e pequenos estabelecimentos

³⁶ A equipe de permanência é composta por professoras que não ficam lotadas em apenas uma sala e sim a cada dia estão em uma sala para que as professoras fixas das salas possam sair e realizar o planejamento e estudo das propostas para as turmas, seguindo uma tabela determinada pela direção. Portanto, elas passam por todas as salas das crianças e inclusive, quando necessário, substituem professoras que não estejam presentes no dia.

³⁷ O cargo de direção nos CMEIs desse município é decidido através de indicação da gestão municipal, diferentemente das escolas municipais em que é realizado através de eleição. Além disso, a atual gestão da prefeitura determinou a rotatividade de diretores/as, de modo que, após quatro anos em um CMEI, esses profissionais são remanejados para outros CMEIs.

de comércio. Várias casas não possuem quintal ou jardim para as crianças brincarem e possuem em média de 03 a 05 cômodos.

Ainda segundo o documento, as profissões dos responsáveis pelas crianças não exigem curso superior como motorista, pedreiro, funcionário público, auxiliar de produção, autônomo/ microempreendedor, pintor, montador e vendedor, trabalho em salão de beleza ou em lojas. As famílias buscam no CMEI um lugar seguro para alimentação, higiene e cuidados dos bebês e crianças, enquanto trabalham ou procuram trabalho, e, assim, ao mesmo tempo, seus filhos aprendem e se desenvolvem. A religião predominante das famílias é a católica, seguida da evangélica de diferentes denominações. A maioria identifica sua criança como sendo da raça/cor branca, seguida de pardo/parda e oito famílias responderam preta ou negra.

Assim, dentro do contexto local, encontra-se o grupo de professoras que totaliza 33 professoras de educação infantil, concursadas e que realizam a carga horária de oito horas diárias em turmas integrais, cinco dias na semana. As crianças permanecem no CMEI entre nove e onze horas diárias.

Todas as professoras da instituição escreveram no questionário solicitado para essa pesquisa que são do sexo feminino, ou seja, mulheres cis, mesmo não utilizando esse termo e nenhuma respondeu sua orientação sexual³⁸. Sobre cor/raça/etnia (autodeclaração), 22 se declararam brancas, 5 se declararam pardas, 5 se declararam negras ou pretas e uma não quis responder e disse “não gosto de classificar pessoas”. Trinta e uma possuem filhos, vinte e quatro são casadas (com homem) ou em união estável, três são divorciadas e seis são solteiras.

Sobre a idade, dezessete possuem entre 40 a 49, onze possuem entre 50 a 59 e cinco possuem entre 30 a 39. A média de idade das professoras desse CMEI, portanto, está acima da média de idade da totalidade de professoras do município, de acordo com a pesquisa de Salsamendi (2018). Os demais dados correspondem ao que foi analisado no município como um todo: as profissionais moram próximo ao CMEI ou em municípios vizinhos. Dezessete professoras nasceram em Curitiba ou na Região Metropolitana de Curitiba, treze no interior do Paraná e três no interior de Santa Catarina ou Rio Grande do Sul.

³⁸ O campo do questionário estava escrito: “sexo/ gênero e orientação sexual”, porém todas escreveram sexo feminino e nenhuma questionou os demais itens, pressupondo que seriam mulheres cis e heterossexuais. Porém, há também a possibilidade da não compreensão da totalidade da pergunta e/ou de que não desejaram colocar sua orientação sexual.

Questionadas sobre a classe social³⁹ de origem (como se considera), 20 responderam classe baixa, quatro de classe média baixa, oito de classe média e uma de classe média alta. Já sobre a classe social atual (como se considera), após ser professora concursada e a maioria ser casada se declararam: vinte e quatro de classe média, seis de classe média baixa, três de classe baixa. Várias professoras ressaltaram a mudança na vida após passar em um concurso e fazer faculdade. Observou-se, em geral, uma dificuldade das professoras de perceber qual sua classe social (de origem e atual), porém, todas, pelos relatos, encontravam-se quando crianças na classe social baixa.

A maioria das professoras da instituição possui formação em nível superior em Pedagogia (23 pessoas), cursadas todas em diferentes faculdades privadas, sendo que algumas estavam cursando no momento da pesquisa. Quatro professoras possuíam somente a formação em Ensino Médio na modalidade Normal/Magistério e seis possuíam somente o Ensino Médio/Formação Geral. Dentre as que cursaram ensino superior, dez professoras possuíam especialização na área de Educação.

O curso superior foi realizado após entrar no concurso da prefeitura para 17 dessas professoras, sendo que o curso de Pedagogia foi feito na modalidade Educação À Distância (EAD) ou semipresencial (uma vez por semana) para 21 delas e presencial apenas para 2 delas. Nove professoras se formaram na graduação com a idade de 30 a 39 anos, sete com mais de 40 anos, seis entre 25 a 29 anos e duas entre 20 a 24 anos, o que demonstra que a maioria delas possui trajetória descontinuada de escolarização.

Sobre o tempo de atuação como professora, vinte e cinco delas atuam entre 10 a 19 anos, sete há mais de 20 anos e uma entre 5 a 9 anos. Vinte e nove atuam nessa prefeitura entre 10 a 19 anos, três há mais de 20 anos e uma entre 5 a 9 anos. A maioria atua há mais de oito anos no CMEI Árvore da Vida (dezessete professoras), oito entre três a sete anos e outras oito professoras ingressaram há menos de dois anos no CMEI. Percebe-se com isso que a maior parte é de um grupo que está há

³⁹ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2011) classifica os domicílios e os residentes em classes A, B, C, D e E, diferentemente dos teóricos e suas classificações na sociologia. Aqui nessa pesquisa foram utilizados os termos mencionados pelas professoras que usaram: classe baixa/pobre, classe média baixa, classe média ou média alta, de acordo com suas percepções. Pelo IBGE as classes D/E possuem renda mensal domiciliar de até R\$ 2,9 mil reais (até três salários mínimos) e a classe C possui renda mensal domiciliar entre R\$ 2,9 mil reais e R\$ 7,1 mil reais (de três a cinco salários mínimos). Assim, pelos relatos, as professoras encontram-se nas classes C ou D e, quando crianças, a maioria encontrava-se nas classes D/E.

muitos anos trabalhando no mesmo local, ou seja, há pouca rotatividade de profissionais no CMEI.

Na autodeclaração da religião 13 professoras se declararam católicas, sendo que três disseram que não são praticantes e 16 professoras se declararam evangélicas de diferentes denominações (3 – Adventista, 2 – Quadrangular, 2 – Assembleia de Deus, 1 – Comunidade Cristã Portas Abertas, 1 – Bola de Neve, 1 – Batista Betel, 1 – Congregação Cristã no Brasil, 1 – Internacional da Graça de Deus, 1 – Vida Plena, 1 – Nova Aliança, 1 – Primeira Igreja Batista, 1 – Batista Vinde). Ainda três declararam que não possuem religião, somente acreditam em Deus e uma se declarou espírita, porém não frequenta nenhuma instituição. No entanto, essas últimas também podem ser consideradas cristãs a partir de seus relatos, pois disseram acreditar em Jesus Cristo, seguem preceitos das religiões cristãs, já frequentaram igrejas cristãs, mas atualmente não frequentam nenhuma igreja específica. Assim, os dados mostram que 48% das professoras deste CMEI são evangélicas, 39% das professoras são católicas e 12% das professoras são cristãs sem frequentar uma religião/ espírita.

Através dessas informações obtidas no questionário, realizado de forma dialógica, e nas observações realizadas no CMEI foi possível perceber as professoras com vivência religiosa mais institucionalizada e as professoras com vivência religiosa mais individualizada. A vivência religiosa institucionalizada é aquela com grande crença em uma instituição ao longo da vida (uma igreja), geralmente sem migração, com participação frequente e, por outro lado, a vivência religiosa mais individualizada, é aquela onde as crenças sagradas não pertencem à apenas uma igreja específica, podendo ter migração entre igrejas, sincretismo religioso ou dupla pertença, com pouca frequência ou participação nas instituições (Camargo, 2019). Porém, essas vivências são muito complexas, sendo necessário analisar mais profundamente a vida de cada pessoa. Assim, a forma das vivências religiosas relatadas foi utilizada para estabelecer o perfil do grupo de professoras desse CMEI.

Dentre o grupo das católicas (13), sete já frequentaram alguma igreja evangélica em algum momento da vida ou só para conhecer, 2 já conheceram o candomblé e 2 já visitaram um centro espírita. Dentre o grupo das evangélicas (16), cinco já conheceram outras igrejas evangélicas, oito já foram na igreja católica e uma visitou um terreiro de umbanda.

Sobre como praticam sua religião (múltiplas respostas), seis professoras do total responderam que praticam com louvores e orações (particular, em casa). Dentre as professoras evangélicas (16), 13 participam de cultos ou cerimônias religiosas e cinco exercem outras atividades ou participam de grupos específicos na igreja. Já dentre as professoras católicas (13), dez participam das missas e apenas uma participa no momento de outras atividades ou grupos.

Perguntadas sobre a importância da religião para sua vida, 20 responderam que é “muito importante”, quatro que é “importante”, uma respondeu “média importância”, uma disse que “não sabe” e duas responderam que é uma relação pessoal com Deus. Sobre a importância da religião do companheiro/marido, 21 responderam que sim, ressaltando que “é importante caminhar juntos”, dez responderam que não e duas indicaram que talvez seja importante.

Sobre a religião das colegas de trabalho se é importante ou não em momentos de folga ou de se sentir à vontade para trabalhar juntas, 31 responderam que não é importante e 2 responderam que sim, sendo que uma disse porque “têm os mesmos objetivos” e outra disse que “é importante ter companheiras que compartilham e praticam o mesmo estilo de vida e crença, que acreditam no mesmo Deus”.

Portanto, esse grupo de professoras segue a tendência nacional e municipal de perfil de professoras na Educação Infantil. É um grupo que não é jovem, possui experiência como professora, que veio de classe baixa, que melhorou de vida com o concurso para docência. Percebeu-se, além desses dados, que é um grupo muito religioso e cristão.

Durante as observações no CMEI não foi presenciado as professoras fazendo orações com as crianças, ouvindo músicas religiosas ou louvores ou contando histórias de cunho religioso. Também não foram observadas mensagens religiosas escritas em cartazes ou em materiais entregues às crianças ou familiares de forma direta. Acredita-se que isso se deve possivelmente às orientações (não escritas) da Secretaria Municipal de Educação que orienta para que isso não ocorra, de acordo com os relatos da diretora.

Ressalta-se, porém, que, apesar de não ter sido observadas essas manifestações, elas podem acontecer em outros dias, pois a ideia de “não pode” está presente, fazendo com que as professoras que desenvolvem essas ações, se sintam impedidas de fazer isso na presença de pessoas “de fora” do CMEI. Essa forma mais explícita de como a religião entra na escola pública é analisada em várias pesquisas

acadêmicas como a de Branco (2023), que observou o discurso religioso presente nas paredes, em teatros apresentados na escola, em mensagens e folhetos, nas linguagens, nas reprimendas e nas diferentes linguagens da esfera escolar em uma instituição pública na cidade de Duque de Caxias (RJ). Na pesquisa de Scolaro (2020), por exemplo, as crianças fazem orações em todas as refeições e versículos da Bíblia estão presentes por toda a unidade escolar em um CMEI público de Itaberaí-GO, onde a autora concluiu que a ação dos professores é orientada pelos elementos religiosos presentes. Mak (2014) também concluiu, em sua pesquisa, que as professoras levam sua religião para a sala de aula de educação infantil, com práticas explícitas, inclusive com reforço da própria escola, pública, localizada em São Paulo, com diversas mensagens religiosas cristãs. Já em outros estudos, como na pesquisa de Valente (2015), a religiosidade foi observada na escola de forma difusa, velada, naturalizada e atravessando as práticas dos professores.

O trabalho com datas comemorativas como Páscoa e Dia das Mães também não foi presenciado nesse CMEI, pois há uma certa orientação nessa rede municipal (algumas orientações não escritas) de que as propostas planejadas sigam as orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e do currículo da cidade. Nesses documentos, há a indicação de que o planejamento deve seguir as relações do cotidiano, respeitando os interesses das crianças, ou seja, não deve ser pautado a partir de datas comemorativas. Porém, sabe-se que, inclusive pelos relatos das docentes, que em outros CMEIs e em escolas municipais, isso ainda ocorre, ficando inclusive a cargo da diretora da unidade educacional permitir ou não o trabalho com essas datas. Todo esse contexto de “pode” ou “não pode” gera um conflito com a proximidade dessas datas, observado nas falas das professoras e das famílias, pois algumas unidades educativas fazem ações e outras não, algumas diretoras comemoram e outras não, algumas professoras fazem ações de forma velada, e, se fosse menos controlada essa questão, possivelmente várias professoras realizariam essas práticas com as crianças de acordo com suas crenças, pois consideram importantes.

Essas primeiras indicações poderiam conduzir a interpretações de que não há interferências religiosas no interior desse CMEI observado para esta pesquisa. Porém, a religião das professoras entra na instituição de forma implícita, em falas do cotidiano, na ênfase na moral e virtudes, nas conversas com as crianças e familiares e em decisões tomadas na escolha de livros e propostas pedagógicas, por exemplo.

A religião aparece, então, de forma não explícita como também foi presenciado em outras pesquisas (Valente, 2015; Camargo, 2019). Tais dados serão melhor detalhados ao longo dos próximos capítulos. Aqui, é importante destacar que entre as professoras e funcionárias a conversa é mais explícita, onde a religião e suas crenças ocupam grande parte das conversas, às vezes durante as folgas e horários de permanência (como ouvir músicas religiosas enquanto trabalham), e até em momentos entre elas em que as crianças estão presentes no mesmo local.

Ainda sobre o perfil religioso do grupo, observou-se pela análise dos dados, durante as observações e a partir do questionário, que o cristianismo que a maioria das professoras do CMEI segue é aquele que domina o quadro religioso brasileiro, ou seja, aquele decorrente de uma interpretação mais conservadora. Assim, dentre esse grupo de mulheres cristãs e do perfil das professoras do CMEI, destaca-se no próximo item as seis agentes participantes da pesquisa, três de vivência evangélica e três de vivência católica. Os critérios de escolha dessas seis participantes foram, como já descrito anteriormente: a) disponibilidade para participar da pesquisa e b) participação em instituições religiosas com regularidade, independente da religião, ou seja, com vivência religiosa mais institucionalizada.

4.2 As agentes e a vivência religiosa institucionalizada

As seis agentes participantes da fase seguinte da pesquisa estão entre aquelas com uma vivência religiosa institucionalizada, ou seja, frequentam assiduamente uma igreja (no mínimo uma vez por semana) e demonstraram em sua trajetória uma pertença forte a uma instituição. São três professoras católicas e três professoras evangélicas de diferentes denominações.

As três professoras católicas são Zilda, Andréa e Gisele. Zilda é uma mulher branca e tem 37 anos, iniciou na prefeitura como professora com ensino médio e após um tempo cursou faculdade privada de Pedagogia, modalidade à distância e não fez especialização. Foi a empregadora de sua mãe, uma professora, quem informou sobre o concurso e custeou a taxa de inscrição. Diante disso, a mãe de Zilda, que era empregada doméstica, exigiu que ela prestasse o concurso. Zilda afirmou que inicialmente não tinha interesse em se tornar professora, mas fez o concurso após o incentivo da patroa de sua mãe. Com dezesseis anos de experiência docente, dos quais quatorze foram dedicados a esta mesma instituição, Zilda é casada e mãe de

02 filhos, nascida na região metropolitana de Curitiba. Sua infância foi marcada pela pobreza, após a mãe fugir com ela do pai alcoólatra, deixando-as sem recursos. Hoje, graças ao concurso e à renda de seu marido, ela se considera parte da classe média.

É católica⁴⁰ desde sempre, assim como sua família de origem. Frequenta assiduamente a mesma paróquia em missas uma vez por semana e participa de novenas. Não frequentou outros locais de outras religiões, somente conheceu uma igreja evangélica e uma vez um terreiro de umbanda, mas afirmou que não gostou dessas experiências. Considera a religião como importante em na sua vida. Seu marido não possui religião, mas a acompanha em alguns momentos nas suas atividades religiosas, e considera importante o companheiro ter as mesmas crenças para seguir o mesmo propósito de vida.

A segunda professora é Andréa e também é uma mulher branca, tem 47 anos, iniciou na prefeitura como professora com ensino médio e após seu ingresso é que cursou faculdade privada de Pedagogia com 39 anos, na modalidade à distância. Após sua graduação, fez especialização. Andréa relatou que quando passou no concurso não tinha ideia do que era ao certo, mas decidiu prestar pela estabilidade em cargo público. Após um tempo de experiência gostou da profissão e resolveu cursar a faculdade. Contou que tem mulheres em sua família que também são professoras. Tem dezessete anos de atuação como professora, sendo quinze anos nesta instituição. É casada, com um filho, nasceu no interior do Paraná e veio com a família para Curitiba na adolescência. Considera que era classe média na infância e continua até o momento. Sempre foi católica e frequenta assiduamente a mesma paróquia em missas uma vez por semana ou a cada quinze dias. Foi somente uma vez na vida em uma igreja evangélica como visitante. Considera a religião como importante na sua vida, sua família de origem é católica e seu marido não possui religião, porém ele era de uma família evangélica, e se batizou na igreja católica para casar. Andréa relata que não considera importante o companheiro ter a mesma religião.

Gisele, por sua vez, tem 50 anos e também é uma mulher branca, casada e tem dois filhos. Cursou magistério porque a mãe era professora e exigiu que ela

⁴⁰ Católicos são aqueles que seguem a Igreja Católica Apostólica Romana, cujo líder espiritual é o bispo de Roma, atualmente o Papa Francisco. É a maior igreja cristã do mundo, porém no Brasil é comandada pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e nesse país encontra um campo de muita complexidade (Teixeira, 2005).

cursasse, chegou a abandonar o curso, mas depois retomou e após anos de atuação como professora de educação infantil cursou faculdade privada de Pedagogia, na modalidade a distância. Iniciou nessa prefeitura como professora com ensino médio (magistério), sendo que foi seu marido que a avisou do concurso. Assim, tem dezessete anos de atuação como professora, sendo doze anos na prefeitura e cinco anos nesta instituição. Relata sobre sua infância que nasceu no interior de outro estado e morava em um sítio, sendo que sua escola era longe de casa e veio a Curitiba sozinha quando jovem para trabalhar e estudar, morando com uma parente. Dessa forma, considera que era classe média baixa na infância e agora considera que sua família compõe a classe média.

É católica “desde sempre”, segundo suas palavras, e fala com orgulho que já foi catequista e continua frequentando assiduamente a mesma paróquia em missas uma vez por semana, participando de um grupo de leitura (liturgia) e sempre quando a chamam para ajudar em outras tarefas. Disse que já visitou duas igrejas evangélicas para conhecer (Quadrangular e Congregação Cristã no Brasil), mas não se identificou. Relata que considera a religião como muito importante na sua vida (“independente da religião que você acredite, que você goste, ela faz mudança na sua vida”) e que a ajuda a “não fazer loucuras”. Seu marido é católico, e disse que “é importante o casal ser da mesma igreja” e que fez o marido se tornar praticante da religião porque conhece casais de diferentes religiões e disse que essa situação “dá muito conflito”. Reforça ainda que gosta quando as colegas têm a mesma religião, pois “faz diferença, tem os mesmos objetivos que fazem diferença nas nossas vidas”.

Já as professoras evangélicas são Simone, Natália e Elza. Simone é uma mulher branca de 46 anos, solteira e sem filhos, reforçando que procura um companheiro para formar sua família. Cuidou muito do seu irmão para ajudar sua mãe, pois era a mais velha de todos os irmãos e precisava ajudá-la em casa e, apesar de considerá-lo como filho, possui o sonho de ter seu próprio filho. Relata que nasceu em Curitiba, considerando-se pobre na infância e agora, mesmo com o concurso, continua pobre (de classe baixa). Iniciou o trabalho na prefeitura como professora com apenas o ensino médio com magistério e sempre teve o sonho de ser professora, pois teve uma professora que era exemplo em sua vida. Diz que ainda não cursou a faculdade, pois não conseguiu terminar quando começou. Assim, tem vinte e oito anos de atuação como professora, sendo doze anos na prefeitura e quatro anos no CMEI Árvore da Vida.

É evangélica e frequenta cultos aos finais de semana assiduamente na Igreja Assembleia de Deus⁴¹ há quinze anos. Na infância frequentava a Igreja Católica, foi catequista e com vinte anos saiu dessa igreja junto com sua família, pois para eles não fazia mais sentido essa igreja. Considera a religião como muito importante na sua vida e, para ela, é importante o companheiro ter a mesma religião que a esposa.

Natália se considera uma mulher parda e tem 41 anos, casada e com dois filhos. Relata que nasceu no interior do Paraná e veio a Curitiba pequena com sua família, sendo que considera que era classe baixa na infância e agora se considera classe média. Como professora, iniciou nessa prefeitura já com a faculdade privada de Pedagogia na modalidade à distância (na qual se formou com 27 anos), e após um tempo cursou especialização. Na época do vestibular, após o ensino médio, não teve a opção de fazer outro curso que era de sua vontade (sonhava em fazer Farmácia), pois disse que o curso de Pedagogia era o único que possibilitava trabalhar e pagar a faculdade ao mesmo tempo. Diz que possui dezenove anos de atuação como professora, sendo treze anos na prefeitura e doze anos no CMEI Árvore da Vida.

É evangélica desde que nasceu e frequentou sempre na mesma igreja: Congregação Cristã no Brasil⁴², frequentando assiduamente o mesmo local em cultos, trabalho voluntário/fundo bíblico aos finais de semana. Relata que nunca visitou outros locais de outras religiões e considera a religião como muito importante na sua vida, sendo que sua família de origem e seu marido são da mesma religião dela, e reforça que é muito importante o companheiro ser da mesma religião, pois acredita ser mais fácil para tomar decisões em família e aconselhar seus filhos a fazerem essa escolha também desde cedo.

A terceira professora evangélica é Elza, uma mulher parda de 43 anos, é casada e possui dois filhos e dois netos. Sobre sua infância relata que nasceu no interior de outro estado e veio para Curitiba pequena com sua família pois seu pai trabalhava na cidade, disse que seu pai não deixava sua mãe trabalhar para cuidar dos filhos, considerando, assim, que era classe baixa na infância e agora se considera

⁴¹ A Igreja Assembleia de Deus é uma denominação cristã evangélica pentecostal, fundada no Brasil na cidade de Belém do Pará, em 1911, por dois missionários suecos que moravam anteriormente nos EUA (Freston, 1993).

⁴² A Igreja Congregação Cristã no Brasil é uma igreja cristã evangélica pentecostal, fundada no Brasil em 1910 (Freston, 1993).

classe média. Hoje reflete que era muito obediente ao pai e a mãe, pois não queria fazer magistério no Ensino Médio, porém sua mãe a matriculou nesse curso e não a deixaram fazer o curso que ela queria (Processamento de Dados) porque esse curso era a noite e seus pais não consideravam adequado para menina. Elza ainda afirma que na escola, quando pequena, não tinha amizade, se achava “lerda” e somente no curso de magistério/ ensino médio se soltou e começou a conversar mais e, segundo ela, ganhou segurança. Segundo ela, isso a ajudou também na igreja, porque começou a contar histórias para crianças no culto (na frente de todos). Disse que todos seus irmãos pararam de estudar e só ela conseguiu fazer faculdade, iniciando na prefeitura como professora com somente o ensino médio/magistério e após cursou faculdade privada de Pedagogia (se formando com 35 anos), na modalidade semipresencial (uma vez na semana). Assim, tem dezenove anos de atuação como professora, sendo quatorze anos na prefeitura e quatro anos no CMEI Árvore da Vida.

É evangélica da Igreja Adventista do 7º dia⁴³ desde seu nascimento, frequenta assiduamente a mesma igreja e participa de várias atividades três vezes na semana: cultos, ministério infantil, entre outros grupos. Ela explica que sempre trabalhou mais com as crianças e agora está mudando para os jovens e adultos, relatando que quer participar o máximo possível. Disse que já visitou por curiosidade as igrejas: Congregação Cristã, Universal e Assembleia de Deus, todas evangélicas. Relata que a religião é muito importante em sua vida, sendo que sua família de origem e seu marido são da mesma religião. Reforça que a religião do companheiro é importante para ela e que foi ensinada que “jugo desigual arrebenta” e avalia que quando seu ex-marido se converteu “abandonou o inimigo”. Foi ela também que incentivou seu marido atual a frequentar a mesma religião e o convenceu a ser batizado.

As três professoras católicas frequentam a igreja com regularidade, porém Gisele parece ter um nível de engajamento institucional maior do que as outras duas professoras, ainda as três aparentam seguir a mesma linha teológica de catolicismo, por serem paróquias próximas (sendo duas da mesma congregação de padres) e com direcionamento em falas e orientações de visão mais conservadora, como se verá adiante. Das três professoras evangélicas, Elza tem um engajamento maior,

⁴³ A Igreja Adventista do 7º dia é uma denominação cristã protestante, fundada nos Estados Unidos em 1863, e iniciou com missões estrangeiras pelo mundo. Em 1896 já existiam escolas e colégios adventistas no Brasil (Oliveira Filho, 2004).

realizando várias atividades em sua igreja. Na sequência vem Natália e, por último, Simone. Essas três professoras também são de igrejas cristãs com visão conservadora em seus discursos. Não foi percebido sincretismo religioso nas seis docentes. Natália e Simone são das duas igrejas da primeira onda do pentecostalismo clássico (Congregação Cristã e Assembleia de Deus) e Elza é de uma igreja do protestantismo histórico (Adventista do 7º dia).

Ressalta-se, também, que todas as professoras vêm de famílias socialmente consideradas de baixa escolaridade e renda e, portanto, a ascensão social foi por meio da escola, conseguindo cursá-la por mais tempo do que seus avós, pais e companheiros, e tiveram, com isso, a possibilidade de fazer um curso profissionalizante no ensino médio público, passar em um concurso e depois conseguir pagar uma faculdade. A faculdade privada realizada a distância é uma realidade atual cursada por grande parte das professoras, sendo uma possibilidade hoje pelos baixos preços e flexibilidade de horários, principalmente por aquelas que já trabalham e possuem filhos. Porém, muitas vezes, essa “escolha” que possibilita o diploma vem com pouca leitura e discussões com senso crítico, em decorrência da baixa qualidade de muitos cursos de graduação à distância.

O quadro abaixo sintetiza alguns pontos das trajetórias dessas agentes:

QUADRO 1 – PROFESSORAS PARTICIPANTES

	Zilda	Andréa	Gisele	Simone	Natália	Elza
Idade	37	47	50	46	41	43
Religião	Católica	Católica	Católica	Evangélica (Assembleia de Deus)	Evangélica (Congregação Cristã no Brasil)	Evangélica (Adventista do 7º dia)
Como participa da religião	Missas e novenas	Missas	Missas e grupos	Cultos	Cultos e várias atividades	Cultos e vários grupos
Profissão da mãe	Empregada doméstica	Do lar	Professora	Do lar	Diarista	Do lar
Profissão do pai	Agricultor	Agricultor	Agricultor	Funileiro	Vigilante	Sapateiro
Formação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Ens. Médio/ Magistério	Pedagogia	Pedagogia
Com quantos se formou	26	39	44	29	27	35

Fonte: A autora (2024).

Esse grupo participante de seis professoras mulheres cristãs possuem uma vivência religiosa institucionalizada com crenças da matriz cristã considerada hegemônica. Ao serem perguntadas na primeira entrevista se acreditam: em Deus; que Jesus é filho de Deus; que Maria é mãe de Jesus; que Cristo ressuscitou após morrer na cruz; que Maria deu à luz a Jesus sendo virgem; que o Espírito Santo existe; se creem em milagres; que Jesus voltará à Terra no fim dos tempos; que o diabo existe; todas responderam que sim, comprovando que realmente creem no cristianismo. As perguntas foram realizadas para verificar se as crenças estavam condizentes com a religião proferida anteriormente no questionário. Quando perguntadas se possuem um santo católico de devoção as três católicas responderam que sim e as três evangélicas responderam que não, o que mostra que não há dupla pertença ou sincretismos. Todas acreditam que o importante é acreditar em Deus e frequentar uma igreja, “não importando a placa da igreja”, porém suas falas mostram que, para elas, seria importante frequentar uma igreja cristã. Gisele (católica) afirma que acredita nos itens citados pois está na Bíblia e “a Bíblia é verdadeira”. Elza (evangélica/adventista) afirma que “com certeza, o que a gente mais almeja é a volta de Jesus”, que isso é muito desejado em sua igreja, por isso deve-se seguir a Bíblia.

Somente Andréa, católica, ficou em dúvida em alguns itens apontados e disse que não sabe se acredita que Maria deu à luz a Jesus sendo virgem e não acredita que Jesus voltará à Terra no fim dos tempos. Sobre Maria ser mãe de Jesus disse que acredita, porém:

sim, mas se a gente for pensar a fundo, a gente fica meio assim, meio que duvida, a gente se criou nessa crença, às vezes fica pensando, começa a conversar com certas pessoas, principalmente pessoas, ateus, elas trazem dúvidas, e às vezes vem na tua memória que poderia ser diferente, que talvez não foi feito, foi implantado para ter as pessoas mais unidas, que se agarrar, ter um norte, senão seriam pessoas vagas (Andrea, entrevista 1, 11/04/23).

Sobre se o diabo existe, Andréa disse que sim, mas “existe naquelas pessoas que ficam invocando, mas prefiro nem pensar nisso”. Na segunda entrevista retoma o assunto de Maria e diz que a vê como exemplo, porém:

Andrea – “Lá na outra entrevista, no começo que eu falei, depois eu fiquei repensando, meu Deus, **que Deus não me castigue**, eu fiquei me remoendo, você me perguntou: você acredita que Maria foi mãe virgem? Eu falei que não”.

Pesquisadora - Mas depois você repensou e acha que sim?

Andrea - “Não, eu acho que não, continuo, mas na minha cabeça assim, Deus tá... eu tô duvidando, mas daí você escuta muita coisa”.

Pesquisadora - Mas é uma interpretação sua.

Andrea - “É, eu não acredito que foi assim, semana passada eu escutei, aí, **Deus me perdoe**, a Bíblia que é 30% dela que é verdadeira, que aconteceu no real, cada estudioso tem uma visão, né” (Andrea, entrevista 2, 18/05/23, grifos meus).

Portanto, na perspectiva da socialização profissional, não há como falar das professoras sem analisar suas trajetórias e sem falar de gênero e não há como falar de gênero sem falar de religião nesse contexto, ou seja, como elas se articulam com suas disposições diante do quadro atual do campo religioso brasileiro, visto no capítulo anterior. No item a seguir, será analisado como as professoras participantes desta pesquisa se percebem como mulher cristã e professora de crianças pequenas, assim como quais são seus exemplos de mulher durante a vida, as quais buscam inspiração.

4.3 Ser mulher cristã e ser professora de crianças pequenas

As disposições religiosas das professoras fazem com que o fato de ser uma mulher cristã tenha muita ênfase em suas vidas e com consequências em ser também professora de crianças pequenas.

Como já foi afirmado anteriormente, a religião é um espaço produtor de valores morais e identitários gerando um sistema de disposições orientador de condutas (Setton, 2008). O *habitus* das professoras faz com que essa relação – mulher cristã e professora – esteja intrinsecamente interligada, pois,

Segundo Bourdieu (1982), graças ao efeito de uma consagração arbitrária socialmente, mas legítima do ponto de vista do sagrado, a religião consegue submeter o sistema de disposições em relação ao mundo natural e ao mundo social a uma mudança de natureza, em especial convertendo o *ethos*, enquanto sistema de esquemas implícitos de ação e de apreciação, em ética, ou seja, um conjunto sistematizado e racionalizado de normas explícitas (Setton, 2008, p. 23).

Ser professora de crianças, em uma concepção conservadora, é próximo ao papel de mulher em uma família e mais aceitável enquanto profissão para uma mulher. Cerisara (2002) ressalta que a profissão de professora na Educação Infantil no Brasil se construiu historicamente no feminino. As expectativas mais socialmente aceitas da feminilidade envolvem ser submissa, dependente e passiva, assim, as mulheres, principalmente da classe trabalhadora e de vivência religiosa, para atender essas

expectativas e diante dos conflitos do cotidiano, seguem profissões que lhe foram possibilitadas em sua trajetória, com ênfase na figura do pai ou do marido (que “permitem” ou não determinado emprego). Cerisara (2002) também ressalta que na esfera doméstica, o trabalho de maternagem e cuidado com a casa fica na maioria das vezes com as mulheres e, conseqüentemente, educar crianças pequenas na esfera pública ficou a cargo, ao longo da História, dessas mulheres. Dessa forma, além das dimensões da maternagem e do trabalho doméstico destacadas por Cerisara (2002), os dados aqui apresentados apontam para outra dimensão importante para a socialização docente: a religião.

Concomitante em ser uma mulher cristã e uma professora de crianças pequenas, surge muito forte o papel da família para as seis participantes, que reconhecem a importância de serem esposa e ser mãe. Ao serem questionadas sobre como se definem como pessoa e quais atributos não se veem sem na vida, tiveram dificuldades em responder, como mostra o excerto da entrevista de Zilda:

Pesquisadora - Como você se define como pessoa? Quais atributos você não se vê sem?

Zilda - “Que difícil isso! Como assim, uma qualidade? Dedicada talvez... não sei, **sou mãe**”.

Pesquisadora - Você se vê sem ser mãe?

Zilda - “Não, nem sei... **nem sei mais o que é ser não ser mãe**. Acho que não me vejo mais sem” (Zilda, entrevista 2, 18/05/23, grifos meus).

Andrea diz que não consegue se ver uma pessoa sem ser esposa e mãe: “Não. Acho que não seria nada, se eu não tivesse filho como eu tenho hoje, uma família, não sei como eu seria” e Elza disse que ela se vê sempre com crianças em volta: “Nossa, como eu posso me definir... uma pessoa rodeada de criança, eu não me vejo num lugar que não tenha criança”.

Com pouco tempo de lazer, a rotina pesada de Zilda é dividida em “trabalho, filhos, acompanhamentos de terapias, coisa de casa, rotina de casa, de mercado, de médico, de tudo, na verdade”, Andrea gosta mais de ficar em casa: “gosto de ficar no meu cantinho, dar um ar pra minha cabeça, repensar muita coisa, e às vezes esquecer de tudo e ficar com a minha família, é o que eu gosto de fazer” e Natália disse que faz tudo em família: “geralmente eu saio em família. Faço alguma coisa em família, a gente procura fazer sempre todos juntos”.

Segundo Knoblauch e Penna (2016) as questões de gênero são constituintes e constituidoras da socialização profissional docente, portanto, os aprendizados em

diferentes contextos (como o familiar) do que é agir como “ser feminino” constituem o *habitus* para esse exercício profissional. Nesse contexto, a dominação masculina se manifesta na representação, por exemplo, do que é ser mulher, durante o processo de socialização.

Dubar (2005) [1997] explica que as pessoas possuem a tendência a se definir pela profissão, pois para nossa sociedade a socialização profissional faz com que essa profissão seja uma identidade importante para si e uma identidade para o outro (como, por exemplo, em reportagens sempre se coloca a profissão da pessoa que é entrevistada). Contraditoriamente, nessas entrevistas as docentes se definiram primeiramente como mães, com mais ênfase, e depois como esposas, e, por último, como professoras. Isso mostra os aspectos mais importantes da identidade dessas mulheres (mãe e esposa), o que também reforça o *habitus* religioso cristão.

Diante da afirmação reforçada pela sociedade “mulher tem que ser feminina” e como as professoras se sentem com essa frase, Natália claramente deu ênfase que, para ela, mulher é sinônimo de feminino:

Pesquisadora - Como você se vê diante dessa afirmação: “mulher tem que ser feminina”?

Natália - “Nossa... não sei. **Eu acho que mulher é feminina!**..., não tem que ser, mas é, tem mulher que tem atitudes que o homem não tem, tem autonomia que o homem não tem, daí chamam ela ah é meio machão, mas não é, é que o homem não tem, ela tem que fazer” (Natália, entrevista 2, 05/06/23, grifos meus).

O “ser feminino” está atrelado a elas diretamente a se cuidar no sentido da aparência. Zilda disse que: “Ah, eu não sou muito feminina... eu até queria ser mais, digo feminina de se cuidar, eu não faço porque não tenho tempo, mas se eu pudesse ia no salão”; Simone relatou que: “você tem que ser do jeito que você gosta, eu gosto de usar uma base, lápis, rímel, tudo discreto, mas nem por isso dá pra dizer se é feminina ou não, e depende do dia, tem dia que você tá mais animada”; e Elza se preocupou com o fato: “eu não me vejo tão feminina, principalmente quando eu olho pra minha bolsinha de maquiagem, e eu não uso as coisas que eu compro pra eu me sentir mais feminina, por causa da minha rotina tão atribulada”.

Já Andrea e Gisele questionaram um pouco mais a frase, porém, mesmo assim, o feminino considerado padrão ressalta nas respostas, mesmo que seja em forma de autocobrança. Andrea dizendo que: “Não, acho que a mulher tem que ser do jeito que

ela é, do jeito que ela se sente bem, eu gosto de me arrumar, a minha filha já não é assim, é conforme como a pessoa se sente” e Gisele relatou que:

se você está bem não importa se tá bem vestida, se tá pintada, se tá de unha feita, é do momento, não adianta você estar estilosa se não está se sentindo bem, tem que se sentir você, não importa aquele padrão de beleza também que a sociedade cobra, não justifica, tem gente que tá toda linda e maravilhosa e não tá feliz, o que vai resolver estar toda linda e maravilhosa, você tem que se sentir bem, ser você, não o que o outro tá achando, dar um parecer pra outra pessoa (Gisele, entrevista 2, 15/06/23).

Carvalho (1999) mostra que o trabalho docente é constituído pelo gênero e constituinte de gênero. O cuidado de crianças e a maternidade transita entre o familiar e o escolar, culturalmente considerados como inatos às mulheres, assim, essa cultura escolar recria o cuidado na escola assim como é na família em nossa sociedade. Esse processo não é percebido no cotidiano escolar, é naturalizado, ressaltando a feminilidade e o “papel da mulher”. O cuidado transita entre o público e o privado, sendo que as mulheres têm essa demanda nos dois ambientes de sua vida.

A cultura de que o cuidado é visto como feminino, vem também através das culturas religiosas e o avanço das discussões dos movimentos de mulheres e das teorias feministas e estudos de gênero confronta essa cultura religiosa mais conservadora. Tudo o que as docentes são, pensam e como agem (mães, mulheres, catequistas, esposas, professoras de crianças pequenas) interfere como enxergam o gênero, ou seja, o que compõem a identidade da agente. Portanto, a percepção que elas constroem sobre o gênero perpassa através de todas essas relações e na reiteração das ações.

A socialização religiosa e a socialização de gênero (dentro da religião ou não) fazem parte e se articulam com a socialização profissional docente. E a socialização não para, continua pela vida, reforçando ou não determinadas crenças e ações, na docência ela continua com a equipe de trabalho, inclusive com quem trabalham na mesma sala, o que é bastante frequente na educação infantil, pois mais de uma professora atende a mesma turma de forma concomitante, em momentos informais como na sala do café das funcionárias, em cursos e outras atividades profissionais como participação em sindicatos ou em coletivos.

As professoras, ao serem indagadas sobre quais os exemplos de mulher que elas possuem como modelo de vida, um exemplo a se seguir, elas responderam mães, tias, irmãs, sogras e avós como seus exemplos. O exemplo na entrevista foi

questionado como algo a se seguir (um modelo de vida) e não somente admiração. Natália relatou: “Minha mãe, minha vó, porque são referências, pessoas que mostram o que passou, são guerreiras, ponta firme, não deixam a peteca cair”. Assim, como as suas demais colegas:

Zilda – “Minha mãe, minhas tias, todas, porque vieram da roça, porque a vida foi muito sofrida, né... tiveram que trabalhar desde cedo, não conseguiram estudar, criaram todos os filhos, diferentes, os filhos fizeram faculdade a maioria, elas não, a minha mãe estudou até a quarta série só”.

Pesquisadora - E por que elas são exemplos?

Zilda - “Por causa disso, **elas fizeram o melhor que podiam pelos filhos**, e desde cedinho trabalhando, cinco, seis anos na roça, a mãe contava que os mais velhos iam trabalhar e as mais novas tinham que levar marmita longe, e ela ia com a minha outra tia, todo dia” (Zilda, entrevista 2, 18/05/23, grifos meus).

Andrea – “A minha mãe, ela é muito forte, carrega muita coisa com ela, e assim ela resolve muita coisa, e pela idade dela é bem lúcida, ela dá conselho, coloca a família, em determinado momento de conflito, **ela coloca a família no lugar**, não é assim, é assim, eu me espelho muito nela, por isso que enquanto ela tiver aqui eu faço tudo por ela” (Andrea, entrevista 2, 18/05/23, grifos meus).

Gisele – “Eu deixo de fazer muita coisa para a família, que eu queria fazer. Minha mãe, minha tia, minha sogra. Minha mãe porque ela sofreu muito, meu pai *judiou* muito dela. Minha tia porque ela ficou viúva cedo, teve câncer cuidando de filho pequeno, sofreu bastante. Minha sogra também porque teve uma vida... **trabalho e obediência ao marido**”.

Pesquisadora - Então, isso você considera exemplo?

Gisele - “Não (ri). **Digo de trabalho e cuidar da família**” (Gisele, entrevista 2, 15/06/23, grifos meus).

Simone - “Minha mãe primeiro, guerreira, lutadora, ela trabalhava em casa de família de domingo a domingo e cuidava da casa e dos filhos, meu pai sempre foi machista daqueles que trabalhava, chegava e sentava e queria tudo pronto, servia até o prato pra ele, por isso que **eu falo guerreira, cuidou dele anos na cama, cuidou dele até o último suspiro, muita luta**” (Simone, entrevista 2, 25/05/23, grifos meus).

As disposições incorporadas na socialização pela família de origem do que é um bom exemplo de mulher, junto às vivências religiosas cristãs institucionalizadas desde cedo ficam claras nesses relatos das professoras e exercem influência até hoje em suas vidas orientando suas apreciações, ações e percepções. Definem como modelo uma mulher “guerreira”, que vive em função da família com sacrifícios, que exerce função de cuidado com as pessoas e é religiosa. Elza deixa claro a importância do aprendizado com exemplos de sua família sobre esses aspectos:

Elza – “A minha mãe, em primeiro lugar, acho minha mãe muito forte, a minha irmã, exemplo de mulher bonita, ela não vai na esquina sem passar batom,

sempre arrumada sempre, eu nunca vi de calçado baixo, sempre de salto, o guarda roupa dela parece uma loja. **Minha mãe era muito dedicada a família, bem religiosa, tudo o que eu tenho, que aprendi das coisas de Deus foi por conta dela**, sempre me incentivou a fazer as coisas corretas, não desistir dos meus sonhos, muita coisa devo a ela” (Elza, entrevista 2, 09/05/23, grifos meus).

Ser uma mulher cristã, em uma teologia de visão conservadora, é ser incentivada a viver em função de sua família da forma que for. Vale destacar que, segundo Souza (2014), em muitos contextos, os espaços em que as mulheres circulam com mais frequência são apenas casa e a igreja. Muitas vezes a igreja chega à casa antes dos aparatos do Estado, possibilitando ou não a perpetuação da violência contra a mulher, vista ou não vista como um sujeito de direitos. Assim, em outro estudo, a autora reafirma que

Não raras vezes a religião atuou e atua legitimando uma cadeia de dominação baseada no poder patriarcal, “aconselhando” as mulheres a continuarem em casamentos minados pela violência doméstica; a se submeterem aos mandos e desmandos de seus maridos; a perseverarem como boas mães mesmo no contexto de uma gravidez indesejada; a não se conceberem como sujeitos com direito ao sexo pelo prazer etc. Isso tem implicações diretas sobre a representação e autorrepresentação das mulheres como sujeitos sem direito e, portanto, afeta diretamente o campo sócio-político da produção e execução de políticas públicas. A exaltação religiosa do martírio como constituinte da identidade feminina, o reforço do senso comum de que “ser mãe é padecer no paraíso”, a noção sociorreligiosa de que “o homem é o cabeça da casa”, a redução do ser mulher à sua capacidade reprodutiva, são alguns dos argumentos correntes que atuam como empecilhos para a mobilização social em torno de políticas para as mulheres. A dificuldade de estabelecimento de políticas públicas voltadas para mulheres esbarra, dentre outros fatores, nos sentidos de gênero que se produzem e reproduzem na sociedade, sentidos que guardam em si violências sutis, imperceptíveis num contexto de dominação institucionalizada e subjetivada (Souza, 2009, p. 48-49).

Porém, em alguns espaços de contexto cristão, mulheres resistem de alguma forma criando alternativas mesmo não sendo reconhecidas como sujeitos teológicos e sendo marginalizadas no contexto religioso. A esse respeito, Souza (2014), cita um caso onde um círculo de oração só de mulheres acolheu situações de violência em uma Igreja Assembleia de Deus, independente do pastor do local.

Nenhuma das professoras citou casos de violência contra si mesma, mas sim casos de violência com suas mães e demais parentes mulheres em tempos passados, perpetuando essa lógica da mulher como um não sujeito em contextos cristãos e de classe baixa, de modo que muitas vezes a mulher não consegue sair desse local familiar. Zilda relata, porém, com orgulho sobre sua mãe que conseguiu sair desse

contexto, ainda que sem nada e com a filha nos braços. Essas histórias também fazem parte da trajetória de vida dessas professoras, apesar de não ressaltarem qual foi o papel específico de cada igreja nesses contextos familiares, destacaram que essas mulheres tiveram que aguentar tudo pela família e filhos, foram “guerreiras”, sofreram, mas são fortes (discursos ressaltados nas igrejas). Por certo, esse modelo de mulher⁴⁴ e de feminilidade contribui para a construção da concepção de gênero que essas professoras possuem.

A relação com a igreja atravessa a vida dessas mulheres, assim como a valorização de ser uma mulher cristã. As perguntas sobre se elas concordam com tudo o que o líder religioso diz, se teve algum líder religioso que marcou sua vida e se levam para a sua vida sobre o que é dito na cerimônia ressaltaram esse aspecto, pois a vida e a igreja estão intrinsicamente interligadas. Nesse sentido, Andrea fala com bastante carinho sobre um frei que fez parte de sua vida: “me batizou, fez minha primeira comunhão e crisma. Ele fez parte da minha família desde que eu existo, fez parte dos meus irmãos, eu tenho a imagem dele assim na minha memória”.

Zilda também fala sobre um padre que foi importante na sua adolescência, uma referência: “pelo menos tudo o que eu ouvi e que foi bom eu levei, ter falado de respeito. Ele falava: certo ou não, respeite a pessoa mais velha. Porque tinha um negócio na igreja, tipo uma mureta, e ele sentava ali com a gente e ficava falando”.

As três professoras evangélicas ressaltaram que seus líderes religiosos são respeitados, pois se embasam na Bíblia e isso é o mais importante para elas. Simone diz que seu pastor é o mesmo desde que entrou nessa igreja:

Teve o pastor que desde que me converti, é o mesmo, tá velhinho já, ele é um bom pastor, eu gosto dele, ele não é daqueles pastores que é tudo a ferro e fogo, tá na Bíblia tem que ser igual. Sempre prega assim: que tudo o que você vai fazer, você tem que por Deus na frente e vê o teu coração, se o teu coração aceita, lógico que pecado é pecado, não existe pecadinho e pecadão, tudo é pecado, mas aquilo que teu coração aceita, que você está em paz com você, é abençoado (Simone, entrevista 3, 12/06/23).

Natália também relata de um cooperador no culto quando era jovem que marcou sua vida: “eu lembro que eles aconselhavam muito a gente, ainda mais as

⁴⁴ Ressalta-se que há um fator geracional nessas mulheres que são exemplos de vida das professoras, pois são mulheres que nasceram décadas atrás e trazem um contexto da cultura da época, onde não podiam se separar e sofriam caladas. Já as filhas e/ou netas começam a perceber isso e, hoje, têm mais liberdade na sociedade.

famílias que tinham problema, então marca bastante, tem bastante coisa que você ouviu e conseguiu pegar pra você”. Elza fala com admiração sobre os pastores de sua igreja: “se tá baseado na Bíblia sim, o pastor fica em média lá quatro anos, acho eles assim bem inteligentes, bem inspirados por Deus assim, tem coisas que eu leio e não entendo, daí eles explicam e você lê de novo, daí você entende”.

É interessante perceber que elas citaram apenas homens como líderes que marcaram suas vidas, mesmo tendo sido comentado durante a pergunta que mulheres também estariam incluídas (como, por exemplo, freiras e pastoras). Contudo, aqui um destaque merece ser feito a respeito do roteiro da entrevista: poderia ter sido utilizado o termo “liderança religiosa”, pois em muitas igrejas pessoas que realizam atividades nas igrejas também são vistas como lideranças, mas apenas pastores e padres são considerados líderes. Assim, se na questão o termo “liderança religiosa” tivesse sido utilizado, talvez, as respostas fossem outras. Elza e Gisele, mesmo realizando várias atividades em suas respectivas igrejas, não se viram como lideranças nas respostas.

Outro aspecto a se considerar é que o que as igrejas defendem nem sempre é o que as pessoas seguem totalmente, mas, nesse caso, não houve falas divergentes nas entrevistas, isto é, as professoras afirmaram seguir o que suas lideranças pregam e confiam nelas.

Portanto, essas professoras construíram suas identidades fortemente em sua participação nas igrejas, tendo pessoas como referência (na igreja e na família), o que corrobora as indicações de Souza (2008) quando afirma que a religião é um mecanismo eficaz de construção e redefinição das identidades de gênero, mesmo no contexto de uma sociedade secularizada em um país declaradamente religioso como é o caso do Brasil.

Por isso, no item a seguir, para além dos exemplos aqui destacados, analisa-se as mulheres que elas admiram na religião, seja exemplos da Bíblia ou de mulheres importantes no desenvolvimento de suas igrejas.

4.4 Maria e bons exemplos de mulher na Bíblia para as professoras

As igrejas cristãs tem como seu principal norte um livro sagrado, a Bíblia, apesar de possuir diversas interpretações do que está escrito. Portanto, antes de falar especificamente de família no próximo capítulo, surgiu a necessidade de contextualizar os exemplos de mulher que essas igrejas trazem a partir da Bíblia.

Assim, após a análise vinculará como esses exemplos de mulher justificam o papel de mulher ideal em uma família nuclear.

O campo religioso é também um campo de disputas, inclusive o católico, que não é constituído a partir de um bloco único de crenças, apesar de ter sua hierarquia bem delimitada. De acordo com Zanotto (2011), a noção de campo é extremamente dinâmica, fluida e articulatória e designaria “um espaço [...] no interior do qual há uma luta pela imposição de uma definição do jogo e dos trunfos necessários para dominar este jogo” (Bourdieu, 2004a [1987], p.119). A análise desse campo possibilita entender essas divisões sem perder a dimensão dialética entre o campo e as demais relações de composição, troca, integração, etc. Assim, na análise sobre Maria e demais exemplos de mulher no campo religioso prevalece as ideias da visão conservadora nessa disputa.

Para Busin (2011), historicamente a religião cristã mostrou e mostra dois principais modelos femininos antagônicos que, no passar dos séculos, controlam os corpos e as vidas das mulheres: Maria, virgem, que é o ideal de mulher a ser perseguido, para ser mãe de Jesus foi submissa, frágil, aceitou a maternidade como destino e sem vida sexual; por outro lado, Eva é o modelo a ser negado, teve liberdade de escolha, sua sexualidade é livre, teve iniciativa, curiosidade e vontade de saber, pegando o fruto da árvore proibida e “corrompeu” Adão.

Junto aos modelos de mulher (a ser seguido e a ser negado), foi sendo reforçada pela religião cristã a família nuclear composta por pai, mãe, filhos. Segundo a autora, essa moral cristã católica da sexualidade controlava os corpos na dualidade feminino/masculino e após o século XVI se instaurou a confissão dos pecados na igreja controlando não só os atos, mas também os desejos, os pensamentos e as intenções. Produzia-se discursos sobre o sexo tornando-se essencial também aos mecanismos de poder e o casal heterossexual monogâmico acabou sendo considerado o único legítimo moral e legalmente através do reforço desses discursos, controlando a população. Assim, coube à família, com o discurso de quem tinha o poder, ser a responsável por regular a sexualidade, o corpo da mulher, as crianças, a procriação e não aceitar o que estava fora dessa normalização.

Esse processo que durou séculos no Brasil, produzido pela cúpula da Igreja Católica, junto com outros setores da sociedade, segundo Vainfas (2011), realizou práticas contra a homossexualidade, a bigamia e a chamada fornicação através do reverso moral: a repressão, a culpa e o preconceito. Os tribunais inquisidores

portugueses também foram fundamentais nesse processo moral, julgando as pessoas que cometiam essas condutas sexuais. A moral e a sexualidade reforçada pelos jesuítas e outras ordens religiosas entre os séculos XVI e XVIII no Brasil escravista divulgava modelos ideais de comportamento.

Busin (2011) ressalta ainda que apesar da Igreja Católica ser toda organizada a partir do masculino, por meio da crença em um Deus que é "pai, todo poderoso" e de seu filho, também homem, que vai salvar a humanidade do pecado original que foi cometido por uma mulher, Eva; e apesar de serem os homens que definem suas regras, normas e doutrinas, a participação feminina é forte e com grande sentimento de pertencimento.

É importante destacar então, que a mulher desde o primeiro livro da Bíblia foi colocada como culpada dos males e sofrimentos da humanidade. Essa narrativa na Igreja Católica e depois em outras igrejas cristãs naturalizou a desigualdade de gênero e os padrões do que é socialmente aceito como masculino e feminino.

A construção da noção de gênero pelas pessoas necessita de símbolos e as professoras dessa pesquisa por terem uma vivência religiosa de visão conservadora acabam por trazerem forte esses símbolos cristãos, pois, por exemplo, as mulheres a quem elas se espelham se aproximam mais do modelo de Maria do que de Eva. Scott (1995) reforça que o gênero implica quatro elementos interrelacionados: os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas como Eva e Maria na tradição cristã ocidental; conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas, como regras e normas de ser mulher; uma concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social que trazem esses modelos fixos; e a identidade subjetiva.

Dessa forma, para a autora supracitada, o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. Mesmo não sendo o único campo, é muito utilizado de forma persistente e recorrente para possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. Citando Bourdieu que escreveu sobre como essa "divisão do mundo" foi construída, Scott (1995) relata que essa divisão foi baseada em referências às diferenças biológicas, referindo-se principalmente aquelas relacionadas à divisão do trabalho de procriação e de reprodução, e isso opera até hoje como "a mais fundada das ilusões coletivas".

Os conceitos de gênero, portanto, estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social.

Essa divisão do mundo, segundo Bourdieu (2017) [1999], alicerçou-se na divisão sexual do trabalho, com espaços reservados para homens e suas funções e espaços reservados para as mulheres e suas funções. Nessa perspectiva, o mundo social operou sobre a diferença anatômica dos sexos, produzindo uma divisão hierárquica dos corpos, enraizando uma dominação dos homens sobre as mulheres. A virilidade e o princípio masculino passaram a ser consideradas como superiores, enquanto a mulher, identificada como o oposto do homem, passou a ser vista como inferior.

Para perceber a importância desses símbolos para as agentes da pesquisa, foi perguntado nas entrevistas em dois momentos diferentes: quais são seus exemplos de mulher na Bíblia; qual é o papel de Maria, mãe de Jesus, na sua Igreja? Eles falam dela na sua Igreja? você consegue se lembrar de outras mulheres que são retratadas na Bíblia ou em outro material religioso veiculado pela sua igreja? O que é dito sobre elas? Algumas delas é um exemplo para você?

Em geral, as respostas foram sucintas e houve uma dificuldade de lembrar um bom exemplo de mulher na Bíblia. As três professoras católicas citam fortemente a figura de Maria⁴⁵ e as três professoras evangélicas falaram de Maria quando perguntado diretamente sobre ela, mas também falaram dela como exemplo.

A primeira professora católica, Zilda, relatou que lembrou de Maria como exemplo para ela: “Olha, um exemplo que eu sei na Bíblia é Maria, né... porque ela foi forte, porque ela deu à luz, ela enfrentou muita coisa por ter engravidado do Espírito Santo, né...” e não lembra de outras mulheres na Bíblia ou se é falado na missa. Andrea também diz sobre Maria: “ela deu à luz ao filho de Deus”, relata que não falam muito de Maria na igreja, mas ela é vista como um exemplo de mãe e de mulher forte, também cita como exemplos: “Madre Teresa de Calcutá⁴⁶, aquela dos 3 pastorinhos, Nossa Senhora de Fátima⁴⁷ né, elas são exemplos”.

⁴⁵ Maria é, na Bíblia, a mãe de Jesus Cristo. Para a Igreja Católica, Maria pertence ao Dogma da Maternidade Divina e foi solenemente proclamado pelo Concílio de Éfeso em 431 d.C., o qual participou outras igrejas cristãs da época, que defendeu que Maria é mãe de Jesus e também mãe de Deus (porque Jesus, seu filho, é Deus) (Lemos, 2018).

⁴⁶ Madre Teresa de Calcutá foi uma religiosa católica, missionária, de etnia albanesa, e por sua vida dedicada aos pobres recebeu o Prêmio Mundial da Paz em 1979 (Kalil, 2017).

⁴⁷ Nossa Senhora de Fátima é uma das invocações atribuídas às aparições da Virgem Maria. Há relatos que em Fátima, Portugal, apareceu para três crianças, os pastorinhos, dizendo sobre conversão,

Já a terceira professora católica, Gisele foi mais enfática sobre a importância de Maria para ela:

Gisele - “Maria, né, que ela vendo tudo o que *tava* acontecendo com Jesus e **ela não reclamava**, ela continuava a vida, *tava* junto sem..., incentivando, ajudando ele, sem..., com orações, **sem desistir**. A gente qualquer coisa fica reclamando: ai meu Deus. Ela não, ela foi persistente tudo” (Gisele, entrevista 2, 15/06/23, grifos meus).

Gisele também falou que na igreja falam bastante de Maria: “que Maria que providenciou tudo na vida de Jesus, ela que gerou ele, continua interagindo na nossa vida, falam bastante, foi um exemplo de mulher”. Para ela, os três exemplos de mulher na Bíblia são: “Marta, Maria, Maria Madalena⁴⁸, essas três mulheres foram as mais importantes da Bíblia”.

Simone, professora evangélica da Assembleia de Deus cita como exemplo a Boa Samaritana⁴⁹: “A Boa Samaritana que edifica seu lar, a tola põe tudo a destruir, gosto dessa parte” e diz que na sua igreja não se fala muito de Maria e que ela é um exemplo só por ser mãe. Natália, da Congregação Cristã, disse que os exemplos na Bíblia são tantos: “Ai, nossa tem tanto, Maria porque gerou Jesus, mulher forte, mãe, uma pessoa que gerou pelo espírito”, mas não se recordou de outras mulheres.

Elza, professora que frequenta a Igreja Adventista e mais engajada que as demais professoras em atividades educacionais na sua igreja, falou mais que as demais e citou Ester⁵⁰ como exemplo e outras:

Elza - “Hum... a Ester que foi uma mulher que cuidou do povo dela né, ela podia ter morrido de entrar na presença do rei sem a autorização dele, mas pelo povo dela ela enfrentou, colocou uma nação inteira para orar e jejuar em prol da vida deles, então acho que a Ester é uma rainha muito corajosa, eu admiro a coragem dela. Raquel⁵¹ porque foi com a sogra, não Raquel foi mulher de Jacó, não lembro, são tantas mulheres. Ana⁵², a parte dela, que foi

penitência e oração. Peregrinações a pé a Fátima são feitas por milhares de pessoas ao local onde a mesma apareceu, sendo considerado um lugar sagrado (Pereira, 2007).

⁴⁸ Marta mostra, segundo a teologia cristã, que não há nada mais importante na vida do que estar na presença de Jesus, acompanhando Jesus no calvário e na ressurreição. Maria Madalena é uma personagem bíblica que permaneceu ao lado de Jesus durante sua crucificação, e, segundo os escritos da Bíblia, foi a primeira pessoa a perceber a tumba vazia e ver Jesus ressuscitado.

⁴⁹ A Boa Samaritana, sem nome da mulher, é uma passagem bíblica onde Jesus conversa com uma mulher em um poço ao pedir água, assim a mulher se converte após perceber que ele era um profeta.

⁵⁰ Ester, na Bíblia, foi uma mulher judia que passou por um processo de seleção para se casar com um rei, tornando-se rainha da Pérsia e salvou o povo judeu do extermínio.

⁵¹ Raquel é uma das esposas de Jacó, descrita como uma mulher de máxima beleza, não pode conceber filhos por alguns anos, orava para conseguir ter um filho e depois teve dois, morrendo em um parto.

⁵² Ana também é uma personagem que orou para ter filhos, sendo mãe de Samuel.

persistente na oração, ela queria muito um filho, e ainda ela foi abençoada” (Elza, entrevista 2, 09/05/23).

E na outra entrevista, ao ser perguntada sobre Maria disse que ela é um exemplo: “Sim, porque Jesus não teve escola igual a gente tem hoje, quem ensinou ele foi a mãe dele, a própria mãe, e olha que filho maravilhoso que ela criou, se a gente se espelhasse nela, a gente fazia coisa certa”.

Maria, a mãe de Jesus, é, portanto, o principal exemplo de mulher na Bíblia para as professoras dessa pesquisa. Maria e os outros exemplos de mulher nesse livro referência são mulheres sofredoras, que fizeram o que era esperado delas, se sacrificaram por algo maior, assim como os exemplos de mulher citados pelas agentes durante a vida delas (mãe, tia, avó “guerreiras”).

Para Lemos (2018) a figura de Maria no catolicismo é forte e o aspecto da virgindade e pureza sexual de Maria é sempre ressaltado e articulado à maternidade, pois Maria é: “virgem tão serena” e a “imaculada Maria de deus, coração pobre acolhendo Jesus”, mais até do que em outras igrejas cristãs. Dessa forma, a tradição cristã usou de símbolos como Maria para dar ênfase à maternidade entrelaçada com uma concepção de sexualidade para procriação. Essa personagem foi e ainda é um modelo na cultura ocidental, compondo identidades de gênero e normatizando a vida cotidiana.

Segundo Lemos (2018), o culto à Maria se desenvolveu tardiamente após haver preocupação da Igreja Católica com as devoções a deusas nos primeiros séculos do cristianismo. A expansão a esse culto ficou forte na Idade Média, onde, então, se definiu o papel dos dois sexos na salvação: a mulher, seguindo o exemplo de Maria, deveria contribuir para sua salvação e a do marido, e o homem deveria ajudar a mulher a obter perdão dos seus pecados, diminuindo assim o perigo que a mulher representava para a humanidade. Já nas devoções populares atuais, Maria é ressaltada como exemplo de mãe, acolhedora e generosa, sendo esse amor inato, considerado da natureza da mulher. Além disso, Maria é requisitada frente às mais diversas intercorrências, sobretudo de parte das mulheres, seja para alguma dificuldade sobre o parto, para enfrentar o sofrimento, as doenças e a morte, através de novenas e preces solicitam que Maria interceda, em suas diversas aparições de Nossa Senhora.

A construção simbólica realiza uma transformação profunda nas pessoas (corpos e cérebros) e diferencia os sexos com tudo o que é esperado para cada um

(e pertence legitimamente a cada um) em uma relação de dominação, de acordo com Bourdieu (2017) [1999]. Todo esse arbitrário cultural faz parte do *habitus* e as pessoas só são capazes de perceber o mundo através desse princípio: homem viril e mulher feminina. É naturalizado de forma coletiva continuamente através de ações pedagógicas explícitas e expressas.

Assim, a mulher é vista como um corpo sagrado, que deve ser preservado, ser ensinada através da boa conduta, da moral, aprender a se vestir para ser uma menina, uma virgem, e depois uma esposa e uma mãe. Os gestos, a forma de se comportar, de agir, a postura submissa, vistas como corretas para uma mulher, são estimuladas desde quando pequenas. Portanto, dessa forma, as estruturas produzem e reproduzem nos homens e nas mulheres essas disposições do *habitus*, segundo Bourdieu (2017) [1999].

A reprodução biológica (gestação e parto), obra da mulher, precisou ser controlada pelos homens através dessa dominação em muitas sociedades, ou seja, a reputação masculina de cada família ficou ligada a isso (controlada pelo pai, pelo irmão ou pelo esposo), fazendo com que a mulher tivesse uma vigilância cerrada com o suposto ideal da reputação e da castidade, pois, garantia-se, para Bourdieu (2017) [1999], o capital simbólico da linhagem daquela família. Voltando aos exemplos da Bíblia citados pelas professoras, Maria exerceu seu papel de dar à luz o filho de Deus, mas sempre ressaltada sua condição de virgem; Raquel e Ana rezaram muito para Deus para poderem ter filhos (e, assim, exerceram sua função predestinada de mãe); Ester precisou passar por um processo de seleção para se casar e ter alguma voz para salvar seu povo; Marta e Maria Madalena serviam a Jesus, servindo comida e acompanharam todo seu calvário, acolhendo-o; Madre Teresa de Calcutá, que não era esposa e mãe, mas sim religiosa, servia aos pobres em uma vida de dedicação plena.

Ficou evidente o conformismo com a situação da mulher nas falas das professoras, como não reclamar, confiar no destino/ em Deus, ser “guerreira”, que sofrer faz parte, obrigação de ter filho e cuidar (a não ser se for freira/ vida de dedicação aos necessitados). Essas falas naturalizadas evitam questionamentos, rebeldias, embates, crises, lutas sociais. Isso está muito presente na base da sociedade brasileira cristã, fazendo parte das disposições do *habitus* das professoras em sua socialização profissional, com a naturalização do sofrimento da mulher, não reclamar das adversidades e condições, não lutar por seus direitos, cobrar das mães

das crianças sob sua responsabilidade ou lamentar por aquelas que não tem mãe presente, entre outras.

Assim, essas mulheres possuem seus principais exemplos de funções que devem ser exercidas para serem reconhecidas como um exemplo de mulher em dois milênios de igreja cristã. Dessa maneira, o “ser uma mulher cristã” está relacionado diretamente com as concepções predominantes conservadoras de gênero e, também, com ser professora de crianças pequenas, que estão ligadas ao conceito de família, como se verificará a seguir no próximo capítulo, que traz as discussões teóricas sobre a categoria gênero e sobre essa categoria família, que surgiu fortemente das concepções das professoras.

5. FAMÍLIA, A PERCEPÇÃO DO GÊNERO E O COTIDIANO DAS IGREJAS

*“Que a família comece e termine sabendo onde vai;
E que o homem carregue nos ombros a graça de um pai;
Que a mulher seja um céu de ternura, aconchego e calor;
E que os filhos conheçam a força que brota do amor”
(Zezinho, 1990).*

A epígrafe acima, trecho de uma das músicas mais tocadas nas igrejas católicas brasileiras, dá início a esse capítulo, pois exalta um dos principais objetivos da vida cristã, em uma perspectiva conservadora: a construção e a manutenção de uma família nuclear cisheteronormativa. Assim, esse capítulo versa primeiramente sobre o que é o gênero para essa pesquisa e suas discussões teóricas relacionadas também com a educação. Em seguida, apresenta a categoria família, advinda das percepções e das concepções das professoras sobre gênero, categoria essa que foi fortemente destacada nas entrevistas, na observação do cotidiano do CMEI e das igrejas. Inicialmente a pesquisa não previa dar destaque à discussão sobre família, porém analisou-se durante o processo que nas vivências e nas crenças religiosas das professoras a noção de gênero está fortemente atrelada à defesa da família nuclear, como se verá a seguir, ou seja, aquela composta por pai, mãe e filhos, que seria, segundo elas, “a base de tudo”. A partir disso surgiram subcategorias como a visão conservadora de família a partir de uma concepção binária de gênero e a importância dessa família nuclear no discurso religioso.

Gênero é uma categoria de análise utilizada para entender a sociedade e suas relações, ou seja, “um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana” (Scott, p. 1995, p. 13). Dessa forma, gênero deve ser entendido como um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e como uma forma primária de dar significado às relações de poder.

Destaca-se ainda que três categorias – Gênero, Raça e Classe – são muito utilizadas por pesquisadores para entender o sentido das opressões e as desigualdades de poder. Collins (2017), por exemplo, sistematizou a teoria da interseccionalidade dessas formas de opressão (raça, classe, gênero e sexualidade) com o importante argumento de que as opressões ocorrem simultaneamente,

constituindo um sistema abrangente de poder. A intersecção⁵³, teorizada pela autora e por outras feministas negras, mostrou que essas relações estruturais de poder reproduziam e continuam reproduzindo injustiças sociais e a análise tem como foco promover políticas emancipatórias. Na mesma direção, Scott (1994) afirma que a história feminista e as feministas representam grupos deixados de fora em relação a gênero, raça, etnia e classe, portanto a necessidade de se fazer análises das hierarquias de gênero, como são construídas, legitimadas, contestadas e mantidas.

Porém, gênero não deve ser compreendido como separado de sexo ou somente como um conjunto de características de personalidade construído socialmente, cuja função seria a de opor-se ao sexo dado de forma biológica. Para Nicholson (2000), o gênero abrange o sexo, pois a sociedade também forma como o corpo de cada um aparece. A distinção “corpos masculinos” e “corpos femininos” também foi construída social e historicamente, assim como, a divisão binária (“sexo feminino” e “sexo masculino”). São construções históricas que ao longo do tempo ganharam essa aparência de “natural”, ou seja, foram naturalizadas pela sociedade.

Louro (1997) contribui com esse debate. Ela afirma que foi através das autoras feministas que a noção de gênero começou a se distinguir de sexo, inicialmente, demonstrando como as características sexuais são representadas ou valorizadas, compondo o que é considerado feminino ou masculino em uma determinada sociedade e época. Portanto, o gênero desempenha um papel crucial na formação da identidade dos sujeitos, sendo ao mesmo tempo fabricados por ele (e partes dessa construção) e pelas instituições e práticas sociais, as quais também são construídas pelos gêneros e constituintes dos gêneros, criando assim uma interdependência entre todos esses elementos.

Nessa perspectiva, Scott (1994) afirma que gênero significa saber sobre as diferenças sexuais, como a sociedade se organizou, não só pelas ideias, mas pelas estruturas e instituições, isto é, como as relações de dominação, poder e subordinação foram produzidas pelas culturas. Indo mais além, como as diferenças corporais fizeram com que grupos sociais produzissem significados através do tempo.

⁵³ Essa pesquisa não utiliza a perspectiva da interseccionalidade, como já citado anteriormente, tendo como foco o gênero, sem desconsiderar as outras opressões. Exemplos possíveis para futuras pesquisas a partir da teoria da intersecção, considerando os resultados dessa pesquisa: diferença de participação entre mulheres negras professoras e mulheres brancas professoras nas igrejas; professoras LGBTQIAPN+ e a relação com a religião; entre outras.

As teorias e estudos feministas trabalharam o conceito de gênero nas últimas décadas com inúmeras e complexas facetas através de vários processos constituindo uma episteme da área, de acordo com Tamanini, Boschilia e Schwendler (2017). Conforme destaca Femenías (2017) a filósofa Judith Butler hoje é a intelectual mais influente no meio acadêmico em estudos de gênero e *queer*. Em linhas gerais, ela afirma que nascer mulher ou homem determina espaços de liberdade, de autonomia, de educação, de reconhecimento, de cidadania nas diferentes sociedades. Em sua crítica, Butler tira a essência do sujeito masculino universal e mostra como as mulheres são sujeitos densos, diversos e complexos. Ela nos mostra também como os modelos binários de identidade geram exclusões e limitam os sujeitos-agentes.

Uma dessas estruturas sociais que contribui para a construção dos modelos binários de gênero é composta pelas instituições religiosas. Lemos (2013) reafirma que a religião como um sistema simbólico estruturado e estruturante legitimado por um povo favorece uma determinada compreensão de gênero. Para Scott (1995), utilizar a categoria gênero nas análises da sociedade é rejeitar as justificativas biológicas para as desigualdades nas relações sociais entre os sexos, sendo que o gênero pode incluir o sexo, mas não é determinado pelo sexo nem determina a sexualidade. A título de exemplo, Scott (1995) explica que a concepção de gênero feminino que se tem atualmente é fruto de um longo percurso de construção, tendo como base o pensamento cristão do Ocidente, sendo que Eva foi considerada a culpada pelos males do homem. Após isso, no século XII, foram elevadas as virtudes de Maria, exemplo de mulher, por meio de quatro dogmas: maternidade divina, virgindade, imaculada concepção e assunção, tal como foi descrito anteriormente. Assim, o culto de Maria subordinou mais as mulheres como um ideal a ser alcançado de pureza, maternidade e subordinação.

A relação entre gênero e religião é profunda e discutir religião é discutir sistemas de sentido, cultura e relações de poder, de acordo com Souza (2008). Como sistemas simbólico e cultural, as religiões desenharam e redesenharam as sociedades, pois se constituem em importantes mecanismos de construção da subjetividade humana, agindo de maneira estruturada e estruturante. Dessa forma, as mulheres e os homens se reconhecem socialmente através desse sistema, mesmo em sociedades secularizadas.

O Brasil está em um contexto de forte matriz cristã que enfatizou em determinado momento a visão negativa da sexualidade e que essa só deve ser

tolerada para a procriação dentro de uma família heteronormativa composta por homem e mulher, segundo Busin (2011). Essa matriz cristã e católica (que por muito tempo foi a religião oficial do país) está presente na cultura também nas questões que envolvem a moral sexual, na forma em que a sociedade enxerga família, casamento, reprodução e homossexualidade, por exemplo.

Porém, vale ressaltar que a religião não é a única agência socializadora, ao contrário, várias instituições disputam e concorrem entre si na constituição do *habitus*, tal como afirmam Abrantes (2011) e Setton (2002b, 2012). A socialização é, para Abrantes (2011), um processo que constitui indivíduos e sociedades através das “interações, atividades e práticas sociais, regulado por emoções, relações de poder e projetos identitários-biográficos, numa dialética entre organismos biológicos e contextos socioculturais” (Abrantes, 2011, p. 121).

Dessa forma, todas as experiências contribuem nesse processo, embora isso dependa da capacidade (e disposição) de cada um de interpretar e interpelar o ambiente social. O tempo de interação a determinado símbolo é importante, como por exemplo, a importância do casamento na vida de uma pessoa. Para Abrantes (2011), uma pessoa que tem em seu círculo social presente essa importância desde a infância, ou seja, onde esse símbolo é valorizado (todos os casamentos que presenciou, os preparativos, as falas cotidianas), tornam aquela pessoa consciente da solenidade do “seu” próprio casamento. Os registros e práticas diárias reafirmam continuamente a importância desse evento em sua vida (ou até mesmo a sua não dissolução).

Além disso, a informação resultante das experiências não pode ser somente armazenada e depois mobilizada, mas sim supõe processos (intersubjetivos) de seleção, generalização e analogia. Em um contexto de relações de poder presente na sociedade, o “sentido prático”, como afirma Bourdieu e reforça Abrantes (2011), opera quando o agente incorpora a estrutura social e a posição e o papel de cada um nessa estrutura. Outros quadros coletivos de socialização podem gerar espaços de inversão simbólica, onde os “dominados” oferecem resistência, mas geralmente na socialização, por exemplo:

uma menina vai interiorizando posturas corporais e morais diferenciadas dos meninos, não apenas pela orientação social para práticas diferenciadas, mas também porque, através de distintas interações, vai incorporando aquilo que é permitido e valorizado no gênero feminino (Abrantes, 2011, pág. 128).

Dessa forma, as crianças vão aprendendo essa ordem social através de seus corpos, sendo que a linguagem é que transmite a esses mesmos corpos os símbolos e valores que devem ser internalizados. Segundo Bourdieu (2001b) [1998] o corpo de cada um é um corpo socializado, construído através de experiências que também são sociais. Ou seja, a ação pedagógica cotidiana e os ritos das instituições exercidos pelas emoções, inscrevem nos corpos a ordem social, ou nas palavras do autor:

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 [1998], p. 172-173).

De acordo com Santos (2017), a socialização das meninas e dos meninos produz sujeitos *gendrados*, em uma produção de subjetividades opostas: dóceis e delicadas de um lado, rudes e destemidos de outro. Os corpos, assim, carregam esses códigos culturais e a distinção faz com que as atribuições, as relações e os afazeres sigam esses códigos de ser homem (ser menino) e ser mulher (ser menina). Porém, segundo Louro (2004), as fronteiras sexuais e de gênero são sempre atravessadas e alguns sujeitos vivem na fronteira, ou seja, a posição de ambiguidade entre as identidades de gênero ou sexuais é o lugar que escolheram para viver e se identificam, não aceitando o sistema binário.

Essa produção sociocultural e histórica produz a masculinidade e a feminilidade padrões (hegemônicas), construídas nas e pelas estruturas sociais. Na pesquisa de Santos (2017), as crianças de cinco anos percebiam que as professoras repreendiam comportamentos inapropriados para meninos ou para meninas, dessa forma, concluiu-se que as experiências vivenciadas pelos dois grupos de crianças são distintas em um mesmo ambiente escolar, legitimando esses padrões culturais.

As crianças, na pesquisa referida acima, também ressaltaram em suas falas o papel da igreja na socialização de gênero, além da família, onde não podem brincar ou fazer certas coisas de acordo com seu gênero. Portanto, a religião, de acordo com o autor, se conforma com a cultura e também determina os modos de ser e estar no mundo desde muito pequenos.

Para Louro (2001), os docentes (e os currículos) não se situam fora da história e precisam compreender as fronteiras de gênero, a multiplicidade de sujeitos, fora da perspectiva binária. Não há como ignorar as novas dinâmicas dos movimentos sociais e as novas teorias de gênero que contestam a dicotomia masculino/feminino, homem/mulher, heterossexual/homossexual e ainda os que vivem na própria fronteira. A teoria *queer* (que significa estranho, excêntrico, termo usado de forma pejorativa que foi ressignificado primeiramente por esses movimentos sociais) se coloca contra essa normalização e questiona categorias pré-determinadas. Na etapa da educação infantil, isso também importa, pois

O direito a uma educação infantil de qualidade inclui a discussão das questões de gênero. As relações das crianças na educação infantil apresentam-se como uma das formas de introdução de meninos e meninas na vida social, principalmente porque oferecem a oportunidade de estar em contato com crianças oriundas de diversas classes sociais, religiões e etnias com valores e comportamentos também diferenciados (Vianna; Finco, 2009, p. 271).

Butler (2014) alerta que gênero não é o que alguém “é” ou “tem” e sim o “aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume” (Butler, 2014, p. 253). É esse mecanismo onde o feminino e o masculino são produzidos e naturalizados, mas também onde se pode desconstruir e desnaturalizar. Desse modo, a autora reforça que:

Assim, um discurso restritivo sobre gênero que insista no binarismo homem e mulher como a maneira exclusiva de entender o campo do gênero atua no sentido de efetuar uma operação reguladora de poder que naturaliza a instância hegemônica e exclui a possibilidade de pensar sua disrupção (Butler, 2014, p. 254).

Essa aprendizagem da masculinidade e da feminilidade na família, na escola e na igreja, entre outras agências socializadoras, representa o ideal de papéis que compõem a família nuclear. É um trabalho contínuo realizado pelas estruturas objetivas e subjetivas de dominação pela ordem masculina, ou seja,

O trabalho de reprodução esteve garantido, até época recente, por três instâncias principais, a Família, a Igreja e a Escola, que, objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes. É, sem dúvida, à Família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na Família que se impõe

a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem. Quanto à Igreja, marcada pelo antifeminismo profundo [...] ela inculca (ou inculcava) explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres [...]. Em certas épocas, ela chegou a basear-se em um sistema de oposições éticas que correspondia a um modelo cosmológico para justificar a hierarquia no seio da família [...]. Por fim, a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas [...], entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo (Bourdieu, 2017 [1999], p. 119-121).

Contribui para essa inculcação, a rejeição e/ou a falta da busca de conhecimento dos estudos científicos sobre gênero no cotidiano das igrejas. Está presente nas falas das professoras entrevistadas nessa pesquisa a defesa dessa família nuclear, o que se mostrou através das disposições dos *habitus* das docentes, e a falta de conhecimento básico sobre as teorias feministas que tratam sobre gênero ficou evidenciada, como se verá nesse capítulo.

Nas celebrações religiosas observadas, nas falas dos discursos das lideranças religiosas, em todas elas, apareceu muito forte a categoria Família, como se mostrará a seguir, o que também foi percebido nas entrevistas com as professoras. Ou seja, a concepção de gênero das professoras está diretamente relacionada aos papéis de cada um na família ou na defesa desse modelo de família. Porém, ao se ressaltar “Família”, de qual família está se falando tanto? É, a partir das análises, a família cisheteronormativa⁵⁴, a família nuclear, a família idealizada pelas igrejas cristãs, principalmente as com tendências mais conservadoras em seus discursos e ações. Esse capítulo desenvolve essa temática em suas duas subcategorias: a noção conservadora de família e a visão binária de gênero; família nuclear: objetivo maior do discurso religioso?

5.1 Noção conservadora de família e a visão binária de gênero

⁵⁴ Cisheteronormativa é a família composta por um homem cis (aquele que se identifica com o gênero atribuído no nascimento) e uma mulher cis, ambos heterossexuais, que também tem como objetivo ter filhos para “completar” a vida do casal.

A forma de participação dos homens e das mulheres nas igrejas mostra quais papéis são incentivados a seus participantes (fieis). Em relação à Igreja Católica, de acordo com Busin (2011), ainda há restrições à participação das mulheres em funções importantes, porque não são ordenadas como os padres, não celebram missas e não participam das grandes decisões e poderes, apesar de serem vistas participando de outras formas como ministras, docentes em cursos de catequese, ou nos momentos de louvor cantando.

Nas três paróquias da Igreja Católica visitadas⁵⁵ (que são frequentadas pelas três professoras que se denominam católicas) foi observado que as mulheres participavam como leitoras de textos, como parte de uma banda ou como ministra da eucaristia, ou seja, participam da missa, mas não possuem momento de fala livre. Os homens permanecem o tempo todo no altar (padre e demais cargos), como mostra a descrição da missa frequentada por Andréa:

A missa se inicia com uma mulher lendo a Abertura. As pessoas se sentam em famílias, algumas sozinhas. Não se observa um padrão nas vestimentas. Todos se levantam para a entrada, entram algumas crianças (meninos e meninas) vestidos de coroinhas, todos com a mesma roupa, entram dois casais (homem/mulher) trazendo símbolos para a cerimônia, entram três mulheres com a roupa de ministro (veste) e ainda quem permanecerá no altar o tempo todo: um padre (que fará a cerimônia) e mais três padres ou diáconos, mais dois homens. As demais pessoas não permanecem no altar e não falam aos fiéis. Ao lado do altar, há uma banda composta por homens e mulheres que tocam e cantam as músicas durante a missa e são acompanhados por todos os presentes (Diário de Campo, Paróquia Católica 2, 21/01/23).

Nas três igrejas evangélicas das professoras que foram visitadas também não se viu mulheres em posições de destaque nas celebrações religiosas. Na Igreja Assembleia de Deus, da professora Simone, o culto visitado em um domingo iniciou-se com vários homens (mais de 10) de terno e gravata em local separado em uma espécie de tablado na frente da igreja acima dos demais participantes. Havia uma orquestra e alguns cantaram (todos homens). As mulheres sentaram separadas em

⁵⁵ Foi realizada uma visita em cada instituição frequentada pelas professoras (missa, culto ou cerimônia religiosa), e, quando possível, no mesmo dia da semana que a professora normalmente frequenta (domingos nas paróquias católicas, Assembleia de Deus e Congregação Cristã e sábado na Igreja Adventista do Sétimo Dia). Todos os locais eram abertos ao público em geral. Inicialmente as visitas não estavam previstas pela pesquisa, mas durante o desenvolvimento da pesquisa foi sentida essa necessidade como mais uma forma de acessar o conteúdo religioso vivenciado pelas professoras. Nas paróquias católicas de Andrea e Zilda e na Congregação Cristã as visitas aconteceram juntamente com as professoras.

outro local para um coral, todas vestindo saia. Após, vários coros se alternaram (sempre embaixo, não no tablado). Os adolescentes apresentaram uma música (meninas usando saias e meninos vestindo calças e camisa social; durante a apresentação os meninos ficaram separados das meninas). Vários homens falaram espontaneamente. Ao final, chamaram dois casais a frente para orar pelos casamentos.

Já na Igreja Adventista do 7º Dia, frequentada por Elza, várias mulheres e homens cantaram na abertura. Uma mulher chamou o pregador e, enquanto isso, um homem fez os anúncios e lembrou da importância do momento de oração pelos filhos. O pregador usava terno e gravata, chamou as crianças à frente e fez a apresentação de um bebê, ressaltou um trecho da Bíblia e afirmou que antes de nascer Deus já tinha um projeto para ele e tem para todas as crianças. Nos momentos em que o pregador falava todos saíam da frente da igreja, indo para seus bancos, e o deixavam sozinho, inclusive as crianças.

A terceira igreja, Congregação Cristã no Brasil, da professora Natália, é o local onde se viu mais nitidamente a separação entre homens e mulheres, sendo que em nenhuma hipótese as mulheres podem falar aos demais. Dessa forma, homens e mulheres entram e saem separados, sentam separados, tendo já definido na igreja o lado dos irmãos e das irmãs (como se chamam). As mulheres usam véu e saia ou vestido e possuem cabelo comprido e os homens usam terno, não podendo usar barba e cavanhaque, segundo circular de orientação (Congregação Cristã no Brasil, 2023). Somente as mulheres podem tocar o órgão musical e, para isso, é necessário que façam um teste prévio e, para compor a orquestra, somente os homens participam. Aqueles que são permitidos falar para o público são chamados de Anciões e Diáconos, todos homens.

Mariano (2021) pesquisou a Congregação Cristã em seu estudo antropológico e destacou que homens para serem aceitos no grupo precisam estar de terno e gravata com barba feita e as mulheres de saia. Elas dirigem a palavra somente para outras mulheres, mesmo em visitas. Crianças são educadas para não conversar na chamada “Casa de Deus”. Homens e mulheres podem ir à frente da igreja, cada grupo com um microfone designado, compartilhar dádivas recebidas de Deus, e, para muitos, essa é a única oportunidade de falar, pois somente pregam anciões, cooperadores e diáconos, legitimados a palestrar. Na saída do culto, há uma espécie

de bênção apostólica, onde homens se cumprimentam e se beijam de um lado da igreja e mulheres se cumprimentam e se beijam do outro.

Portanto, a visão conservadora de família está presente em todas as igrejas visitadas, com papéis diversos e específicos para cada gênero, reforçando assim, uma visão binária de gênero, a qual é a base da nossa sociedade. Nicholson (2000) explica como a distinção binária foi se constituindo principalmente a partir do século XVIII na Europa e nas sociedades ocidentais, onde as características físicas eram a causa da distinção masculino/ feminino e a literatura médica começou a distinguir a mulher do homem como seu oposto, uma criatura diferente. Dessa forma, no estudo dos corpos os órgãos começaram a ser denominados, linguisticamente distintos, para corresponder a aspectos culturais.

O caráter fixo e permanente do binarismo homem/ mulher que se reproduz demonstra a rejeição das múltiplas possibilidades de se viver masculinidades e feminilidades, segundo Louro (1997), sendo que as identidades de gênero estão sempre se constituindo, são instáveis, passíveis de transformação. As instituições escolares, nos processos históricos, produzem e garantem a diferença entre meninos e meninas, segundo a autora, mostrando modelos a serem seguidos, ou seja, o “lugar” de meninos e meninas, através de gestos, movimentos e sentidos que são incorporados. Os meninos e as meninas reagem, respondem, recusam ou assumem essas diferenças, mas as práticas sociais no cotidiano de cada 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 da escola também institui lugares, distinções e desigualdades, portanto, a escola não só reproduz ou reflete as concepções de gênero, mas também as produz como estrutura importante da sociedade.

Finco (2008), ao trazer os estudos de gênero para a etapa da Educação Infantil, buscou investigar como as práticas nesta etapa constroem e reforçam as diferenças determinadas pelo sexo, de forma binária e com práticas sexistas que, muitas vezes, impedem as crianças de se tornarem seres completos e não respeitam o seu processo de construção da identidade. O processo de naturalização da masculinidade e da feminilidade na escola, desde bebês, acontece como resultado de muitos esforços (de forma inconsciente, sem reflexão) diários e recorrentes que deixa marcas nos corpos, nos comportamentos e nas habilidades dos meninos e das meninas, controlando posturas, comportamentos, verdades e saberes. Na mesma direção,

Gibim e Müller (2018) afirmam que refletir sobre a questão do gênero para crianças pequenas implica compreender que as crianças são submetidas às mesmas desigualdades, hierarquizações e estereótipos que os adultos na sociedade.

Ao serem questionadas nas entrevistas como percebem a participação e a atuação das mulheres na igreja ou na religião que frequentam, nenhuma docente respondeu de forma negativa, considerando válida a participação das mulheres nas igrejas que cotidianamente participam, como demonstram essas falas de Zilda sobre o assunto em diferentes dias de entrevista:

Pesquisadora - Qual sua opinião sobre a atuação dos homens e mulheres na igreja:

Zilda - “As mulheres participam, tanto que lá tem o terço das mulheres, daí tem um dia que é o terço dos homens, e tem um dia que é o terço coletivo, todos participam eu acho, tem bastante mulheres que são ministras ali, mas tem um padre que é responsável por 4 ou 5 capelas da comunidade, é um padre só, quando ele não tá quem faz a missa é o diácono né”.

(Zilda, entrevista 1, 30/03/23)

Pesquisadora - Você gostaria que tivesse mais mulheres nesses cargos que falam para o público na sua religião (pastor/ diácono/ padre/ etc) ou não faz diferença?

Zilda - “Até agora não fez diferença. Não sei se tivesse faria diferença, mas até agora não fez” (Zilda, entrevista 3, 12/06/23).

Zilda frequenta uma paróquia da Igreja Católica, assim como suas colegas Andrea e Gisele. Andrea relata que “tem mulheres participando, fora o padre é mais mulheres, na leitura, dando hóstia sempre tem, não tem papel do homem e da mulher, acho que não” e na outra entrevista disse que gostaria de ver uma mulher falando: “eu acho que faz diferença uma mulher estar falando, gostaria, é verdade nunca teve, eu até pensei, só que nunca...”.

Por outro lado, Gisele enfatiza que esse aspecto não é importante, pois é a hierarquia da igreja: “os homens participam bastante para ajudar na liturgia da igreja, participam bastante. As mulheres ajudam na catequese, tem uns meninos também, tem os coroinhas. Vejo bastante participação, na minha tem bastante que ajuda” e na terceira entrevista novamente afirma: “Não posso falar porque na minha igreja participam bastante. Tem que ter participação geral, mista, por que só mulher?” e ao ser questionada que a figura do padre só pode ser homem, ela justifica que a igreja tem a hierarquia, tem suas ordens e: “pra mim não faria diferença, não adianta eu falar: tem que ser fulano, eu vou na igreja não pelo padre, eu vou por mim, o que agrega pra minha vida, indiferente se é masculino ou feminino”.

Sobre as professoras evangélicas, continua essa percepção de que homens e mulheres participam na igreja. Elza, da Igreja Adventista, falou pouco sobre o assunto: “Não percebo nada, não tem diferença. Tem muitas mulheres que pregam, mas não tem o título de pastor” e “Eu acho que não faz muita diferença, porque as mulheres que falam, falam bem também”.

Simone, da Assembleia de Deus, relata que até gostaria de ver mais mulheres falando: “Faz diferença, acredito que faz sim, até porque as mulheres elas têm um outro olhar, uma forma diferente de pensar, de ver a situação, queria que tivesse mais, o ideal é que fosse metade, metade, tudo...”, mas disse que está tudo bem em sua igreja:

na minha igreja o pastor é homem, daí a esposa do pastor atua no grupo de oração, tem o grupo das irmãs, que é o do círculo de oração, tem os conjuntos: da mocidade, dos louvores, dos instrumentalistas, que faz coro, voz, das crianças, dos jovens, eu participei quando criança e quando jovem, tem a salinha das crianças, a gente ensaia, conta historinha da Bíblia, temos escola dominical nos domingos de manhã também voltada pros adultos (ensinamentos) e tem a escolinha voltada *pras* crianças também (Simone, entrevista 3, 12/06/23).

A professora que é pertencente da Congregação Cristã, Natália, reflete nesse sentido e mostra como está naturalizada essa situação das mulheres não poderem falar como os homens, pois nunca frequentou outra igreja:

Pesquisadora - Qual sua opinião sobre a atuação dos homens e mulheres na igreja:

Natália - “na nossa religião a gente chama de cooperador e são os homens que fazem esse trabalho (não é pastor), as mulheres tem, mas não pra pregar, são vários papeis, tem a obra da piedade, as organistas que tem na orquestra, tem o pessoal da limpeza, cada um tem seu papel, tem os músicos, tem a brigada de incêndio, tudo reguladinho, tem o fundo bíblico, tem o pessoal do estacionamento, tem revezamento, tudo voluntário, é trabalho voluntário que a gente fala, tem uma ficha lá que você se voluntaria a fazer, se não quiser não é obrigado” (Natália, entrevista 1, 10/04/23).

Pesquisadora - Você gostaria que tivesse mais mulheres nesses cargos que falam para o público na sua religião (pastor/ diácono/ padre/ etc) ou não faz diferença?

Natália - “Não, não sinto diferença.”

Pesquisadora - Tem algum ministério com mulheres, ou na sala com crianças e jovens por exemplo?

Natália - “Não é toda igreja que tem, mas tem a salinha das crianças e geralmente são as mulheres que participam, tem outros cargos que é mulher, única coisa que a mulher não faz é subir na frente, é cooperador e ancião mesmo que atende o culto, na verdade assim, eu me criei nessa igreja, eu nunca me envolvi com outra pra dizer assim: nossa, essa aqui é melhor, nossa, seria interessante” (Natália, entrevista 3, 03/07/23).

Percebe-se nas respostas das professoras com vivência religiosa institucionalizada uma regularidade nas respostas sobre a participação das mulheres nas igrejas, pois nenhuma delas deu muita ênfase nesse quesito, mostrando que essa questão não é tão importante em suas vivências, já se “acostumaram” com a situação dos homens falarem mais e isso não é questionado por elas.

Essa “naturalização” das diferenças nas igrejas em que participam faz com que as agentes não percebam que as mulheres ainda se encontrem em posições subalternas, pois por mais que elas participem de algumas atividades, não possuem o poder da fala, e nem de participar de grandes decisões daquela comunidade religiosa a qual pertencem. Quando elas têm esse poder, o fazem apenas na presença de crianças. Nas respostas não apareceram indagações sobre esse aspecto, assim, essa “naturalização” dos papéis na igreja contribui para que as concepções de gênero delas na sociedade em geral, com papéis definidos para homens e mulheres. Ou seja, uma falta de percepção crítica do que fazem e de como agem mulheres e homens em outros ambientes sociais.

O falar, a língua e suas práticas, segundo Bourdieu, de acordo com Batista (2017), constitui a parte mais naturalizada do capital cultural. Assim, o capital linguístico gera lucros em diferentes campos e é uma forma sutil de violência simbólica. Portanto, o falar livremente na frente de uma comunidade religiosa, interpretando um texto religioso e não só lendo, é uma importante forma de exercer um poder, uma dominação. Mulheres não podem falar e dar sermões em uma missa e também em diferentes cerimônias de igrejas evangélicas, apesar de poderem participar lendo textos, cantando ou tocando instrumentos e em outras funções.

A língua não é só um instrumento de comunicação, mas também um instrumento de poder, segundo Bourdieu (2003) [1996]. O direito de falar, o direito à palavra, diante de todos, é a linguagem legitimada (autorizada e de autoridade). Quem pode falar e a quem fala e como fala é importante; é uma relação de força simbólica entre autoridade e aquele que crê, dessa forma a palavra deve ser acreditada e obedecida. O discurso é um bem simbólico, por isso é a pessoa social que fala e toda a estrutura social está presente nessa fala, isto é, o lugar que aquela pessoa fala é o lugar socialmente definido do campo em que atua. Ora, assim, o líder religioso que tem voz, que tem o poder de falar o que quer, ocupa uma posição de poder naquele local. E esse poder não é conferido apenas por ter competência para falar, ou porque

tem um “dom” ou porque estudou, como muitos acreditam, mas, ao contrário, é um poder socialmente estabelecido.

As professoras, enquanto mulheres, não falam em suas cerimônias religiosas, mas possuem uma profissão onde falam para as crianças, tem o poder de fala, mas o falar para as crianças não é socialmente valorizado, e quanto menor a criança menor ainda é essa valorização. Essa diferença na participação de homens e mulheres na igreja reflete na socialização profissional docente, principalmente quando não há concorrência de outros discursos (cursos e grupos dos quais elas possam frequentar) e no entendimento sobre gênero das professoras que tendem a naturalizar essa diferença em suas casas (defesa da família nuclear como a única possível ou a ideal para as crianças) e nas suas decisões diárias do trabalho docente.

Ao serem perguntadas sobre o que é família, todas as professoras responderam que família é base, como exemplo Andrea respondeu “é a base né, de tudo, da educação que uma pessoa tem, sem família acho que a pessoa é meio vazia, não tem um norte, um caminho claro” e Gisele disse que “família é a base de tua vida, se você fosse sozinha, não tivesse família não sei... como que seria... imagina chegar em casa sozinha... só eu, não ter filhos, esposo, é a base na vida, de tudo”, as duas são católicas. Natália, evangélica da Congregação Cristã relatou assim: “eu acredito que a família é uma base, uma estrutura mesmo de... sei lá, de você ter alguém que é próximo ali, que é quem? é esposo, mulher, filhos, pai, mãe, irmãos”.

Na missa de domingo da Paróquia Católica frequentada por Andrea, em determinado momento o padre chama uma família a frente, abençoando-a e convoca a todos para cantarem a música “Oração pela Família” (Zezinho, 1990). O padre ressalta também que os pais precisam rezar para as vocações dos filhos: ou ser padre, ou para o casamento e diz que a mãe gera o filho para Deus.

Por ser uma música religiosa muito conhecida, durante a entrevista foi solicitado que as professoras falassem sobre um trecho da letra:

Que a família comece e termine sabendo onde vai; E que o homem carregue nos ombros a graça de um pai; Que a mulher seja um céu de ternura, aconchego e calor; E que os filhos conheçam a força que brota do amor (Zezinho, 1990).

Zilda respondeu que conhecia a música, mas que não via problema nenhum na letra:

Entrevistadora - Você conhece a música “Oração pela Família”, do padre Zezinho? O que você entende desse trecho (conversar sobre)?

Zilda - “Conheço. A impressão que dá desse trecho é que o pai tem que ser firme e a mãe tem que ser amor”.

Entrevistadora - Mas isso é bom?

Zilda - “Eu acho que é bom. Fica equilibrado né, não é ruim não, não necessariamente que vai ser sempre assim né...” (Zilda, entrevista 3, 12/06/23).

Andrea ficou um pouco desconfortável com esse trecho e disse que é antigo:

“Aqui que o homem tem uma função e a mulher tem outra função, o homem leva a parte mais pesada a de trabalhar e trazer o sustento e a mulher a de ficar em casa, cuidar da casa e da família. Não concordo, os tempos mudaram, esse é um termo mais antigo” (Andrea, entrevista 3, 12/06/23).

Já Gisele, que das três professoras católicas é a que frequenta e participa no momento mais ativamente nas atividades da sua paróquia relacionou o trecho da música com a reunião das famílias no CMEI e com sua própria vida:

Entrevistadora - Você conhece a música “Oração pela Família”, do padre Zezinho? O que você entende desse trecho (conversar sobre)?

Gisele - “Que o pai tem que estar presente em todos os momentos, que a família, a mãe, tem que estar em todos os momentos, igual eu falei com as famílias na reunião, tem que sentar com seu filho, tem criança que reclama que a mãe chega, fica no celular e diz: só mais um pouquinho, filho, quero comer, só mais um pouquinho, acho que primeiro tem que fazer seu papel de mãe e depois ter seu momento, infelizmente a criança depende de você, a família depende de você, por exemplo eu nunca saí de casa e deixei almoço sem fazer, não podem reclamar que não fez comida, sempre deixei ali, a arrumação da casa não consigo mais dar conta cem por cento, o principal que é comer não deixo eles sem, tem momentos que tem que ser rude um pouquinho, tem que cobrar, ter que ter carinho. Ele nunca casou o padre, mas ele foi perfeito nos ensinamentos, nas músicas dele (referindo-se ao padre Zezinho)” (Gisele, entrevista 3, 03/07/23).

Simone, que frequenta a Igreja Assembleia de Deus, disse que conhece a música e interpretou o trecho relacionando com os ensinamentos da sua igreja:

Que o homem é o cabeça e a mulher é o apoio, que ela tá ali para ajudar. Concordo sim e não. Sim porque fala do amor de pai, do amor de mãe; e não porque fala que o homem é o líder e os demais embaixo, acredito no apoio, no conjunto, lado a lado, que os exemplos vêm tanto do pai quanto da mãe, a mãe pode ser o aconchego, o calor, mas se o pai não for também, e vice-versa (Simone, entrevista 3, 12/06/23).

Elza, da Adventista, disse que a música é uma orientação para as famílias e que se isso acontecesse as famílias seriam melhores, que os homens precisam saber

suas responsabilidades e as mulheres estão esquecendo de ter ternura e largam os filhos. Natália, da Congregação Cristã, foi a única que disse não conhecer a música, mas ressaltou que considera que o homem deve ser o líder e a mulher deve caminhar ao lado dele.

Esse trecho da música reflete a concepção de família nuclear, com homem e mulher com papéis bem definidos. Ao verificar as famílias brasileiras percebe-se que muitas crianças não possuem o pai, outras não possuem a mãe, várias são criadas pela avó ou pela tia, algumas estão em abrigos para adoção, inclusive todas essas situações estão presentes no dia a dia do CMEI observado. As famílias possuem diferentes configurações e o amor ressaltado na canção pode se refletir em cada uma delas, famílias com amigos, famílias monoparentais, famílias com duas mães ou dois pais, entre outras possibilidades. Várias outras músicas famosas cristãs que estão na mídia, inclusive para o público infantil, ressaltam essa família nuclear, ou o papel da mulher, o ser menino e o ser menina, por isso também foi perguntado se as docentes conheciam outras músicas que falassem sobre família. Simone lembrou de algumas: “Tem várias, tem do Fernandinho, tem do Pastor Lucas, o Fernandinho cita que a família é a base, tem o filho participando junto da banda, faz parte de uma união, que a família é uma união”. As professoras católicas citaram como referências musicais religiosas: Padre Fábio de Mello, Padre Reginaldo Manzotti e Aline Barros.

Moschkovich (2023) destaca que reafirmar a categoria “família” pelos agentes públicos abrange, atualmente, um discurso conservador de Direitos Humanos, pendendo para o aspecto moral e apagando desigualdades. O governo brasileiro de 2019-2022⁵⁶ utilizou essa categoria para materializar a política anti-gênero, tática de grupos conservadores para disputar o sentido dos Direitos Humanos e questionar o conhecimento científico. Para a autora, “família” não é uma categoria ou conceito científico, apesar de ser amplamente utilizado e sim uma categoria da linguagem comum, que é disputada, apropriada e modificada de múltiplas maneiras ao longo da história. O conceito de gênero é sim legitimado cientificamente e deveria ser a categoria na produção de políticas públicas sobre Direitos Humanos.

⁵⁶ Governo do presidente Jair Bolsonaro, que se denomina cristão de visão conservadora e de extrema-direita, que teve no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos a liderança de Damares Alves, de religião evangélica e frequentadora da Igreja Batista de Lagoinha, de janeiro de 2019 a março de 2022 com a inexistência da palavra “gênero” em absolutamente todas as fontes e documentos (Moschkovich, 2023).

Seguindo nas entrevistas, as docentes foram questionadas sobre: Como você vê a importância da família para a sua igreja? Tem culto/ missa para a família, alguma atividade diferente, pois foi percebido que nas redes sociais das igrejas como a família é ressaltada na comunicação direcionada aos participantes. Gisele respondeu que em sua paróquia tem as pastorais: “tem a Pastoral Familiar, encontros na segunda, tem uma missa especial uma vez por mês, ele (o padre) fala que toda missa é da família, mas tem uma especial”.

Elza falou que em sua igreja “tem o casal que são responsáveis pelas famílias, que eles promovem assim eventos, é feito pôr do sol, é escolhida uma casa de uma família *pra* gente se reunir no sábado, bastante coisa assim pra unir as famílias”. Simone ressaltava que em sua igreja nos domingos é o culto da família e nas quartas tem “as campanhas das famílias também, tem os cultos nos lares também feito pelas irmãs do círculo de oração, tudo voltado para a família, oração pra família, jejum pra família”.

Natália também disse que a família é um assunto muito importante para sua igreja, mas é feito mais em forma de conselhos e ensinamentos com os tópicos que envolvem família: “que é aconselhado, hoje em dia tem muito que as pessoas não se toleram, casou já separou, falam disso, acabou de casar, teve um filho e qualquer briguinha já quer largar, não é igual antigamente que as pessoas se seguravam mais”.

Esses ensinamentos das igrejas através de falas e atividades demonstram uma concepção de gênero atrelada à defesa da família nuclear, com visão conservadora e binária, ou seja, há homem e mulher com papéis definidos e incentivados, que não podem ser desviados para o bem da família, que isso seria o que Deus quer, e, conseqüentemente, meninos e meninas com as suas diferenças e papéis definidos.

A homossexualidade e a transexualidade (e demais pessoas LGBTQIAPN+) seriam, portanto, vistos como ameaças a essa família nuclear tão ressaltada nas igrejas. As professoras foram perguntadas sobre a aceitação ou menção de homossexuais e/ou transexuais nas igrejas que frequentam. Zilda disse que:

a única coisa que eu ouvi só, é que ele (padre) falou sobre respeito né, independente do sexo tem que ter o respeito, que não é porque... não sei se aceitam, nunca foi falado assim... só falam sobre respeito, não acham que é certo, não sei como explicar, não acha certo, mas também respeita, entendeu... não vai negar alguém de entrar lá só porque... (Zilda, entrevista 1, 30/03/23).

As três professoras evangélicas ressaltaram sobre a Bíblia que os pastores usam para falar desse assunto. Simone relata que:

O pastor sempre prega é os ensinamentos da Bíblia e na Bíblia fala né: homem é homem, mulher é mulher, mas não que ele frise, oh não pode entrar, oh não aceitamos, sim, acolhe, porque perante Deus, nós precisamos receber as pessoas como elas estão e a mudança é a partir do Espírito Santo. A pessoa dando lado *pro* Senhor trabalhar, mudar, melhorar o que tá ali incomodando, é através do Espírito Santo (Simone, entrevista 1, 30/03/23).

Natália disse que pode entrar na igreja, mas que lá não acham certo. E Elza foi mais enfática sobre o que é dito:

“Comentam... segundo a Bíblia isso é pecado, mas assim como Jesus veio ensinar a gente que tem que respeitar as pessoas, independente do que elas fazem ou deixam de fazer, tenho vários amigos que são homossexuais, gosto muito, não me importo com o que eles fazem, mas na igreja é sempre orientado a gente a ter esse respeito, a não julgar, nem nada, pode frequentar, mas são ensinados igual a gente, a mesma coisa é passada pra quem é, na verdade não tem muitos que frequentam porque eles não se sentem bem lá dentro, mas a igreja acolhe, não fazem aceitação de pessoas... só que é passado pra pessoa aquilo que está na Bíblia, a gente prega o que tá na Bíblia, independente de homossexualismo, pessoas que usam droga, qualquer situação ruim, a pessoa pode participar né...” (Elza, entrevista 1, 04/04/23).

Portanto, as igrejas “aceitam” pessoas homossexuais (e demais pessoas LGBTQIAPN+), mas não a homossexualidade, ou seja, essas pessoas devem deixar de ser quem são, de viver como são, o que, de fato, não é uma aceitação, mas uma forma de cura do que é considerado pecado. Isso fica ressaltado nas frases: “a mudança é a partir do Espírito Santo”, “não acham que é certo”, “homem é homem, mulher é mulher”, “a gente prega o que está na Bíblia”, “isso é pecado”, inclusivamente comparando essa vivência com o uso de drogas, ou seja, como algo a ser superado com a ajuda de Deus.

O tema “igualdade de gênero” na entrevista gerou um pouco de confusão nas professoras por não ser uma expressão utilizada por elas, como também será ressaltado no próximo capítulo. A intenção era verificar se elas percebem isso na igreja, ou seja, se mulheres e homens são tratados de forma igual ou de forma diferente. Todas disseram que são tratados de forma igual, acreditando que há um equilíbrio e que seus líderes religiosos dizem que na família o homem e a mulher devem andar juntos. Natália e Elza refletiram sobre isso:

A gente..., eu tenho conhecimento que a mulher veio para andar ao lado do homem, nem atrás nem na frente, mas é... é bem aconselhado bastante da mulher ser submissa, antigamente era, a mulher era bem submissa, hoje em dia não né, tem mulher que às vezes é até mais que o homem, o marido, mas não tem essa coisa, eles falam... tem o ministério lá que se chama Causas da Igreja, tem o fulano lá que tá brigando, então fazem aquela reunião de conselho, de oração, pra que eles andem juntos né... o marido não tem que impor a mulher e nem a mulher impor o marido, eles tem que se entender, essa é a fala (Natália, entrevista 1, 10/04/23).

Pra gente é ensinado também segundo a Bíblia que tem que ser homem com mulher, e mulher com homem, Deus não criou mulher pra ficar com mulher e homem com homem. É ensinado que a mulher tem que ser submissa, mas não nesse sentido que tem que obedecer tudo o que o homem fala, porque a submissão ali não é você tem que fazer tudo o que eu mandar e pronto acabou, a submissão é fazer aquilo que vai fazer bem para o marido e o marido para a mulher, eles tem que ser igual, Deus criou a mulher da costela, então pra ser parceira, ser igual ao homem, não o homem mais que a mulher (Elza, entrevista 1, 04/04/23).

Fica evidente nos depoimentos das entrevistas como as igrejas são fortes agências socializadoras em relação às suas concepções de gênero. As mulheres tem a palavra nessas igrejas apenas em espaços educacionais (catequese, ministério das crianças, grupos de jovens, cursos de batismo, etc.), correspondendo como “papel da mulher”, assim como ser professora de crianças é ainda visto como “papel da mulher” na sociedade. Há uma divisão social do trabalho notória dentro das igrejas. As docentes também não participam das cerimônias (apenas em leituras, testemunhos, participações, não com poder da palavra e/ou de decisões), sofrendo uma violência simbólica, pois não percebem isso, é algo naturalizado por elas.

Algumas professoras demonstraram uma certa abertura para a igualdade entre homem e mulher enquanto casal, como Simone e Andrea, refletindo sobre algumas questões, mas em relação às pessoas LGBTQIAPN+ isso não ocorreu. Portanto, os papéis de gênero, correspondentes ao binarismo da sociedade e à noção conservadora de família, ficaram evidenciados como “ideais” para as professoras dessa pesquisa. Continuando essa discussão, o próximo item ressalta como a família nuclear é o objetivo maior do discurso religioso cristão para a salvação dos seres humanos, relacionando com as concepções das professoras.

5.2 Família nuclear: objetivo maior do discurso religioso?

Essa subdivisão do capítulo pretende reforçar como o ideal de família nuclear é o objetivo maior do discurso religioso como meio de salvação dos males do mundo, baseado naquilo que a Bíblia reforça e que Jesus Cristo quer, segundo a concepção conservadora religiosa cristã.

As agentes, professoras de educação infantil, podem frequentar as igrejas e não seguir tudo o que seu líder religioso prega, porém no caso das seis docentes aqui entrevistadas, parecem mais concordar, ou seja, a vivência religiosa institucionalizada prepondera, mostrando uma construção de um conformismo através de argumentos religiosos.

Por meio das observações que ocorreram nas igrejas das professoras, foi possível perceber que a família foi ressaltada em vários aspectos. Na missa da Paróquia de Gisele, que ocorreu no dia das mães, o padre ressaltou em seu sermão:

Mês das mães, mês de Maria, não rezemos só pelas mães, mas por todas as mulheres, **em cada mulher tem uma essência de mãe**, é própria dela, que ama, que gesta, que perdoa, que compreende. A Virgem Maria abriu um novo tempo para a humanidade, primeiro porque gestou Jesus vindo do Pai e segundo **trouxo uma dignidade para a mulher** que não tinha no Antigo Testamento, mulher não era valorizada como hoje, a Virgem Maria abre essa porta, com humildade conquistou o coração de Deus, deu um filho, **se fez de serva e fez a vontade de Deus**. O Evangelho traz doze vezes a palavra Pai e não fala de mãe/ mulher, João Paulo II disse que Deus é pai e mãe. Deus faz coisas para nós que não é característica de pai, mas de mãe, Deus que conhece o interior, Deus que ama, Deus que dá a vida biológica e a vida eterna, conhece os sentimentos, coisa que o homem não tem. Homem e mulher, pai e mãe, tem características diferentes, quando o filho precisa comprar algo, mesmo sabendo que o pai vai comprar ele pede pra mãe, porque a mãe conhece a necessidade e o sentimento do filho, ele conquista o pai pela mãe. **O filho vai sempre na mãe, por isso que a mulher é mais sensível**. O homem foi só o rascunho, é impressionante a obra de Deus com as mulheres, a sensibilidade. **O inimigo tem atacado a família e dentro da família tem atacado a mulher, que tem a fábrica da vida**. O inimigo quando atacou no paraíso ele atentou e começou pela mulher, a parte mais sentimental. A mulher tem toda uma inteligência e um jeito diferente de conduzir as coisas (Diário de Campo - Visita de observação na Paróquia Católica 3 - 14/05/23, grifos meus).

Na Igreja Assembleia de Deus, em seu culto de domingo, o pastor também ressalta em sua fala sobre a família:

A família é obra e criação de Deus, oh **Deus trabalhe para restaurar a família que o inimigo quer destruir**. Orar para não acabar a família (Diário de Campo - Visita de observação na Igreja Assembleia de Deus – 06/08/23, grifos meus).

Esses são apenas alguns exemplos de como a família nuclear é muito importante em todas as igrejas visitadas. São mostras também de como há no discurso religioso a existência de um “inimigo” que quer “acabar com as famílias”. O reforço contínuo desses discursos faz parte da trajetória das agentes e reflete na socialização profissional docente e na construção de suas concepções de gênero. Ao serem incentivadas nas entrevistas a darem exemplos de falas que concordam e usam na vida e/ou se concordam com tudo que é dito pelos líderes principais, as professoras responderam que o que seus líderes falam é baseado na Bíblia e assim tendem a concordar:

Pesquisadora - Você concorda com tudo que seu padre diz?

Gisele - “**Se for da Bíblia sim**, tirando da Bíblia, se as palavras que ele usa tem sentido com a Bíblia, eu concordo, o meu o que ele fala lá não distorce, ele foca no evangelho do dia, nas leituras, ele não sai fora” (Gisele, entrevista 3, 03/07/23, grifos meus).

Pesquisadora - Você concorda com tudo que seu pastor diz?

Simone - “Quando ele cita exemplos da Bíblia sim, daí **ele tá embasado dentro da Bíblia**, daí eu acredito. Até mesmo nessa questão que eu falo, que a esposa tem que edificar seu lar, que ela tem que ser o exemplo para ajudar o esposo, que hoje em dia... dentro da Bíblia fala que o homem é o cabeça e a esposa é a auxiliar, mas não é isso, os dois andam lado a lado, um apoia o outro” (Simone, entrevista 3, 12/06/23, grifos meus).

Pesquisadora - Me dá um exemplo que eles falam e que você concorda e usa pra sua vida?

Natália - “Na minha igreja a gente fala muito de doutrina, que é estar sempre **se baseando na Bíblia**, família em primeiro lugar, sempre honrar o pai e a mãe, mas a sua família é você, seu marido e seus filhos” (Natália, entrevista 3, 03/07/23, grifos meus).

A Bíblia, como um livro histórico, é passível de diferentes interpretações teológicas, porém, as professoras parecem não perceber ou acreditar que só aquela interpretação é correta, defendendo que o que é dito em sua igreja é a o que a Bíblia diz.

Atualmente, além do que é vivenciado nas instituições, as redes sociais estão cada vez mais presentes no dia a dia das pessoas, servindo como fontes de referência diárias, conforme relatado pelas professoras entrevistadas. Elas também afirmaram seguir as redes sociais de padres, pastores e músicos religiosos. Nesse contexto, as publicações das igrejas frequentadas por essas professoras foram analisadas, com o intuito de localizar mais informações que pudessem colaborar com a presente análise.

Na rede social da Paróquia Católica 2, de Andrea, há um texto destacado, retirado do site da rede de TV e rádio católica Canção Nova (Pereira, 2020), que fala sobre Maria como exemplo a ser seguido pelas mulheres como mostra esse trecho:

Maria é a “perfeita discípula”. Ser “perfeito” significa: ser inteiro, ser completo, ser maduro, plenamente desenvolvido, amadurecido, adulto. Em Maria podemos ver essa perfeição, pois ela era essa mulher completa, inteira que, aos pés da cruz, estava em pé. O discipulado de Maria passa pela sua inteireza como mulher e como compreensão do projeto de Deus em sua vida. Discípulo é aquele que vê e imita a instrução de alguém. Maria foi e é a perfeita discípula porque não olhou para Ela, e sim para Jesus e O seguiu. Maria foi atenta a tudo o que o Senhor lhe pediu, Ela ouviu e escutou a Deus (Pereira, 2020).

Já no site oficial da Congregação Cristã no Brasil (2023) estão as circulares que em tese todos devem seguir, publicadas e lidas em todas as unidades do país. Uma delas fala sobre a suposta ‘ideologia de gênero’, sendo chamada de Circular nº 151 – 09/04/23 – Homossexualidade e Ideologia de gênero à luz da Palavra de Deus. Destaca-se o seguinte trecho:

Semelhantemente, todos os irmãos e irmãs que sentem inclinação por pessoas do mesmo sexo devem, igualmente, reprimir esses desejos por amor ao reino de Deus. A visão contemporânea, amparada por certos conceitos sociais e psicológicos, entendem a homossexualidade como apenas um detalhe de preferência pessoal e não como uma desordem espiritual (Congregação Cristã no Brasil, 2023).

Foi localizada ainda, outra circular que aborda sobre as eleições, sendo a Circular nº 136 – 11/08/22 – Eleições, da qual destaca-se o trecho:

Não devemos votar em candidatos ou partidos políticos cujo programa de governo seja contrário aos valores e princípios cristãos ou proponham a desconstrução das famílias no modelo instruído na palavra de Deus, isto é, casamento entre homem e mulher (Congregação Cristã no Brasil, 2023).

Essa regularidade de discursos certamente impacta as professoras, de modo que esses valores passam a constituir sua compreensão sobre gênero. A instituição escolar não deveria reforçar esses discursos religiosos no cotidiano, mas sim acolher as diversidades e combater todas as formas de opressão. O reforço da família nuclear cisheteronormativa não acolhe todas as crianças, mas, ao contrário, exclui outras possibilidades de famílias, de identidades de gênero e de sexualidades.

Bourdieu (2011) [1994] compreende família como estrutura e nada parece mais natural que a família: uma construção social arbitrária, ou seja,

Assim, a família como categoria social objetiva (estrutura estruturante) é o fundamento da família como categoria social subjetiva (estrutura estruturada), categoria mental que é a base de milhares de representações e ações (casamentos, por exemplo) que contribuem para reproduzir a categoria social objetiva. Esse círculo de reprodução da ordem social. O acordo quase perfeito que se estabelece então entre as categorias objetivas funda uma experiência do mundo como evidente [...] (Bourdieu, 2011 [1994], p. 128).

Para o autor, a família é resultado de um intenso trabalho de instituição, duradoura, que possui sentimentos adequados para garantir a integração e a persistência dessa unidade. O Estado ajuda na eficácia simbólica da família e de seus ritos e opera no funcionamento do sistema escolar, que consagra a família e perpetua diferenças, sendo uma violência simbólica que “é essa violência que extorque submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em “expectativas coletivas”, em crenças socialmente inculcadas” (Bourdieu, 2011 [1994], p. 171).

Segundo Jelin (2022) [1998] a família é uma instituição social criada e transformada pelos seres humanos em suas ações cotidianas, pois existem tarefas e funções que devem ser realizadas em todas as sociedades, por isso sua universalidade. Porém, quem faz essas tarefas e funções e como faz, as formas de organização dos agentes sociais, os ambientes e as formas de família são múltiplos e variados. Não são só as diferenças culturais que definem como isso se dá nas famílias, mas também todo um processo político, social, econômico e tecnológico, de acordo com a autora, ou seja, não é um processo neutro.

O conceito de família, que se tem atualmente, conforme Jelin (2022) [1998], partiu de um substrato biológico ligado à sexualidade e à procriação, e essa instituição social foi necessária para regular, canalizar e conferir sentido social e cultural a essas duas necessidades. A organização da convivência humana e do parentesco, contudo, é diversa em distintas sociedades como: linhagens e clãs, patrilinearidade ou matrilinearidade, monogâmias e poligâmias, entre muitos outros. Assim, a imposição da família nuclear idealizada cisheteronormativa monogâmica, que convive em uma casa privada, no momento em que o casal se une através do matrimônio e devem ter filhos, controlando a procriação e a sexualidade, faz parte da história social do Ocidente nos últimos séculos. Essa é “a família”, que é advinda da “natureza humana”, seguindo a concepção de moralidade cristã, considerada “normal”.

As disposições do *habitus* das professoras, com o reforço das vivências religiosas cristãs sobre gênero, ressaltam esse discurso sobre família (seja visto na igreja, na mídia, na família de origem e/ou na família atual) e no cotidiano da instituição educativa também, com seus pares. Observa-se essa regularidade de discursos e a não concorrência de outras concepções, compondo a socialização profissional docente.

O Currículo de Educação Infantil do município (Curitiba, 2020) indica que:

Um dos grandes desafios encontrados pelas instituições educativas para a efetivação da escuta e da articulação com as famílias é romper com o pensamento de família nuclear, romantizada e idealizada, capaz de atender a todas as necessidades dos bebês e das crianças. Em contrapartida, outro desafio é superar a ideia de que famílias que não atendem a um padrão idealizado não são capazes de responsabilizar-se pelos bebês e pelas crianças (Curitiba, 2020, p. 64).

Apesar de ser pouco (apenas um parágrafo ao longo do documento todo), já é um avanço, pois possibilita discussões com as profissionais no interior dos CMEIs e escolas municipais com educação infantil. No entanto, nas observações, seguindo as anotações do Diário de Campo, ficou evidente a cobrança das professoras sobre às famílias, principalmente na figura da mãe, para se responsabilizar sobre aquela criança da forma que consideram “ideal”. Nesse sentido, foram observadas reclamações sobre uma mãe que não trouxe roupa de calor, outra que não trouxe fralda suficiente, outra mãe que não deu banho, uma que não conversa com o filho, a mãe que deixa qualquer pessoa vir buscar, entre outros exemplos.

Um aspecto importante da etapa da educação infantil em CMEIs nessa rede municipal de educação é a presença das famílias nas instituições, sendo que as famílias também entram e saem todos os dias do CMEI, levando as crianças até a porta das suas salas (do Berçário ao Pré), com contato direto com as professoras, ao contrário das escolas municipais que entregam nos portões. Além disso, também são chamadas para atividades e/ou oficinas, ou em momentos de integração, entre outros. A concepção de família da equipe de profissionais perpassa todos esses momentos, sendo necessária, portanto, que a noção de família seja resignificada:

No que se refere à resignificação da noção de família, caberia a pergunta: quanto de religião está no processo de produção da concepção moderna de família? As pesquisas têm demonstrado uma importante resignificação social da noção de família, que tem experimentado composições diversas que fogem ao modelo de família nuclear patriarcal tradicionalmente transmitido

pelas instituições religiosas dominantes na sociedade brasileira. Porém, ao mesmo tempo, esse modelo é reafirmado no contexto das instituições religiosas e também da sociedade em geral, revelando a ambiguidade dos discursos e das práticas dos sujeitos e das instituições tradicionais produtoras de sentido (Souza, 2008, p. 26-27).

Reafirmar esse modelo de família nas igrejas, nos discursos religiosos, e, também reafirmar esse modelo de família na instituição escolar sem reflexividade, acontece geralmente quando não há concorrência de outras agências socializadoras ou há a prevalência dessas agências (família, igreja). Portanto, a discussão sobre essas questões precisa ocorrer de forma coletiva nos CMEIs e também ser proporcionada pelas redes de ensino, para que outras agências possam concorrer nesse debate.

O modelo de família nuclear reforça a masculinidade e a feminilidade padrões desejados por essas instituições. Silveira (2020) destaca que o grupo majoritário de evangélicos brasileiros defende um ideal de masculinidade-heterossexual heteronormativa porque seu *habitus religioso* associou de maneira ontológica fé cristã professada, sexo e gênero. Desta maneira, para o autor, os ritos, mitos e imaginários religiosos sobre o corpo, o homem, a mulher, o feminino, o masculino e a família reafirmam posturas e jeitos de se comportar. O masculino-heterossexual está no início do argumento, onde ser homem é ser heterossexual, viril, pai, marido, macho, utilizando o argumento biológico que é indiscutível e inegociável. O absoluto na figura de Deus/Ser/Real/Fundamento, representado na figura de um homem, já sofreu várias críticas e desconstruções ao longo do tempo, mas a desconstrução desse padrão heteronormativo, para esses religiosos, significa a morte de Deus (absoluto) e o espalhamento de seus restos mortais (relativos).

Já a mulher (o “outro”) é mãe, heterossexual, defensiva, emotiva, delicada, atua nos espaços privados e não em públicos como os homens, cuida das tarefas domésticas e da prole. A luta dos religiosos de visão conservadora, segundo Silveira (2020) atravessa essa lógica e defende a diferença biológica corporal e, citando Bourdieu, essa “diferença anatômica entre os órgãos sexuais” é a “justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros” (Bourdieu, 2010 [1999], p. 20).

Os evangélicos de visão conservadora, para Silveira (2020), produzem a heterossexualidade com técnicas, discursos, rituais e mitologias da imagem ideal: homem-hétero-másculo-viril-pai, isso posto como sonho de Deus. Isso é naturalizado, não exigindo justificações, é o arbitrário, historicamente dado na visão androcêntrica

como dominação, é legitimado sem grandes esforços, ou, seguindo as palavras de Bourdieu no livro *A dominação masculina*: “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem legitimá-la” (Bourdieu, 2010 [1999], p.18). Portanto,

Os evangélicos ultraconservadores buscam o restabelecimento de uma escritura divina sobre corpos e corporeidades vigente em um determinado período histórico – a matriz dominante heterossexual, mas também uma escritura que marque as ruas (marchas e mobilizações), calendários, o corpo cívico da nação tentando reaver a ideia de co-naturalidade entre família (homem-mulher), sexualidade (macho-fêmea) e orientação sexual (heterossexual). Nesse sentido, contrapõe-se a outras buscas de redefinição do texto (sexo) e da escritura (gênero) por parte de minorias sexuais, movimentos feministas e homossexuais (Silveira, 2020, p. 74).

Silveira (2020) enfatiza ainda que o corpo feminino foi patologizado, segundo os escritos de Davis (2016) no lugar de histeria, surgindo as primeiras lutas das sufragistas, as escritoras, intelectuais e atrizes em sua atuação pública. Os primeiros movimentos de mulheres reforçavam, segundo Davis (2016) que o casamento as tornava econômica e moralmente dependentes dos maridos, a obediência absoluta era regra e dava direito ao marido de punir, ou seja, as leis se baseavam na supremacia masculina.

As categorias feminino e masculino possuem um caráter fixo e binário nessa família nuclear e

A influência dos processos de socialização sobre a cognição, o comportamento e as habilidades motoras de ambos os sexos vem sendo reconhecida por pesquisadores de várias áreas. E a denúncia do pretense caráter fixo e binário de categorias como feminino e masculino, contido nas explicações biológicas para as diferenças cognitivas entre homens e mulheres, tem no conceito de gênero parte do reconhecimento do caráter social e historicamente construído das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas (Vianna; Finco, 2009, p. 269).

Nessa família nuclear e na igreja cristã de viés conservador, e, na sociedade em geral, ainda as mulheres têm pouco poder de decisão, e, mais ainda, as crianças. Portanto, a profissão docente na educação infantil é um espaço para aqueles que não possuem poder simbólico. Cerisara (2002) reforça que funções de cuidar e educar crianças em instituições são próximas das atividades desenvolvidas por mulheres em práticas domésticas não profissionais, fazendo com que esse trabalho docente não

seja legitimado. Tarefas como alimentar, trocar fraldas, manter contatos corporais com as crianças, brincar, fazem parte dessa profissão e são vistas ainda como uma “substituição materna” no período que as crianças ficam no CMEI. A visão masculina de trabalho predomina racionalidade, objetividade e relações interpessoais, o contrário desse tipo de trabalho docente. Nas observações do CMEI percebeu-se questionamentos das professoras como: “porque essa criança fica o dia todo no CMEI se a mãe não trabalha?”, ou seja, a criança como responsabilidade somente da mãe fica latente.

Em entrevista a Zago e Paixão (2013), Marília Pinto de Carvalho salienta que o trabalho com crianças, quanto menores elas forem, mais é relacionado à feminilidade, mesmo que exercido por um homem é considerado um atributo feminino. Os homens que estão nesses espaços geralmente consideram essas características da docência como femininas, sendo que elas podem ser encontradas em todos os seres humanos como atenção ao aspecto individual da criança. Essa noção profissional vai sendo transmitida pelo *habitus* de professora para professora (ou professor).

Ainda de acordo com a autora, a escola cada vez mais está sendo desafiada a se confrontar com as múltiplas identidades sexuais e trabalhar a não discriminação. Os docentes estão sendo desafiados a entender essa diversidade, porém não se deve restringir a discussão de gênero à sexualidade e a de sexualidade à gênero, pois as duas se articulam através das relações de poder. Nesse sentido, os homens também tem gênero e as masculinidades também são construídas. Dessa forma, não se deve falar somente sobre a homossexualidade e seus desafios sociais, mas também entender como a heterossexualidade é construída e qual é o papel da escola nessa construção.

Assim, o discurso religioso atravessa a docência, observado aqui nesta pesquisa com o recorte de gênero. As professoras são mulheres, religiosas, mães, esposas e cuidadoras, com suas concepções de gênero advindas fortemente das vivências religiosas, que possuem, nessas igrejas com discursos mais conservadores, o objetivo de garantir a existência da família nuclear como salvação e, para isso, ocorre o reforço dos papéis fixos e binários de gênero.

O próximo capítulo mostrará o entendimento de gênero das professoras sobre os documentos norteadores da Educação Infantil e nas práticas diárias dessa etapa de ensino, pois a compreensão de gênero atravessa como agem e pensam as docentes no cotidiano da instituição.

6. O ENTENDIMENTO SOBRE GÊNERO NOS DOCUMENTOS NORTEADORES E NAS PRÁTICAS DIÁRIAS

Romper com esses modelos hegemônicos, medos e preconceitos presentes na educação de meninos e meninas não é uma tarefa fácil. Precisamos de alguma forma repensar a preponderância desse modelo hegemônico de vida (de ser), questionando-nos a que perspectiva tal modelo corresponde e com que interesses, para a partir daí “forjarmos asas” [...] (Finco, 2013, p. 183).

Esse capítulo mostrará as discussões sobre o conceito de gênero nos principais documentos norteadores da Educação Infantil, tanto em nível nacional como em nível municipal, e como está a compreensão desses itens pelas professoras participantes desta pesquisa. Os principais documentos que norteiam as redes de educação no Brasil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Já no município, há o Currículo da Educação Infantil: diálogos com a BNCC (Curitiba, 2020) que, atualmente, orienta os Projetos Político-Pedagógicos dos CMEIs e da Educação Infantil das escolas municipais.

Além disso, o capítulo apresenta questões sobre gênero a partir de práticas diárias comuns na etapa da Educação Infantil que foram observadas no cotidiano do CMEI, as quais serão analisadas a partir de duas categorias: o que é “aceitável” e o que não é compreendido; o que é considerado “exagero” e não deveria fazer parte da instituição escolar.

Como já foi afirmado antes, historicamente nesse país, a etapa da Educação Infantil (inicialmente para bebês e crianças com idade de zero a seis anos) foi colocada oficialmente no campo da educação como primeira etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 - LDB 9394/96 (Brasil, 1997), pois antes o atendimento dessas faixas etárias encontrava-se em outras áreas como a da Assistência Social. Vale ressaltar que a LDB não trouxe questões específicas sobre gênero em seu texto, apesar de apresentar a importância do enfrentamento de diferentes formas de discriminação nos ambientes educativos.

Após um período de intensas discussões, em 2009 é aprovado um importante documento mandatário para essa etapa: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a; Brasil, 2009b; Brasil, 2010). Assim, o Parecer CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica) n.º 20 (Brasil, 2009a) apresenta de forma bem explícita em vários momentos a necessidade

de esta etapa da educação considerar as diferenças, às identidades de gênero e o combate às discriminações de gênero, entre outras questões, de modo que o documento aponta para uma perspectiva de educação inclusiva e de combate a diversos preconceitos:

Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com **a dignidade da pessoa humana**, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o **rompimento de relações de dominação** etária, socioeconômica, étnico-racial, **de gênero**, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (Brasil, 2009a, p. 6, grifos meus).

identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim **questionar e romper com formas de dominação** etária, socioeconômica, étnico-racial, **de gênero**, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009a, p. 8, grifos meus).

O combate ao racismo e **às discriminações de gênero**, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil (Brasil, 2009a, p. 10, grifos meus).

O reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere **à identidade** cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, **de gênero**, regional, linguística e religiosa, é central à garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças (Brasil, 2009a, p. 11, grifos meus).

Além desses trechos, o documento também traz em seu texto a responsabilidade da instituição e dos profissionais quanto às diferentes formas de discriminação e violência:

requer que **a instituição garanta a proteção da criança contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – ou negligência**, tanto no interior das instituições de Educação Infantil como na experiência familiar da criança, devendo as violações ser encaminhadas às instâncias competentes. Os profissionais da educação que aí trabalham devem combater e intervir imediatamente quando ocorrem práticas dos adultos que desrespeitem a integridade das crianças, de modo a criar uma cultura em que essas práticas sejam inadmissíveis (Brasil, 2009a, p. 12, grifos meus).

Ao fixar, portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Resolução CNE/CEB n.º 05 (Brasil, 2009) traz em seu Art. 7º a garantia de que as instituições cumpram sua função sociopolítica e pedagógica:

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com **o rompimento de relações de dominação** etária, socioeconômica, étnico-racial, **de gênero**, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009b, p. 2, grifos meus).

Portanto, houve um grande avanço sobre questões relacionadas ao gênero no principal documento norteador da Educação Infantil, que claramente estabelece o papel da instituição na luta contra às discriminações de gênero e o respeito à identidade. No entanto, em 2018, em meio a um quadro político conturbado no país, marcado por disputas, é aprovada e homologada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a partir de orientações políticas conservadoras. Surpreendentemente, neste documento não há menção alguma à palavra “gênero” (além do termo “gêneros textuais”) ou ao tema em questão.

De acordo com Silva (2020), no processo de aprovação da toda a BNCC o pânico moral que foi instalado no Brasil com os católicos e evangélicos de visão conservadora (e suas bancadas na Câmara dos Deputados e no Senado) fez com que as questões de gênero e sexualidade sofressem forte resistência e culminou na supressão dos termos gênero, sexualidades e quaisquer outras questões sobre a cidadania LGBTQIAPN+ em todas as etapas da Educação Básica. Vale destacar que as primeiras versões da BNCC favoreciam as questões de gênero e sexualidade e as proposições de discussão e respeito à diversidade e diferença. A esse respeito, Silva (2020) argumenta que na segunda versão havia 26 (vinte e seis) menções específicas à sexualidade e 38 (trinta e oito) sobre gênero.

Ainda conforme Silva (2020), havia menções ao respeito à diversidade e especificações nos marcadores de gênero, religião, raça, entre outros, em todos os Campos de Experiência nas primeiras versões da BNCC da Educação Infantil. A discussão sobre tais marcadores sociais da diferença apareceu nos documentos curriculares a partir da contribuição de diversos setores da sociedade, por meio de um intenso processo colaborativo de discussões, mas, na versão da base que foi autoritariamente aprovada, essas discussões foram suprimidas, ocorrendo um retrocesso nesse campo. A ideia disseminada pelo pânico moral dizia inverdades de que os estudos sobre gênero e sexualidade, sobre os direitos das mulheres e da comunidade LGBTQIAPN+ seriam responsáveis pela destruição da família e da sociedade.

Cunha (2016) analisa que o espaço de disputa na elaboração da BNCC fez com que os agentes que defendiam o Ensino Religioso como componente curricular saíssem vitoriosos, ou seja, a luta religiosa venceu, ao contrário dos debates sobre gênero e sexualidade. Membros da igreja católica e membros evangélicos

defenderam a presença dessa disciplina compondo uma rede social de interesses no campo político e educacional, sem justificativa pedagógica, com grandes conquistas na redação final da BNCC.

Paralelamente a esses principais documentos mandatórios que orientam as redes de educação, antes mesmo da BNCC, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012). Este documento traz orientações para toda a Educação Básica e reconhece a Educação em Direitos Humanos como eixo estruturante de todas as ações. Em relação à temática de gênero essas Diretrizes trazem que:

Para isso todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; **identidade de gênero**, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma **educação não discriminatória e democrática** (Brasil, 2012, p. 2, grifos meus).

Já em nível municipal, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e da BNCC, a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba lança o Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC (Curitiba, 2020). Esse documento traz vagamente aspectos relacionados às questões de gênero, comparado ao que traz as Diretrizes Nacionais (Brasil, 2010) em apenas dois trechos do texto:

Nessa perspectiva, a experiência dos bebês e das crianças, com o espaço e nas relações sociais, pode ser considerada fator fundamental para sua formação enquanto sujeitos e cidadãos, pois é **na interação com pessoas de diferentes** faixas etárias, **gêneros**, classes sociais e raças/etnias e com a organização do espaço social que constituem sua identidade individual e coletiva, aprendendo a participar ativamente da dinâmica cultural de seu grupo (Curitiba, 2020, p. 17, grifos meus).

A instituição de Educação Infantil é um local para encontros, afetos e amizades, expressão de múltiplas linguagens, **reconhecimento e valorização das características** geracionais, socioeconômicas, **sexuais**, físicas, biológicas, étnicas, raciais e culturais que constituem identidades pessoais e coletivas, um lugar para viver a infância (Curitiba, 2020, p. 39, grifos meus).

Esse retrocesso a nível municipal é claramente resultado das disputas políticas e do pânico moral promulgado nos últimos anos. Além dos trechos acima, o Currículo

diz reconhecer em apenas um parágrafo que segue as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) no trecho a seguir:

Compreendendo bebês e crianças como sujeitos de direitos e seguindo o disposto nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012), a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) assume a perspectiva de um trabalho transversal e intencional que **articula, apoia, acompanha e estabelece ações que contemplam o enfrentamento aos preconceitos, às discriminações e às desigualdades por meio da prevenção, proteção, promoção, defesa e reparação de direitos humanos**. Assim, consideramos os seguintes princípios como balizadores de nossas ações: dignidade humana; igualdade de direitos; **reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades**; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; equidade; sustentabilidade socioambiental; interculturalidade (Curitiba, 2020, p. 43, grifos meus).

Segundo Da Silva e De Mello (2020), esse pânico moral também ocorreu na ocasião da elaboração do Plano Municipal de Educação de Curitiba, em 2015, anterior, portanto, ao advento dos documentos curriculares do município, sendo que, segundo os autores, a aprovação desse Plano ocorreu em meio a disputas políticas pelos diversos setores sociais, principalmente em relação ao gênero, onde a religião pautou o debate e teve como foco os termos: gênero, identidade de gênero, orientação sexual, os quais deveriam ser retirados do Plano. Setores religiosos com viés conservador, católico e evangélico, com bancadas no legislativo, conseguiram se sobressair ao que já tinha sido discutido amplamente por diversos setores e organizações na formulação do Plano Municipal que trazia em seu texto que chegou à Câmara Municipal várias discussões em relação à temática de gênero. Vários trechos foram suprimidos ou modificados e transformados com foco na valorização da família cisheteronormativa.

Voltando ao que diz o Currículo de Educação Infantil do município, em relação específica sobre o tema gênero, a ênfase maior se dá nos temas da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), a qual cita que a cidade aderiu. Entre os objetivos definidos pela ONU está a meta de igualdade de gênero:

Com o intuito de avançar nas ações que favorecem a conscientização cidadã socioambiental de bebês, crianças e adultos, para que efetivamente sintam-se e sejam pertencentes ao mundo, Curitiba aderiu, em 2017, à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), um plano de ação que estabelece 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os ODS definem metas mundiais, **prevendo ações para as temáticas**: segurança alimentar, agricultura, saúde, educação, **igualdade de gênero**, redução das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões

sustentáveis de produção e consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico inclusivo, infraestrutura e industrialização, entre outras (Curitiba, 2020, págs. 48 e 49, grifos meus).

Seguindo as orientações da Agenda 2030 da ONU, o Currículo da Educação Infantil de Curitiba estabeleceu metas para serem alcançadas. A meta 4 diz respeito à igualdade de gênero. Para que as metas sejam alcançadas, cada CMEI deve estabelecer ações. Para a definição dessas ações, o documento propõe as seguintes reflexões sobre a meta 4:

- Respeitamos e nos relacionamos com as pessoas de modo igualitário, independente do gênero e/ou da orientação sexual?
 - Bebês e crianças brincam livremente com os brinquedos que têm interesse sem distinção de gênero?
 - Acolhemos as mulheres em situação de violência?
 - As situações de conflito são comunicadas à Rede de Proteção e articuladas junto aos Conselhos Tutelares?
 - Como acontecem as ações da comissão de direitos humanos?
- (Curitiba, 2020, p. 53)

Segundo a diretora do CMEI em que foi realizada a pesquisa, a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) e demais legislações, no município há uma Comissão Municipal dos Direitos Humanos que instrui que cada CMEI e escola tenha sua própria comissão local, com representantes de professores, funcionários e famílias. Um ou mais representantes dessa comissão podem participar de encontros mensais realizados pela Gerência de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Municipal da Educação. Essa gerência publicou um caderno online sobre Protagonismo Feminino (Curitiba, 2022) com orientações de possíveis ações para as escolas e também divulgou uma cartilha online sobre Diversidade Sexual (Curitiba, 2021b) de outra secretaria para trabalhar com os professores. Em Curitiba, portanto, há retrocessos na discussão de gênero no Currículo, mas com a orientação nacional da presença da Comissão de Direitos Humanos nas instituições, a partir do que consta nas Diretrizes Nacionais, há brechas para que a discussão ocorra de algum modo, mesmo que de forma individualizada em cada unidade educacional do município.

Todavia, na prática, as professoras não conhecem todos esses documentos, pois não participaram da discussão e da construção de forma ativa e não participaram de formações relacionadas às demandas sobre gênero. Todas relataram que não

fizeram cursos sobre essa temática, mas afirmam que não percebem diferença entre educar meninos e meninas na Educação Infantil. Ao serem indagadas sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, BNCC e Currículo da Educação Infantil do município, as seis professoras disseram que conhecem, mas que não conseguiram ler todos os documentos, sendo que as respostas foram: “sim... Currículo não totalmente, tem tantas coisas que eles abordam, a Educação Infantil é o começo, é ali que se desenvolve tudo” (Zilda); “conheço, o principal da Educação Infantil é o educar e cuidar” (Andrea); “A Educação Infantil, o que eu tenho da minha experiência, nossa, eu acho que ela devia, ser mais planejada, começando pela formação dos professores, ter mais formação, é a base, conheço” (Gisele); “conheço os documentos, tive contato, o Currículo de 2020 eu li uma vez inteiro, a educação infantil pelos documentos, o que eu entendo é que tem que deixar a criança criar possibilidades de adquirir o conhecimento” (Simone); “conheço claro, acredito que a Educação Infantil é a primeira base que a criança, esses documentos norteiam nosso trabalho, é importante” (Natália); “conheço, eu não li de cabo a rabo, o principal da Educação Infantil é o brincar, que a gente faz com a criança, a criança vai aprender brincando, tudo o que a gente faz é em volta da brincadeira” (Elza). Dessa forma, é possível afirmar que elas possuem um conhecimento frágil do teor dos documentos.

Vale destacar, porém, que a discussão sobre o entendimento desses documentos que pautam o cotidiano do CMEI não foi totalmente desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação, segundo as professoras. Ou seja, elas afirmam que não houve formação continuada sobre os documentos na rede municipal. Dessa forma, é compreensível que elas possuam pouco conhecimento e descrevam tais documentos de forma abstrata.

Sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos algumas disseram que já ouviram falar que existe, mas somente uma professora do CMEI participa da Comissão Local e não há tempo para “repassar” o que é dito nesses encontros. Sobre o caderno “Protagonismo Feminino”, afirmaram que não leram, mas sabem que se encontra no acervo online do CMEI. Dito isso, também demonstraram não compreender a importância da Comissão Local e dessas diretrizes para o trabalho que realizam.

Deste modo, os documentos norteadores que regem essa etapa da educação, trazem alguns avanços sobre gênero, mas também retrocessos e/ou ausências. Ressalta-se assim, que o não conhecimento do conteúdo dos textos norteadores

como “respeito à identidade da criança em relação ao gênero” e “igualdade de gênero”, deixa espaço para que os conhecimentos advindos da religião tenham mais peso, de acordo com a socialização profissional. Isto posto, o capítulo tratará das seguintes subcategorias: questões sobre gênero nas práticas diárias da Educação Infantil que são vistas pelas professoras como “aceitável” e o que ainda não é compreendido; e, por fim, o que é considerado “exagero” e que não deveria fazer parte da instituição escolar.

6.1 O que já é “aceitável” e o que não é compreendido

Todas as seis professoras responderam nas entrevistas que não percebem diferença entre educar meninos e meninas na Educação Infantil, mas somente observações sobre o dia a dia nas salas das crianças podem comprovar ou não se as professoras realmente não fazem distinção, mesmo sem perceberem. As expectativas de que os meninos devem ser educados para serem homens (e próximos do ideal padrão de uma sociedade) e as meninas devem ser educadas para serem mulheres no futuro (e próximas do ideal padrão da sociedade) fazem parte muitas vezes de forma implícita (sem perceber) mas disposições do *habitus* dessas professoras, ainda mais em aquelas que vivenciam uma religião cristã institucionalizada e com visão conservadora.

Essas disposições, parte da socialização profissional docente, junta-se a cultura escolar de uma equipe de um mesmo ambiente, uma equipe também religiosa, com poucos cursos de formação e/ou discussões que problematizam questões como gênero na educação. Porém, alguns avanços podem ser percebidos no cotidiano e nas respostas das professoras.

Dessa forma, algumas ações já são “aceitáveis” na vivência da educação infantil daquela equipe como a noção de que todas as crianças podem e devem brincar com todos os brinquedos e materiais disponíveis, sem distinções entre os gêneros. Isso é bastante perceptível em turmas com crianças menores (berçário e maternal), mas as professoras, em geral, não veem “problema” nessas questões. Ou seja, não há distinção entre brinquedos de meninas e meninos.

As autoras Vianna e Finco (2009) afirmam que meninos e meninas são sim educados de formas diferentes em nossa sociedade, mesmo que estejam na mesma casa ou na mesma turma na escola, convivendo com a mesma professora. Essas

formas invisíveis de interação fazem parte das expectativas de gênero dos adultos e as crianças tendem a desenvolver seus comportamentos e potencialidades para corresponder a essas expectativas.

West e Zimmerman (1987), analisando a pesquisa de Cahill, mostram que as crianças, após não se reconhecerem mais na categoria bebê (“baby”), se classificam na categoria menina ou menino (“girl/boy”). A linguagem influencia na construção da identidade de gênero, pois as crianças geralmente desejam se afastar do ser “bebê” para ser reconhecido como “menina” ou “menino”. Essas práticas de categorização são fundamentais para aprender o feminino e o masculino, pois somente essas duas identidades sociais estão disponíveis para as crianças, ou seja, após não desejar mais ser um bebê, sua identidade é determinada anatomicamente através de falas como: “seja um menino crescido” ou “garotão”, com habilidades sendo incentivadas de acordo com o sexo designado.

Assim, esses dois grupos de crianças, meninas e meninos, aprendem que essa categorização é obrigatória, sendo que precisam, segundo as normas sociais, serem não apenas mais competentes que um bebê, mas também serem competentes como meninas (feminino) e meninos (masculino). Dessa forma, o gênero produz, reproduz e legitima esses limites e essas escolhas baseadas no sexo, produzidos pela estrutura social com processos de controle social que a sustentam.

Um item que aparece nos documentos é sobre igualdade de gênero, por exemplo, entre menino e menina, como o já mencionado Currículo do município (Curitiba, 2020). A intenção dessa pergunta na entrevista era para verificar se elas entendem o que significa igualdade de gênero, contudo as respostas refletem que já começaram a perceber que não há necessidade de divisão de meninos e meninas, ou seja, essa já é uma ideia mais aceitável:

não tem como direcionar o negócio, não tem idade, ah vocês fazem isso, é coisa de menina, é coisa de menino, **não tem como, não se deve acho**, é escolha deles, é a mesma coisa que tem menina que não gosta de prender o cabelo, de arrumar bonitinho, você vai respeitar, você não vai falar: vem aqui que vou arrumar assim, não quer não quer né, e por outro lado tem alguns meninos que querem amarrar o cabelo às vezes mas pensando que talvez a mãe não goste a gente não faz, entendeu, a única parte é talvez é essa, que os pais às vezes não entendem, os pais não respeitam a vontade da criança, não é só aqui (Zilda, entrevista 1, 30/03/23, grifos meus).

ah não, **acho que o papel nosso é interferir e mostrar que não, que todos podem ganhar, podem brincar, sem distinção**. Eu sou bem difícil pra falar sobre essas coisas. Tá tão na mídia sobre isso aí (Andrea, entrevista 1, 11/04/23, grifos meus).

que **não tem separação, tudo igual, que as crianças tem a opção de brincar, de agir, de ser como ela quer, não que tenha um padrão**, ah, você é menina tem que fazer coisas de menina, ah, você é menino, só pode fazer assim que nem menino, nesse sentido, ..., quebrou isso né, porque antigamente era muito forte isso né, ah, você é menina não pode brincar com carrinho, ah, você é menina não pode jogar bola, eu lembro que quando era criança, principalmente com a vó, porque a gente ficava muito com a vó, ah você vai fazer o que lá no meio dos meninos, até inclusive tem uma frase que ela usava muito, ah se você ficar lá junto com os meninos você vai ficar barrigudinha, que antigamente os mais idosos falavam, ah você não pode pegar na mão que você já vai ficar com neném, desde pequeninha, nossa, eu tinha uns 4, 5 anos, juntava os primos e os vizinhos na rua assim, daí a gente era tudo criança na rua brincando, de carrinho de rolimã, de buliquinha, a minha vó vinha: menina o que você tá fazendo aí, volta pra dentro, olha teus irmãos, você tem que fazer isso pra sua mãe, tem que dar conta disso, então era umas coisas assim... e hoje em dia não existe mais isso (Simone, entrevista 1, 30/03/23, grifos meus).

a gente trabalha isso... menino pode brincar de casinha, pode brincar de pai, não tenho que dar carrinho para o menino e a menina não pode brincar, ah não pode brincar na casinha porque é menino, não tem isso, eu acho que não deve ter. Até porque os meninos gostam muito de brincar disso. E tem na nossa sala: professora ele pegou o cor de rosa e eu falo: que que tem, ele gosta de cor de rosa, você também pode gostar, não tem problema (Natália, entrevista 1, 10/04/23, grifos meus).

essa igualdade, **os dois tem direitos iguais**, no meu ponto de ver assim (Elza, entrevista 1, 04/04/23, grifos meus).

Portanto, para essas professoras, cores e brinquedos não tem gênero. Apesar de essa discussão ser bastante presente do meio religioso de visão conservadora⁵⁷, na sociedade de modo geral, meninas e meninos brincarem com o que quiser quando pequenos já é bastante discutido e aceito. Porém, ao se aprofundar no assunto, evidencia-se aspectos ainda não compreendidos.

A presença de bonecas de diferentes formatos e tipos nas salas dessa etapa da educação é recorrente, e, por isso, uma das questões levantada na entrevista foi sobre essa prática diária, usando como exemplo uma notícia que saiu sobre um trabalho realizado sobre feito por um CMEI da mesma rede. A reportagem (Curitiba, 2014) relatava que as professoras de um CMEI enviaram bonecas para casa durante as férias, convidando as famílias a reformá-las e vesti-las com novas roupas e acessórios conforme sua preferência, deixando à escolha das famílias se desejavam participar ou não. O texto mencionava que tanto meninos quanto meninas

⁵⁷ Damares Alves, ao assumir o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, em janeiro de 2019 disse a frase “menino veste azul, e menina veste rosa”. Com a repercussão do vídeo, a ministra relatou que a frase foi uma estratégia contra a “ideologia de gênero” (Cordeiro, 2019; Mendonça e Moura, 2019).

participaram desse projeto, embora na foto incluída apenas meninas e bonecas com características femininas fossem mostradas.

As professoras ressaltaram nas entrevistas a importância de envolver as famílias no cuidado com os brinquedos pois, assim, as crianças ajudariam melhor a cuidar dos mesmos. Durante a conversa foi perguntado se elas fariam algum trabalho parecido, se envolveriam meninas e meninos, com que faixa etária poderia ser feito, como seria feita a escolha da boneca, se a boneca poderia ser menino ou menina, entre outras questões que fazem parte do cotidiano. Zilda, professora católica, respondeu que deixaria a criança e sua família escolher (gênero, etnia) e fazer do seu jeito em casa:

Zilda - “envolveria todas as famílias, a partir do Maternal II já dá né... **as mães provavelmente vão costurar**, eles vão vestir, um monte de coisa, ajudar a escolher, as cores, o que vai colocar no cabelo, se vai por touca, se não vai, e às vezes tem até roupa de bebê que tá em casa né e coloca... sim, faria com meninos e meninas; podia ser escolha da criança a boneca (ser menino ou menina), aqui tem uma boneca negra com uma menina negra (foto), se tivesse uma menina branca com boneca negra eu deixaria, não tem nada a ver... aqui no CMEI acho que não tem boneca menino que eu me lembre... **se viesse menino tudo bem, se eu não falasse, com certeza a criança ia mostrar para os outros, eles iam perguntar e tal, tem que falar né...** as bonecas em si tanto faz se é menino ou menina, agora se for pensar numa Barbie já não dá né, a Barbie mesmo não tem. É a mesma coisa quando a família leva um livro *pra* casa, a família leva a boneca e constrói uma coisa junto... é interessante” (Zilda, entrevista 2, 18/05/23, grifos meus).

Natália, professora pertencente à Congregação Cristã, respondeu que na turma de Pré em que trabalha já há crianças que não querem brincar de algo por ser de menina e de menino, e iria deixar:

Pesquisadora - Envolveria todas as famílias nesse trabalho?

Natália - “Acredito que sim, faz igual elas fizeram ali, ficaria a critério da família se quer ou não”.

Pesquisadora - Você faria com meninos e meninas da sala?

Natália - “**Com os meninos também, porque eles também brincam.** O Pedro fala: *profe*, é de menina não quero. Outro brinca de papai, leva no médico e o Pedro já não quer”.

Pesquisadora - E você fala o quê?

Natália - “Que você pode brincar com qualquer brinquedo, tem um carrinho que ele não quer que é rosa, eu falo: ué o que que tem, é um carrinho, **você pode brincar com qualquer cor**, as meninas podem gostar de rosa você também pode, as meninas gostam de azul, ele não aceita”.

Pesquisadora - Aqui na foto da notícia só aparecem bonecas com características geralmente de meninas, você faria só bonecas ou você deixaria a criança ou a família escolher?

Natália - “Eu acredito que dá para escolher, só que tem boneca que já vem né, definido ali, que é uma boneca ou que é um boneco, tem uns que tem, na

minha sala não tem, nós tínhamos aqui, ah não, tem um ali na sala que tem um pipizinho, veio de doação, é diferente das bonecas do CMEI”.

Pesquisadora - Eles falam sobre?

Natália - “Eles falam, oh professora tem pipi, esse aqui é um menino, a gente vai vestir roupa, não professora esse aqui é menino, eles diferenciam”.

Pesquisadora - Tinha que ter mais desses bonecos na sua opinião?

Natália - “Ah, é legal, é bom, trabalha bastante coisa com diversidade de brinquedo, ali só tem um, não tem roupa pra pôr, não tem roupa de menino, a gente coloca o mais parecido possível, eu gostei da família levar e fazer” (Natália, entrevista 2, 05/06/23, grifos meus).

Já Elza, em sua fala, que é a professora da Igreja Adventista, bem atuante nas atividades religiosas, enfatizou mais esse trabalho para as meninas e, ao ser questionada, se faria com todas as crianças ressaltou que os meninos precisam porque eles vão ser pais e devem aprender a cuidar da família:

Elza - “Que bonitinhos. Achei bem interessante. **Elas brincam bastante de boneca na sala** (Maternal II), tirei foto da menina abraçando a boneca, elas cuidam, falam que estão levando pro CMEI, depois buscam, aquele cuidado assim, falo pra elas que as filhas delas não podem ficar peladas porque ficam doentes, daí tem que levar no médico, aí elas foram me ajudar dentro da sala a arrumar um cantinho essa semana, arrumei paninho pra por elas deitadinhas, e quando a gente vai junto com elas brincar daí é outra coisa, elas brincam, elas dão importância pra boneca. Se você só larga a caixa daí elas ficam dois minutos e... largam assim, elas deram nome *pra* boneca, nossa você vê outro cuidado com a bonequinha assim, é bem interessante”.

Pesquisadora - Você envolveria todos da turma?

Elza - “Acho que sim, porque é importante pros meninos também, esses dias tinha um menino na sala que estava chutando a boneca, aí eu peguei e falei assim: você não pode chutar a bonequinha oh, já pensou um dia você tiver seu filho, você vai deixar seu filho jogado, ele pegou a boneca pelas pernas e jogou a boneca, aí eu expliquei e **falei que um dia você vai ser pai um dia e vai cuidar de seu filho desse jeito, segure seu nenê com cuidado, daí ele pegou assim com uma cara, sabe, com receio de segurar a boneca.** Agora leve ele na caminha. Daí ele levou. Porque eles também têm que ter esse cuidado, porque trabalhando com as bonecas, eles têm de certa forma, **aprendendo a cuidar da família deles lá na frente**”.

Pesquisadora - Você utilizaria bonecas meninas ou daria para família escolher?

Elza - “Eu acho que dá *pra* escolher, igual esses dias a gente *tava* brincando ali de música de roda, e só tinha um menino junto, daí ele veio e falou pra mim: *profe*, eu quero ser princesa. Daí eu falei: mas você não quer ser o príncipe? Não, eu quero ser a princesa. Mas você não quer colocar a capa, olha? Tem a roupa do príncipe. Não, eu quero ser a princesa. Daí a outra professora perguntou *pra* ele: mas você é menino ou menina? E ele disse: eu sou o Gael. Aí, nós ficamos olhando assim, e agora? Deixou a gente assim: o que fazer agora? Aí, a gente ofereceu *pra* ele um avental, não o vestido, porque o vestido não *tava* sobrando, já *tavam* usando, daí ele pegou com muita má vontade, saiu andando e jogou assim e foi brincar de outra coisa, mas assim eu não sei como é na casa dele, a relação com a mãe... **é umas coisas difíceis de lidar desde pequenos com eles assim**”.

Pesquisadora - Se alguma família enviasse alguma boneca com órgão genital teria algum problema?

Elza - “Eu acho que não, eles iam perguntar assim o que que é, eles já sabem que menina tem vagina e menino tem pênis. Ali na sala tem uma boneca que tem... alguém colocou um pedaço de pano na... daí eles querem tirar, eles

perguntam porque que tem esse pano, daí eu falo *pra* tampar né... daí eu não arranquei pra ver se é menino ou menina, acho que deve ser uma menina, eles ficam tudo curioso. Eu acho que dá *pra* fazer com todas as idades, só o berçário que são muito pequenos pra entender, brincar” (Elza, entrevista 2, 09/05/23, grifos meus).

Andrea, professora católica, mostrou em diversos momentos em suas falas preocupação com a recepção das famílias se envolvesse meninos e meninas com um trabalho com bonecas, apesar de considerar que eles serão pais e mães futuramente. Assim, não percebeu seu papel como professora e da instituição na desconstrução desse aspecto:

Pesquisadora - Envolveria meninos e meninas?

Andrea - “Sim, mas acho que daí com brinquedos diversos, eu acho, não só com a boneca, ou... eu estaria dividindo também? **Porque se eu mandar uma boneca para uma família que só tem menino?** Ah, mas o meu filho não pode brincar de boneca, acho que daí ia ter um atrito, entendeu? **Eu acho que a sociedade ainda é conservadora nesse ponto**, tem muita...”.

Pesquisadora - Mas a preocupação tua é com a família receber isso?

Andrea - “Sim, eu acho para não dar muito atrito, **não cabe a mim eu impor também**, tem muitas coisas que a gente orienta, mas a gente tem que respeitar, né...”.

Pesquisadora - Você deixaria então cada família e criança escolher o que levar? Aqui na foto só aparece menina, você deixaria a família escolher se a boneca é menina ou menino, porque existe boneca menino, né?

Andrea - “Sim, eu acho que deixaria escolher. A partir do pré, 4 e 5 anos, eu faria”.

Pesquisadora - Nas lojas têm bonecas com órgãos genitais, tem aqui no CMEI?

Andrea - “Aqui tinha também, não sei onde tá, até na leitura de um livro (sobre prevenção ao abuso) eu pensei em pegar, mas **pra não dar muita ênfase achei melhor não**” (Andrea, entrevista 2, 18/05/23, grifos meus).

Gisele, professora católica mais atuante na sua paróquia, não se envolveu muito com esse tema nas respostas, mostrando um desconforto e utilizando poucas palavras. Simone, professora da Assembleia de Deus, gostou do trabalho presente na notícia, mas comentou pouco também.

Para as professoras é “aceitável” então, que as crianças podem brincar de tudo, mas ainda pouco compreendem seu papel em relação ao gênero, não querendo entrar em conflito com as famílias (por isso se ressalta que deve ser um trabalho coletivo da unidade, um compromisso de todos, com respaldo da mantenedora). Além disso, elas ainda estão presas na ideia binária e idealista de família nuclear (menino vai ser pai, menina vai ser mãe). Pesquisas sobre o brincar mostram que as crianças não brincam para serem mães e pais no futuro, ou serem polícia e ladrão, ou serem cabeleireiras ou médicas, mas sim pela fantasia, pelo faz de conta, para apreender o que vivenciam

no mundo e o que imaginam, ou seja, brincam de simbolismo para estabelecer relações sobre o relacionamento com as pessoas, consigo mesma e com o mundo (Brougère, 2001; Cunha, 2007). Essa questão que envolve o brincar ainda é pouco compreendida, pois fica o pensamento de como a criança será no futuro. Nesse sentido, falar que o menino “vai ser pai” é uma saída encontrada pelas professoras para lidar com essa questão de gênero, já que é dito que as crianças precisam brincar de tudo.

A primeira proposta pedagógica analisada na entrevista foi esta sobre as bonecas, presente nas práticas diárias da educação infantil. A segunda foi sobre livros de literatura que abordam a temática sobre famílias. Esse tema foi escolhido, pela valorização da “família” observado nas igrejas visitadas e nas falas das professoras quando abordaram as questões de gênero, conforme destacado no capítulo anterior. Assim, na segunda entrevista, a pesquisadora forneceu cinco livros infantis conhecidos sobre famílias e de autores amplamente divulgados, os quais estão presentes na instituição ou na biblioteca da Escola Municipal perto do CMEI (elas têm acesso à biblioteca e podem realizar empréstimos).

Os livros selecionados foram: o livro 1 chamado “Um Amor de Família” (Ziraldo, 2005), o livro 2 se chama “As famílias do mundinho” (Bellinghausen, 2006), o livro 3 é o “O Livro da Família” (Parr, 2003) e o livro 4 se chama “A Família do Marcelo” (Rocha, 2001). Os livros 1 e 4 apresentavam famílias mais nucleares como principais, com ilustrações com estereótipos de pai, vó, etc. O livro 4 apresentou outros arranjos familiares, mas o destaque foi dado para o modelo nuclear de família. Os livros 2 e 3 apresentavam mais diversidades de famílias, inclusive o livro 3 apresentava a possibilidade de famílias homoafetivas, com dois pais ou duas mães. As professoras deveriam manusear os livros e indicar com quais trabalhariam em sala com as crianças.

Vale destacar que todos os livros apresentavam problematizações que poderiam ser percebidas e discutidas, ora no texto e ora nas ilustrações, tais como estereótipos nas representações de homem e mulher, ou de pai, mãe, avó, etc., presença de famílias homoafetivas (ler ou não para as crianças essa parte), valorização da família nuclear como ideal (exemplo: criança criada pela avó como fatalidade), aspectos da ilustração relacionados a estereótipos de etnias, palavras como “irmão-postiço”, ideia de adoção, família que briga e depois se abraça, família é composta somente por parentes, babá e empregada como parte da família, animais

como parte da família, aspectos estes que não foram apontados ou relatados pelas professoras entrevistadas. As professoras, em geral, não enxergaram possíveis problematizações nas histórias, mostrando pouco repertório na interpretação delas, mas disseram que leriam todos os livros, tendo em vista a sua qualidade e que enfatizam diferentes famílias. Portanto, diferentes arranjos familiares também já é uma ideia mais “aceitável” no cotidiano do CMEI. Zilda e Simone disseram que mudariam um aspecto do livro 1 na hora de ler para as crianças na parte em que um personagem dá um soco em outro, como demonstram os relatos abaixo:

Pesquisadora - Se você fosse trabalhar sobre Família com as crianças, um tema recorrente nos planejamentos na Educação Infantil, qual desses livros você escolheria e porquê? Você conhece ou já utilizou algum desses livros? Você mudaria alguma parte do livro na hora de contar às crianças?

Zilda - “Na verdade a ideia (2) é a mesma, né, são formas diferentes... que legalzinho... Escolheria esse primeiro (3), porque achei ele mais lúdico, ele **diz que independente do que você vai ser, a família tem que ser a base ali, pra te ajudar**, pras crianças é mais fácil de entender sobre as diferenças e tal, não conhecia, não lembro se é esse, esse tem o mesmo, esse explica melhor o que é, independentemente da idade, gostei de todos, quem sou eu, quem é meu pai, o que a avó é da minha mãe, porque às vezes meu filho perguntava: o que a avó é tua? O que a mãe da vó é sua? sabe assim? Desses três (1, 2, 3) mais. Devo ter usado algum livro sobre família, mas agora não lembro. Acho que não mudaria nenhuma parte, só aqui que tem a parte do soco (1) só, mas acontece, né... entre primos e irmãos acontece o soco, não trocaria não” (Zilda, entrevista 2, 18/05/23, grifos meus).

Simone - “Não conhecia os livros, esse do Ziraldo (1) eu já tinha visto. Eu gostei desse (2) que fala bastante da diversidade, eu gostei desse da Ruth Rocha (4) também, os quatro são bem legais. De cabeça não lembro de outro livro sobre família”.

Pesquisadora - Você mudaria alguma parte do livro na hora de contar para as crianças?

Simone - “Esse (1) daqui na parte que fala que levou um soco, aquela parte acho meio pesada, talvez não falaria daquela forma. Os outros não, achei uma fala bem tranquila. Nesse aqui fala que por ser diferente acaba tendo discussões, mas que logo se acertam, não é uma coisa que brigam e ficam brigados. Uma fala bem legal. Por ser diferente pode ter opiniões diversas” (Simone, entrevista 2, 25/05/23).

Vale ressaltar que em nenhum momento os livros falam que a família é a base, tal como ressalta o discurso religioso, e Zilda reforça em sua resposta. Já Gisele demonstrou novamente desconforto em suas respostas e inseriu na sua fala o termo incorreto “escolha sexual”, porém ao mesmo tempo mostrou preocupação quando percebe professoras achando graça sobre isso e, após, também mesclou na fala que religião não se questiona e não se discrimina e ponderou, ainda, sobre a importância da diversidade das famílias. Natália relatou que todos os livros abordam

a mesma coisa e não vê diferença entre eles; Andrea percebeu que os livros 2 e 3 traziam mais diversidade de famílias, como mostram os trechos a seguir:

Gisele - “Do Marcelo (4) conheço. Não lembro se já li algum sobre família, agora de cabeça. Sabe? Já percebi professoras que tem, tem crianças que tem, sabe já a escolha, né, **escolha sexual**, tem gente que acha engraçado, eu não acho”.

Pesquisadora - Como assim? Trejeitos?

Gisele - “É, assim, o jeito, a maneira de ser, de conversar, de se expor, eu não acho engraçado”.

Pesquisadora – E sobre os livros, qual você escolheria?

Gisele - “Ai, escolheria todos, seria de bom entendimento, tá falando que até os animais tem família diferente né, **para eles entenderem e respeitarem a diversidade cultural das famílias**. Eu não mudaria porque é... para você viver hoje, as famílias participam da reunião sábado, imagine se a gente tivesse discriminação da raça, da cor, da parte..., se você discriminar por algum motivo que seja, como você vai conviver ali com as famílias, com as crianças, não vai ter entendimento, vira assim uma birra, uma revolta, a gente tem que respeitar, igual religião, **não pode dizer: eu não gosto dela porque ela é de tal religião**” (Gisele, entrevista 2, 15/06/23, grifos meus).

Natália - “Não lembro desses. É tudo igual. Eu escolheria esses dois (4, 2), eu acho que **as ilustrações são melhores, a fala é a mesma**”.

Pesquisadora - Você mudaria alguma parte do livro na hora de contar para as crianças?

Natália - “Talvez, no momento de contar, pode ser que mude, mas aqui não pensei nisso, **todos falam de família né, diferentes tipos de família, depende do contexto da turma, vai que precise mudar alguma situação para encaixar alguma criança**” (Natália, entrevista 2, 05/06/23, grifos meus).

Elza - “Nenhum deles eu conhecia. Eu já li na sala um livro sobre uma menina que foi esquecida, também fala sobre família. É bem legal, as crianças gostaram bastante. Eu acho que já devo ter visto outros, mas não me lembro de cabeça assim. Tem um outro livro ali (na biblioteca) que fala de família também que eles adotam dois gatos, e fala sobre a personalidade dos gatos, um é muito diferente do outro assim, daí fala da importância de adotar uma criança, ou um bichinho, e de aceitar a diferença de cada um, porque ninguém é igual a ninguém. **Desses eu acho que pegaria os quatro, porque cada um mostrou famílias diferentes de formas diferentes**. Essa aqui (4) parece a família mais perfeita, que é mais difícil de ver hoje em dia. Essas aqui é o que a gente mais se identifica nelas, esses outros três, mas me lembrou um pouco minha infância essa aqui, porque minha família quando criança era mais semelhante a essa aqui, **porque eu tive pai e mãe, irmãos, e eles nunca separaram, minha família era mais como essa**. Acho que não mudaria na hora de contar, **porque todas elas falam uma realidade que eles vivem hoje**. De alguma forma eu vi um pouquinho da minha família em cada um” (Elza, entrevista 2, 09/05/23, grifos meus).

Andrea - “Esse daqui (1) já tinha visto, mas faz tempo. Esses não, que eu me lembre. Especificamente sobre família, não me lembro algum livro que já li pra eles. **Esses dois (2, 3) aqui são mais atuais, estão mais dentro da nossa realidade atual agora**. Esse (4) aqui é mais parecido com a minha família, família grande, tradicional, várias coisas que me identifiquei ali, e esse aqui eu acho que é minha família de hoje, que é pequena, é..., como fala mesmo, tipo cada um no seu cantinho, não é muito barulhenta. Na hora de contar *pras* crianças, talvez mudaria essa parte aqui, não, acho que não mudaria não, porque acho que **é bem a realidade que eles estão vivendo hoje**, tem pai e pai, tem mãe e mãe, **tá bem dentro do contexto de agora**,

acho que só basta eles entenderem né” (Andrea, entrevista 2, 18/05/23, grifos meus).

Portanto, as professoras percebem que precisam trabalhar com diferentes tipos de família, como criança criada com avó ou criança que não tem mãe presente e criada pelo pai, tendo em vista que as crianças com as quais trabalham pertencem a diferentes tipos de família. Assim, é algo mais “aceitável”, pois vivenciam isso na realidade. Porém, ainda há um ideal de família perfeita permeando suas falas, de acordo com seu *habitus*, o que precisa ser melhor compreendido. Além disso, foi perceptível que parecem não aceitar o trabalho com famílias diversas como as homoafetivas.

Somando-se a esse contexto, a entrevista entrou com a leitura de uma reportagem sobre o dia das mães que ocorreu em um CMEI de Curitiba. Essa prática de se trabalhar uma data comemorativa é também presente na educação infantil brasileira, sendo que essa discussão estava presente nas falas das professoras no cotidiano do CMEI e por isso uma reportagem sobre o tema foi inserida na entrevista.

A reportagem (Curitiba, 2016) relatava que o CMEI celebrou o dia com as crianças e suas mães. As crianças confeccionaram presentes para suas mães, participaram de atividades conjuntas e a comemoração teve o objetivo de reforçar o vínculo entre mães e filhos. O texto também destacava que o CMEI é o ambiente propício para conhecer as mães dos colegas e trocar experiências, além de trazer um poema sobre essa data em que dizia que toda mulher é mãe.

Ao levar para as professoras essa reportagem na entrevista, o objetivo primeiro foi perceber a opinião delas sobre essas datas comemorativas nas instituições educativas que reforçam a família nuclear e o “papel de mãe”. Em geral, as professoras citaram como positivos esses momentos de integração, porém que deveria ser com a família, porque tem crianças que não possuem mãe presente, o que já é “aceitável” para elas na Educação Infantil, e reforçaram que fazem o Dia da Família para abranger as famílias das crianças. Porém, em suas falas ainda se encontra resquícios da família ideal, pois as professoras demonstram sentir pena de crianças que não possuem esse tipo de família nuclear, e por isso consideram que se deve abranger a toda a família e não apenas “a mãe”, como mostram os trechos a seguir:

Pesquisadora – O que você achou da iniciativa do CMEI em envolver as mães em um dia especial para fortalecer o vínculo mãe e filho?

Elza - “esse dia das mães todo mundo fala disso, mas tem criança que não tem mãe, tem criança que tem madrasta e não gosta dela, **pra quem tem o filho é legal, mas e pra aqueles que não tem?** Então assim tinha que ter mais momentos especiais *pros* pais participarem junto dos filhos pra eles terem... pra ter esse momento de interação com o filho e conversar... porque realmente **tem pais que largam os filhos aqui, que esquecem que tem filho**, eu penso que teria que ter mais momentos” (Elza, entrevista 2, 09/05/23, grifos meus).

Andrea - “Ah é legal, mas... **e aquela criança que não tem mãe?** E aquela criança que só tem avó? **Ou aquela criança que tem dois pais?** Como fica essa criança? Eu acho que aí abordou só a mãe, tinha que ser um todo” (Andrea, entrevista 2, 18/05/23, grifos meus).

Zilda - “Eu acho que **deveria ser o dia da família** como a gente faz aqui, não o dia da mãe, apesar de que assim... eu não tinha pai, né... sempre teve dia dos pais e eu nunca me importei com isso, mas isso sou eu!” (Zilda, entrevista 2, 18/05/23, grifos meus).

Gisele - “Achei bacana, mas só as mães? os pais não tem? **Teria que ter sido a família para envolver todos, dia da família.** A mãe é importante, lógico, por mais que o pai, a avó, todo mundo cuide bem..., mas deveria fazer para todos, todos são importantes” (Gisele, entrevista 2, 15/06/23, grifos meus).

O segundo objetivo de ler essa reportagem na entrevista foi o de perceber se as professoras concordam ou não com as frases de que “o CMEI é o ambiente propício para conhecer as mães dos colegas e interagir” e a frase do poema “toda mulher é mãe”. Elza, por exemplo, ao ser perguntada se toda mulher é mãe, diz enfaticamente que não, que só a mulher que tem filho é mãe, e nem a mulher que adota tem o mesmo vínculo da mulher que gera seu filho. As outras professoras reforçaram em suas falas que todas as mulheres são um pouco mães, mesmo que não tenham filhos, no sentido da função da mulher reforçada pelo discurso religioso: cuidar das pessoas. Simone destaca também seu “papel de mãe” ao ser professora para com as crianças de sua sala. Se por um lado foi “aceitável” a não comemoração do dia das mães, os trechos a seguir mostram a não compreensão ou a confusão do que seria a função da instituição escolar, da professora e também o reforço da ideia religiosa de que cuidar é “ser mãe”:

Pesquisadora - Você acha que o CMEI é o ambiente propício para conhecer as mães dos colegas e interagir como diz o texto?

Elza - “Eu acredito que sim, porque os filhos passam a maior parte do tempo aqui, e é interessante conhecer a família de quem tá com teu filho né...”.

Pesquisadora - E sobre o trecho do poema “toda mulher é mãe” e que mesmo que não tenha filho será mãe dos filhos dos outros?

Elza - “Ah, **eu não acho que toda mulher é mãe**, eu percebo que quem tem só sobrinhos é diferente, tem o desejo de ter seu próprio filho, eu acho que **mãe é só quem tem seu próprio filho**, é bem complicado porque uma mãe

que adota uma criança, eu acho que tem que fazer um esforço muito grande pra você... não sei se um dia vai chegar a sentir a mesma coisa, eu acho que só quem tem que vai saber realmente qual é esse sentimento de ser mãe. Lógico que a gente sendo mãe, tem um amor pelas outras crianças, mas cada sentimento é diferente, cada situação é única" (Elza, entrevista 2, 09/05/23, grifos meus).

Pesquisadora - E sobre o trecho do poema "toda mulher é mãe" e que mesmo que não tenha filho será mãe dos filhos dos outros?

Andrea - "Sim, eu concordo, **a mãe pode ter um filho adotado, e vai ser mãe da mesma forma**, vai ter carinho" (Andrea, entrevista 2, 18/05/23, grifos meus).

Pesquisadora - E sobre o trecho do poema "toda mulher é mãe" e que mesmo que não tenha filho será mãe dos filhos dos outros?

Natália - "Eu acho que toda mulher é mãe. Independente... porque oh eu vejo que tem pessoas que eu conheço que não tem filho, mas ela às vezes olha o filho do outro como se fosse dela, cuida, ela tem aquele sentimento tipo, é um sobrinho, tenho na família, ela se preocupa como se fosse dela, olha o que fulano tá postando, **ela tá cuidando como se fosse dela, eu acho que toda mulher tem um pouquinho de mãe**, independentemente de ser ou não" (Natália, entrevista 2, 05/06/23, grifos meus).

Pesquisadora - E sobre o trecho do poema "toda mulher é mãe" e que mesmo que não tenha filho será mãe dos filhos dos outros?

Zilda - "Eu acho que é verdade, porque eu acho que **tem o instinto de querer cuidar e tal**, eu vejo muitas pessoas que eu conheço que não tem filho que não foi a opção de não ter, não deu certo, e às vezes acabam fazendo mais do que deviam, talvez para suprir aquilo que não tiveram, entendeu? De demonstrar um carinho maior e tal, mas também... na rotina não tem ideia de como é, uma rotina em casa com uma criança, pessoas que não tiveram filho que acolhem, que gostam, que querem estar sempre perto" (Zilda, entrevista 2, 18/05/23, grifos meus).

Pesquisadora – O que você achou da iniciativa do CMEI em envolver as mães em um dia especial para fortalecer o vínculo mãe e filho?

Simone - "Legal, bem legal, fala ali que **não é só a mãe que dá a luz, tem mãe que cuida, tem tia que cuida, todas as mulheres são mães**, achei bem legal, até mesmo que não tem bebê tem os 24 na sala" (Simone, entrevista 2, 25/05/23, grifos meus).

Pesquisadora - Você acha que o CMEI é o ambiente propício para conhecer as mães dos colegas e interagir como diz o texto?

Gisele - "Eu acho importante as crianças terem amizade, as famílias se conhecerem, acho importante".

Pesquisadora - E sobre o trecho do poema "toda mulher é mãe" e que mesmo que não tenha filho será mãe dos filhos dos outros?

Gisele - "Acho que **mãe é quem cria**, quem dá carinho, por mais que ela não tenha tido, seja mãe legítima ou se ela adotou, se propôs, conheço tias que a mãe faleceu, a tia cuida e faz o papel de mãe, né..." (Gisele, entrevista 2, 15/06/23, grifos meus).

Elas percebem a importância de momentos de interação no CMEI que abrangem as diferentes famílias das crianças e não apenas dia das mães e/ou dia dos pais, sendo uma prática "aceitável". Sobre o CMEI ser o ambiente propício para conhecer as mães dos colegas, cinco disseram que sim, sem problematizar a frase

de que essa seria ou não seria uma função da instituição educativa. Porém, o que mais ficou destacado e que falta compreensão é que a frase “toda mulher é mãe” é parte de um discurso religioso, que coloca as mulheres nesse papel de mãe, ou seja, toda mulher nasce para ser mãe, seja uma tia ou uma professora. Assim, as disposições do *habitus* religioso das professoras ficaram nítidas ao se comentar sobre essa reportagem, onde o destino da mulher é cuidar, é ser mãe e um “papel de mãe” bem reforçado. Elas ainda se referem com pesar às crianças que não possuem mãe ou alguma mulher em sua família que cumpram essa função. Não é compreendido, portanto, que ser mãe é algo construído historicamente e socialmente e não algo instintivo de todas as mulheres.

O cuidado é necessário ao ser humano, é coletivo e de responsabilidade social, mas em nossa sociedade, é individualizado e associado ao feminino e apenas à figura da “mãe” ou de alguém (também mulher) que a substitua. Outras vivências de cuidado são negadas, colocando-as em uma posição invisível, ou seja,

negar a centralidade da reprodução e das atividades de cuidado na existência feminina, além de suas múltiplas imbricações de raça, classe, origem, sexualidade, bem como as contradições afetivas e reflexivas envolvidas nestes processos, costuma desembocar em um feminismo – seja teórico, seja militante – que exclui crianças e, conseqüentemente mulheres e as necessidades político-sociais de importantes grupos sociais. De outro lado, a apropriação da maternidade e dos processos fisiológicos envolvidos, como um atributo de potência que precisa ser “sacralizado” e reverenciado, costuma desaguar em práticas cisheteronormativas, transfóbicas e que apenas reforçam um lugar do feminino limitante e pré-determinado. Nesse arranjo, é constituída uma nova domesticidade que reitera e serve ao argumento da mulher cuidadora e da responsabilização individual e familiar pelas mais variadas mazelas sociais. Reside nesses discursos a ideia de que existe uma identidade materna “autêntica” que, para vir à tona precisa que liberemos a mãe dos “fardos” sociais que recaem sobre ela (Leite, 2021, p.93).

Portanto, o “aceitável” para as professoras dessa pesquisa foi o entendimento de que todas as crianças podem e devem brincar de todos os brinquedos e materiais disponíveis, sem distinções entre os gêneros; que precisa ter igualdade entre meninos e meninas nas práticas; que precisa contemplar os diferentes tipos de famílias das crianças com as quais trabalham (crianças criadas por avós, tias, só com pais, com enteados, etc.); que não se deve comemorar no CMEI somente o dia das mães ou dos pais ou chamar somente as mães na instituição em atividades pois há crianças sem mãe ou sem pai presente.

Ao mesmo tempo, porém, tais elementos também mostram uma certa incompreensão, sobretudo em relação à expressão “igualdade de gênero” contida nos documentos; elas também demonstraram preocupação com as famílias das crianças ao ver meninos brincando de bonecas ou algo que não é considerado do gênero das crianças, não enxergando o papel educativo dessa situação. Além disso, elas justificam que meninos podem brincar de boneca porque vão ser pai futuramente, ao passo que as meninas podem brincar de carrinho porque vão dirigir carros no futuro, não compreendendo completamente a função do brincar infantil. Foi perceptível também um ideal de família, a nuclear, permeando as falas das professoras, como se nessa família a criança fosse mais feliz e educada, principalmente com a mãe presente; há a dificuldade da aceitação de famílias homoafetivas; apresentaram contradições do que seria a função da instituição escolar em relação às famílias e o reforço do “papel de mãe” como fundamental para as crianças. Esse ideário apresenta relação com as vivências religiosas das professoras, sem concorrência com outras agências socializadoras de formação (cursos, faculdades, etc), tendo em vista a quase inexistência de formações continuadas sobre a temática. Continuando essa perspectiva, o próximo item apresenta o que é visto pelas professoras como “exagero” em relação ao gênero.

6.2 O “exagero”: ecos da “ideologia de gênero”

Como o subcapítulo anterior mostra, há alguns avanços e há alguns aspectos ainda não bem compreendidos sobre questões que envolvem gênero no cotidiano do CMEI observado. Isso foi percebido tanto sobre os conteúdos dos documentos norteadores, quanto nas práticas diárias. Porém, há outros aspectos que geram muito desconforto e que são vistos pelas professoras como “exagero”. Ressalta-se que essa percepção das professoras é reforçada pelo *habitus* religioso delas, acentuada pela conjuntura política e religiosa dos últimos anos.

Essa conjuntura reflete com mais força nas professoras com uma vivência religiosa institucionalizada, fazendo com que a socialização desde pequenas nesses espaços, junto com a família de origem e a atual, forneça elementos para a constituição de disposições que são reforçadas pela socialização profissional docente. Dessa forma, outras agências socializadoras, como o CMEI e cursos de formação

inicial ou continuada, parecem não ter o mesmo impacto do que a religião nessas questões.

A chamada “ideologia de gênero” faz parte de uma estratégia que produziu pânico moral, como afirmado nos capítulos anteriores. Machado (2004) reforça que o pânico moral é uma forma de comunicação endêmica da nossa sociedade, que acontece em momentos e locais específicos para temas específicos. Assim, os grupos de interesse usam a mídia para propagar seus pontos de vista, por meio de encenação simbólica e de natureza performativa, atingindo as pessoas de forma eficaz com seus discursos. Muitas vezes, o apoio social ocorre pela geração do medo produzido.

Destaca-se, no entanto, que o “respeito à identidade de gênero da criança” envolve a diversidade e respeito às diferentes formas de ser menina e ser menino, de estar no mundo sendo uma criança, de se expressar, de brincar e de se identificar, ou seja, contrário aos modelos e padrões (estereótipos de gênero). Porém, o pânico moral produzido reduziu essa discussão à possibilidade de crianças pequenas transicionarem de gênero (transgênero), gerando esse “medo” nas pessoas. Isso faz parte também de toda essa temática de identidade de gênero, porém sem essa visão fatalista e irresponsável.

Ser homem e ser mulher é do âmbito da cultura, conforme explica Louro (2008), e é um processo que se dá durante toda a vida, construindo gênero e sexualidade, através de aprendizagens e práticas, onde instâncias e espaços sociais decidem e inscrevem marcas e normas, tais como a família, escola, igreja, mídia, medicina, ciência, leis. Atualmente, é impossível, para a autora, pensar posições de gênero e sexualidade a partir do esquema binário masculino/ feminino e também heterossexual/ homossexual.

O sujeito foi construído como “homem branco heterossexual de classe média urbana”. Essa foi a identidade referência e todas as outras são as diferenças. Ora, o “normal”, a partir desse sujeito, segundo Louro (2008) é presumido, porém invisível. Dessa forma, as classificações binárias de gênero e de sexualidade não mais dão conta das práticas e das identidades no mundo atual, ainda de acordo com a autora, pois isso se ampliou e a compreensão disso é um desafio para as pessoas.

Na entrevista, ao lembrar que os documentos norteadores trazem sobre o respeito à identidade da criança em relação ao gênero, como o que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2009a) sobre o “reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional [...], de

gênero, [...]” (Brasil, 2009a, p. 11), e perguntar o que elas compreendem sobre isso, as professoras responderam de formas diferentes, porém, em geral, mostrando o não entendimento do conceito ou um desconforto com o assunto, ficando claro que a frase, para elas, se referia apenas às pessoas transgênero ou a aspectos da orientação sexual, apesar de reforçarem a importância do respeito:

eu entendo que é muito cedo, eu acho que a gente enquanto profissional a gente percebe às vezes algumas diferenças e que provavelmente acontecem e que no futuro você vai ver que você tinha razão naquilo que você estava vendo tal, mas eu acho que algumas coisas não podem ser que nem... teve uma mãe que tirou o menino daqui porque *tava* brincando de boneca, ela chegava de tarde e ele *tava* brincando nos cantos, eles brincavam do que queriam, ela veio umas três vezes buscar ele, ela achou ruim e tirou ele, eu acho que não tem nada a ver isso, com cor também, tem uma mochila roxa e verde limão na sala, a gente achava que era de uma menina da sala e *tava* procurando a bolsa de um menino e não achava, procurava, procurava, e quando fomos ver era do menino, tem muita coisa que... digo que **é muito cedo pra se comentar alguma coisa, pra falar**, pra perceber não, não tem como você conversar sobre isso com uma criança assim, eu pelo menos acho isso, o menino quer brincar de boneca deixe que brinque, a menina quer brincar de carrinho, andar de bicicleta, qualquer coisa, não tem nada a ver (Zilda, entrevista 1, 30/03/23, grifos meus).

que hoje em dia não é como antigamente, antigamente a gente tinha um pensamento, uma formação, acreditava de uma forma, com o que tá vindo agora, **o novo que tá chegando**, a gente tá, eu falo por mim, tentando entender e conciliar, eu acho assim a gente tem que respeitar, tem que aceitar, e conviver da melhor forma, com... a formação que está vindo das crianças, **tem criança que desde pequena já tem umas predestinações, digamos assim, de gênero, só que não é totalmente**, mas você percebe que... a gente tem que respeitar esse começo dela (Simone, entrevista 1, 30/03/23, grifos meus).

eu entendo que **a gente tem que respeitar, porque independente a criança tem uma cultura diferente**, ah eu quero usar cabelo comprido, tem uma na nossa sala, a gente tem que trabalhar e mostrar que é tudo igual, que não diferença ter cabelo comprido ou não, a escolha não define caráter (Natália, entrevista 1, 10/04/23, grifos meus).

Zilda, em sua fala, considera que essas questões não devem estar presentes na etapa da Educação Infantil por ser “muito cedo” e isso é para o “futuro”, ressaltando o desconhecimento do tema para essa faixa etária. Simone e Natália reforçaram mais a questão do diferente, do novo, que precisa ser respeitado. Andrea e Gisele falaram pouco sobre o assunto, apresentando um pouco de resistência na resposta.

Elza, em sua fala, foi mais enfática em sua opinião e deixou bem claro que acredita em uma coisa, devido, portanto, às disposições de seu *habitus*, mas a normatização diz outra, ou seja, os documentos e orientações ao se trabalhar em uma instituição pública, como nesse trecho:

bom, segundo os documentos, o que a gente entende, **que não pode ficar falando, mas tem que aceitar ali [...], essa parte é bem complicada, porque eu acredito em uma coisa, mas eu sei que segundo a lei ali a gente não pode ficar falando aquilo que eu acredito, porque hoje em dia essa questão de gênero é muito forte.** O que eu não acredito é da questão de namoro, menina com menina, menino com menino, essa questão, mas na questão de coisas, cor, isso não tem diferença. Teve um caso de quando eu entrei na prefeitura, tinha um menininho que ele ia de vestido, um vestido da Branca de Neve, todo dia, daí eu falei *pras* outras: por que ele vem todo dia com esse vestido? Era tipo um uniforme dele. E elas falaram: é loucura da mãe, porque ela fala assim que ele quer ser menina. Eu falei: como assim? Daí elas falaram: a gente acha que é a mãe que queria que queria que nascesse uma menina e ela foi induzindo ele desde de bebê, ela mandava ele desde bebê só com roupa de menina, ele já *tava* no Maternal II e ele ia com aquele vestido todo dia, a gente não falava nada, mas dava opções pra ele escolher, outras fantasias, e não, ele não aceitava outras coisas, ele só vestia o vestido da Branca de Neve, mas porque a mãe desde que nasceu... tipo, ela criou ele como se ele fosse uma menina e ele tinha pra ele que era uma menina, então eu penso assim, que vai muito da criação mesmo ali, porque se a criança se a criança for sempre estimulada que ela é uma menina, sendo um menino, ela vai crescer com aquele sentimento, tem também aqueles lá que depois de grande, resolvem optar né, então é bem difícil de entender se é de dentro da criança, da pessoa ou se é por causa dos estímulos, não sei... (Elza, entrevista 1, 04/04/23, grifos meus).

Portanto, novamente mostra-se que as professoras entendem a importância do respeito a todos e não diferenciação de brinquedos, objetos e cores, mas, ao se aprofundar no assunto, mostram o “medo” de questões relacionadas a ser LGBTQIAPN+ e que consideram muito cedo conversar sobre essas questões para as crianças na educação infantil. No entanto, há indícios de que esse receio delas tenha relação com o pânico moral advindo da proclamação da ideia da chamada “ideologia de gênero” e com as vivências religiosas das professoras.

Segundo Vianna e Finco (2009), adultos educam crianças desde pequenas definindo em seus corpos diferenças de gênero, pois características e comportamentos esperados e diferentes para meninos e meninas são reforçados nos gestos e práticas no cotidiano da educação infantil, e, muitas vezes, isso é feito de forma inconsciente. Essas características das crianças são vistas de forma naturalizada e direcionadas à masculinidade e à feminilidade e são resultantes de muitos esforços para deixar marcas distintas no corpo, no comportamento e nas habilidades dessas crianças.

Para as autoras, as crianças percebem essas categorizações desde muito pequenas de alguma forma, pois estão imersas nesses contextos, e, os adultos podem e devem mostrar, através do anterior conhecimento e da reflexão, que essa não é a única forma de categorizar possível. E, nessa mesma perspectiva, as crianças que

transgridem a fronteiras de gênero se tornam um “caso” a ser observado (Vianna; Finco, 2009), pois como as professoras dessa pesquisa relataram nas entrevistas: “é muito cedo”, “tem que aceitar”.

A segunda reportagem lida na entrevista (Cunha, 2023) relatava sobre o banheiro das crianças em um CMEI dessa mesma cidade. Foi uma reportagem de 2023, portanto recente, e foi amplamente divulgada entre as professoras e inclusive foi noticiada em rede de televisão local. Segundo a reportagem, um vereador da cidade foi procurado por uma mãe que tirou uma foto de um cartaz colocado em um banheiro do CMEI, onde estava escrito “sanitário masculino e feminino infantil”, o que foi interpretado, de forma bastante sensacionalista, como banheiro unissex.

A reportagem traz as falas de algumas mães de crianças do CMEI, do vereador, da diretora dessa unidade e da responsável pela Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação. O assunto parou no Conselho Tutelar e também o vereador protocolou um projeto de lei proibindo o uso de banheiros unissex em escolas. Toda essa situação contribuiu para gerar pânico nas famílias com a possibilidade de que meninos e meninas de 4 e 5 anos frequentem o mesmo banheiro. A responsável da SME ressalta na reportagem que a placa foi um “equivoco” e que as crianças são acompanhadas ao banheiro pelas professoras. Primeiramente, após ler a reportagem, foi perguntado se as mesmas já tinham lido e se concordavam com a atitude da diretora:

Pesquisadora – Sobre essa reportagem, você viu na TV ou já tinha lido? O que você achou da atitude da diretora ao colocar a placa no banheiro?

Natália - “Vi. Eu acho que isso daqui o problema foi a placa, **não havia necessidade da placa**, porque se a gente tem um combinado interno que eu vou levar as meninas e depois os meninos, não tem nada a ver, porque eu, mãe, chegando em um lugar e vendo isso daqui, **com tudo que tá acontecendo**, eu também vou levar um susto, porque eu não tô vendo, não tô dentro da situação, não tô vendo o procedimento, o equivoco foi a placa, se é pra todos usarem tem que ter acompanhamento, **não pode mandar um menino e uma menina**”.

(Natália, entrevista 2, 05/06/23, grifos meus)

Andrea - “Mas aí **foi totalmente errado**, ela não poderia ter colocado essa placa, ela foi totalmente equivocada, pelo que entendi antes de fazer a denúncia a família foi procurar ela (diretora), só que ela estava atendendo outros pais e não deu a devida atenção a família, e o que a família fez? Foi por outros meios. Eu acho que não deveria ter colocado a placa, as crianças não estavam indo sozinhas, não sei, acho que as professoras estavam acompanhando, igual a gente faz aqui”.

(Andrea, entrevista 2, 18/05/23, grifos meus)

Zilda - “Eu vi a reportagem e também não precisa ter um papel na porta né, ah não sei, **na verdade eu não sou muito a favor disso não, de banheiro**

junto, sabe... eu acho que se realmente tivesse alguém pra acompanhar e tal, mas a gente não tem sempre, a gente tá sempre junto, olhando, mas do outro lado lá (dos prés), as crianças sabem onde que é um, onde que é outro, eu não sei se é... eu acho assim que... **hoje em dia estão fazendo banheiro assim juntos, quando você é adulto você escolhe onde quer ir**, mas a criança não vai ter a opção daí. Sobre **a placa que a diretora colocou achei nada a ver também, não precisava colocar, eu não entendi porque foi feito isso**. Tinha que ser comunicado, comunicado não, porque se comunicar e não gostarem e daí, tinha que ser explicado às famílias o que ia acontecer, não adianta fazer um negócio sem falar, as meninas mesmo iam começar a falar, fui no banheiro e tinha um menino lá e tal, elas iam questionar, será que ela não pensou? Uma hora ou outra alguém, nem precisa ser uma mãe, uma criança ia falar...”

(Zilda, entrevista 2, 18/05/23, grifos meus)

Elza - “Eu acho que **foi desnecessário colocar** porque é como é uma prática que a gente usa assim, não tem que expor para a comunidade, qualquer coisinha já é motivo, se tiver alguém revoltado já...”

(Elza, entrevista 2, 09/05/23, grifos meus)

Portanto, todas conheciam a repercussão dessa reportagem e não concordaram com a atitude da diretora em colocar a placa. Já sobre a atitude da mãe em denunciar a situação, colocaram que entendem a posição dela e, inclusive, Natália e Andrea disseram que também denunciariam:

Pesquisadora - Você acredita que essa mãe fez a coisa certa ao denunciar essa situação?

Natália - “**Eu acho que sim, se fosse eu, eu faria**, sem conhecer, ela não deveria ter denunciado sem ter tido uma conversa com a escola, mas não que ela não tenha razão, foi um choque dela” (Natália, entrevista 2, 05/06/23, grifos meus).

Andrea - “**Eu faria a denúncia sim**, se não tivesse resposta do local, porque estava acontecendo tudo aquilo” (Andrea, entrevista 2, 18/05/23, grifos meus).

Simone - “**Pensando como mãe, eu entendo o lado dela**, mas ali como a diretora falou achei que foi falta de comunicação entre ela e a parte da direção mesmo, talvez se ela tivesse conversado com a diretora ali teria sanado a dúvida, resolvido o problema, e não chegaria a tanto” (Simone, entrevista 2, 25/05/23, grifos meus).

Pesquisadora – Você acredita que a mãe fez a coisa certa?

Elza - “Eu acredito que ela levou um susto pelo termo unissex né...”

Pesquisadora – Mas você viu que não está escrito isso (unissex) na placa?

Elza - “Ela fala né... masculino e feminino está escrito. Isso aqui **é muito difícil de lidar** porque assim eu já trabalhei em vários CMEIs, **já tive várias histórias de banheiro**, e... acho que a gente que tá aqui no dia a dia sabe como é difícil de lidar nessas situações, [...], banheiro é muita coisa muito, tem que estar junto, tem que cuidar do banheiro, tem que cuidar da torneira, porque eles são pequeninhos ainda, **tem criança que é mais maliciosa que gosta de ficar olhando o outro**, a gente no começo do ano *tava* meio misturado, **tinha uma menina que ficava olhando o pipi dos meninos, eu não deixava entrar mais, tem que ficar com dez olhos**. Quando eles pedem *pra* ir no banheiro eu mando no máximo dois, eu fico na porta olhando, mando separado menino e menina” (Elza, entrevista 2, 09/05/23, grifos meus).

Após, sobre a resposta da responsável pela prefeitura, fornecida ao repórter e se essa reportagem parecia de alguma forma tendenciosa, responderam que:

Pesquisadora - E sobre a postura/ resposta da prefeitura em relação ao assunto?

Natália - “Eu acredito que **a prefeitura sempre vai puxar a sardinha pra eles**, eles sempre vêm, **eles fizeram o certo averiguar e ver o que ocorreu**, uma mudança interna que não foi avisada” (Natália, entrevista 2, 05/06/23, grifos meus).

Andrea - “Ah, jogou tudo em cima da coitada da diretora, levou todo o auê ali, e **tirou o corpo fora a prefeitura**, logicamente que isso daqui se ela não passou pra eles, a responsabilidade é toda dela, mas eu acho que normalmente passam, pra ter aval” (Andrea, entrevista 2, 18/05/23, grifos meus).

Elza - “Eu achei que **eles não apoiaram o CMEI**, a diretora, porque por mais que ela tenha feito algo assim não muito certo, eles enquanto instituição maior teriam que ter... a meu ver tiraram o corpo fora e jogar só pra diretora coitada” (Elza, entrevista 2, 09/05/23, grifos meus).

Pesquisadora - A reportagem foi tendenciosa, alarmista, na sua visão?

Natália - “Sim, foi, né?”

Pesquisadora - Porque aqui na placa não tá escrito unissex, por exemplo...

Natália - “Mas alarmou, né, só de estar escrito masculino e feminino, quem vê de fora já pensa no unissex, **tá mexendo com criança**, não pensa que tem pessoas cuidando, eles vêm o todo” (Natália, entrevista 2, 05/06/23, grifos meus).

Andrea - “Sim, eles já aumentaram um monte” (Andrea, entrevista 2, 18/05/23).

Zilda - “Eu achei exagerada na verdade, *tá* tudo bem, **não vai ser uma coisa natural digamos assim, mas também não precisa ficar desesperado porque vai usar o mesmo banheiro**, né, não é pra tanto, o que vai acontecer no banheiro com criança de 3, 4 anos? Tudo bem, alguma coisa acontece, já aconteceu tal, mas assim... mas eu acho que devia ser separado. Só *pra* não dar falação” (Zilda, entrevista 2, 18/05/23, grifos meus).

Simone - “só ficou grande notícia porque as famílias... achei tendenciosa sim, um pouco de mídia né...” (Simone, entrevista 2, 25/05/23).

Elza - “É, eu achei, porque a gente que tá no dia a dia, a gente sabe como que funciona, e as pessoas de uma coisinha fazem um exagero, e cada pessoa quer dar sua opinião própria e vira aquele...” (Elza, entrevista 2, 09/05/23).

A resposta da prefeitura⁵⁸ na reportagem joga a responsabilidade na direção da unidade e não esclarece adequadamente a comunidade sobre o uso do banheiro com crianças pequenas, contribuindo com o pânico moral iniciado pelo vereador em questão. Essa situação mostra como ainda é “delicada” essa questão pela sociedade, sujeita a determinadas estratégias de disputa política. Todas as professoras concordaram que foi um exagero, ou seja, que foi tendenciosa a discussão do assunto.

A partir da reportagem, a entrevista teve perguntas sobre a organização dos banheiros no CMEI das professoras e as respostas demonstraram uma preocupação delas com a separação dos banheiros desde cedo para as crianças “não se olharem”, pois tem “curiosidade” e, nas crianças um pouco maiores, das turmas de Pré, mandar no banheiro dividindo entre meninos e meninas:

Pesquisadora - Como é a organização dos banheiros aqui no CMEI? Há banheiros separados para todas as idades? Você está confortável com a organização dos banheiros no CMEI em que trabalha? Aqui no CMEI vocês conversam sobre separar ou não os banheiros para as crianças?

Natália - “Sim, **geralmente tá combinado**. Teve uma criança de outra sala que entrou no banheiro das meninas, e a Ana veio buscar eu lá na sala: profe profe tá dentro do banheiro das meninas, pra tirar o menino. Eu não mando sozinho no banheiro, fico na porta olhando” (Natália, entrevista 2, 05/06/23, grifos meus).

Zilda - “Aqui a gente separa eles, até quando tem um lado só, leva as meninas primeiro e depois... até porque os meninos, não sei o que acontece, tem... não mira direito o negócio, não fica muito higiênico usar assim”.

Pesquisadora - Desde o Maternal II?

Zilda - “Sim, mas o Maternal I não tem muita curiosidade pelo o que eu vejo, de ficar olhando e tal, essas coisas assim, sabe, vai, faz o xixi, se limpa e pronto, não tem muito assim, agora o Maternal II **já começa a curiosidade**, de querer ver o que que é, o que não é, porque que tá assim, porque que não tá, até os meninos também vão no banheiro e pegam papel pra se limpar, né, coisa assim, né..., porque não tem ideia, se limpa também ou se não limpa, como que faz, como que não faz, mas eu normalmente separo” (Zilda, entrevista 2, 18/05/23, grifos meus).

Gisele - “Aqui cada um vai no seu banheiro” (Gisele, entrevista 2, 15/06/23).

Simone - “Única coisa assim que a gente observa, que quando a gente tem muita criança no desfralde, que **eles ficam se observando, ficam se olhando, as meninas olham os meninos**, mas eu procuro levar sempre primeiro as meninas e depois o grupo dos meninos, mas na hora do sono que *tô* sozinha é todo junto ali, não dá conta, a gente percebe que eles estão meio se olhando, procurando, esses dias mesmo tinha um menino fazendo xixi de pezinho no banheiro, veio uma menina e sentou no vasinho do lado,

⁵⁸ Uns meses após a repercussão da reportagem, a prefeitura, através do Departamento de Educação Infantil, enviou para suas unidades, um documento da Vigilância Sanitária sobre o uso do banheiro pelas crianças onde está escrito que as turmas de Pré (a partir de 4 anos) precisam ter banheiro feminino e banheiro masculino e enviou uma placa padrão de banheiro masculino e banheiro feminino para todas as instituições sob sua responsabilidade.

daí tem o cestinho com papel para secar, daí ele viu ela secando e também pediu papel para secar, eles estão tendo essa percepção de diferença. Tanto a menina com o menino e o menino com a menina. Esses dias também *tava* uma menina no vasilho e tinha um menino do lado e ela ficava assim, olhando, daí fiquei falando com ela: e aí tudo bem, distraí ela. *Tá* chamando atenção porque tá vendo diferença. Dos maiores aqui a gente leva as meninas no banheiro das meninas e os meninos dos meninos, é esse esquema” (Simone, entrevista 2, 25/05/23, grifos meus).

Todas as professoras mostraram um desconforto nas respostas ao falar da placa supostamente de banheiro “unissex”, mas, ao mesmo tempo, concordaram que a reportagem foi exagerada, tendenciosa e alarmista e que a repercussão foi desnecessária. Porém, concordam com a denúncia da mãe em partes, pois essa é uma questão importante para elas, isto é, colocar meninos e meninas de 4 ou 5 anos no mesmo banheiro (mesmo em banheiros com divisões internas e com portas individuais e mesmo se tratando de crianças pequenas) é um assunto desconfortável para elas. A esse respeito, elas afirmam que quando não é possível enviar as crianças em banheiros separados, mandam primeiro os meninos e depois as meninas, em dois grupos. Destaca-se, ainda, que Gisele foi uma professora que não quis comentar muito sobre a reportagem.

Ressalta-se que para as crianças pequenas da educação infantil, o uso do banheiro é trabalhado como uma ação da vida diária, que desenvolve a autonomia, o uso dos objetos e instrumentos (papel toalha, papel higiênico, sabonete, dar descarga, se limpar, lavar as mãos, escovar os dentes), sendo que os pequenos até 3 anos são sempre acompanhados pelas professoras e os de 4 e 5 anos, são também supervisionados pelas professoras, visando o desenvolvimento de sua autonomia, sempre que possível (diante da falta de profissionais nos CMEIs, segundo os relatos). As crianças aprendem a usar o banheiro (assim como o refeitório e demais espaços da vida cotidiana) com seus pares, além dos adultos. Além disso, os banheiros, assim como em muitas casas e ambientes públicos como restaurantes, são separados por portas individuais, garantindo a privacidade. A ênfase de “algo pode acontecer” no banheiro de crianças pequenas advém desse pânico moral, pois muitos CMEIs com estruturas mais antigas possuem somente um banheiro e as professoras já costumam fazer essa divisão, sem alarmismo, de enviar meninos e meninas separadamente em turmas de pré-escola.

A curiosidade das crianças, destacada pelas professoras, faz parte de ser humano, pois a sexualidade nos constitui desde o nascimento e faz parte do

desenvolvimento infantil, de acordo com Maia e Spaziani (2010). O que se precisa na instituição escolar é de experiências favoráveis de educação sexual, sem reprimendas e omissões de manifestações típicas infantis, exigindo conhecimentos das professoras.

As professoras, dentro dessa estrutura, sem espaços de reflexão em contexto de disputa dessas narrativas sobre gênero, acabam reforçando e utilizando frases desse pânico moral, presentes também em suas vivências religiosas, como: “tá mexendo com criança” (Natália). Portanto, os ecos da “ideologia de gênero” ressoam nas instituições educativas, pois determinadas ações e práticas são vistas como “exagero” ou como não função da escola ou da professora.

As docentes delegam os conflitos para outras instâncias (direção, pedagoga, famílias), diante da falta de orientação, de entendimento, de recursos, não podendo, portanto, ser somente uma atitude individual em uma unidade educacional. O silêncio é uma prática naturalizada, segundo Valente (2020), assim como a naturalização do religioso na prática docente como recurso pedagógico no Brasil, um país com forte religiosidade. Dessa forma, para a autora, a naturalização é um processo que legitima uma atividade, uma prática docente, através de uma repetição não reflexiva, ou seja, pressupõe uma forma de ser, agir e pensar que está validada coletivamente e incorporada na prática desses profissionais.

Um exemplo dessa naturalização seria trabalhar a Páscoa com as crianças, seja através de fazer orelhinhas de coelho para as crianças, pintar ovinhos, seja através de “buscar o verdadeiro sentido” da data. Ora, essa naturalização do uso da religião e da religiosidade nas práticas docentes é uma característica da configuração sociocultural brasileira, de acordo com Valente (2020). Elementos internos e externos influenciam as percepções dos docentes, contribuindo para a naturalização de práticas, incluindo as condições de trabalho. É preciso, portanto, analisar e não julgar as profissionais, pois o processo de socialização profissional não é homogeneizante e sim está ligado a vários fatores como: condições de possibilidade, configurações locais e à cultura institucional em que ele é desenvolvido, conforme a análise da autora supracitada.

Já a discussão mais profunda de gênero e sexualidade é, de acordo com as professoras, de responsabilidade da família e não com a escola, pois não é “para se meter”. Esse discurso parte do contexto religioso e vem com o desconforto: o que vai acontecer com as famílias? Apareceu nas falas das professoras, pelas entrelinhas das

respostas, essa noção de que ser homossexual e transexual é errado, que Deus condena, que se deve aceitar o ser humano, mas não aceitar esse “comportamento” e esse assunto, com crianças, não precisa acontecer, ou seja, é um “exagero”. Assim, os ecos da “ideologia de gênero”, perpetuada pelas igrejas cristãs de visão conservadora, estiveram presentes nas respostas das docentes, tanto em relação ao entendimento da frase “respeito à identidade da criança em relação ao gênero”, relacionada aos documentos norteadores, quanto no uso do banheiro pelas crianças.

Portanto, o entendimento de gênero das professoras dessa pesquisa em relação ao que traz os documentos norteadores da educação infantil e às práticas diárias comuns do cotidiano, perpassam pelo que é “aceitável”, apresentando um avanço no conhecimento, o que ainda não é compreendido, refletindo a falta de formação sobre esse tema e também o que consideram “exagero”, ou seja, discussões que, segundo elas, não deveriam fazer parte da educação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Someone told me long ago
There's a calm before the storm
I know, it's been comin' for some time
When it's over, so they say
It'll rain a sunny day
I know, shinin' down like water*

*I wanna know, have you ever seen the rain?
I wanna know, have you ever seen the rain
Comin' down on a sunny day?*

*Yesterday and days before
Sun is cold and rain is hard
I know, been that way for all my time
'Til forever on it goes
Through the circle, fast and slow
I know, it can't stop, I wonder"⁵⁹*

(Fogerty. Creedence Clearwater Revival. 1971).

Calmarias e tempestades fazem parte das trajetórias pessoais e, com esse pensamento, conclui-se essa trajetória de pesquisa, iniciada em meio a uma tormenta chamada pandemia, como já mencionado na introdução.

Pesquisar e estudar sobre gênero e educação ainda gera questionamentos e dúvidas, inclusive em profissionais da área. Porém, pesquisas não fazem juízo de valor, mas também não podem reforçar o discurso de que “com religião não se mexe”, pois é uma importante agência de socialização na sociedade. Ainda, pesquisar sobre o cristianismo não é ir contra o mesmo, mas sim analisar cientificamente a teologia hegemônica cristã que se constituiu e continua constituindo-se na sociedade brasileira com tanta ênfase. Ressalta-se também que novas teologias surgiram e podem ser construídas e reconstruídas pelas pessoas.

A categoria gênero possibilita muitas análises de aspectos da realidade na etapa da educação infantil, além do tema dessa tese, como: igualdade entre meninos e meninas, estudos diversos sobre gênero na sociedade, feminismos, falta de professores homens na educação infantil, ou seja, porquê tem mais mulheres na

⁵⁹ Música da banda Creedence Clearwater Revival: “Alguém me falou há muito tempo, que há uma calmaria antes da tempestade, eu sei, vem vindo há algum tempo, dizem que quando terminar, choverá num dia ensolarado, eu sei, brilhando como água; Eu quero saber, você alguma vez viu a chuva? (2x) Caindo em um dia ensolarado? Ontem e alguns dias atrás, o sol era frio e a chuva era forte, eu sei, foi assim por toda a minha vida, até a eternidade, será sempre assim, através do ciclo, rápido e devagar, eu sei, isso não pode acabar, imagino” (tradução nossa).

educação de crianças pequenas, como as crianças percebem o gênero, e muitos outros temas possíveis dentro dessa ampla categoria de análise.

A docência na educação infantil brasileira, além de apresentar as dimensões próximas ao papel da mulher na sociedade e o que é considerado como responsabilidade do feminino, ou seja, a maternagem e o trabalho doméstico, como elabora Cerisara (2002), traz consigo a dimensão religiosa, isto é, a docência é composta, em sua maioria, por mulheres cristãs, foco dessa pesquisa. Isso posto e partindo do pressuposto de que é função da instituição escolar (e de seus docentes) combater o sexismo, a homofobia (LGBTfobias), o racismo e todas as demais formas de opressões do nosso sistema econômico e político, essa pesquisa se desenvolveu como será demonstrado a seguir.

A pesquisa partiu do problema relacionado à vivência religiosa junto às concepções docentes sobre gênero através da pergunta: Quais as relações entre as vivências religiosas das professoras de Educação Infantil, como parte da socialização profissional, e suas concepções no entendimento de gênero? Essa indagação possibilitou o desdobramento em mais duas questões: a) quais são as concepções de gênero das professoras, advindas principalmente das facetas religiosas de seu *habitus*? b) como as vivências religiosas das professoras se relacionam com as demandas profissionais cotidianas que envolvem gênero, oriundas dos documentos norteadores ou das práticas diárias?

A hipótese que foi construída indicava que o *habitus* religioso das professoras de educação infantil prevalece nas suas concepções sobre gênero e, para verificá-la, várias estratégias foram planejadas nos instrumentos metodológicos de pesquisa. Ao final da pesquisa é possível concluir que ela foi comprovada. Assim, o objetivo principal foi investigar e compreender as disposições do *habitus*, em relação aos aspectos da vivência religiosa, mais significativas que se relacionam e interferem nas concepções das professoras de Educação Infantil frente às demandas pedagógicas sobre gênero.

Primeiramente, como a religião no Brasil é um campo complexo, foi realizado um panorama sobre o contexto geral do campo religioso brasileiro e ressaltando também que, devido às peculiaridades da história brasileira, a matriz cristã permeia a cultura geral da população. Após, foi demonstrada a relação entre a religião e a socialização profissional docente, pois as professoras são as agentes dessa

pesquisa, articulando como a identidade profissional é formada também pelas vivências religiosas.

Diante desse objetivo geral, somaram-se três objetivos específicos. O primeiro deles foi o de identificar as religiões, crenças e vivências do conjunto de professoras atuantes em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Curitiba como parte do *habitus* religioso das mesmas.

Assim, o capítulo quatro sobre a categoria que tratava do *habitus* e o “ser feminino” trouxe a discussão sobre as disposições do *habitus* e *habitus* religioso que conduz práticas, ações e pensamentos do “ser feminino” das professoras. Para isso, foi apresentado o contexto local, ou seja, o perfil geral do CMEI e das professoras dessa instituição relacionando suas vivências com a concepção hegemônica do cristianismo, com aspectos conservadores. Na sequência foi descrito as seis agentes participantes para as fases seguintes da pesquisa, com suas vivências religiosas institucionalizadas: três que frequentam paróquias da igreja católica e três de diferentes denominações evangélicas.

Os dados revelaram as primeiras análises sobre a concepção de gênero das professoras, relacionada a ser mulher cristã e ser professora de crianças pequenas. Em seguida, foram identificados bons exemplos de mulher que as professoras destacaram, tanto em suas vidas, como aquelas em destaque na religião. A concepção de gênero das professoras segue o discurso religioso do “papel da mulher” e do “ser feminino” que se construiu na sociedade como mãe, esposa, guerreira, religiosa, que vive em função da família com sacrifícios e que exerce função de cuidado com as pessoas. Portanto, ficou evidente o conformismo com a situação da mulher nas falas das professoras, como não reclamar, confiar no destino/ em Deus, que sofrer faz parte, que é obrigação de ter filho e cuidar de todos (ou seja, o cuidado como responsabilidade da mulher).

O segundo objetivo específico foi o de relacionar as concepções sobre gênero das professoras com as possíveis demandas no cotidiano da educação infantil como questões relacionadas à família. Dessa forma, o quinto capítulo focou na categoria família relacionando com a percepção de gênero e o cotidiano das igrejas e trouxe as discussões sobre gênero e sobre família, que surgiu fortemente nas falas das professoras, relacionada à concepção conservadora, reforçada nas igrejas das docentes.

Para tanto, estabeleceu-se uma análise sobre a concepção de família defendida e essa análise indicou que a visão binária de gênero foi enfatizada pelas professoras e fundamenta a defesa da família nuclear cisheteronormativa, ou seja, aquela composta por pai, mãe e filhos, a qual seria “a base de tudo”. Foi destacada, ainda, a importância desse modelo de família para o discurso religioso. Dessa forma, os papéis de gênero, correspondentes ao binarismo da sociedade e à noção conservadora de família, ficaram evidenciados como “ideais” para as docentes dessa pesquisa, apesar de uma aparente “tolerância” a diferentes tipos de arranjos familiares. Sobre a igualdade entre homens e mulheres nas vivências cristãs das instituições prevaleceu nas professoras falas que naturalizam a não participação efetiva de mulheres. Percebe-se que em alguns momentos há uma negociação de sentido feita pelas professoras em suas falas, pois além do que é ensinado na igreja, também vivenciam outras coisas. Essa negociação de sentido ficou bastante evidente, por exemplo, em relação à submissão da mulher, pois percebem que há contradição entre o discurso religioso e o papel da mulher atualmente incentivado na sociedade. A forma como elas organizam suas vidas em família está caminhando para uma igualdade de direitos, de modo que seus companheiros contribuem em alguma medida com as tarefas domésticas. Dessa forma, essa suposta submissão é ressignificada através de falas como “andar lado a lado” com o marido e “os tempos mudaram”.

Já o terceiro objetivo específico foi o de analisar o entendimento das professoras sobre os documentos curriculares norteadores que tratam sobre gênero na educação infantil e sobre as práticas diárias, relacionando com suas vivências religiosas nessa perspectiva da socialização profissional docente. Dessa forma, o sexto capítulo teve como discussão o conceito de gênero nos principais documentos norteadores da Educação Infantil e a compreensão desses itens pelas professoras participantes desta pesquisa, como uma categoria para compreender o entendimento das docentes. Elas demonstraram um conhecimento frágil do teor desses documentos e sobre o conceito de “gênero”. Na sequência o capítulo também discutiu questões que envolvem compreensões de gênero a partir de práticas diárias comuns na etapa da Educação Infantil. A esse respeito, a análise identificou duas categorias: o que é “aceitável” e o que não é compreendido e o que é considerado “exagero” e não deveria fazer parte da instituição escolar.

O que ficou mais nítido como “aceitável” para as professoras desta pesquisa foi o entendimento de que todas as crianças podem e devem brincar com todos os brinquedos e materiais disponíveis; que também defendem em suas falas a igualdade entre meninos e meninas; que precisam contemplar os diferentes tipos de famílias das crianças com as quais trabalham; que não se deve comemorar no CMEI somente o dia das mães ou dos pais ou chamar somente as mães na instituição em atividades pois há crianças sem mãe ou sem pai presente. Por outro lado, essas questões também mostram o que ainda não é compreendido pelas professoras, em relação ao gênero, sobretudo a partir da expressão “igualdade de gênero” contida em documentos; a preocupação com as famílias das crianças ao ver meninos brincando de bonecas ou algo que não é considerado do gênero das crianças; que o menino pode brincar de boneca porque vai ser pai e a menina brincar de carrinho porque vai dirigir no futuro, não compreendendo completamente a função do brincar infantil; há um ideal de família, a nuclear, permeando as falas das professoras; há a dificuldade da aceitação de famílias homoafetivas; a falta de compreensão do que seria a função da instituição escolar em relação às famílias e o reforço do papel de mãe nas famílias das crianças.

Portanto, todas essas concepções apresentaram relação com as vivências religiosas das professoras, pois não houve concorrência com outras agências socializadoras (de formação) ou disputas ocorreram com outras agências, prevalecendo a igreja e a família de origem. Finalmente, o que foi considerado como “exagero” em relação ao gênero pelas professoras, relacionou-se com a propaganda “ideologia de gênero” pelas igrejas cristãs de viés conservador, apesar de elas não utilizarem esse termo. Assim, apareceu nas falas das professoras o discurso de que ser homossexual e transexual é errado, ou seja, Deus condena e está na Bíblia, e, também, que se deve aceitar o ser humano, mas não aceitar esse “comportamento”, estando também de acordo com o que diz a “ideologia de gênesis”. Essa ideologia utiliza a Bíblia para reafirmar a existência de apenas dois gêneros – masculino e feminino - e somente a cisheteronorma é aceita, conforme acredita-se que Deus criou o mundo e, dessa forma, as pessoas que a seguirem serão salvas no fim dos tempos. Por fim, as professoras consideram que esse assunto, com crianças ou na educação de crianças, não precisa estar presente, ou seja, é um “exagero”.

A problematização, a hipótese e os objetivos estabelecidos fundamentaram a comprovação da tese defendida neste estudo, a qual sustenta que as facetas

religiosas do *habitus* determinaram as concepções de gênero das professoras de educação infantil, através da socialização. A defesa da família nuclear realizada nos discursos religiosos que estabelece os papéis ideais de gênero contribuem para as concepções se desenvolverem.

Concluiu-se, assim, que a religião influenciou ativamente no aprendizado do masculino e do feminino e nas representações de gênero das professoras. A religião, como sistema simbólico, demonstrou uma força na socialização das docentes, que ocorreu sem concorrência com outras agências socializadoras a respeito dessa temática ou disputas ocorreram e foram privilegiadas disposições e silenciadas outras, com reforço maior das disposições da família de origem e da igreja, interligadas através da visão conservadora de gênero.

A socialização profissional dos docentes fortalece a naturalização do religioso no país devido à cultura que permeia historicamente a sociedade brasileira, por isso muitas ações não são de responsabilidade somente dos docentes. Os cursos de formação precisam fazer as docentes refletirem sobre suas ações baseadas em suas vivências pessoais, pois a dimensão religiosa se manifesta na instituição escolar, mesmo de forma não formal para, assim, repensar a diversidade e reduzir práticas sexistas nas instituições. Para compreender melhor essas discussões, necessita-se de políticas públicas que atinjam um amplo número de profissionais sobre as discussões científicas de gênero, pois a não concorrência acontece também pela precária formação inicial e pela ausência da formação continuada de qualidade, apesar de ser um assunto complexo da nossa sociedade como um todo.

Isto posto, a temática não se esgota e novas pesquisas precisam ser feitas no cotidiano escolar, contribuindo com novas abordagens e novos problemas, visto que a socialização religiosa influencia no processo de construção das identidades de gênero e na compreensão do feminino e do masculino, por exemplo. São várias possibilidades de possíveis pesquisas futuras que deem visibilidade a essa etapa de educação, rompendo com modelos hegemônicos e preconceitos, principalmente em suas demandas sobre gênero, foco desse estudo, assim como as que estudem a religião dos docentes na socialização profissional, como analisar as concepções de gênero de professoras de outras religiões (espírita, de matriz africana como umbanda e candomblé, por exemplo), professoras com dupla pertença religiosa ou com trânsito religioso, professoras sem religião e/ou ateias/agnósticas, assim como com

professoras que frequentaram cursos com discussões sobre gênero para verificar se houve modificações na concepção e na prática ou se o *habitus* religioso prevaleceu.

*“Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa
da prática para tornar-se concretude histórica.
É por isso que não há esperança na pura espera,
nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira,
assim espera vã”.*
(Freire, Paulo. 1992, p.11)

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, vol. XXI, pág. 121-139, 2011.

ACOSTA, Tássio; GALLO, Sílvio. A educação em disputa no Brasil contemporâneo: entre os estudos de gênero, a dita ideologia de gênero e a produção de uma 'ideologia de gênese'. **Educação UFSM**, v. 45, 2020.

ALENCAR, Gedeon Freire de. **Assembleias brasileiras de Deus: teorização, história e tipologia 1911- 2011**. 2012. 285 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALENCAR, Gustavo de. Grupos protestantes e engajamento social: uma análise dos discursos e ações de coletivos evangélicos progressistas. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 39(3): 173-196, 2019.

ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada – evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**, v. 50, p. 5-30, 2017.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho/ 2001.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set/ dez 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Linguístico (capital; mercado) In: CATANI, Afrânio Mendes et al. (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 250-255, 2017.

BELLINGHAUSEN, Ingrid B. **As Famílias do Mundinho**. São Paulo: DCL, 2006.

BELLOTTI, Karina K. “Fieis Soldados de Jesus Cristo” – discussões sobre o fundamentalismo no Brasil recente. In: BREPOHL, CAPRARO e GARRAFFONI. **Sentimentos na História: linguagens, práticas, emoções**. Curitiba: Ed. UFPR, p. 53-92, 2012.

BERGER, P. A dessecularização do mundo: uma visão global. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 9-23, 2000.

BERGER, Peter L. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da Religião**. 5 ed. São Paulo: Paulus, 2004.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1991.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1975.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1997.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, p. 693-713, 2001a. [1993].

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Trad. Sérgio Micelli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b [1998].

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d’água, p. 144-169, 2003 [1996].

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a [1987].

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004b [1997].

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina; PORTELLI, Alessandro. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, p. 183-191, 2006 [1996].

BOURDIEU, Pierre. Gênese e Estrutura do Campo Religioso. In BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007 [1982].

BOURDIEU, Pierre. **O Senso Prático**. Petrópolis: Vozes, 2009 [1980].

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2010 [1999].

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus. 2011 [1994].

BOURDIEU, Pierre. **Algerian sketches**. Org. de Tassadit Yacine. Cambridge, Polity Press. 2013 [1958].

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015 [1998].

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 5 ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017 [1999].

BRANCO, Jordanna Castelo. **“O amor de Jesus... preenche todos os vazios”: a não laicidade da escola pública na educação infantil**. Curitiba: Appris, 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº9.394/1996**, 20 de dezembro de 1.996. MEC: Brasília, 1997.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 20, de 11 de novembro de 2009 (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 dez. 2009a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 05, de 17 de dezembro de 2009 (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009b.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2010**. Brasília: IBGE, 2011. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 30 de maio de 2012 (Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno). Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 maio 2012.

BRASIL. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 12.796/2013**, 04 de abril de 2013. MEC: Brasília, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. PORTARIA N. 188, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**. Brasília - DF, n 28, 4 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022 – população e domicílios: primeiros resultados**. Brasília: IBGE, 2023a. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 22 março 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023b.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BUSIN, Valéria. Religião, sexualidades e gênero. **Rever**, ano 11, n. 01, p. 105-124, jan/jul 2011.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos pagu**, p. 249-274, 2014.

CAMARGO, Leniara P. **O silenciamento das professoras e a socialização de gênero no cotidiano da educação infantil: relações entre docência e religião?** 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 126-142, 1999.

CAMURÇA, Marcelo A. Os “sem religião” no Brasil: juventude, periferia, indiferentismo religioso e trânsito entre religiões institucionalizadas. **Estudos de Religião**, v. 31, n. 3, p. 55-70, 2017.

CAMURÇA, Marcelo A. Um poder evangélico no Estado Brasileiro? mobilização eleitoral, atuação parlamentar e presença no governo Bolsonaro. **Revista Nupem**, v. 12, n. 25, p. 82-104, 2020.

CAPITANIO, Ana Maria. **Gênero e crenças religiosas: sentidos da docência entre professoras do ensino fundamental I**. 2014. 170 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho**

docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

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.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002.

CESAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educar**, Curitiba: Editora UFPR., n. 35, p. 37-51, 2009.

COLLINS, Patricia H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, jan/ jun 2017.

CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL. **Circulares.** Disponível em: <https://congregacaocristanobrasil.org.br> Acesso em: 29 outubro 2023.

CORDEIRO, Felipe. Relembre as polêmicas da ministra Damares Alves. **Terra**, São Paulo, 26 de dezembro de 2019. Seção Cidades. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/relembre-as-polemicas-da-ministra-damares-alves> Acesso em: 26 abril 2024.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, p. 31-50, 2009.

COUTO, Márcia T. Gênero, família e pertencimento religioso na redefinição de *ethos* masculinos e femininos. **ANTHROPOLÓGICAS**, ano 6, volume 13(1): 15-34, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 266-284, 2016.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar.** 4. ed. São

Paulo: Aquariana, 2007.

CUNHA, Rodrigo. Banheiro unissex em CMEI de Curitiba causa revolta em mães. **Tribuna do Paraná**, Curitiba, 20 de abril de 2023. Seção Curitiba e Região. Disponível em: <https://www.tribunapr.com.br/noticias/curitiba-regiao/banheiro-unissex-em-cmei-de-curitiba-causa-revolta-em-maes/> Acesso em: 01 maio 2023.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Reformadas por famílias nas férias, bonecas voltam novas para CMEI no Sítio Cercado. **Notícias (blog)**, 2014. Seção Educação. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/reformadas-por-familias-nas-ferias-bonecas-voltam-novas-para-cmei-no-sitio-cercado/33583> Acesso em: 01 maio 2023.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Dia das Mães! **Vila Formosa (blog)**, 2016. Seção Notícias. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/noticias/dia-das-maes/8820> Acesso em: 01 maio 2023.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo da Educação Infantil: diálogos com a BNCC**. Curitiba: SME, 2020.

CURITIBA. Instituto de Pesquisa e Planejamento de Curitiba - IPPUC. Curitiba: IPPUC, 2021a. Disponível em: <https://www.ippuc.org.br/> Acesso em: 03 de agosto de 2023.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. **Diversidade Sexual**. Curitiba: SGM, 2021b.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Protagonismo Feminino: ações pedagógicas para a Não Violência**. Curitiba: SME, 2022.

DA SILVA, Janaína. A Questão de Gênero na Congregação Cristã no Brasil (CCB). **Anais Do II Encontro Nacional Do GT História das Religiões e das Religiosidades. Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá (PR) v. 1, n. 3, p. 1-12, 2009.

DA SILVA, Juliano Eugenio; DE MELLO, Paulo Eduardo Dias. A questão de gênero no plano municipal de educação de Curitiba: da construção social à supressão político-legislativa (2014/2015). **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, n. 17, p. 228-260, 2020.

DA SILVA, Vagner Gonçalves. Concepções religiosas afro-brasileiras e neopentecostais: uma análise simbólica. **Revista USP**, n. 67, p. 150-175, 2005.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE SÁ, Lanuzia T. F. e HENRIQUE, Ana Lúcia S. A triangulação na pesquisa científica em educação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 645-660, 2019.

DATAFOLHA. 92% dos evangélicos paulistanos concordam que a igreja muda para melhor a vida das pessoas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 de julho de 2024. Seção Opinião e Sociedade. Disponível em: <https://datafolha.folha.uol.com.br/opiniao-e-sociedade/2024/07/92-dos-evangelicos-paulistanos-concorda-que-a-igreja-muda-para-melhor-a-vida-das-pessoas.shtml> Acesso em: 26 julho 2024.

DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Singularidades da Docência na Creche: interlocução com pesquisas no Brasil. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 15, p. 271-286, 2019.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes. 2005 [1997].

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, mai./ago. 2012.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, v. 3, n. 3, p. 27-33, 1998.

DORALYCE. Canto da Revolução. In: **CD Doralyce – Canto da Revolução**. São Paulo: Fatiado Discos. 1 LP, faixa A5 (2 min). 2017.

FEMENÍAS, María Luisa. ¿Qué decimos cuando decimos “sujeto”? TAMANINI, Marlene, BOSCHILIA, Roseli, SCHWENDLER, Sônia Fátima (orgs). **Teorias e políticas de gênero na contemporaneidade**. Curitiba: Ed. UFPR, p. 175-194, 2017.

FERREIRA, Karina A. L.; GONÇALVES, Hellen S. M.; MARTINS, Ana Paula V. Entrevista com a Prof.^a Dr.^a Ana Paula Vosne Martins. **Temporalidades – Revista de História**, Edição 38, v. 14, n. 2, p. 570-578, set. 2022/ jan. 2023.

FERREIRA, Márcia Ondina. Feminização e “natureza” do trabalho docente. Breve reflexão em dois tempos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, V.9, n.16, p. 153 – 166, jan./jun. 2015.

FINCO, Daniela. Socialização de gênero na Educação Infantil. **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**, Florianópolis, 2008.

FINCO, Daniela. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 31, n. 61, p. 169-184, 2013.

FOGERTY, John. Have you ever seen the rain? In: **LP Creedence Clearwater Revival**. Londres: EMI Records. 1 LP, faixa 1 (2 min). 1971.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI**. São Paulo, 2019, 346 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2019.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, p. 28-49, 1992.

FORQUIN, J.-C. Conclusão. Pedagogia, sociologia e cultura. In: FORQUIN, J.-C. **Escola e Cultura, as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 163-173, 1993.

FRANCO e MARANHÃO Filho. Não metam gênero na nossa religião! Educação em disputa nos movimentos “Escola sem partido” e “Con mis hijos no te metas”. **REVER**, v. 20, n. 2, mai/ago 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo, Editora Paz & Terra, 1992.

FRESTON, Paul. **Protestantes e política no Brasil: da constituinte ao impeachment**. 1993. 303 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

FURLIN, Neiva. Teologia feminista: uma voz que emerge nas margens do discurso teológico hegemônico. **REVER: Revista de Estudos da Religião**, v. 11, n. 1, p. 139-164, 2011.

GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

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, UFSC, p. 76-94, jan.-jun./ 2018.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 27 (2): 1-54, p. 21-28, jul./dez. 2002.

GONDIM, Luiz Carlos Lisboa. **Representações de gênero em casais e documentos da Igreja Adventista do Sétimo Dia**. 2008. 149 f. Dissertação

(Mestrado) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2008.

JELIN, Elizabeth. **Pan y afectos: la transformación de las familias**. Fondo de Cultura Económica Argentina, 2022 [1998].

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, 18(43), p. 449-502, 2018.

KALIL, Samara. Madre Teresa de Calcutá: imagem, santificação e presença. **Mediação**, v. 19. n. 25, 25 jul./ dez. 2017.

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.

KNOBLAUCH, Adriane; LOPES, Luana; SANTANA, Izabel Jensen. Formação de professores e análise de trajetórias sociais: possibilidades a partir de Pierre Bourdieu. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 16, 2021.

KNOBLAUCH, Adriane e PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Socialização familiar e formação de professoras: o gênero em questão. **Educação**, v. 39, n. esp, p. 86-95, 2016.

LEITE, Tayná. **Criação com apego: narrativas da maternidade apegada, reflexividade e problematizações**. 2021. 254 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

LE MOS, Carolina T. Religião e Patriarcado: elementos estruturantes das concepções e das relações de gênero. **Caminhos**, v. 11, n. 2, p. 201-217, jul./dez. 2013.

LE MOS, 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, p. 39-57, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista estudos feministas**, v. 9, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Rev. Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) – maio/ago./ 2008.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Carla. Pânico Moral: Para uma Revisão do Conceito. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, [S. l.], v. 4, n. 7, 2004.

MACHADO, Maria das D. C. **Carismáticos e Pentecostais: Adesão Religiosa na Esfera Familiar**. Campinas: Ed. Autores Associados/ANPOCS. 218 pp. 1996.

MACHADO, Maria das D. C. Representações e relações de gênero nos grupos pentecostais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(2): 256, maio-agosto, 2005.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; SPAZIANI, Raquel Baptista. Manifestações da sexualidade infantil: percepção de pais e professoras de crianças de 0 a 6 anos. **Linhas**, p. 68-84, 2010.

MAK, Denise. **A presença da religião em ações docentes de uma escola pública de educação infantil**. 2014. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

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.

MARIANO, André Luiz de Castro. **Congregação Cristã no Brasil: análise antropológica da primeira denominação pentecostal brasileira**. 2021. 337 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2021.

MARIANO, Ricardo. Expansão pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal. **Estudos Avançados**, v. 18 (52), p. 121-138, 2004.

MARIANO, Ricardo. Mudanças no campo religioso brasileiro no censo 2010. **Debates do NER**, p. 119-137, 2013.

MAUGER, Gérard. Violência Simbólica. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 359-360, 2017.

MENDONÇA, A. O protestantismo no Brasil e suas encruzilhadas. **Revista Usp**, n. 67, p. 48-67, 2005.

MENDONÇA, A. de. “Professor doutrinador”, *homeschooling* e “ideologia de gênero”: a tríade que ameaça a educação brasileira. **Revista Escritas**, 12(2), 33–51, 2020.

MENDONÇA, A. de e MOURA, F. de. “Ideologia de gênero” e escola sem partido: a agenda privatizante moralizadora para a educação brasileira. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 201–222, 2019.

MENESES, Daniela. Con Mis Hijos No Te Metas: un estudio de discurso y poder en un grupo de Facebook peruano opuesto a la “ideología de

gênero”. **Anthropologica**, Lima, v. 37, n. 42, p. 129-154, 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122019000100007&lng=es&nrm=iso Acesso em: 11 out. 2023.

MOREIRA, Alberto. Democracia e Direitos Humanos no Brasil: as contribuições da Teologia da Libertação. **Caminhos**, v. 14, n. 1, p. 207-221, jan./jun. 2016.

MOSCHKOVICH, Marília. **“Família” e a nova gramática dos Direitos Humanos no governo de Jair Bolsonaro:(2019-2021)**. Maria Sibylla Merian International Centre for Advanced Studies in the Humanities and Social Sciences Conviviality-Inequality in Latin America (Mecila), 2023.

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, CDROM, 2010.

NEGRÃO, Lísias. Trajetórias do sagrado. **Tempo Social**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 115-132, 2008.

NERI, Marcelo Cortes (coord.). **Novo Mapa das Religiões**. Rio de Janeiro: FGV/CPS. 2011.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.8, n.2, p.9-41, 2000.

NORONHA, Cejana U. A. Teologia da Libertação: origem e desenvolvimento. **Fragmentos de Cultura**, v. 22, n. 2, p. 185-191, abr./jun. 2012.

NOVAES, Regina. Os jovens ‘sem religião’: ventos secularizantes, ‘espírito de época’ e novos sincretismos. Notas preliminares. **Estudos Avançados**, v.18, n. 52, p. 321-330, 2004.

OLIVEIRA, Patrícia Alves Santos. **Infância, gênero, religião e educação: entre as memórias da menina e as concepções da mulher educadora**. 2019. 95 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2019.

OLIVEIRA FILHO, José J. Formação histórica do movimento adventista. **Estudos Avançados**, n. 18 (52), p. 157-179, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, p. 13 – 36, 2007.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Tradução: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), 2015.

OROZCO, Yuri Puello e GÓMEZ, Josefa Buendía. A teologia feminista de Ivone Gebara e católicas pelo direito de decidir. **Mandrágora**, v. 20, n. 20, p. 101-110, 2014.

PARR, Todd. **O Livro da Família**. São Paulo: Panda Books, 2003.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Origem social de professores e aspectos da prática docente. **Educação** (PUCRS), v. 35, p. 199-207, 2012.

PEREIRA, Eliseu. Teologia do Domínio: Uma chave de interpretação da relação política evangélico-bolsonarista. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 76, p. 147-173, 2023.

PEREIRA, Pedro. Peregrinações pouco católicas: o *lócus* religioso das peregrinações a pé a Fátima. **Revista de Ciências Humanas**, EDUFSC, v. 41, n. 1 e 2, p. 179-193, Abril e Outubro de 2007.

PEREIRA, Renata. Maria, perfeita discípula. **Canção Nova**, São Paulo, 20 de fevereiro de 2020. Seção Eventos. Disponível em: <https://eventos.cancaonova.com/quinta---feira-de-adoracao/pregacoes/maria-perfeita-discipula/> Acesso em: 26 abril 2024.

PETERS, G. De volta à Argélia. A encruzilhada etnossociológica de Bourdieu. **Tempo Social**, v. 29, n. 1, p. 275-303, 2017.

PIERUCCI, Antonio Flávio. Representantes de Deus em Brasília: a bancada evangélica na Constituinte. **Ciências Sociais Hoje**, n. 11, p. 104-132, 1989.

ROCHA, Ruth. **A Família do Marcelo**. São Paulo: Salamandra, 2001.

RODRIGUES, Maria Elizabeth; DO NASCIMENTO, Geraldo Barbosa; NONATO, Eunice Maria Nazareth. A dominação masculina e a violência simbólica contra a mulher no discurso religioso. **identidade!**, v. 20, n. 1, p. 78-97, 2015.

ROSADO-NUNES, Maria José. Teologia Feminista e a crítica da razão religiosa patriarcal: entrevista com Ivone Gebara. **Revista Estudos Feministas**, v. 14, n. 1, p. 294-304, jan.-abr. 2006.

ROSAS, Nina. “Dominação” evangélica no Brasil: o caso do grupo musical Diante do Trono. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 5, n. 1, p. 235-235, 2015.

RUETHER, Rosemary R. Ivone Gebara: teóloga ecofeminista latino-americana. **Mandrágora**, v. 20, n. 20, 2014, p. 175-185.

SALIH, Sara. O sexo In: SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, pp. 103-139, 2015.

SALLES, Ana Cristina Teixeira da Costa e CECCARELLI, Paulo Roberto. A invenção da sexualidade. **Reverso**, v. 32, n. 60, p. 15-24, 2010.

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.

SANCHIS, Pierre. **Religião, cultura e identidades: matrizes e matizes**. Organização de Mauro Passos e Léa Freitas Perez. Petrópolis: Vozes, 2018.

SANTOS, Ana Célia de Sousa. **Representações sociais de relações de gênero de professoras/es da educação infantil**. 2019. 284 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales. Socialização de gênero na educação infantil: continuidades e rupturas vivenciadas pelas crianças na família, na igreja e na escola. **Educação UFSM**, v. 42, n. 3, p. 731-750, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 361-378, 2005.

SCHELIGA, Eva Lenita; KNOBLAUCH, Adriane; BELLOTTI, Karina Kosicki. Vínculos religiosos entre estudantes universitários: comparações entre licenciatura e bacharelado. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-21, 2020.

SCOLARO, Silvia Alves Tavares. **Sem Deus, somos nada: representações religiosas na educação infantil de Itaberaí-GO**. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

SCOTT, Joan. Prefácio a gender and politics of history. **Cad. Pagu**, n. 3 (Desacordos, desamores e diferenças), Campinas, p. 11-27, 1994.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, jul./dez, 1995.

SETTON, M. da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de 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. e 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, Elder L. S. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias**, volume 8, nº16, jul./dez. 2020.

SILVA, S. de S. Uma leitura interpretativa das “Orientações pastorais sobre a Renovação Carismática Católica” à luz da teoria da religião. **HORIZONTE – Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 6, n. 11, p. 53-70, dez. 2007.

SILVEIRA, E. J. S. Duelo de Absoluto e Relativos: os evangélicos, a heteronormatividade e o pós-tradicional. **Revista Brasileira de História das Religiões**, v. 12, p. 55-78, 2020.

SENA, Emerson e PY, Fábio. CAPÍTULO COVID-19 E 1 RELIGIÃO. **Religião em tempos de Covid-19: vírus, biopoder e vida**, v. 1, p. 9-30, 2022.

SERRA, Cristiana de Assis. "**Vimos pra comungar**": estratégias de permanência na Igreja desenvolvidas por grupos de católicos LGBT brasileiros e suas implicações. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SERRA, Cris. Movimentos cristãos LGBT no Brasil “evangélico”: pluralismo e as fronteiras da religião. **R. Facchini & IL França (2020). Direitos em disputa: LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo**, p. 343-372, 2020.

SIQUEIRA, Deis. Religião e religiosidade: indivíduo e sociedade. **Estudos de Sociologia**, v. 18, n. 34, 2013.

SOUZA, Sandra Duarte de. A relação entre religião e gênero como um desafio para a sociologia da religião. **Caminhos**, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 13-32, jan./jun. 2008.

SOUZA, Sandra Duarte de. A casa, as mulheres e a igreja: violência doméstica e cristianismo In: LEMOS, Carolina Teles; SOUZA, Sandra Duarte de. **A casa, as mulheres e a igreja: gênero e religião no contexto familiar**. São Paulo: Fonte Editorial, 2009.

SOUZA, Sandra Duarte de. Política religiosa e religião política: os evangélicos e o uso político do sexo. **Estudos de Religião**, v. 27, p. 177-201, jan.-jun. 2013.

SOUZA, Sandra Duarte de. “Eu não sou mulher”: violência doméstica e ética cristã. **Revista Caminhando** v. 19, n. 2, p. 7-17, jul./dez. 2014.

SOUZA, Sandra Duarte de. Representações de gênero na literatura evangélica. **Estudos de Religião**, v. 31, p. 317, 2017.

STEIL, C. e TONIOL, R. O catolicismo e a igreja católica no Brasil à luz dos dados sobre religião no censo de 2010. **Debates Do NER**, 2(24), p. 223–243, 2013.

TAMANINI, Marlene, BOSCHILIA, Roseli, SCHWENDLER Sônia Fátima (organizadoras). **Teorias e políticas de gênero na contemporaneidade**. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

TEIXEIRA, Faustino. Faces do catolicismo brasileiro contemporâneo. **REVISTA USP**, n.67, p. 14-23, setembro/novembro 2005.

TEIXEIRA, Faustino. “O Censo de 2010 e as religiões no Brasil: esboço de apresentação”. In: TEIXEIRA, Faustino e Renata Menezes (orgs.). **Religiões em movimento – o Censo de 2010**. Petrópolis: Vozes, pp. 17-35, 2013.

TEMPESTA CROCIARI, Simone Ribeiro. **Igualdade, diferença e desigualdade: gênero, raça-etnia e religião em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

TRUTH, Sojourner. Discurso proferido em 1851. In: DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados**. Editora José Olympio, 2011.

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.

VALENTE, Gabriela A. A religiosidade na prática docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, p. 198-211, 2017.

VALENTE, Gabriela Abuhab. **As práticas docentes e a questão religiosa: elementos de comparação entre Brasil e França**. 2019. 295 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, e Laboratoire Education, Cultures, Politiques - Université Lumière Lyon II, 2019.

VALENTE, Gabriela A. Socialização profissional docente ou como uma prática se naturaliza? Um estudo sobre a naturalização do religioso na prática docente. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-15, 2020.

VIANNA, Cláudia. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, p. 81-103, 2002.

VIANNA, Claudia e FINCO, Daniela. Meninas e Meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu** (33), 265-283, julho-dezembro, 2009.

WEST, Candace and ZIMMERMAN, Don H. Doing gender. **Gender & society**, v. 1, n. 2, p. 125-151, 1987.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 07 set 2023.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, Nadir; PAIXÃO, Lea Pinheiro. Falando sobre gênero e educação. Entrevista com Marília Pinto de Carvalho. **Revista Pedagógica**, v. 15, n. 31, p. 443-454, 2013.

ZANOTTO, G. Tradição, família e propriedade (TFP): um movimento católico no Brasil (1960-1995). **Locus: Revista De História**, v. 16, n. 1, 2010.

ZANOTTO, G. Os Aautos do Evangelho no espectro católico contemporâneo. **Revista Brasileira De História Das Religiões**, Ano IV, n. 10, maio 2011.

ZEZINHO, Padre. Oração pela família. In: **CD Oração pela família**. São Paulo: Editora Paulinas. 1 CD, faixa 1 (4 min). 1990.

ZIRALDO. **Um amor de família**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

APÊNDICE 1 – QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES

QUADRO 2 - DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE RELIGIÃO E DOCÊNCIA EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO

Título do trabalho	Autor (a)	Objeto da pesquisa	Instituição	Ano
“Gênero e crenças religiosas: sentidos da docência entre professoras do ensino fundamental I” Tese	Ana Maria Capitanio	Professores Ensino Fundamental I	USP	2014
“As práticas docentes e a questão religiosa: elementos de comparação entre Brasil e França” Tese	Gabriela Abuhab Valente	Professores Ensino Fundamental II	USP	2019
“A presença oculta da religiosidade na prática docente” Dissertação	Gabriela Abuhab Valente	Professores Ensino Fundamental I	USP	2015
“Manifestações da sexualidade da criança na Educação Infantil: estranhamentos e desafios” Dissertação	Jennifer Martins Silveira	Professores Educação Infantil	PUC-GO	2010
“Ser (animal) humano: evolucionismo e criacionismo nas concepções de alguns graduandos em ciências biológicas” Tese	Acacio Alexandre Pagan	Graduandos Ciências Biológicas	USP	2009
“Entre diálogos e silenciamentos: o que dizem os professores sobre a religião no cotidiano das escolas?” Dissertação	Joycimar Lemos Barcellos Zeferino	Professores de Ens. Fundamental	PUC-RJ	2016
“Professores de Biologia e ensino de evolução: uma perspectiva comparativa em países com contraste de relação entre Estado e Igreja na América Latina” Tese	Hesley Machado Silva	Professores de Biologia – Ensino Médio	UFMG	2015

“A pluralidade cultural e as manifestações de cultura religiosa nas aulas de educação física: uma busca exploratória realizada com docentes do ensino fundamental” Dissertação	Paloma Tavares Ferreira Rocha	Professores de Ed. Física – Ens. Fundamental	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	2013
“Igualdade, Diferença e Desigualdade de Gênero, Raça-Etnia e Religião em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental” Dissertação	Simone Ribeiro Tempesta Crociari	Professores de Ens. Fundamental I	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	2017
“Religião na escola: registros e polêmicas na rede estadual do Rio de Janeiro” Dissertação	Amanda André de Mendonça	Professores de Ensino Médio	UFRJ	2012
“Ciência e Religião: reflexões acerca da abordagem de temas controversos pelo professor de Ciências nos anos iniciais” Dissertação	Fabiane Sanches	Professores de Ensino Fundamental I	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA	2017
“Religião, Ensino Religioso e cotidianos da escola: discutindo a laicidade na rede pública estadual do Rio de Janeiro” Dissertação	Luciana Helena Monsorens	Professores Ensino Fundamental II	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	2014
“O que é de Deus e o que não é de Deus: docentes evangélicos e o ensino das culturas africanas afro-brasileiras nas escolas públicas” Dissertação	Renildes de Jesus Silva de Oliveira	Professores de Ed, Infantil, Fund. E Médio	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	2018
“Infância, Gênero, Religião e Educação: entre as memórias da menina e as concepções da mulher educadora” Dissertação	Patricia Alves Santos Oliveira	Graduandas de pedagogia	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	2019
“Laicidade versus confessionalismo na escola pública: um estudo em Nova Iguaçu (RJ)” Dissertação	Allan do Carmo Silva	Professores Ens. Fund. I	UFRJ	2013

“Representações Sociais de relações de gênero de professoras/es da Educação Infantil” Tese	Ana Celia de Sousa Santos	Professores de Ed. Infantil	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	2019
“A presença do discurso religioso em uma Escola de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Duque de Caxias” Dissertação	Jordanna Castelo Branco	Professoras de Ed. Infantil	UFRJ	2012

FONTE: Base de dados CAPES e BDTD.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO**QUESTIONÁRIO**

1. Idade: _____ () prefiro não responder
2. Sexo/ gênero e orientação sexual: _____ () prefiro não responder
3. Cor/ raça/ etnia: _____ () prefiro não responder
4. Classe social atual/ faixa de salário familiar: _____ () prefiro não responder
5. Classe social de origem/ faixa de salário familiar: _____ () prefiro não responder
6. Cidade de origem: _____ () prefiro não responder
7. Com quantos anos veio para Curitiba e porquê: _____ () prefiro não responder
8. Turma em que atua/atividade que desempenha: _____ () prefiro não responder
9. Tempo como professora (total): _____ () prefiro não responder
10. Quantos anos atua como professora de educação infantil nesta Prefeitura?
_____ () prefiro não responder
11. Quantos anos como professora nesta instituição?
_____ () prefiro não responder
12. Qual seu estado civil (solteira/ casada/ união estável/ etc)?
_____ () prefiro não responder
13. Tem filhos? Quantos?
_____ () prefiro não responder
14. Qual sua formação (magistério nível médio/ pedagogia/ outro curso superior)?
_____ () prefiro não responder
15. Com quantos anos se formou no curso superior? _____ () prefiro não responder
16. Formação superior em EAD ou presencial? Faculdade pública ou particular?
_____ () prefiro não responder
17. Qual sua religião atualmente?
_____ () prefiro não responder

18. Há quanto tempo é praticante da sua religião?

() prefiro não responder

19. Você frequenta alguma igreja ou local destinado à sua religião? Qual?

() prefiro não responder

20. Você frequenta outros locais destinados a essa ou a outras religiões além da citada?

() prefiro não responder

21. De que forma você pratica sua religião?

() prefiro não responder

22. Quantas vezes por semana/ por mês você se dedica a atividades relacionadas à sua religião?

() prefiro não responder

23. Qual a importância da religião na sua vida atualmente?

() prefiro não responder

24. Qual é a religião da sua família de origem?

() prefiro não responder

25. Qual é a religião de seu (sua) companheiro (a)/ esposo (a)/ namorado (a)?

() prefiro não responder

26. A religião de seu companheiro é importante para você? Faz alguma diferença se relacionar com alguém da mesma religião?

() prefiro não responder

27. A religião das suas colegas de trabalho é importante para você? Faz alguma diferença trabalhar com pessoas da mesma religião?

() prefiro não responder

APÊNDICE 3 – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “Vivências religiosas e concepções de gênero na socialização das professoras de Educação Infantil”

Pesquisadoras Responsáveis: Adriane Knoblauch e Leniara Pellegrinello Camargo

Local da Pesquisa: Prefeitura Municipal de Curitiba – Secretaria Municipal de Educação

Endereço: Av. João Gualberto, 623 - Alto da Glória, Curitiba - PR, 80030-080.

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “Vivências religiosas e concepções de gênero na socialização das professoras de Educação Infantil” tem como objetivo: Investigar e compreender os aspectos da vivência religiosa mais significativos que se relacionam e interferem nas concepções das professoras de Educação Infantil frente às demandas pedagógicas sobre gênero.

Participando do estudo você está sendo convidada a: preenchimento de questionário, gravação de entrevista em áudio ou vídeo, consentimento de observação de atividades nas turmas. O tempo de resposta do questionário é de cinco minutos e de cada entrevista é de trinta minutos. Serão realizadas três entrevistas. As entrevistas serão gravadas e arquivadas pelo período de cinco anos, em equipamento próprio da pesquisadora, não sendo guardadas em nuvem, e descartadas após esse período.

Desconfortos e riscos: É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a algum constrangimento e risco mínimo, sendo eles: uma possível intimidação diante de questões realizadas na entrevista ou até mesmo pela presença da pesquisadora na sala de referência onde atua a pesquisada. Caso esta situação seja percebida pela pesquisadora, imediatamente serão tomadas medidas para que os participantes da pesquisa possam sentir-se mais à vontade na situação e o constrangimento seja minimizado. Para minimizar os riscos e/ou seus efeitos serão adotados como procedimentos: todas as interações a serem realizadas com as participantes da pesquisa ocorrerão em momentos previamente acordados e que atendam às suas necessidades e disponibilidades. As entrevistas acontecerão em locais

tranquilos e reservados procurando garantir o bem-estar à participante da pesquisa e também lhe será garantido o direito de não responder questões diante das quais não se sinta à vontade. Durante as observações a pesquisadora procurará interferir o mínimo possível na dinâmica da turma e adotará uma postura mais participativa e menos avaliativa. A pesquisadora ainda se esforçará para perceber sinais de desconforto e diante deles procurará imediatamente minimizá-los redefinindo rotas, caso necessário.

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização: As despesas necessárias para a realização da pesquisa – papelaria, transporte dos pesquisadores, fotocópias, material de expediente – não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. O estudo será feito durante a rotina da participante da pesquisa, em horário de trabalho.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras. As pesquisadoras Adriane Knoblauch e Leniara Pellegrinello Camargo, responsáveis por este estudo poderão ser localizadas na Universidade Federal do Paraná, Campus Rebouças, Rua Rockefeller, 57, Curitiba-PR, sala, e-mails: adrianeknoblauch@gmail.com e leniarap@yahoo.com.br, telefone fixo institucional (41) no horário das 8:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00 para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência você também pode me contatar, Leniara Pellegrinello Camargo, neste número, em qualquer horário: (41)

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus Jardim Botânico, (41)3360-4344, ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pela pesquisadora e pela participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 58683322.2.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 5.605.130 emitido em 26/08/2022.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome da participante da pesquisa:

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do/a participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA 1

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS DOCENTES PARTICIPANTES QUE CONCORDARAM EM PARTICIPAR DA SEGUNDA FASE DA PESQUISA (PRIMEIRA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA)

Trajatória pessoal e profissional:

1. Fale um pouco sobre sua família de origem e infância:
_____ () prefiro não responder
2. Qual sua formação profissional? Que cursos realizou?
_____ () prefiro não responder
3. Por que decidiu atuar na Educação Infantil?
_____ () prefiro não responder

Vivência Religiosa:

1. Acredita em Deus?
_____ () prefiro não responder
2. Acredita que Jesus é filho de Deus?
_____ () prefiro não responder
3. Acredita que Maria é mãe de Jesus?
_____ () prefiro não responder
4. Acredita que Cristo ressuscitou após morrer na cruz?
_____ () prefiro não responder
5. Acredita que Maria deu à luz a Jesus sendo virgem?
_____ () prefiro não responder
6. Acredito que o Espírito Santo existe?
_____ () prefiro não responder
7. Você crê em milagres?
_____ () prefiro não responder
8. Você acredita que Jesus voltará à Terra no fim dos tempos?
_____ () prefiro não responder
9. Você acredita que o diabo existe?
_____ () prefiro não responder
10. Você tem um santo católico de devoção?

- _____ () prefiro não responder
11. Qual é sua religião?
- _____ () prefiro não responder
12. Frequenta alguma igreja ou espaço religioso?
- _____ () prefiro não responder
13. Qual a importância da religião em sua vida?
- _____ () prefiro não responder
14. Já mudou de religião ou igreja em sua vida? Por quê?
- _____ () prefiro não responder
15. Já frequentou igreja católica?
- _____ () prefiro não responder
16. Já frequentou igreja evangélica? Qual?
- _____ () prefiro não responder
17. Quantas vezes por semana você participa de algo relacionado à sua religião?
- _____ () prefiro não responder
18. Participa de grupos, estudos, atividades (relacionados à sua religião)? Quais?
- _____ () prefiro não responder
19. Quais pessoas ou grupos você segue na mídia relacionados à religião?
- _____ () prefiro não responder
20. Como é a atuação das mulheres e dos homens na sua religião? Qual é o papel das mulheres e dos homens no local que frequenta?
- _____ () prefiro não responder
21. Qual seu entendimento sobre família?
- _____ () prefiro não responder
22. O que a sua religião menciona sobre homossexuais e transexuais?
- _____ () prefiro não responder
23. O que sua religião menciona sobre igualdade de gênero?
- _____ () prefiro não responder
24. Você sente-se à vontade de falar sobre sua religião no ambiente de trabalho/ com colegas?
- _____ () prefiro não responder

Documentos norteadores da Educação Infantil:

- 1- Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e

a Base Nacional Comum Curricular?

_____ () prefiro não responder

2- Você conhece o Currículo de Educação Infantil de Curitiba?

_____ () prefiro não responder

3- Em linhas gerais, o que esses documentos abordam?

_____ () prefiro não responder

4- Esses documentos falam sobre o respeito à identidade da criança em relação ao gênero. O que você entende sobre isso?

_____ () prefiro não responder

5- Esses documentos falam sobre igualdade de gênero. O que você entende sobre isso?

_____ () prefiro não responder

6- Você frequentou cursos ou formações sobre gênero no seu local de trabalho, na prefeitura, no curso superior, outros locais, internet, etc? Já se interessou por esse tema?

_____ () prefiro não responder

7- Como é em seu trabalho educar meninos e meninas na Educação Infantil?

_____ () prefiro não responder

APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA 2

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS DOCENTES PARTICIPANTES QUE CONCORDARAM EM PARTICIPAR DA SEGUNDA FASE DA PESQUISA (SEGUNDA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA)

Propostas Pedagógicas:

1. Se você fosse trabalhar sobre Família com as crianças, um tema recorrente nos planejamentos na Educação Infantil, qual desses livros você escolheria e porquê? Você conhece ou já utilizou algum desses livros? Você mudaria alguma parte do livro na hora de contar às crianças? (entregar antes para ler)



_____ () prefiro não responder

27. Sobre essa notícia, você achou interessante fazer esse trabalho na sua turma? Já fez algo parecido? Como você faria um trabalho com as bonecas no CMEI, você envolveria todas as famílias? Você faria só com as meninas? Por quê? Utilizaria bonecas meninas ou deixaria cada família/ criança escolher? E se alguma família enviasse alguma boneca ou boneco que aparecesse os órgãos genitais, o que você faria? Você acha que esse trabalho pode ser feito com crianças de quais idades? Por quê?

<https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/reformadas-por-familias-nas-ferias-bonecas-voltam-novas-para-cmei-no-sitio-cercado/33583> (leitura - exemplo para ilustrar de um trabalho pois as bonecas são presentes no cotidiano do CMEI)

_____ () prefiro não responder

Reportagens:

1. Nessa reportagem, você acredita que essa mãe fez a coisa certa ao denunciar essa situação? E a diretora ao colocar essa placa no banheiro? E sobre a postura da prefeitura em relação ao assunto? Como é a organização dos banheiros aqui no CMEI? Há banheiros separados para todas as idades? Você está confortável com a organização dos banheiros no CMEI em que trabalha? A reportagem foi tendenciosa na sua visão? Aqui no CMEI vocês conversam sobre separar ou não os banheiros para as crianças?

<https://www.tribunapr.com.br/noticias/curitiba-regiao/banheiro-unissex-em-cmei-de-curitiba-causa-revolta-em-maes/>

_____ () prefiro não responder

2. Nessa notícia, o que você achou na iniciativa do CMEI em envolver as mães em um dia especial para fortalecer o vínculo mãe e filho? Você acredita que o CMEI é o ambiente propício para conhecer as mães dos colegas e interagir? Sobre o poema da homenagem, como você vê a frase “toda mulher é mãe” e que mesmo que não tenha filhos será mãe dos filhos dos outros?

<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/noticias/dia-das-maes/8820>

_____ () prefiro não responder

Ser Mulher:

1. Como você se define como pessoa, quais atributos você não se vê sem? Por quê?

_____ () prefiro não responder

2. Como é seu cotidiano, o dia-a-dia? O que você faz no tempo livre?

_____ () prefiro não responder

3. É muito comum as pessoas relatarem que “mulher tem que ser feminina”. Como você se vê diante dessa afirmação?

_____ () prefiro não responder

4. Na sua vida, quais são seus exemplos de mulher? Por quais motivos?

_____ () prefiro não responder

5. Na Bíblia ou em outros materiais de cunho religioso, quais são seus exemplos de mulher? Por quê?

_____ () prefiro não responder

APÊNDICE 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA 3

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS DOCENTES PARTICIPANTES QUE CONCORDARAM EM PARTICIPAR DA SEGUNDA FASE DA PESQUISA (TERCEIRA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA)

Vivência Religiosa – observações na igreja de cada professora:

1. Você concorda com tudo que seu pastor/ diácono/ padre ou líder religioso diz? Cite exemplos.

_____ () prefiro não responder

2. Teve algum pastor/ diácono/ padre/ freira ou líder religioso na sua trajetória religiosa que marcou sua vida? Por quê?

_____ () prefiro não responder

3. Você leva para sua vida o que é dito no culto/ missa/ cerimônia religiosa? Você pode me dar um exemplo?

_____ () prefiro não responder

4. Você gostaria que tivesse mais mulheres nesses cargos que falam para o público na sua religião (pastor/ diácono/ padre/ etc) ou não faz diferença?

_____ () prefiro não responder

5. Você conhece a música “Oração pela Família”, do padre Zezinho? (se não conhecerem, mencionar o trecho e perguntar o que acham). O que você entende desse trecho (conversar sobre):

<i>Que a família comece e termine sabendo onde vai</i> <i>E que o homem carregue nos ombros a graça de um pai</i> <i>Que a mulher seja um céu de ternura, aconchego e calor</i> <i>E que os filhos conheçam a força que brota do amor</i>

_____ () prefiro não responder

6. Tem outras músicas/hinos que seu grupo religioso canta sobre as famílias? Você consegue lembrar da letra? O que você acha dessa letra?

_____ () prefiro não responder

7. Como você vê a importância da família para a sua igreja? Tem culto/ missa para a família, alguma atividade diferente? Cite exemplos.

_____ () prefiro não responder

8. Qual é o papel de Maria, mãe de Jesus, na sua Igreja? Ela é um exemplo para você?

_____ () prefiro não responder

9. Você consegue se lembrar de outras mulheres que são retratadas na Bíblia ou em outro material religioso veiculado pela sua igreja? O que é dito sobre elas? Algumas delas é um exemplo para você?

_____ () prefiro não responder

10. Você gostaria de falar algo mais sobre sua religião?

_____ () prefiro não responder