

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA MARIA CAPITANIO

Gênero e Crenças Religiosas: sentidos da docência entre professoras
do ensino fundamental I

São Paulo
2014

ANA MARIA CAPITANIO

Gênero e Crenças Religiosas: sentidos da docência entre professoras
do ensino fundamental I

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutora em
Educação

Área de Concentração: Sociologia da
Educação

Orientadora: Prof^a. Dra. Marília Pinto de
Carvalho.

São Paulo
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.047 Capitanio, Ana Maria
C244i Gênero e crenças religiosas: sentidos da docência entre professoras do ensino fundamental I / Ana Maria Capitanio; orientação Marília Pinto de Carvalho. São Paulo: s.n., 2014.
170 p. : il., tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Sociologia da Educação) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Relações de gênero - Educação 2. Crença religiosa 3. Ensino fundamental 4. Família 5. Professores de ensino fundamental 6. Prática de ensino I. Carvalho, Marília Pinto de, orient.

Capitania, Ana Maria. **Gênero e Crenças Religiosas**: sentidos da docência entre professoras do ensino fundamental I. 170f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora:

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Às pessoas que, de alguma forma, são inspiradas a lutar e trabalhar por um mundo melhor. É nisso que insisto e preciso acreditar.

AGRADECIMENTOS

Pela minha amada família: Flávio, Raíssa e Iaggo por todos os nossos momentos.

À professora Dra. Marília Pinto de Carvalho por sua orientação, competência, seriedade, dedicação e carinho numa jornada única e repleta de desafios.

Às professoras Cláudia Pereira Vianna, Maria José Fontelas Rosado-Nunes pelas valiosas observações e questionamentos durante a banca de qualificação.

Às professoras Denise Trento Rebello de Souza e Léa Pinheiro Paixão.

Às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Aos colegas (meninos e meninas transbordantes de meninices e adultices) do Grupo de Estudo de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES) da FEUSP.

Ao Grupo de Estudos Gênero, Religião e Política (GREPO), coordenado pela Prof^a. Dra. Maria José Fontelas Rosado-Nunes, carinhosamente conhecida como Zeca.

Aos amigos para sempre: Cecília de Campos, Odette Darcy Gomes, Vlademir Yrigoyen, Nanci e Ivo Leite Branquinho, Suzana Soós e, em especial, à Simone Strelciunas Goh pela atenção, carinho e auxílio na difícil arte de escrever.

Ao Miguel Angel Martinez pelo Resumen.

Às alunas e aos alunos dos cursos de Graduações: ricas fontes de reflexões e criatividade.

Aos alunos da Pós-Graduação, por exigirem muito mais de mim.

Às professoras que participaram e tornaram possível a realização desta pesquisa. À Secretaria de Educação do Município e à Unidade Escolar onde ela foi realizada.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e, sobretudo à equipe da secretária de pós-graduação, liderada por Marcelo de Souza Ribeiro, pela competência e atenção.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo e tranquilidade proporcionados.

RESUMO

Capitania, Ana Maria. **Gênero e Crenças Religiosas**: sentidos da docência entre professoras do ensino fundamental I. 170f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender os significados das crenças religiosas e do gênero incorporados às práticas pedagógicas de professoras do ensino fundamental I e como esses significados interferiram na escolha e permanência na docência. As crenças religiosas e o gênero foram tomados como algumas das estruturas que produziam significados, interferindo nos modos de agir e pensar das professoras. O estudo foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Ensino Básico (EMEB) da Região do Grande ABC paulista. Foi realizado por meio da metodologia qualitativa tendo como abordagem o estudo de caso. Buscou-se realizá-la à luz da perspectiva etnográfica, utilizando-se de observações e de entrevistas semiestruturadas. O grupo estudado foi composto por cinco professoras do ensino fundamental I. Duas delas pertenciam à religião católica, duas eram evangélicas e uma se considerava espiritualista. Três temas foram destacados após o campo: a busca do controle sobre comportamentos considerados inadequados (indisciplina e violência) de meninos e meninas e o autocontrole das professoras; idealizações e cobranças às famílias: família ideal e família real e, a escolha e permanência na docência: da submissão à missão. Gênero e crenças religiosas produziram significados que perpassaram as atitudes e comportamentos nos processos de interações sociais e nas práticas pedagógicas das professoras. Essas práticas apontaram para a busca de sentidos da docência diante de condições adversas com que se deparavam no dia-a-dia escolar. Além disso, gênero e crenças religiosas, ao produzirem significados, mostraram-se como alguns dos elementos que interferiram na escolha e justificaram a permanência na docência.

Palavras-chave: Crenças Religiosas. Família. Gênero. Ensino Fundamental. Professoras.

ABSTRACT

Capitania, Ana Maria. **Gender and Religious Beliefs**: meanings of teaching profession among elementary school teachers. 170p. Thesis (Doctorate) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2014

This research aimed to understand the meanings of religious beliefs and gender incorporated into the pedagogical practices of teachers of elementary school, and how these meanings influenced the choice and permanence in teaching. Religious beliefs and gender were taken as some of the structures producing meanings, interfering modes of acting and thinking of teachers. The study was conducted in a Municipal Basic School of the ABC region in São Paulo state. It was conducted through qualitative methodology. We attempted to perform it in the light of the ethnographic approach, using observations and semi-structured interviews. The group of study was composed of five elementary school teachers. Two of them were Catholic, two Protestant and one Spiritualist. Three themes were highlighted after the field study: the attempt to control inappropriate behavior (indiscipline and violence) of boys and girls, and teachers' self-control; idealizations and family accountability – ideal/real family –; and the choice and stay in teaching – from submission to mission. The study revealed that gender and religious beliefs produced meanings that permeate attitude and behaviors in processes of social interactions and in the teachers' pedagogical practices. Those practices point to the search of directions facing the school everyday adverse conditions. Furthermore, when gender and religious beliefs produced meanings they were revealed as being some of the elements that have influenced the choice and justified staying in teaching.

Keywords: Religious beliefs. Family. Gender. Elementary School. Teachers.

RESUMEN

Capitanio, Ana Maria. **Género y Creencias Religiosas**: sentidos de la enseñanza entre las profesoras de la escuela fundamental I. 170h. Tesis (Doctorado) - Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, São Paulo, 2014.

Esta pesquisa tuvo como objetivo comprender los significados de las creencias religiosas y del género incorporados a las prácticas pedagógicas de profesoras de la enseñanza fundamental I y como esos significados interfirieron en la elección y permanencia en la docencia. Las creencias religiosas y de género fueron tomadas como algunas de las estructuras que producen significados, interfiriendo modos de actuar y de pensar de los profesores. El estudio fue desarrollado en una Escuela Municipal de Enseñanza Básica (EMEB) de la Región del Grande ABC paulista. Fue realizado por medio de la metodología cualitativa teniendo como abordaje el estudio de caso. Se buscó realizarla a la luz de la perspectiva etnográfica, utilizándose de las observaciones y de las entrevistas semi estructuradas. El grupo estudiado fue compuesto por cinco profesoras de la enseñanza fundamental I. Dos de ellas pertenecían a la religión católica, dos eran protestantes y una se consideraba espiritualista. Tres temas fueron destacados pos campo: la búsqueda del control sobre comportamientos considerados inadecuados (indisciplina y violencia) de niños y niñas y el auto control de las profesoras; idealizaciones y cobranzas a las familias – familia ideal y familia real – y la elección y permanencia en la enseñanza – de la sumisión a la misión. Género y creencias religiosas produjeron significados que pasaron más allá de las actitudes y comportamientos en los procesos de interacciones sociales y en las prácticas pedagógicas de las profesoras. Esas prácticas apuntaron para la búsqueda de sentidos de la profesión docente frente a condiciones adversas con que se deparaban en el día-a-día escolar. Además de eso, género y creencias religiosas, al producir significados, se mostraron como algunos de los elementos que interfirieron en la elección y justificaron la permanencia en la docencia. .

Palabras-llave: Creencias Religiosas. Familia. Género. La Educación Básica. Profesoras.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Religiões das professoras: atual e de início	40
Tabela 2 - Conjunto Docente conforme a idade	40
Tabela 3 - Anos de Magistério do Conjunto Docente	41
Tabela 4 - Anos de Magistério na Unidade Escolar	42
Tabela 5 - Renda Familiar das Professoras em Salários Mínimos	42
Tabela 6 - Moradia das Professoras conforme o tipo de residência	43
Tabela 7 - Número de filhos por professora	43
Tabela 8 - Alguns dados das professoras	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – CAMINHOS PERCORRIDOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	25
1.1 – Sobre observações e entrevistas.....	28
1.2 – Sobre a Escola Municipal de Ensino Básico.....	30
1.3 – Reorganização das escolas da rede estadual de ensino de São Paulo.....	33
1.4 – Municipalização do ensino fundamental e professoras conveniadas.....	34
1.5 – O ensino fundamental de nove anos.....	37
1.6 – Compreendendo o contexto social: alguns dados sobre as professoras.....	38
1.7 – Compreendendo o grupo estudado e os objetos de pesquisa.....	44
1.8 - Buscando sentido entre temas e referencial teórico.....	48
1.9 – As professoras.....	50
1.9.1 – Professora Célia, católica não praticante.....	51
1.9.2 – Professora Elizabeth, ex-católica, evangélica – Igreja Internacional da Graça de Deus.....	52
1.9.3 – Professora Elizandra, evangélica – Igreja Assembleia de Deus.....	55
1.9.4 – Professora Ivanilda, católica, praticante.....	57
1.9.5 – Professora Lucinda, “espírita e sem religião”.....	59
CAPÍTULO 2 - CRENÇAS RELIGIOSAS - A BUSCA DO CONTROLE SOBRE COMPORTAMENTOS CONSIDERADOS INADEQUADOS DE MENINOS, MENINAS E PROFESSORAS	62
2.1 - Da vivência do ensino religioso à oração como controle: confluências entre vivências pessoais e profissionais.....	65
CAPÍTULO 3 - IDEALIZAÇÕES E COBRANÇAS ÀS FAMÍLIAS (MÃES): FAMÍLIA IDEAL E FAMÍLIA REAL	86
3.1 – Família.....	86
3.2 – Concepções sobre família e casamento.....	91
3.3 – Crenças sobre religião, gênero, raça e classe.....	102
3.4 - Trabalho fora de casa e dentro de casa: gênero e religião.....	109
CAPÍTULO 4 - A ESCOLHA E A PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA: DA SUBMISSÃO À MISSÃO	112
4.1 - O sacerdócio.....	112
4.2 - O controle sobre a própria atuação e as crenças religiosas.....	132
4.3 - Masculinidades e Feminilidades.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	154
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	163
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	164
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA - PROF^a. ELIZABETH	166

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA - PROF^a. ELIZANDRA.....	167
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA – PROF^a LUCINDA.....	168
APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA – PROF^a IVANILDA.....	169
APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA – PROF^a. CÉLIA.....	170

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu de uma inquietação que vivi como docente em cursos de formação de professoras e de professores da educação básica, isto é, licenciaturas em Pedagogia, as quais atendiam a um público na maioria pertencente às camadas econômicas¹ menos favorecidas. Nesses cursos, muitas alunas conciliavam seus estudos com trabalhos de baixo prestígio social em tempo integral ou meio período, tais como atendentes de *call centers*, auxiliares de enfermagem, manicures, cabeleireiras, policiais e algumas já trabalhavam como professoras de ensino fundamental. Grande parte delas almejava tornar-se educadora ou acessar outros níveis em seu projeto da carreira docente.

Por meio de conversas informais, percebia que elas eram em grande número pertencentes aos diversos ramos evangélicos e neopentecostais² (termos definidos mais adiante) e quando eu propunha o desenvolvimento de debates sobre as relações de gênero, geralmente encontrava considerável resistência por parte delas. O tema gerava discussões e grandes polêmicas.

As concepções de masculinidades e feminilidades que essas alunas traziam eram profundamente naturalizadas, isto é, por meio de verbalizações, buscavam separar comportamentos supostamente destinados aos homens e às mulheres, pois, de acordo com suas crenças, acreditavam que, dessa forma, garantiriam a heterossexualidade, tomada como norma. Os debates sobre o gênero como construção social estabeleciam uma contradição entre aquilo que aprenderam por meio da religião ou pela convivência familiar e aquilo que eu lhes propunha discutir e ensinar.

Essas contradições entre a história sociocultural das alunas e o debate que eu propunha faziam parte da minha experiência. Esse fato gerou algumas considerações ao longo do curso de pós-graduação a respeito da adequação em basear o projeto de pesquisa na experiência pessoal/profissional do/a pesquisador/a. Essas questões deixaram-me, por um longo tempo, pensativa na medida em que me preocupava em transformar questões emergidas da experiência como docente em um problema de pesquisa.

¹ Trata-se de uma classificação arbitrária, baseada em conversas com alunos, professores e comentários da direção, pois não foi realizada pesquisa criteriosa para classificação socioeconômica.

² Realizei um levantamento na época por meio de um questionário. As denominações eram: Metodista Wesleyana, Assembleia de Deus, Evangelho Quadrangular, Congregação Cristã do Brasil, Igreja Deus é Amor, Igreja Batista, Igreja Pentecostal Ministério Jesus Vem e Vencemos pela fé, Igreja Adventista do Sétimo Dia, Presbiterianismo Modificado, Igreja Internacional da Graça de Deus, Igreja Universal do Reino de Deus, Igreja Mundial do Poder de Deus, Comunidade Evangélica Cristã e Vida, Igreja União Ministerial, Igreja Evangélica Toque do Espírito, Igreja Subimos com Jesus.

Certamente a dificuldade não está no fato da ideia ou do motivo da pesquisa ter se originado da vida pessoal ou profissional, mas em compreender que quando o/a pesquisador/a encontra-se inserido/a no meio social onde as interações serão investigadas, existe um envolvimento afetivo que embota a clareza sobre o objeto de pesquisa.

Por isso, as leituras, discussões, reflexões promovidas pelo Grupo de Estudo de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES) e pelo Grupo de Estudos Gênero, Religião e Política (GREPO), o afastamento da docência - somente possível devido à bolsa de estudos concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, sobretudo a pesquisa de campo proporcionaram-me discernimento sobre esse envolvimento e sobre as percepções advindas de um conhecimento construído pela experiência, aproximando-me de um estudo mais sistematizado e conceitual que me dotou de subsídios para esclarecer e recortar o objeto de interesse para a pesquisa.

Assim, escolhi não desconsiderar os motivos nascidos de meu cotidiano, uma vez que preocupações com os problemas de gênero e da religião no âmbito escolar trouxeram-me até aqui e é preciso ressaltar que a preocupação com o tema religião surgiu eminentemente da vida profissional, mas as questões sobre gênero me acompanham ao longo da vida pessoal. Durante minha infância, eu já estranhava e fazia comparações entre a maneira como meus pais nos educavam: minha irmã, eu e dois irmãos mais velhos. Era um tratamento diferenciado, um tanto machista no qual havia uma distribuição de comportamentos considerados mais adequados para nós, as meninas, e para eles, os meninos. Posteriormente, já na escola em contato com outras crianças e depois com colegas do segundo grau (atual ensino médio), fazia comparações entre aquilo que eu conhecia, questionava e duvidava com o que percebia e considerava como realidade dessas outras pessoas.

Essas inquietações, embora em outro nível de compreensão, acompanharam-me pela vida e no curso de minha formação em Psicologia, as diversas teorias respondiam algumas de minhas questões, mas essas respostas eram um tanto normatizadoras. Normatizavam comportamentos binários e, por meio da psicologização, os retiravam de um processo sócio-histórico.

Entre 2000 e 2002 trabalhei como psicóloga do esporte e percebi que as máximas: “o mais alto, mais rápido e o mais forte” aplicavam-se livremente aos atletas do sexo masculino e restrita e preconceituosamente às atletas do sexo feminino. O campo esportivo ainda pertence aos homens: eles têm melhores condições de treinamento, melhores remunerações, maiores destaques na mídia, entre outros privilégios em relação às mulheres esportistas. Essa constatação também me levou a questionar as crenças pré-estabelecidas sobre gênero e,

impulsionada pelas formas diferenciadas de tratamento dispensadas às mulheres atletas, pensando em assumir o magistério em nível superior, entrei no Programa de Pós-graduação da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Como conclusão do Mestrado, defendi a dissertação intitulada: “Mulher, gênero e esporte: análise da autopercepção das desigualdades”.

Sendo assim, esta pesquisa originou-se da confluência do meu trabalho como docente, das experiências da vida pessoal e acadêmica e da necessidade de buscar uma compreensão sobre a resistência apresentada pelas alunas, na sua maioria evangélica e neopentecostal, para compreenderem os debates sobre relações de gênero que eram estimulados por mim como professora de Psicologia.

A partir de um primeiro levantamento da literatura e com vistas nessa realidade pôde-se notar a ausência de trabalhos na área da Educação que versassem sobre a interseção entre gênero e crenças religiosas. A literatura encontrada estava mais voltada às Ciências Sociais e boa parte preocupada em analisar, por exemplo, as relações de gênero entre pentecostais (MACHADO, 2005), o pluralismo religioso em famílias populares (COUTO, 2001), mulheres e identidades pentecostais (BIRMAN, 1996), a constituição familiar, relações de gênero e sexualidade entre presbiterianos (PINEZI-BARBOSA, 1999), gênero e relações familiares entre pentecostais (TARDUCCI, 1994), além da importante produção sobre feminismo e religião, como por exemplo, Rosado-Nunes (2008; 2009; 2012), entre outros.

Por observar a grande quantidade de alunas evangélicas e neopentecostais, e isso era coerente com os dados do mais recente Censo (2000) da época da pesquisa que apontavam para o crescimento dessa ramificação do evangelismo, no projeto inicial optei por trabalhar com professoras neopentecostais.

Segundo meu raciocínio, acreditava que se evangélicas neopentecostais eram a maioria como alunas de Pedagogia, logo eu encontraria na escola, isto é, no campo onde se desenvolveria a pesquisa, uma maioria evangélica na docência. Igualmente, nessa época eu acreditava que as professoras neopentecostais apresentariam uma especificidade quando comparadas com outras professoras da mesma camada social e que tivessem ou não outras religiões.

Baseei-me na análise dos dados do Censo de 2000 feita por Pierucci (2004), a fim de justificar minha escolha. Esse autor destacou um crescimento em números absolutos de três milhões de adeptos ao catolicismo entre 1991 e 2000. Entretanto, proporcionalmente, em números relativos, quando comparados com outras religiões, a proporção de brasileiros autodeclarados católicos no total da população era cada vez menor: em 1991, era de 83,3% e

em 2000, era de 73,8%. Por outro lado, os evangélicos (protestantes históricos, pentecostais e outros evangélicos) saltaram de 9,0% para 15,4%. De acordo com Pierucci (2004) esse declínio é uma tendência das sociedades pós-tradicionais em razão das pessoas desencaixarem-se de seus antigos laços sociais, culturais e religiosos, tornando-os opcionais. Tal tendência parece permitir a circulação entre diferentes igrejas, isto é, as pessoas não se fixam obrigatoriamente em uma determinada igreja, a uma denominação específica, como observei entre aquelas alunas do curso de Pedagogia. Quando eram indagadas sobre a filiação de sua igreja, muitas diziam não saber que havia uma distinção entre pentecostal e neopentecostal.

Em decorrência dessas percepções, surgiu a primeira pergunta de pesquisa apresentada no projeto inicial a qual futuramente passaria por alterações: haveria relações entre crenças religiosas e concepções de masculinidades e feminilidades de professoras do ensino fundamental I, autodeclaradas evangélicas e neopentecostais?

Essa ideia inicial baseava-se na afirmação de Scott (1995) que se a construção de gênero vai além das relações de parentesco e de família e se dá pelo processo de socialização, logo, a religião, como poderosa instituição³ socializadora (SETTON, 2008) em intersecção com gênero, levaria a restritas concepções de masculinidades e feminilidades, sobretudo de professoras autodeclaradas religiosas.

Sabe-se que, à luz da perspectiva etnográfica, a pesquisa de campo permite a reformulação do problema de pesquisa:

tanto do ponto de vista metodológico pela possibilidade de ajustes durante o processo, quanto do ponto de vista teórico, pela identificação de elementos não previstos no planejamento inicial da pesquisa, mas essenciais para a análise e a compreensão da prática pedagógica (ANDRÉ, 1997, p. s/n).

Desse modo, depois de um período em campo (durante o ano letivo de 2011), em relação ao projeto de pesquisa inicial e ao grupo estudado, composto por professoras evangélicas e neopentecostais, o interesse passou para professoras que revelavam crenças religiosas. Pois, com o decorrer das observações, foi possível notar que o discurso religioso estava presente dentro e fora da sala de aula (mesmo em escola pública e laica), ora por meio

³O sentido atribuído à Instituição aqui utilizado é como um valor ou regra social reproduzida no cotidiano com estatuto de verdade, que serve como guia básico de comportamento e padrão ético para as pessoas, em geral. A Instituição é o que mais se reproduz e o que menos se percebe nas relações sociais. Atravessa, de forma invisível, todo tipo de organização social e toda a relação de grupos sociais. Dessa forma, Instituição se distingue de Organização, que aqui assume o sentido do aparato que reproduz o quadro de instituições no cotidiano da sociedade (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2007).

das rodas de conversas com os alunos, ora por meio de conversas informais na sala das professoras⁴.

Efetou-se, assim, um recorte mais preciso do problema que foi da percepção das professoras neopentecostais sobre suas concepções de masculinidades e feminilidades baseadas nas diferenças sexuais de seus alunos e alunas, para um olhar sobre a compreensão das construções de significados, baseado na interseção entre gênero e crenças religiosas de professoras independentemente de sua religião. Como esses significados eram incorporados às práticas pedagógicas⁵? Como interferiram sobre a escolha e sobre a permanência na docência?

Gênero e religião, em suas complexidades, são e foram considerados como ordenadores sociais e conceitos distintos que mesmo assim, ao entrelaçarem-se (não linearmente) são capazes de produzir efeitos sociais diversos. A religião é uma instituição extremamente poderosa, pois dá origem a fortes crenças e é o instrumento de legitimação de maior alcance e de maior eficiência para a manutenção de uma ordem socialmente definida, conforme explica Berger (2004). Isso se torna relevante se considerarmos que esses efeitos adentram pela escola por meio das interações sociais.

Por outro lado, de acordo com Scott (1995, p. 12-13), existe uma reciprocidade entre gênero e sociedade, “e das maneiras particulares, situadas em contextos específicos, como a política constrói o gênero e o gênero constrói a política” e gênero é “um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana”. Depreende-se dessas afirmações que gênero constitui-se em um elemento poderoso, pois estruturaria a própria religião já que essa é uma forma de interação humana. O meio religioso pode ser considerado um contexto específico e suponho que haja uma reciprocidade entre a religião e o gênero e, tal como Scott afirma sobre a política, pode-se dizer que gênero constrói a religião e a religião constrói gênero.

Outro aspecto desses dois ordenadores sociais, gênero e religião, é que ambos são vivenciados despercebidamente por estarem naturalizados no cotidiano das pessoas. A religião não é notada nas relações e interações sociais, porque essa é uma característica que lhe é própria como instituição (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2007). Por sua vez, os significados socialmente construídos com base na diferença sexual, não são notados, de forma

⁴ Por se tratar de uma unidade escolar onde somente havia mulheres na docência, para esta pesquisa foi adotado o termo sala das professoras no feminino.

⁵ Nesta pesquisa o termo “práticas pedagógicas” foi compreendido como atividades executadas pelas professoras dentro do âmbito escolar, sejam elas relacionadas à transmissão de conteúdos ou às formas de socialização de seus/as alunos/as.

consciente, nas relações e interações sociais, por estarem naturalizados ainda que produzam desigualdades sociais.

No decorrer do processo da construção da pesquisa esteve sempre presente o conceito de gênero como categoria de análise da realidade social, fundamentado em Scott (1995, p.11) como “constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero como uma forma primeira de significar relações de poder”.

Desse modo, gênero não foi compreendido como distintivo de sexo e muito menos como um conjunto de características de personalidade construído socialmente. Gênero não tem a função de se opor “ao sexo, dado biologicamente”. O próprio conceito de sexo [e a própria biologia] “deve [devem] ser subsumido [os] pelo gênero” (NICHOLSON, 2000, p. 10).

Na verdade, são as concepções de gênero de nossa sociedade que atribuem à biologia seu significado supostamente inerente (SCOTT, 2010). Nas palavras de Scott (1994), gênero seria:

(...) um saber que estabelece significados para as diferenças corporais. (...) Não podemos ver a diferença sexual a não ser como função de nosso saber sobre o corpo e este saber não é “puro” (grifo meu), não pode ser isolado de suas relações numa ampla gama de contextos discursivos. A diferença sexual não é, portanto, a causa original da qual a organização social possa ser derivada em última instância – mas sim uma organização social variada que deve ser ela própria, explicada (SCOTT, 1994, p.13).

Essa abordagem sobre gênero (NICHOLSON, 2000; SCOTT, 1994; 1995; 2010) esteve presente ao longo deste estudo, e assim, embora o conhecimento que tenhamos sobre a diferença sexual pareça-nos ser puro na realidade, gênero o atravessa, atribuindo-lhe significado. Isto é, o sexo também é uma construção social e essa construção social é atravessada pelo gênero. Ainda que esses significados tenham sido dados arbitrariamente, eles aparecem-nos como inerentes. E, do significado dado a essas diferenças, decorrem as desigualdades de gênero.

Pretendeu-se compreender no decorrer das análises como gênero operava nas práticas pedagógicas, sem esquecer-se da interseção com crenças religiosas. Para isso, buscou-se empregá-lo da forma mais ampla possível, aproveitando-se dos quatro elementos implicados na primeira parte do conceito de gênero, elaborado por Scott (1995), isto é, gênero como “constitutivo das relações sociais (...)”.

Resumidamente, o primeiro elemento relacionar-se-ia aos “símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas (frequentemente contraditórias)” o qual Scott exemplifica como “Eva e Maria, como símbolos da mulher, por exemplo, na tradição

ocidental cristã – mas também mitos de luz e escuridão, de purificação e poluição, de inocência e corrupção”. O segundo ligar-se-ia aos “conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas” (SCOTT, 1995, p. 11).

O terceiro elemento refere-se à noção, equivocada, de gênero como um conceito fixo e binário, ressalta-se que escola e igrejas, às quais as professoras pertenciam, foram eleitas como organizações sociais, ou contextos sócio-históricos onde se produzem novas e/ou mantêm antigas significações de gênero assumindo sua construção, como um processo que vai além das relações de parentesco e do âmbito familiar “ele é construído na economia, na organização política [nas Igrejas, nas escolas] e, pelo menos em nossa sociedade, opera hoje de forma amplamente independente de parentesco” (SCOTT, 1995, p.11).

O quarto elemento do conceito de gênero de Scott (1995) diz respeito à identidade de gênero, e a meu ver seria necessário dedicar uma pesquisa exclusivamente a esse tema. Neste estudo, a identidade de gênero apareceu projetada nas concepções de família das professoras. Mais adiante, se verá que ao desejarem a família ideal para seus alunos elas manifestaram suas próprias concepções e constructos subjetivos sobre ser mulher e ser mãe e o mesmo ocorreu quando se manifestaram sobre alguns comportamentos, masculinos e femininos, que se apresentaram como uma base de suas expectativas sobre seus/suas alunos/as. Despercebidamente, a lógica binária impunha-se sobre as falas e os comportamentos das professoras, ainda que, por vezes, elas se revelassem contraditórias, entre aquilo que desejavam de seus alunos e as próprias maneiras de vivenciarem suas feminilidades e masculinidades.

E para compreender tais contradições, o conceito de masculinidades e feminilidades, no plural, foi o adotado para esta pesquisa, a partir dos pensamentos de Moore (2000):

Não há uma única feminilidade ou masculinidade com que as mulheres e homens individuais possam se identificar em seus contextos sociais, mas sim uma variedade de feminilidades e masculinidades possíveis fornecidas pelos discursos concorrentes e contraditórios que existem, e que produzem e são reproduzidos por práticas e instituições sociais (MOORE, 2000, p. 33).

Louro (2010) corrobora e reafirma as múltiplas possibilidades de se viver as masculinidades e feminilidades. Para ela:

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando ou desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também se transformando na articulação

como as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe (LOURO, 2010, p. 28).

A manutenção da lógica binária, dicotômica, levar-nos-ia ao engessamento das possibilidades de compreensão das masculinidades e feminilidades e “isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se enquadram em uma dessas formas” (LOURO, 2010, p.34).

Dessa maneira, somente seria possível conceber masculinidades e feminilidades, no plural, se essas noções fossem pensadas à luz da rejeição do “caráter fixo e permanente da oposição binária” homem/mulher “que se auto-reproduz, estabelecida sempre da mesma maneira” (SCOTT, 1995, p. 9).

É importante salientar que este trabalho é qualitativo e as conclusões basearam-se nas análises das concepções e percepções de um grupo específico, composto por cinco professoras. Isso significa que não houve a pretensão de se chegar a uma resposta que possa ser linearmente generalizada.

Inspirei-me na perspectiva etnográfica e optei, entre outros autores, por Geertz (2008) que defende o ponto de vista weberiano, no qual o homem - [e a mulher] – teriam suas existências atadas “à teia de significados que ele mesmo teceu” assumindo “a cultura como sendo essas teias e sua análise; (...) como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 2008, p. 4).

Assim, o esforço intelectual empreendido nesta pesquisa, realizada em uma Escola Municipal de Ensino Básico (EMEB) da região da Grande ABC paulista, teve como **objetivo** compreender, justamente, os significados das crenças religiosas e do gênero incorporados às práticas pedagógicas de professoras do ensino fundamental I, por meio de histórias não documentadas, e como esses significados interferiram na escolha e permanência na docência.

No tocante à religião, não há como negar sua influência sobre a vida das pessoas e nas crenças religiosas produzidas em decorrência da interpretação subjetiva de cada fiel. A religião é um fato social que não deve ser ignorado e, por isso, tornou-se importante campo de estudo das Ciências Humanas, entre elas, a Sociologia e, mais especificamente, a Sociologia da Religião. Todavia, essa pesquisa não se insere na área da Sociologia da Religião ou aprofundou-se no estudo de denominações religiosas das quais as professoras aqui estudadas dizem-se pertencentes. Embora aborde crenças religiosas, não se trata de um estudo sobre Religiões, insere-se na área da Sociologia da Educação porque se preocupou com a análise de gênero e crenças religiosas incorporadas às práticas pedagógicas e com a escolha e a permanência na docência de um grupo de professoras do ensino fundamental.

Duas professoras eram pertencentes à religião Católica Apostólica Romana e uma professora mostrava-se inclinada à religião espírita, embora afirmasse seu não pertencimento. Contudo, duas professoras eram pertencentes às denominações pentecostal e neopentecostal. Tendo em vista o pouco conhecimento sobre essas denominações, trago algumas considerações sobre elas. Ambas advêm de disputas de dentro do protestantismo histórico, revelam-se contraditórias e com tensões internas quanto às normas, doutrinas e leis que as regem.

Mendonça (2005), buscando explicar a origem do protestantismo no Brasil, estabelece quatro categorias de igrejas cristãs mundiais: romana, ortodoxas ou orientais, anglicana e protestante. As igrejas anglicanas e protestantes resultam da Reforma Religiosa iniciada por Lutero em 1517:

Então, protestantes seriam aquelas igrejas que se originaram da Reforma ou que, embora surgidas posteriormente, guardam os princípios gerais do movimento. Essas igrejas compõem a grande família da Reforma: luteranas, presbiterianas, metodistas, congregacionais e batistas. Estas últimas, as batistas, também resistem ao conceito de protestantes por razões de ordem histórica, embora mantenham os princípios da Reforma. Creio não ser, por isso, necessário criar para elas uma categoria à parte (MENDONÇA, 2005, p. 51).

A definição de protestante para Mendonça (2005) é de um indivíduo que é livre para fazer ou não fazer, não necessita de mediação e refere-se a Deus diretamente; segue exclusivamente a Bíblia e a leitura dela também é direta e não mediada.

Desde o início da presença dos protestantes no Brasil e ainda no século XIX, eles já se autodenominavam evangélicos. Dois exemplos poderiam ilustrar a preferência por essa nomeação, pois:

o primeiro jornal protestante publicado no Brasil que circulou de 1864 a 1892 já se autodenominou "Imprensa Evangélica", como também a "Confederação Evangélica do Brasil" fundada em 1934 e extinta nos primeiros anos da década de 60 do século passado (MENDONÇA, 2005, p. 50).

Embora Mendonça (2005) afirme que haja uma tendência da mídia e da Igreja Católica em universalizar o termo evangélico, segundo ele, esse conceito aplicar-se-ia a uma parte dos cristãos não católicos e não se aplicaria ao vasto grupo dos assim chamados pentecostais e neopentecostais, além de deixar de lado também todas as igrejas cristãs não romanas, como as orientais ou ortodoxas.

Por outro lado, Mariano (1999) afirma que o termo evangélico na América Latina relacionar-se-ia ao campo religioso cristão, constituído por denominações nascidas na e da Reforma Religiosa do século XVI, como as igrejas protestantes históricas: Luterana, Presbiteriana, Congregacional, Anglicana, Metodista e Batista, assim como as pentecostais: Congregação Cristã no Brasil, Assembleia de Deus, Evangelho Quadrangular, Brasil para Cristo, Deus é Amor, Casa da Bênção, Universal do Reino de Deus (IURD), entre outras.

O termo evangélico adotado para esta pesquisa baseia-se em Mariano (1999) e refere-se às denominações e todas as ramificações advindas do protestantismo.

Os pentecostais nasceram da necessidade de reavivar a fé entre os protestantes que se separaram das Igrejas da Reforma no início do século XX nos Estados Unidos e na Inglaterra. Acreditavam na próxima vinda de Cristo e no Batismo pelo Espírito Santo havendo uma preponderância do emocional sobre o racional. No Brasil, a Assembleia de Deus, Igreja frequentada por uma das alunas, destaca-se entre os pentecostais (COSTA, 2007).

Salienta-se que esse autor inclui, assim como Machado (2005), a Igreja Universal do Reino de Deus como pentecostal, pelo menos até certo momento de sua obra, e somente depois de uma extensa e profunda discussão, é que a IURD é classificada por ele como neopentecostal, a terceira onda do pentecostalismo brasileiro.

O pentecostalismo brasileiro foi dividido por Freston (1993) em três ondas a partir de um corte histórico-institucional, considerando a versatilidade do pentecostalismo e sua evolução no decorrer dos anos, bem como as características socioculturais que cada igreja possui de acordo com a época em que nasceu.

A primeira onda se dá com a chegada da Congregação Cristã em 1910 e da Assembleia de Deus em 1911.

A segunda onda corresponde aos anos 1950 e início dos anos 1960, sendo que nesse momento o pentecostalismo se fragmenta, surgindo a Igreja Quadrangular (1951), a Brasil para Cristo (1955) e Deus é Amor (1962), no contexto paulista.

A terceira onda, no contexto carioca, inicia-se nos anos 1970, se firma nos anos 1980 e é representada pela IURD (1977) e a Igreja Universal do Reino de Deus (1980).

As duas primeiras Igrejas pentecostais fundadas no Brasil foram a Congregação Cristã (1910) e a Assembleia de Deus (1911) que já apresentavam diferenças eclesiásticas e doutrinárias e que gerariam estratégias evangélicas e de inserção sociais bem diferentes (MARIANO, 1999).

O movimento de reavivamento da fé pelos pentecostais afirmava que os Protestantes tradicionais estavam demasiadamente envolvidos com compromissos mundanos e que não

bastava a conversão, mas deveria haver uma experiência religiosa profunda, denominada batismo no Espírito Santo:

Nas práticas religiosas, a comunicação direta com o Espírito Santo, o que gera êxtase espiritual, que leva os crentes a falar línguas estranhas como aconteceu aos apóstolos no Pentecostes. Seus líderes são escolhidos por suas qualidades, independentemente do nível de formação. Qualquer um, independentemente de sua posição hierárquica, pode fazer o que faziam os discípulos de Cristo: curar, profetizar... Nas reuniões, o clima é de relatos, orações e bater-palmas ritmados com cânticos. Dão importância às experiências religiosas e à conversão (COSTA, 2007, p. 588).

De acordo com Mariano (1999) o neopentecostalismo surge a partir da terceira fase do movimento pentecostal ou terceira onda segundo a denominação de Freston na década de 1970, alcançando destaque no Brasil entre 1980-90. Silva (2007) e Mariano (1999) classificam a IURD como a principal representante do neopentecostalismo. Silva (2007) descreve as principais preocupações dos neopentecostais:

abandono (ou abrandamento) do ascetismo, valorização do pragmatismo, utilização de gestão empresarial na condução dos templos, ênfase na teologia da prosperidade, utilização da mídia para o trabalho de proselitismo em massa e de propaganda religiosa (por isso chamadas de igrejas eletrônicas) e centralidade da teologia da batalha espiritual contra as outras denominações religiosas, sobretudo as afro-brasileiras e o espiritismo (MARIANO, 1999, p.208).

Mariano (1999) descreve três características fundamentais do neopentecostalismo: exacerbada guerra espiritual contra o diabo e seu séquito de anjos decaídos; ênfase na teologia da prosperidade e liberalização dos estereótipos de usos e costumes de santidade.

De acordo com Almeida e Montero a IURD é resultante de uma confluência de elementos religiosos pertencentes tanto ao universo evangélico como ao umbandista:

A Igreja Universal construiu uma religiosidade que condenou – e ao mesmo tempo validou – os conteúdos de outras religiões, contudo, paradoxalmente, incorporou as formas de apresentação e certos mecanismos de funcionamento de uma prática encontrada particularmente na umbanda. Ela ficou mais parecida com a religiosidade inimiga ao elaborar um sincretismo às avessas, que associou as entidades da umbanda e orixás do candomblé ao pólo negativo do cristianismo: o diabo (ALMEIDA; MONTERO, 2001, p. 99).

A Igreja da qual uma das professoras fazia parte é a neopentecostal Igreja Internacional da Graça de Deus, oriunda da IURD e da cidade do Rio de Janeiro. De acordo com Mariano (1999, p. 100) essa Igreja assemelha-se à Universal do Reino de Deus e “prega a mensagem na tríade da cura, exorcismo e prosperidade, atrai e converte indivíduos dos mesmos estratos sociais, utiliza intensamente a TV, tem líder carismático (...)”.

Mesmo após essas explicações, acredita-se que se deva considerar, fortemente, a forma de apropriação que cada professora faz dos ensinamentos recebidos de suas denominações religiosas, sejam as católicas, a espiritualista e as evangélicas e a sua projeção sobre a escolha e permanência na docência e nas práticas pedagógicas.

Assim, para conduzir o estudo, esta tese foi organizada em quatro capítulos: O primeiro – **Caminhos percorridos: procedimentos metodológicos** – é um capítulo descritivo e apresenta os procedimentos metodológicos empreendidos no campo de pesquisa. São apresentadas as professoras que compuseram o grupo estudado e a situação ocupacional na qual se encontravam; descreve-se a escola, a reorganização da rede de ensino, sua municipalização e a mudança para o ensino fundamental de nove anos. Nesse mesmo capítulo será explicado como foi realizado o levantamento bibliográfico, tendo em vista não dissociar a pesquisa bibliográfica da pesquisa empírica, em decorrência da própria perspectiva etnográfica. O segundo capítulo – **Crenças religiosas: a busca do controle sobre comportamentos considerados inadequados de meninos, meninas e professoras** – analisa como as crenças religiosas estavam implicadas na busca do controle de comportamentos considerados inadequados de meninos, meninas e das próprias professoras. As implicações da interseção entre gênero e crenças religiosas em relação às idealizações e cobranças às famílias, sobretudo às mães, de acordo com o que as professoras consideravam uma família ideal serão abordadas no terceiro capítulo: **Idealizações e cobranças às famílias (mães): família ideal e família real**. No quarto capítulo - **A escolha e a permanência na docência: da submissão à missão** - busca-se compreender as noções de vocação, abnegação, missão, atribuídas socialmente tanto ao sacerdócio como à maternidade e a influência dessas noções na escolha e permanência no magistério. Por último, encontram-se as **Considerações Finais**.

CAPÍTULO 1

CAMINHOS PERCORRIDOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Durante o período de 21 de Fevereiro a 12 de Dezembro do ano de 2011 (com exceção de julho) realizou-se a pesquisa de campo em uma Escola Municipal de Ensino Básico (EMEB) pertencente a um Município da Região do Grande ABC. Essa escola foi a segunda opção, uma vez que a proposta foi recusada na primeira unidade visitada, conforme o *email* abaixo, enviado pela diretora da mesma:

Ontem (16/02/2011) apresentamos a sua pesquisa na HTPC [Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo] para as professoras e o grupo em sua maioria não concordou com a sua observação em sala de aula. Neste caso, infelizmente não será possível a realização de sua pesquisa em nossa escola.

Logo pensei sobre o que haveria ocorrido durante a abordagem inicial que levou à recusa de minha inserção na escola. Isto me indicava que entrar em sala de aula parecia ser assustador às professoras, mesmo dizendo que a observação em sala somente realizar-se-ia após algum tempo do início da pesquisa e depois de estabelecer algum vínculo com as professoras.

Contudo, na segunda unidade escolar, a diretora mostrou-se bastante interessada pela pesquisa, concordou com os objetivos do projeto e orientou-me a ir à Secretaria da Educação do Município, a fim de solicitar autorização para frequentar a escola.

Ao final desse primeiro contato, ela disse já ter participado de cursos a respeito de relações de gênero e que se interessava, segundo suas próprias palavras, "pela forma que a mulher vê o mundo, que é diferente da forma que o homem vê: a mulher tem outra abrangência na percepção do mundo".

Embora demonstrasse interesse, a vice-diretora não soube informar sobre a existência de professoras evangélicas na escola, pois ela, a vice-diretora e as coordenadoras eram novas na unidade devido ao remanejamento acontecido entre 2010-11.

Diante desse desconhecimento sobre o conjunto docente revelado pela nova direção, propus um questionário (APÊNDICE A) que foi aplicado por uma das coordenadoras, na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e cujo objetivo foi levantar alguns aspectos socioeconômicos das professoras e, sobretudo, identificar a qual religião se autodeclaravam pertencentes.

Concordo com Fonseca (1999) quando ela afirma sobre a necessidade do estudo de caso ser contextualizado quanto aos aspectos sociais. Para ela, amparar-se no isolamento do indivíduo, à parte de seu grupo social, não acrescentaria quase nada à reflexão acadêmica.

Igualmente, é tão importante destacar e considerar que “o enfoque biográfico fortalece a noção de que o agir é uma expressão de seres individuais e autônomos, quando na verdade é o efeito de um processo historicamente definido que os conforma” (SCOTT, 2002, p. 45). Contudo, a meu ver, essa conformação se dá também por meio da história individual e de forma ativa pelos sujeitos.

Em razão disso, o questionário se propôs a auxiliar na coleta de alguns dados a fim de ligar e compreender as narrativas pessoais das professoras ao contexto social ao qual pertenciam (mais tarde, foi verificado durante as análises, o quanto a compreensão desse contexto ajuda a explicar as ações pedagógicas observadas, assim como as falas).

A aplicação do questionário ficou sob a responsabilidade da coordenadora e a sua devolução ocorreu após nove dias. Durante esse período, aproveitei para visitar a Coordenadoria do Ensino Fundamental I da Secretaria da Educação do Município para expor o Projeto de Pesquisa e conseguir a autorização por escrito para minha permanência como pesquisadora na Unidade Escolar, como orientado pela Diretora da escola. Assim, assinei um documento comprometendo-me a manter sigilo sobre as crianças e sobre a escola.

As informações coletadas no campo foram organizadas da seguinte forma:

- 1ª. Etapa: Aplicação do questionário e sua devolução;
- 2ª. Etapa: Observações na sala das professoras e pátio escolar;
- 3ª. Etapa: Observações dentro das salas de aula;
- 4ª. Etapa: Entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa foi desenvolvida por meio da metodologia exploratório-qualitativa, teve como abordagem o estudo de caso e buscou-se realizá-la à luz da perspectiva etnográfica.

Acreditando-se que parte da conceituação de Geertz (2008) possa ser útil, emprestou-se o conceito de etnografia. Para ele, a etnografia vai além dos procedimentos utilizados para praticá-la, tais como "estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante". O que importa é "o tipo de esforço intelectual", isto é, arriscar-se em direção a uma "descrição densa", termo, por sua vez, emprestado por Geertz do filósofo Gilbert Ryle. A noção de descrição densa refere-se a ações humanas "produzidas, percebidas e interpretadas" em "uma hierarquia estratificada de estruturas significantes", isto é, as ações humanas só existem e podem ser descritas em relação a essas estruturas (GEERTZ, 2008, p. 4-5).

As crenças religiosas e o gênero foram tomados como algumas das estruturas que produziam significados, interferindo nos modos de agir e pensar das professoras. Por outro lado, considerando-me, também, inserida no mesmo contexto social no qual essas crenças e o gênero foram objetivados, o desafio esteve em enfrentar "uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas e amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas" (GEERTZ, 2008, p.7).

A pesquisa foi realizada no meio escolar. Sabe-se que este é bem delimitado por regras e valores institucionais concernentes à educação e que não corresponderia, primariamente, ao tipo de etnografia realizada por Geertz (2008) ou por outros antropólogos, cuja rotina de trabalho dar-se-ia em sociedades humanas diferentes da do próprio pesquisador, além de serem mais amplas e com questões sociais diversas e, neste caso, diferentes da cultura escolar. Embora diferentes, considera-se que há uma relação entre as formas de pensar e agir em nossa sociedade e as formas de pensar e agir pela cultura escolar.

O conceito de cultura escolar para esta pesquisa foi compreendido como:

um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens [ou a desobedecer outras] e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização (...) (JULIA, 2001, p. 10-11).

As pessoas que ali trabalhavam, com destaque para as professoras que foram observadas e entrevistadas, tendiam a combinar com tais regras aprendidas (e para as professoras acreditou-se que essas regras e valores lhe eram conhecidos desde a própria escolarização) os conhecimentos adquiridos enquanto sujeitos inseridos em uma sociedade mais ampla e de forma alguma, homogênea. Portanto, considerou-se que a escola, além das normas e valores institucionais, as quais também tiveram origem na sociedade, colaboraria para a construção de comportamentos, ideias e práticas numa relação de mão dupla com o meio que a cerca.

Outro aspecto importante a considerar é minha própria inserção social, como professora, ainda que de outro nível escolar, e como ex-aluna. A socialização escolar presente em mim colaborou para acentuar a complexidade daquelas estruturas conceituais, tornando-as mais difíceis de serem apreendidas e, em razão disso, a constante busca do estranhamento foi necessária para perceber o que estava além das aparências.

Recorreu-se ao auxílio da etnografia escolar de Rockwell e Ezpeleta (1989), pois elas afirmam que a escola é um aparelho do Estado e representante de sua vontade, cuja história documentada é escrita por ele de forma homogênea. De fato, e, apropriando-se dos termos utilizados por essas autoras, o que me importaram foram as histórias não documentadas, isto é, aquelas que não apareciam oficialmente em reuniões pedagógicas, nos Diários de Classe, nos relatórios, e que tinham como personagens principais as professoras estudadas.

Minha pretensão residiu exatamente no esforço intelectual da descrição densa de histórias não documentadas a partir dos relatos das professoras e das observações realizadas no ambiente escolar e as interpretações e análises foram elaboradas por mim, a pesquisadora, a partir de uma construção teórica, ou seja, partindo “de um sistema em desenvolvimento de análise científica” (GEERTZ, 2008, p.11), tentando afastar-me daquela aceção de que a descrição seja um processo subjetivo, colorida pelo senso comum de quem observa e de quem é observado (ROCKWELL, 1989).

A seguir, exponho a forma como foram realizadas as observações e entrevistas.

1.1 Sobre observações e entrevistas

Durante os períodos das observações percebi que muito do meu olhar já se baseava nas leituras de textos, até então, sobre relações de gênero, religião, práticas pedagógicas, entre outros relacionados à educação que me permitiram refletir durante o campo, porém, isso não queria dizer que eu estava longe das dúvidas. Muito pelo contrário.

Desde o início das observações optei pela cautela, perseverança e, sobretudo, pelo exercício da paciência. Fazia parte de minhas estratégias a permanência na sala das professoras ou no pátio, durante o recreio, até que eu percebesse que minha presença fosse o menos perturbadora possível ou que houvesse algum tipo de vínculo e sentimento de confiança por parte das professoras. Ao mesmo tempo, buscava aproximar-me ao máximo das suas vivências como professoras.

As observações foram feitas na sala das professoras, no pátio, durante a participação em um encontro de Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em dois Conselhos de Classe e em salas de aulas. Foram necessárias 66 visitas à escola as quais totalizaram, aproximadamente, 130 horas. As observações dentro das salas de aula iniciaram-se após quase três meses do primeiro contato com a Diretora e do início das observações em lugares coletivos da escola.

Quando as cenas escolares passaram a repetir-se e quando as professoras pareciam não incomodar-se mais com minha presença, percebi que se aproximava o momento de entrar nas salas de aulas.

Nas duas semanas que antecederam o início das observações em sala de aula, reuni, no horário do recreio, três professoras de cada ano escolar (do primeiro ao quarto ano), totalizando 12 professoras do período da tarde, para pedir-lhes autorização para realizar as observações dentro de suas salas. Dentre elas, cinco foram efetivamente incluídas na pesquisa, conforme detalhado abaixo. Naquele momento, conversei com as 12 e, aparentemente, elas concordaram com as observações em aula. Entretanto, fiquei por mais de uma vez com a impressão de que isso não as agradava: fugiam ao meu olhar, respondiam com evasivas ou mudavam de assunto no meio da conversa. Meses depois, essa impressão foi confirmada durante a entrevista com uma das professoras, que fez um comentário literal sobre o desagrado de algumas professoras diante da proposta de observação de suas aulas. Assim, embora pensasse que nesse momento eu já havia estabelecido algum vínculo, isso não se confirmou.

As informações que puderam ser captadas por minha percepção, como observadora, foram registradas, parcialmente, no próprio local, em um caderno, denominado **Caderno de Campo**, e, em seguida, logo após a chegada à minha casa, foram relatadas de maneira ampliada, digitadas e arquivadas em computador. Essa rotina ficou assim estabelecida durante todo o período que estive na escola. Quando não era possível fazer o registro ampliado, no momento que chegava à minha casa, o fazia no período da noite. Todos os registros ampliados foram feitos no mesmo dia.

Alguns pensamentos foram sendo formulados no decorrer das observações e depois anotados em vermelho, no final de cada relato ampliado. Eles ficavam em um segundo plano, como informações complementares que me ajudaram a compor a “história não documentada” dessas professoras. Eles tinham origem nas conversas casuais com a Diretora, com a vice-diretora, coordenadoras, inspetora de alunos/as e estagiárias/os.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com base em roteiros (APÊNDICE B) elaborados previamente, porém, entre elas houve variações referentes às especificidades percebidas durante as observações.

Questões como "qual o sentido da religião para você?", "quais foram os principais ensinamentos que a religião lhe proporcionou (para a vida pessoal e como professora)?", "como você descreve o comportamento e desempenho escolar de meninos e meninas?", "quais são os modelos de homem e mulher que sua religião sugere?" ou "você já participou de algum curso sobre relações de gênero?" são exemplos de questões comuns aos roteiros (APÊNDICES B, D, E, F).

Somente a entrevista feita com Elizabeth foi transcrita por mim, as demais foram transcritas (sem correções ortográficas) por uma profissional. Posteriormente, li e ouvi, concomitantemente, cada uma delas e voltei a elas procurando separar as respostas de acordo com a problemática da pesquisa. Antes das entrevistas foi apresentado às professoras o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) e explicados novamente os motivos da entrevista.

O tempo médio de cada entrevista foi de 1h30min, exceto a realizada com a professora Elizabeth, que durou cerca de três horas e foi dividida em dois encontros.

A escola onde se desenvolveu a pesquisa de campo será caracterizada na subseção, a seguir.

1.2 Sobre a Escola Municipal de Ensino Básico

A escola estudada tinha uma posição geográfica privilegiada, em bairro próximo ao centro da cidade e de fácil acesso por uma das rodovias mais importantes da Região Metropolitana de São Paulo. À disposição dos moradores, existiam diversas linhas de ônibus, cujos itinerários possibilitavam o deslocamento ao centro da cidade, aos diversos bairros periféricos do município, às cidades circunvizinhas e à Capital.

Em seus arredores localizavam-se posto de saúde público (em frente da unidade escolar), hospital particular, duas outras Escolas Municipais de Ensino Básico, duas Escolas Estaduais (uma de ensino fundamental II e uma de ensino médio), bancos, padarias, comércio diversificado e supermercados.

Ela atendia a uma comunidade mista, composta por famílias com maior e menor poder aquisitivo e não necessariamente moradoras do bairro, como se pode observar, mais adiante, por meio de pesquisa feita com os pais, pela própria direção da escola.

Todos os alunos dessa rede municipal recebiam, até aquele momento, material, uniforme completo, tênis e merenda escolar.

O bairro e a cidade, grosso modo, passavam por ampliações de suas principais avenidas, revitalizações e, de forma acelerada, por verticalização com a construção de condomínios voltados para os setores médios.

A unidade escolar atendia ao Ensino Fundamental I durante os períodos da manhã, das 7h às 12h e à tarde das 13h às 18h. No período noturno atendia à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O ensino Fundamental era composto por, aproximadamente, 600 alunos/as e, a EJA por, aproximadamente, 80 alunos/as.

A escola era composta por 24 turmas do ensino fundamental I: 12 classes em cada período (manhã e tarde), sendo três para cada ano escolar. Estava estruturada com laboratório de informática, Biblioteca Escolar Interativa (BEI), sala multiuso (brinquedoteca), ateliê, pátio coberto com brinquedos para montar, tênis de mesa, pebolim e três bicicletas. O Laboratório de Informática chamava a atenção pela organização, pois contava com vinte computadores conectados à internet e sistema de *Data Show*.

O prédio passava por reforma, sendo que a quadra de esportes manteve-se interdita até meados de agosto de 2011.

Em 2011, ano da realização da pesquisa, a direção da escola enviou um questionário que foi respondido pelos pais. Este teve a finalidade de conhecer seus alunos e familiares com vistas à realização dos objetivos e metas do Projeto Político Pedagógico (PPP) ⁶.

Segundo consta do PPP houve um retorno de 80% de respostas ao questionário, possibilitando desenhar as seguintes características ⁷:

- Em relação à escolaridade: 17% dos pais e 19% das mães não completaram o ensino fundamental; 3% dos pais e 2% das mães eram analfabetos; não existiam dados sobre a escolaridade dos 80% restantes.
- Sobre a renda familiar: 16% recebiam um salário mínimo; 35% até dois salários mínimos; 31% de três a quatro salários mínimos e os 18% restantes acima desse valor;

⁶ Projeto Político Pedagógico é um documento idealizado para ser construído e vivenciado por todos os envolvidos no processo educativo, com vistas a formar cidadãos participativos em sua comunidade. Deve levar os envolvidos à contínua reflexão e discussão de problemas da escola na busca por alternativas viáveis e propiciar a vivência democrática. Necessita ser uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola (VEIGA, 2008).

⁷ A fonte dos dados é o Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual não será referenciado completamente para que assim se mantenha o sigilo.

- As ocupações dos pais foram classificadas como: 30% como atividades autônomas; 28% como prestadores de serviços e 18% com atividades industriais.
- As ocupações das mães foram classificadas como: 30% como prendas domésticas; 19% como atividades industriais e 14% como atividades autônomas.
- Em relação ao local da moradia 34% da comunidade morava no mesmo bairro da escola e 66% residiam em outros bairros.
- Em relação ao acesso à escola 37% dos alunos chegavam caminhando, acompanhados por responsável; 4% tinham permissão para ir e voltar sozinhos e 37% chegavam por meio de transporte escolar particular, o que equivalia a, aproximadamente, 200 famílias que deixavam de ir à escola diariamente.

Este dado deve ser considerado importante, pois ajuda a explicar as queixas das professoras em relação ao seu desconhecimento dos familiares, como veremos mais adiante.

- Em relação às expectativas das famílias, 90% disseram que a escola atendia às suas expectativas.

Em 2002, firmou-se convênio entre a Prefeitura Municipal e o Governo do Estado de São Paulo. A escola que pertencia ao estado, com a municipalização, passou a chamar-se Escola Municipal de Ensino Básico (EMEB). Antes de ser municipalizada atendia aos alunos de primeira a oitava séries. Com a municipalização, a unidade escolar passou a atender, exclusivamente, alunos de primeira a quarta séries.

A equipe era composta pela Diretora, vice-diretora, duas Coordenadoras, três oficiais de escola (um homem), uma agente de serviços, 35 professoras⁸, dois auxiliares de educação (um homem), três inspetores de alunos (dois homens), seis auxiliares de limpeza, três auxiliares de cozinha, uma cozinheira.

A seguir descrevem-se os processos de reorganização, da municipalização do ensino e do ensino de nove anos.

⁸ Do quadro funcional constavam 35 professoras que representavam o total geral, isto é, lecionavam manhã, tarde ou noite (Educação de Jovens e Adultos – EJA). Os questionários foram respondidos por 28 professoras. Entre essas havia as professoras titulares, ou aquelas que estavam presentes no dia da aplicação do questionário, devido às ausências das titulares. A pesquisa foi realizada durante o período da tarde e neste trabalhavam 12 professoras titulares, das quais cinco fizeram parte do grupo estudado. As demais eram substitutas, professoras da EJA, professoras responsáveis pela sala de informática e professoras que atendiam, no contra turno, crianças com necessidades especiais.

1.3 Reorganização das escolas da rede estadual de ensino de São Paulo

Em março de 1995, o Governo do Estado de São Paulo, fazendo referência à melhoria da educação obrigatória, lançou as Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo por meio da Secretaria Estadual de Educação, SEE. A principal proposta apresentada versava sobre a remodelação da forma de gestão e da oferta da educação básica na qual o governo estadual deixaria de ser o responsável pela oferta e manutenção da educação, cabendo-lhe somente o papel de gestor (ADRIÃO 2008).

No mesmo ano, em novembro, a Secretaria Estadual de Educação lançou o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, que apresentava como meta central a separação física “das quatro primeiras e das quatro últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio”. As explicações para tais mudanças foram expostas em um documento denominado “Mudar para melhorar: uma escola para a criança, outra para o adolescente”, e baseavam-se em razões pedagógicas que justificariam a separação. Outra justificativa dada, pela SEE, foi a respeito da adequação dos prédios às faixas etárias dos alunos e alunas (ADRIÃO, 2008, p. 81).

Com a reorganização e a separação dos quatro primeiros dos quatro últimos anos do ensino fundamental I, os professores e professoras foram remanejados. No tocante à adequação do prédio para o acolhimento de crianças pequenas, na escola estudada isso não se realizou, conforme explicou uma das professoras deste estudo:

As mudanças começaram em 1995, no ano que eu vim para cá. Nesta escola tinha-se de 1^a. a 8^a. série e a outra escola também e a proposta da reorganização era de concentrar todos os alunos de 1^a. a 4^a. em uma unidade para não ter aquela mistura de adolescentes com crianças, de adultos com crianças. Ainda mais naquele tempo que tinha a retenção da 1^a. a 8^a. série. Havia, portanto, alunos adultos misturados com crianças e adolescentes. A reorganização foi para separar e escolheram as escolas possíveis para fazer esse acerto. A escola em que eu era professora ficou com o ensino de 5^a. a 8^a. e, futuramente, com o ensino médio. Todos os alunos de 5^a a 8^a. daqui migraram para lá e nós da 1^a. a 4^a. migramos para cá. Nessa época, esta escola era estadual. Uma das propostas deles era que os mobiliários fossem diferentes com parquinho e tudo mais. Tudo ficou só na promessa e no *folder* e nunca chegou a acontecer! Para falar que eles não mandaram nada, eles mandaram uma estantezinha que ficou por aqui até, mais ou menos, dois anos atrás, nós ainda a tínhamos aqui na escola, depois acho que a ex-diretora mandou embora junto com outros mobiliários antigos. A transição foi muito difícil de aceitar. A turma que estava aqui e foi para a outra escola aceitou sorrindo,

porque a nossa diretora, de lá, colocou a escola como de difícil acesso e periculosidade. Não é. Mas, ela colocou. Então, os professores que eram daqui não tinham e quando foram para lá, passaram a receber 20% a mais e nós, que viemos para cá, perdemos. Nós chegamos até a fretar ônibus e fomos conversar com a secretária da educação, que na época era a Rose Neubauer. Mas, ela falou “– Não!”. Disse que era uma coisa já decidida, que era melhor para as crianças, e aí nós tivemos que vir para cá, mas naquela, né? (Elizabeth, uma das professoras entrevistadas).

Ainda que o teor do discurso do governo estadual fosse “o melhor para a criança e para o adolescente”, Adrião (2008, p. 85) verificou que houve uma “diminuição drástica na quantidade total de escolas durante o período: das 6.783 unidades existentes em 1995, 5.919 encontravam-se em funcionamento no ano de 1998, isto é, 864 escolas foram fechadas”, além da diminuição do quadro docente entre outras consequências, como, por exemplo, a apontada pela professora na fala acima, em relação às promessas não cumpridas. Mesmo sendo um discurso fundamentado em explicações pedagógicas, na verdade a “reorganização visava à diminuição de gastos e de desperdícios do sistema, expressa em um hipotético e excessivo número de professores e de salas” (ADRIÃO, 2008, p. 94).

Essas ações do Governo do Estado precederam a municipalização que ocorreria nos anos posteriores.

1.4 Municipalização do ensino fundamental e professoras conveniadas

Após 40 anos, desde as ideias iniciais de Anísio Teixeira sobre a municipalização do ensino, torna-se possível concretizá-las em decorrência de uma legislação específica voltada à Educação, no que se refere ao estado de São Paulo.

Em 1996, foi instituído o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município “para atendimento ao ensino fundamental por meio de ação conjunta entre ambos e sem perder de vista a melhoria da qualidade e da equidade de ensino; a transferência do controle das atividades escolares para as comunidades locais e o real acesso e permanências das crianças na escola”⁹.

⁹ Jusbrasil. Decreto n. 40.763, de 16 de fevereiro de 1996. Institui o programa de ação de parceria educacional Estado – Município para atendimento ao ensino fundamental. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, 16 fev. 1996. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/173039/decreto-40673-96-sao-paulo-sp>> Acesso em: 13 mai 2013.

No município em que foi realizada a presente pesquisa, a municipalização deu-se entre 1998 e 2004. E na unidade escolar onde foi realizada a pesquisa ela ocorreu em 2002.

A palavra conveniada será citada algumas vezes a partir daqui. Ser professora conveniada significava ser emprestada pelo governo estadual ao governo municipal, isto é, embora trabalhassem para a rede municipal, elas eram originalmente funcionárias do estado e mantiveram esse vínculo funcional mesmo com a municipalização das séries iniciais do ensino fundamental.

Assim, nesta escola compreende-se a presença de dois modelos de docência: um mais antigo, representado por professoras conveniadas e o outro, mais recente, composto por professoras concursadas pela prefeitura. Elas não se diferenciavam apenas em relação ao tipo de vínculo empregatício, mas também quanto às concepções e práticas pedagógicas. Em relação ao salário, uma professora contou que:

Na época da municipalização, o governo do estado pagava menos, então recebíamos... Isonomia salarial, ou seja, uma complementação. Só que agora como prestei uma prova pelo estado, fui avaliada e passei, não recebo mais nada da Prefeitura. Acho que agora, meu salário é um pouco maior do que da prefeitura. (uma das professoras entrevistadas)

Esses dois modelos não se apresentavam estagnados, pois por meio de interações, as professoras trocavam suas experiências.

As professoras conveniadas eram as professoras mais antigas da casa, já que antes da municipalização o estado era responsável pelo ensino de primeira à quarta série. É importante ressaltar que dentre as 28 professoras com quem pude estabelecer contato seis eram conveniadas e, por sua vez, entre essas seis professoras, quatro fizeram parte do grupo estudado por esta pesquisa. O grupo foi composto por cinco professoras

Do ponto de vista da identidade docente, esse vínculo funcional acarretava em dois aspectos: elas consideravam-se mais experientes e pensavam assim por estarem mais tempo na docência, por outro lado sentiam-se em desvantagem, em termos de conhecimentos teóricos, pois tinham somente o Magistério (formação de nível médio) quando se comparavam às professoras concursadas pela prefeitura, que tinham cursado Pedagogia e, em alguns casos, pós-graduação.

Embora, em 2002, as quatro professoras conveniadas que compunham o grupo estudado tivessem concluído o Programa de Educação Continuada da Faculdade de Educação

da Universidade de São Paulo (PEC-FE-USP) e da Secretaria de Estado da Educação¹⁰, com duração de dois anos e com objetivo formar, em nível superior, os/as professores/as da Educação Básica, elas faziam comparações entre aquelas que detinham o conhecimento prático e as que detinham o conhecimento teórico:

Para a municipalização a prefeitura precisava da gente, funcionárias do estado, porque ela não tinha professores ao assumir o ensino do primeiro a quarto ano. Então, era muito importante para ela manter os professores¹¹ do estado, para que trabalhassem junto dos professores da prefeitura que não tinham a mesma experiência. Estes ainda eram professores que estavam se formando na área de Pedagogia, mas não tinham experiência de sala de aula. Por isso que é um convênio, nós somos conveniadas (uma das professoras entrevistadas).

De acordo com uma das professoras entrevistadas, após a municipalização, em 2002, o quadro docente daquela escola permaneceu o mesmo por alguns anos. Conforme as aposentadorias ou transferências foram ocorrendo, esse quadro foi se alterando:

Vieram outros professores¹², mais novos, com menos experiência. Eles¹³ passavam no concurso municipal e eram recém-formados. Começou a ter uma diferença muito grande. Eram as professoras antigas com a prática e os novos com a teoria. Nós passamos a trocar conhecimentos, (...) Nós, também, passávamos alguma coisa para os professores novos. Eu falo assim, que somos as antigas: eu, Elizabeth, Célia e outras professoras, nós temos a prática. Não é que a gente não aceite a teoria da outra. Gosto de mudanças e de aprender com as pessoas, mas elas não gostam de aprender com a gente. Hoje eu sei que aprendi bastante com as meninas novas, mas não deixo de fazer aquele trabalho que acho que dá certo, aquilo que acredito. (uma das professoras entrevistadas).

Do ponto de vista pedagógico, de acordo com Sartório (2008), logo após o início da municipalização exigiu-se das professoras que atuavam pelo estado a adoção da linha teórica baseada na psicolinguística de Emília Ferreiro, escolha feita pelo município no qual a escola onde foi realizada essa pesquisa se localizava. As “escolas que possuíam uma padronização do processo de alfabetização” com a utilização do “método fonético ou silábico” e a sequência “articulada entre as salas de primeira à quarta série” tiveram que concordar e adaptar-se às exigências da equipe técnica municipal (SARTÓRIO, 2008, p. 11).

E caso a/o professor/a não se adaptasse ao novo método voltaria a trabalhar para o governo do estado:

¹⁰ Disponível em <<http://www.futuroprofessor.com.brpec-feusp>>. Acesso: 15 abr. 12

¹¹ A professora usou o substantivo masculino.

¹² Ela utilizou o substantivo no masculino. Não perguntei à professora se havia professores de sexo masculino nesta época à qual ela se refere

¹³ Idem

É assim: o nosso trabalho é supervisionado pela Prefeitura e se o professor não segue direitinho os seus modelos, a diretora tem autoridade para devolvê-lo para o Estado, fazer a devolução. (uma das professoras entrevistadas).

A Diretora da unidade escolar, durante uma conversa informal, emitiu sua opinião sobre as professoras conveniadas, conforme registrado no Caderno de Campo:

Essas professoras trariam um “ranço” comum ao magistério estadual e isso estaria relacionado às formas de pensar e agir adquiridas pelo exercício da docência, referente à chamada “escola tradicional” a qual teria como preocupação somente a transmissão do conteúdo. As professoras apresentariam uma noção fixa de família nuclear, composta por pai, mãe e filhos na qual caberia ao pai o papel de provedor e à mãe os cuidados do lar e dos filhos. A Diretora acreditava que essa forma de “pensar é muito mais presente nessas professoras antigas” e que este pensamento as “acompanhava desde o início de suas carreiras”. Segundo a Diretora, atualmente, não se pensaria e agiria mais dessa maneira, pois, para ela, a escola mudou. E no decorrer da conversa ela deu o seguinte exemplo: no dia anterior, ela havia mandando a inspetora à casa de um aluno para descobrir o motivo de suas ausências nas aulas. Ao saber que a criança estava em uma *lan house*, a inspetora o convenceu a sair e ir para a escola. Outro exemplo, conforme ela explicou, foi a orientação feita a um aluno que queria saber quando ele poderia ir morar longe de seus pais. Segundo a diretora, a escola deveria estar preparada para essas transformações sociais e ter funções que vão além da sala de aula ou de um conteúdo a ser transmitido. (Caderno de Campo).

1.5 O ensino fundamental de nove anos

Na esteira das mudanças no âmbito da educação básica, o ano de 2010 foi o prazo final dado aos Municípios, Estados e Distrito Federal para cumprirem a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que altera a LDBEN nº 9394/96¹⁴ dispondo “sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade”.

Conforme Santos e Vieira (2006, p. 783) essa Lei materializa um dos objetivos educacionais do governo federal “que desde 2003 estabeleceu a ampliação da obrigatoriedade escolar para a criança de seis anos como uma de suas metas” (Programa: Toda Criança

¹⁴ Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm.> Acesso em: 14 mai 2013.

Aprendendo, 2003). Ela é resultante de diversos debates promovidos pelo Ministério da Educação, MEC e pelo Conselho Nacional de Educação, CNE, durante os anos anteriores.

Nesse contexto, em 2011 as turmas de 1^{os}. anos das professoras Célia e Ivanilda enquadravam-se nesse novo formato do currículo do ensino fundamental organizado em nove anos, ambas as turmas com alunos de seis anos de idade. As demais professoras seguiam com as turmas do currículo do ensino fundamental organizado em oito anos de duração: Elizandra (2º ano), Lucinda (3º ano) e Elizabeth (4º ano). A convivência desses dois modelos, de oito e nove anos de duração, foi necessária nesse período transitório, a fim de garantir ao/às alunos/as veteranos a finalização do Ensino Fundamental de oito anos.

1.6 Compreendendo o contexto social: alguns dados sobre as professoras

Em relação ao questionário elaborado por mim e aplicado pela coordenadora, após o primeiro contato com a direção escolar, cuja finalidade era conhecer as professoras, isto é, conhecer aspectos socioeconômicos e, sobretudo, identificar a qual religião elas se autodeclaravam pertencentes faz-se alguns esclarecimentos acerca de duas questões sobre religião: a religião de início e a religião atual (Tabela 1).

Essas questões foram pensadas com base no artigo de Almeida e Montero (2001) no qual os autores discutem o trânsito religioso no Brasil. Esses autores trabalham com a hipótese de que a mudança de religião não se dá de forma aleatória. O trânsito ocorre em direções precisas a depender das instituições envolvidas. Existem instituições doadoras e receptoras e trocas de adeptos entre algumas instituições. Após interessante análise sobre a configuração atual das principais tradições religiosas e suas características demográficas, entre outros aspectos de cada religião, os autores perceberam que as mulheres tendem a ter uma filiação maior que os homens e tendem a não manter a religião herdada. Elas são as que mais transitam entre religiões.

Um total de 28 professoras, que compunham parte do conjunto docente da unidade escolar, responderam ao questionário.

Na Tabela 1 percebe-se a maioria católica, nesse universo escolar. Pode-se observar, a respeito do trânsito religioso, a religião católica como a instituição que mais “doou” seus fiéis

às outras. O conjunto das religiões das docentes segue as constatações feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁵.

Assim, embora seja conhecida a tendência da diminuição do catolicismo, como já verificado anteriormente pelo IBGE e reafirmado pelos Censos de 2000 e 2010, a religião católica ainda mostrou-se majoritária. No caso das professoras desta pesquisa, 16 delas mantiveram-se católicas.

Os dados de 2010, também, apontaram para o aumento da diversificação religiosa, destacando-se os espíritas que saltaram de “1,3% da população (2,3 milhões) em 2000 para 2,0% em 2010 (3,8 milhões). No Sudeste, este crescimento foi de 2,0% para 3,1% entre 2000 e 2010, o equivalente de 1,4 milhão em 2000 para 2,5 milhões de pessoas em 2010, sendo que a proporção em 2010 era de: 4,0% no Rio de Janeiro, 3,3% em São Paulo, 2,1% em Minas Gerais e 1,0% no Espírito Santo. Também prossegue o crescimento dos evangélicos (pentecostais, neopentecostais e outros), cuja proporção era de 15,4% em 2000, passando para 22,2% em 2010, representando em números absolutos uma população que saltou de 26,2 milhões para 42,3 milhões”.

E notou-se o aumento da população que se declarou sem religião, que passou de 12,5 milhões (7,3%) em 2000 para mais de 15 milhões em 2010 (8,0%).

Em relação aos que se declararam pertencentes à umbanda e ao candomblé mantiveram-se em 0,3% em 2000 e 2010.

No início desta pesquisa, pressupunha-se encontrar uma quantidade maior de professoras adeptas às denominações evangélicas e neopentecostais, de acordo com o crescimento da população dessas denominações religiosas, apontado pelos dados do Censo de 2000. Contudo, isso não se confirmou e, como se pode perceber, tanto na primeira unidade escolar visitada (em conversa informal com a secretária ela informou que havia uma professora evangélica de manhã e outra à tarde), como na própria unidade onde se realizou a pesquisa, na qual se encontrou somente duas professoras evangélicas:

¹⁵ Dados obtidos no sítio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2170> Acesso em: 15 fev. 2013

Tabela 1 - Religiões das professoras: atual e de início

Religião Atual	Número	Religião Inicial
Budista	02	Católica
Espírita Kardecista	01	Espírita Kardecista
Católica	16	Católica
Espiritualista ¹⁶	01	-----
Evangélica	01	Evangélica
Evangélica	01	Católica
Espírita ¹⁷	03	Católica
Espírita (umbanda)	01	Católica
Espírita Kardecista	02	Católica
Total	28	

Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado.

O conjunto docente era composto somente por professoras e, mais da metade, por mulheres acima dos 40 anos (Tabela 2):

Tabela 2 - Conjunto docente conforme a idade

Idade	Número
25 a 30	04
30 a 35	03
35 a 40	05
40 a 45	06
45 a 50	03
50 a 55	04
+ 55	03
Total	= 28

Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado.

O tempo médio de magistério do conjunto docente era de 15 anos e sete meses (Tabela 3), isto é, um tempo médio relativamente alto. Por sua localização privilegiada, essa escola tende a receber professoras efetivas com mais tempo de serviço e por isso com uma pontuação maior em relação às demais. Anualmente, nos períodos de remoção e quando há

¹⁶ Escreveu que não tinha religião.

¹⁷ Escreveu que não frequentava Centro Espírita.

vagas, as professoras que detêm uma pontuação maior são as primeiras a escolherem essas escolas consideradas centrais.

Uma das professoras com mais tempo na unidade, informou que, por ser uma escola central, o quadro docente mantinha-se fixo. De acordo com ela, isso durou muito tempo, mesmo depois da municipalização:

Por muitos anos foi o mesmo quadro e a mesma turma. Era um grupo fechado onde trabalhávamos juntos e tínhamos um entrosamento bem bacana, tanto particular quanto profissional. Eu fiz muitas amizades dentro desta escola com os professores. Quando municipalizou continuou o mesmo grupo. Não mudou nada. A nossa escola não teve mudanças por dois, três anos. Mas começaram as aposentadorias e começou a entrar os professores da Prefeitura (Ivanilda, entrevista).

Tabela 3 – Anos de Magistério do Conjunto Docente

Anos de Magistério:	Número
1 a 5	8
6 a 10	5
11 a 15	2
16 a 20	4
21 a 25	4
26 a 30	3
+ de 30	1
Total	27 ¹⁸
Tempo Médio – 15 anos e sete meses	

Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado.

Metade do quadro docente era recente (Tabela 4) e estava nessa unidade escolar havia no máximo um ano, entre essas, todas eram funcionárias da prefeitura. O exame de cada questionário preenchido permitiu compreender que as professoras com mais tempo de magistério eram as que se encontravam há mais tempo na unidade escolar, entre elas as conveniadas.

¹⁸ Uma professora não respondeu

Tabela 4 – Anos de Magistério na Unidade Escolar

Anos de Magistério na Unidade Escolar	Número
Até 1 ano	14 ¹⁹
2 – 5	6
6 – 10	4
11 – 16	2
20 anos	1
Total	27 ²⁰

Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado.

No que se refere ao rendimento das professoras, escolheu-se apresentar somente a renda familiar (Tabela 5), pois as individuais declaradas pelas professoras apresentaram-se inconsistentes.

Tabela 5 - Renda Familiar das Professoras em Salários Mínimos

Renda Familiar em salários mínimos	Número
1 a 4	06
4 a 8	13
8 a 12	03
Acima de 12	02
Total	24 ²¹

Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado.

Em relação à moradia, 20 professoras possuíam casa própria quitada, seis pagavam o financiamento e duas moravam de aluguel. Esses dados permitem afirmar que as professoras pertenciam aos setores médios, seja em razão de sua renda familiar, seja considerando sua escolarização ou o fato de terem casa própria, já quitada ou em financiamento:

¹⁹ Uma professora era substituta

²⁰ Uma professora não respondeu

²¹ Quatro professoras não responderam.

Tabela 6 – Moradia das Professoras conforme o tipo de residência

Tipo de Residência	Número
Própria Quitada	20
Própria Financiada	06
Alugada	02
Total	28

Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado.

Quase a metade das professoras não tinha filhos (Tabela 7). Dentre elas, três fizeram parte do grupo estudado e suas alegações foram: “fomos adiando e quando percebemos o tempo já tinha passado”; “acho que não seria a mãe que gostaria de ser, devido à dedicação ao trabalho” ou “quando mais jovem, pensava em adotar e mesmo assim o casamento não deu certo...”. Uma das professoras do grupo tinha três filhos e se tornara avó durante a pesquisa e, outra professora tinha três filhas “adolescentes”.

Tabela 7 – Número de filhos por professora

Filhos por professora	Número
Nenhum	12
Um	05
Dois	05
Três	05
Quatro	00
Cinco	01
Total	28

Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado.

1.7 Compreendendo o grupo estudado e o objeto de pesquisa

Com o auxílio das informações obtidas pelo questionário e pelas observações durante o campo, o grupo estudado foi composto por cinco professoras²² – Elizandra, 37 anos de idade; Célia, 47; Lucinda, 49; Ivanilda, 53; e Elizabeth, 56. Dentre elas, somente a professora Elizandra pertencia ao quadro de concursadas pela prefeitura, sendo as demais conveniadas, que eram em geral, como vimos, mais experientes, mais velhas e mais próximas da aposentadoria.

De acordo com o citado anteriormente, o projeto de pesquisa inicial estava direcionado às professoras evangélicas e neopentecostais. Mas, as observações feitas no campo proporcionaram outro olhar sobre o grupo e o objeto de pesquisa, conforme veremos a seguir.

No início sentia-me confusa e insegura sobre o quê observar. Busquei observar “tudo”, conforme aconselha Rockwell (1989):

O processo normal de observação é seletivo. O pesquisador sempre seleciona em função de categorias prévias – sociais e teóricas – a respeito da realidade de que se aproxima (de que ponto de vista se observa a escola?). A tendência normal é retirar da frente tudo aquilo que se supõe irrelevante. Por isso, é importante na tradição etnográfica, insistir na advertência de observar tudo, mesmo que isso de fato seja impossível. A tarefa de observação etnográfica não procede de um momento em que se vê a totalidade do outro, quando se definem coisas específicas para observar. Ao contrário, a seleção inconsciente é o primeiro obstáculo da observação, sendo necessário treinar para enxergar mais. Inicialmente, consegue-se isto mediante a abertura para os detalhes que ainda não se encaixam em nenhum esquema. Ou então, pela atenção aos indícios que os sujeitos proporcionam e que indicam novas relações significativas. Estas pistas são recuperáveis e se tornam interpretáveis na medida em que o trabalho teórico paralelo as integre. O trabalho teórico fornece as categorias necessárias para tornar de novo observáveis os indícios preliminares e ampliar a visão (ROCKWELL, p.50).

Com essas ideias em mente e, embora no início tentasse seguir essas recomendações, fui direcionando a atenção à única professora que se declarava evangélica: Elizandra. A partir desse ponto, tentei prestar atenção em tudo que dizia respeito a ela: em seus comentários, em seu jeito de falar, de olhar, no tom de voz, no vestir-se, de arrumar-se e de interagir com os/as alunos/as e suas colegas.

²² Todos os nomes das professoras, alunas e alunos, são fictícios.

Em seguida, na tentativa de comparar e permanecer coerente às minhas ideias propostas no projeto inicial, como segunda professora para ser observada escolhi Lucinda, em razão de autodeclarar-se sem religião, porém espiritualista. Mais tarde, entretanto, durante a pesquisa de campo e por meio da escuta de suas conversas com as colegas, soube que no passado ela havia se interessado pelas Testemunhas de Jeová. Essa informação trouxe-me outra compreensão sobre a religiosidade dessa professora, na medida em que ela havia demonstrado interesse em vincular-se a uma religião, no passado. Com essa ideia em mente, resolvi perguntar-lhe sobre o que significava ser “sem religião, porém espiritualista” em um dia que estávamos sozinhas na sala das professoras e ela respondeu: “- Respondi assim, de qualquer jeito sem explicar muito. Eu não conhecia você e pensava que fosse uma pastora louca!”.

Isto é, no primeiro contato ocorrido por meio do questionário, ela declarou-se sem religião, porém espiritualista, por não confiar em quem lhe perguntava e tudo somente esclareceu-se, depois.

A professora Lucinda afirmou que embora não mais frequentasse a religião espírita, ainda possuía fortes crenças religiosas:

(...) eu acreditava muito [no espiritismo] e achava que fosse resolver os problemas da Terra... Que ilusão! Engajava-me nesses movimentos de sopa para mendigos, de trabalho com alcoólatra, com morador de rua. Trabalhei como voluntária por mais de seis anos [nos centros espíritas]. Nesse sentido eu acreditava muito nos centros espíritas, eu achava que o ensinamento cristão estava muito presente ali, mas depois de um tempo eu comecei a ver coisas dentro dos centros que eu não gostava. Mas a crença na espiritualidade não dá para abdicar e aconteceu que eu desisti dos centros espíritas (...). Sinto-me bem melhor porque na verdade a caridade é mais para gente, eu que me incomodava ao ver um ser humano deitado ali ao relento, no frio e eu queria que ele tivesse um abrigo, mas acho que ele estava mais feliz ali do que imaginei (...). Então, assim, eu não tenho uma religião que me defina como ser espírita e nem a minha conduta ela é uma conduta, ao pé da letra, de espírita (...), eu devo dizer que sou espiritualista de crença (...) (Lucinda, entrevista).

É importante destacar que, para Lucinda, suas crenças independiam de um pertencimento religioso, por isso autodeclarou-se espiritualista, sem religião e não espírita (por não frequentar um centro espírita, assiduamente, conforme explicou). Seguem suas próprias palavras, durante a entrevista gravada:

(...) Veja, toda religião vai acreditar na vida depois da morte. Não tem como. Se não acreditar na vida depois da morte é ateu, não é religioso. Ao abordar religião você está falando de vida após a morte ou através da ressurreição ou do reencarne que são coisas distintas, você sabe, o reencarne e a ressurreição? (Lucinda, entrevista).

Penso que crenças espirituais somente fazem sentido em um contexto religioso e é em razão de suas crenças e por ela não considerar-se ateia, que tomo a liberdade de incluí-la como uma pessoa religiosa para este estudo.

Quatro professoras responderam ao questionário somente mais tarde em relação às demais, por terem faltado ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), no dia em que foi aplicado pela coordenadora. Somente após obter suas respostas, percebi que entre elas encontrava-se Elizabeth, ex-católica convertida à religião evangélica e da ramificação neopentecostal, fato este que me levou a incluí-la no grupo investigado.

Paralelamente a esses acontecimentos, eu ia percebendo que os discursos das professoras, independentemente de sua declaração no questionário, eram permeados por marcas religiosas e por demonstrações de fé, como se depreende do relato a seguir registrado na sala das professoras:

Ivanilda colocou-se a falar sobre um encontro de casais que ela estava ajudando a organizar em sua Igreja (católica). A outra professora aproveitou para comentar o quanto ela adorou ter participado da última vez e o considerava excelente. Ivanilda como se quisesse me incluir na conversa, perguntou-me: “-Você já participou?” Eu disse-lhe que não e elas insistiram em dizer-me sobre o quanto eu deveria participar. Enquanto elas conversavam lembrei-me que havia comprado, em outro dia, uma rifa da Igreja de Ivanilda e, nesse mesmo dia ela ofereceu-me outra. (Caderno de Campo, 31 de maio de 2011).

O envolvimento religioso dessa professora, na realidade, foi uma importante pista para repensar sobre o grupo estudado que passou das professoras evangélicas e neopentecostais para professoras que revelavam crenças religiosas: essas crenças eram marcantes em suas falas e independiam da denominação. Dessa maneira, o envolvimento religioso, demonstrado por elas, passou a ter relevância na escolha das professoras para comporem o grupo a ser estudado.

Assim, o engajamento religioso apresentado por Ivanilda, levou-me a considerá-la como a quarta candidata às minhas observações.

Célia, a quinta professora, foi escolhida, aleatoriamente, em decorrência de um afastamento médico de Lucinda, que impediu a continuidade das observações em sua sala de aula.

Por meio das conversas informais entre as professoras, soube que Lucinda não voltaria para a sala de aula antes do término do ano letivo. Entretanto, ela retornou, trabalhou por um curto período e licenciou-se novamente. Na ocasião da entrevista, Lucinda estava presente na unidade escolar para auxiliar a professora substituta no encerramento do ano letivo. Assim, pude mantê-la no grupo estudado.

Durante as observações, descobriu-se que, dentre as cinco professoras, quatro delas realizavam orações junto aos seus alunos, no início das aulas, embora dessem nomes diferentes para essa prática como, por exemplo, reflexão ou conversa com Deus.

A professora Lucinda era a única que não realizava orações no início ou durante as aulas, contudo, uma vez pediu “um minuto de silêncio pela paz mundial”. Elizandra, evangélica pentecostal, fazia seus/suas alunos/as, em coro, repetirem a oração do "Pai Nosso" no estilo evangélico²³ no início das aulas. A Professora Elizabeth, evangélica convertida, criou um "momento de reflexão" e juntamente com os/as alunos/as realizavam uma oração e, em seguida, o "Pai Nosso", ao estilo católico. Já a professora Ivanilda, católica praticante, dizia aos alunos, no início das aulas, que era "Hora da conversa com Deus" e realizavam uma oração. Ambas as professoras, Elizabeth e Ivanilda, afirmaram em entrevista, que elas inventaram essas orações havia alguns anos. E, no caso da professora Célia, ela dizia às crianças: “É hora de agradecer com a voz do coração” e, prontamente, os alunos deitavam a cabeça sobre os braços cruzados em cima da carteira e cochichavam para si mesmos.

O processo de observação e, posteriormente, as entrevistas foram dando-me subsídios para compreender que a escolha e permanência no magistério, as práticas pedagógicas e os significados dados à docência eram fortemente atravessados por gênero e crenças religiosas independentemente da religião das professoras.

²³ A forma de rezar o Pai Nosso difere na conjugação verbal ou no uso de palavras sinônimas.

1.8 Buscando sentido entre temas e referencial teórico

Após as redefinições do problema de pesquisa e do grupo estudado, possibilitadas pela pesquisa de campo e de posse das transcrições das entrevistas e dos relatos ampliados obtidos por meio das observações, as leituras da bibliografia foram reiniciadas, tendo em vista o objetivo de compreender a construção de significados, com base na intersecção entre gênero e crenças religiosas, incorporados às práticas pedagógicas e suas interferências sobre a escolha e permanência na docência. Como veremos a seguir, as leituras foram concentradas em três temas resultantes das informações retiradas do campo.

No primeiro momento, por meio de leituras e diversas releituras das falas e dos comportamentos anotados, buscou-se identificar conteúdos relacionados aos dois temas: crenças religiosas e gênero. Em seguida, foram verificadas as situações às quais eles estavam vinculados. A cada identificação foi atribuída uma cor (verde, vermelho, amarelo, azul, *pink*) descrita em uma legenda à parte. Destacaram-se pelas repetições de suas ocorrências os temas “controle dos alunos e de si mesmas”, “cobranças em relação às famílias” e “escolha e a permanência na docência”.

Dessa maneira, a pesquisa de campo possibilitou distinguir três temas desenvolvidos em três capítulos, relacionados a práticas pedagógicas e aos sentidos de ser professora:

- 1) Crenças religiosas: a busca do controle sobre comportamentos considerados inadequados de meninos, meninas e professoras.
- 2) Idealizações e cobranças às famílias (mães): família ideal e família real.
- 3) A escolha e a permanência na docência: da submissão à missão.

Um breve mapeamento da literatura publicada foi realizado e consideraram-se as Revistas Estudos Feministas (1992-2012); Cadernos Pagu (1993-2012); Cadernos de Pesquisa (1992-2012) e Revista Brasileira de Educação (1995-2012) como periódicos da área de educação e de gênero nos quais provavelmente se localizariam os mais relevantes estudos.

Para a Revista Estudos Feministas utilizou-se a *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), pois esse sítio possibilita a combinação de palavras-chave para realizar buscas. Assim, foram utilizados os descritores: educação, gênero, religião e família combinadas de maneiras diferentes, resultando em 94 artigos, dos quais 16 foram selecionados de acordo com o interesse desta pesquisa, lidos e fichados.

Em relação aos Cadernos Pagu, consultou-se sua página na *Internet*, a qual não oferecia ferramenta de busca até a época deste levantamento, mas ela disponibilizava todos os números publicados entre 1993 e 2012, dos quais 13 artigos foram separados por títulos e resumos, lidos e fichados.

No sítio dos Cadernos de Pesquisa, os cadernos de nº 1 ao 107, estavam disponíveis na íntegra, e os cadernos do número 108 em diante, estavam no sítio da SciELO. Fez-se a pesquisa pelo campo ‘assunto’ com os descritores: gênero, família, religião. Esse sítio não fornece condições para fazer-se uma pesquisa combinada com um ou mais descritores. Ele retornou 50 títulos, dos quais 29 relacionados à educação e dentre eles, por meio da leitura dos resumos, escolheu-se nove que posteriormente foram lidos e fichados. Em relação ao descritor: família, 78 artigos foram encontrados, dos quais 29 relacionados à educação. Porém, somente quatro vinculavam-se à educação e gênero. Para o termo religião, encontraram-se dois artigos que não apresentaram ligação com este estudo.

Quanto à Revista Brasileira de Educação, a busca por seus artigos foi realizada por meio de seu sítio, assim como pelo SciELO resultando em 12 artigos.

Ademais, fez-se uma busca mais generalizada e menos sistemática, encontrando teses, dissertações e livros o que me levaram a notar que na literatura existem diversos estudos sobre gênero e educação, por exemplo, relacionados ao cotidiano escolar (LOURO, 2002; NUNES, 2002), à feminização do magistério (BRUSCHINNI; AMADO, 1988; VIANA, 2002; HAHNER, 2011), ao trabalho docente (CARVALHO, 1996; VIANNA, 2001; VIANNA; FINCO, 2009), ao desempenho escolar (CARVALHO, 1998b, 2001; 2004; BRITO, 2006), aos significados de gênero construídos na escola por discentes e docentes (CRUZ; CARVALHO, 2006; WENETZ; STIGGER, 2006; ROSISTOLATO, 2009), sobre a escola como um lugar onde se aprendem as diferenças de classe, gênero e corpo (PEROSA, 2006), sobre a escola e a família (CARVALHO; VIANNA, 1994), entre outros.

Contudo, mesmo diante dessa importante literatura, não foi possível localizar estudos que se aprofundassem na compreensão da construção de significados, com base na intersecção entre gênero e crenças religiosas, incorporados às práticas pedagógicas. Assim, acredito que esta pesquisa contribuirá para o preenchimento de uma importante lacuna na literatura, levando-me a afirmar que, mesmo em sua simplicidade, ela tem relevância e originalidade para a área da Sociologia da Educação.

Com a finalidade de evitar um “divórcio entre o referencial teórico (...) e o processo de coleta e análise dos dados” (ANDRÉ, 1997), o levantamento da literatura foi sendo realizado à medida que os dados exigiam ordenação em razão de suas complexidades, isto é,

de acordo com o que Geertz (2008) afirma, deve-se procurar a complexidade da realidade e ordená-la. Assim, sob este foco, escolheu-se entremear a teoria e a empiria.

É importante lembrar que dentre as cinco professoras estudadas, quatro se declararam, imediatamente, pertencentes às religiões: catolicismo (duas) e evangelismo (duas). A quinta professora afirmou, primeiramente, não ser religiosa, mas dizia ser fortemente guiada por poderosas crenças espirituais. Importa recordar que, para essa professora, suas crenças independiam de um pertencimento religioso, por isso se autodeclarou espiritualista e não espírita.

Ao considerar as cinco professoras como religiosas, termos utilizados por elas, como vocação, missão, abnegação e sacrifício tornam-se mais cheios de sentidos para este estudo.

1.9 As professoras

A seguir, apresento as professoras, em ordem alfabética dos nomes atribuídos, objetivando a aproximação às suas histórias pessoais. Para melhor visualização sobre a situação das professoras que fizeram parte deste estudo, apresento a Tabela 8 com alguns dados das mesmas.

Uma vez que o tema raça não foi objeto de preocupação desta pesquisa, quanto à classificação da cor da pele das professoras optou-se pela heteroclassificação feita por mim, com base na aparência, mesmo sabendo que a “cor não é uma categoria objetiva que pode ser prontamente percebida no ato de ver” e que o olhar nunca é neutro e é sempre carregado “de sentidos que ultrapassam a pigmentação” da pele (ALVES, 2010, p. 80). A cor da pele, neste caso, teve uma função descritora, com o objetivo de fornecer, dentro do possível, um contexto ao/a leitor/a.

Como já registrado para o conjunto de respondentes do questionário, ao fazer-se uma comparação entre as informações declaradas pelas professoras sobre renda pessoal e renda familiar, percebeu-se inconsistência entre elas. Assim, apresentar-se-á somente a renda familiar declarada, considerando que esta engloba a renda individual da professora. Essas informações encontram-se no texto a seguir.

Tabela 8 – Alguns dados das professoras

Professora	Idade	Religião	Estado civil	Filhos	Tempo de Magistério	Anos de Magistério na U.E.	Situação	Renda familiar / salários. mín.
Célia	47	Católica (não pratic.)	Casada	0	25 anos	09 anos	Conveniada	8-12
Elizabeth	56	Evangélica (Igreja da Graça)	Casada	3	24 anos	16 anos	Conveniada	Acima de 12
Elizandra	37	Evangélica (Assembleia de Deus)	Divorciada	3	10 anos	1 ano	Prefeitura	8-12
Ivanilda	53	Católica (praticante)	Casada	0	24 anos	20 anos	Conveniada	4-8
Lucinda	49	Espiritualista (sem religião)	Divorciada	0	26 anos	15 anos	Conveniada	4-8

Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado.

1.9.1 Professora Célia, católica não praticante.

Na ocasião da entrevista, Célia contava com 47 anos de idade, branca, cabelos lisos e claros, estatura mediana, sempre vestida com batas do tipo esotérico, as unhas frequentemente estavam pintadas com cores claras, maquiagem leve, costumava usar conjunto de colares e brincos discretos.

Tinha 26 anos de casada e o marido, mesmo aposentado, continuava a trabalhar como ferramenteiro em uma multinacional do ramo automobilístico. A renda familiar estava entre oito e 12 salários mínimos. Tinham casa própria e casa de campo, dois automóveis e não tinham filhos, de acordo com ela, por opção. A professora tinha 25 anos de profissão e havia nove anos que lecionava nessa unidade escolar. Ela era professora conveniada. Diferentemente das demais, a professora procurava expressar-se por meio de linguagem, próxima à forma culta, com seus alunos.

Cursou o Programa de Educação Continuada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (PEC-FE-USP) na mesma época que Lucinda, Elizabeth e Ivanilda. Estava próxima da aposentadoria.

Em relação à religião afirmou que foi batizada no catolicismo, mas raramente frequentava a Igreja indo somente em casamentos e missas de sétimo dia. Os membros de sua família, irmãos e sobrinhas, frequentavam diferentes religiões.

Ela disse que teve uma infância muito marcante e triste. Quando tinha seis anos, em 1970, perdeu seu pai devido a um infarto fulminante. No mesmo ano, perdeu sua mãe, segundo ela, devido à depressão profunda. Sendo a filha caçula, foi morar com a irmã mais velha, que já era casada. Depois de cinco anos essa irmã faleceu, também. Em decorrência disso, ela foi morar com outra irmã.

Célia contou que fez o colégio (atual ensino médio) profissionalizante e teve a oportunidade de conhecer uma professora de Física, no primeiro ano que a levou a compreender e a influenciou em sua escolha profissional:

Eu conheci essa professora no primeiro colegial e me apaixonei por ela. O nome dela era Joana e ela me fez pegar um gosto por Física. Sabe aquela professora contato? Explicava a matéria do seu lado... Ela dava aula de Química, também. E quase desisti do Magistério para continuar tendo aula com ela, porque no Magistério ela não dava aula... Na verdade, isso tudo reforçou ainda mais a importância do professor, porque eu sempre quis ser professora, sempre, nunca pensei em negócio de secretária, médica, eu tinha o meu irmão fazendo odontologia e eu não: eu queria ser professora! (Célia, entrevista).

De acordo com Célia, foi sua irmã que a ajudou a decidir, pois ela percebeu que desejava desistir do magistério em razão de sua admiração pela professora e não pelo curso:

Minha paixão pelo Magistério era maior... Eu acho que na hora empatou porque eu tive uma paixão muito grande pela professora Joana, eu nunca me esqueço dela. E nós continuamos tendo uma amizade na escola, mas ela já não era mais a minha professora. Antigamente não se tinha contato direto com o professor e isso me causou admiração porque ela era uma professora que explicava, se eu tinha dificuldade ela reexplicava a lição e você imagina: só físico para gostar de Física! (risos) (Célia, entrevista).

Pode-se perceber em sua fala aparente sentimento de abandono e o destaque que dá ao fato de sua mãe ter sido uma excelente dona de casa e não trabalhar fora:

Depois que nós perdemos o meu pai, a minha mãe entrou em um estágio no qual ela não queria mais saber de nada da vida. Mesmo tendo-me tão pequena, eu sentia que ela me deixava, assim, mais de lado. Ela era aquela mãe do tipo super dedicada, caprichosa, dona de casa. Minha mãe era dona de casa, não trabalhava fora. Então, eu perdi os dois no mesmo ano e, a minha irmã mais velha nessa época tinha vinte e dois anos... (Célia, entrevista).

Célia era professora do primeiro ano inicial, isto é, uma turma composta por alunos/as com seis anos de idade de acordo com o novo currículo de nove anos do ensino fundamental. Seus/as alunos/as eram crianças bem pequenas. A professora mostrava-se dedicada e carinhosa ao interagir com seus/as alunos/as e dizia-se orgulhosa deles/as. Na época em que comecei as observações de suas aulas, no segundo semestre daquele ano, quase toda a turma já estava alfabetizada.

1.9.2 Professora Elizabeth, ex-católica, evangélica – Igreja Internacional da Graça de Deus.

A professora Elizabeth estava com 56 anos de idade quando foi entrevistada. Tinha a cor da pele branca, cabelos castanhos. Frequentemente usava colares grandes, brilhantes e sapatos com saltos altos. Era natural de São Paulo, casada, com três filhos adultos e uma neta. Tinha casa própria quitada e carro. Seu marido era escrevente de cartório e na época da pesquisa estava prestes a se aposentar. A professora declarou a renda familiar acima de 12 salários mínimos. Ela era evangélica, convertida, frequentava a Igreja Internacional da Graça de Deus (neopentecostal) e, conforme disse, o “marido estava indo também”. Logo quando revelou sua religião, afirmou: “não sou nenhuma fanática”.

Trabalhava nessa mesma unidade escolar há 16 anos, era conveniada e faltavam dois anos para aposentar-se. Ela era professora do quarto ano, do currículo antigo (de oito anos).

A professora pediu autorização à diretora para a realização da entrevista durante o Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo, HTPC, pois ela tinha, todos os dias, o compromisso de buscar o filho de 29 anos, diagnosticado como autista, em uma escola especializada, depois do horário de trabalho.

Embora tenha se convertido em 2002, após ser batizada, ela já frequentava a Igreja evangélica havia um ano. Segundo seu depoimento, o que a levou converter-se à religião

evangélica foram os problemas de saúde do filho, João e a desilusão que sofreu com um padre da Igreja católica.

Ela contou que João havia sofrido uma convulsão durante o banho quando “passava da puberdade para a adolescência”. Esse fato a perturbou muito, deixando-a, conforme disse “desorientada” e, em razão disso, saiu de licença por cinco meses. João ficou “totalmente descontrolado e mesmo com medicação não estava dando certo”.

Certo dia, ela decidiu ir à Igreja Católica, que já frequentava junto com as colegas de trabalho, para pedir uma benção. No entanto, queria a benção do Padre e não do diácono. Ela acreditava que a benção espiritual poderia ajudar seu filho, já que o tratamento médico não estava surtindo efeito. Um rapaz que trabalhava na Igreja foi até o Padre e perguntou-lhe se ele daria a benção para um caso especial. O Padre recusou-se e respondeu que o diácono já havia dado a benção durante a missa. Nesse mesmo momento, um repórter de televisão estava presente e ao ouvir a conversa aproximou-se e perguntou ao Padre se poderiam filmá-los:

Na hora, o Padre pegou o João e abençoou... Sabe? ... [tom de voz baixo e voz trêmula] eu não gostei.. E eu falei para ele... “- Olha, o senhor acaba de perder uma fiel...” Eu não venho mais... (...) Essa benção não valeu, você só abençoou porque você viu que ia aparecer na televisão. Então, não tem valor nenhum (Elizabeth, entrevista).

A irmã de Elizabeth já frequentava a Igreja da Graça e a convidou para participar. Ela afirmou que, logo no primeiro dia e já na recepção, percebeu um acolhimento diferente e que encontrara a resposta que estava precisando para tranquilizar-se. Disse que seu marido percebeu o filho mais tranquilo e passou a frequentar a Igreja também. Segundo ela, na igreja católica não se encontravam as explicações dadas pela igreja evangélica:

Vejo que eles explicam. Para quem acredita na Bíblia, né? Quem não acredita, não adianta falar. (...) Que há uma explicação. Mesmo assim acontece, às vezes, você não está muito bem ou com algum problema e é engraçado, você não conversou com a Pastora você não comentou com ninguém que você está vivendo aquele problema e na hora que ela vai ler a Bíblia e que ela vai dar o sermão as palavras vêm direitinho, caem como luvas. Eu gosto, eu me sinto bem. Meu marido, também (Elizabeth, entrevista).

No tocante à escolha profissional, ela disse que gostaria de ter estudado odontologia, porém, seus pais não tinham condições para pagar seus estudos. Embora brincasse muito de escolinha quando criança e tivesse uma irmã professora, esses fatos não a levaram a desejar o mesmo.

Elizabeth iniciou seus estudos no antigo colegial, mas desistiu quando teve o primeiro filho. Trabalhou na área administrativa de um hospital da região e, somente depois, optou pelo magistério a fim de conciliar a vida profissional e a vida particular, pois trabalharia como professora, por meio período e teria tempo para cuidar dos filhos pequenos.

Quando ela decidiu voltar a estudar já tinha os dois filhos: Antônio e João. Ficou sob sua responsabilidade arrumar uma forma de conciliar o seu papel de mãe e de estudante. Ela teve que planejar e pedir apoio à sua mãe, em relação aos cuidados dos filhos:

(...) para quem tem filho é muito puxado. Eu trabalhava das 08h00min às 17h00min e sábado das 08h00min às 12h00min. Se tivesse um feriado e quisesse emendar, tinha que compensar todos os dias. Meu filho, Antônio [mais velho] entrou na escola e comecei a pensar em estudar no magistério. Minha mãe me deu uma força e meu marido, também... Eu poderia acompanhar a vida escolar dele. Minha irmã chegou a fazer Letras e meu marido falou: tudo bem, você vai e veja como você faz com... Eu já tinha João, mas ele não tinha entrado no autismo. Minha mãe já estava viúva e ficava com ele, minha irmã dava aula o dia inteiro [não podendo ajudar]. E eu fui estudar (Elizabeth, entrevista).

De acordo com o que a professora acreditava, a escolha pelo magistério deu-se devido à possibilidade da conciliação entre o trabalho docente, o trabalho doméstico e os cuidados com os filhos.

Diferentemente das outras turmas, as alunas de Elizabeth maquiavam-se, pintavam as unhas e preocupavam-se com os cabelos, com as roupas, com pulseiras e colares. Os meninos já eram maiores do que nas outras turmas por mim visitadas. Talvez isso ocorresse por se tratar de um 4º ano do currículo de oito anos, com crianças de 11 anos ou mais.

1.9.3 Professora Elizandra, evangélica – Igreja Assembleia de Deus.

A professora permaneceu casada por 22 anos, contudo, estava divorciada havia um ano e meio, aproximadamente, na época da entrevista. Estava namorando um cantor de música *gospel*. Ela tinha três filhas com idades entre onze e quinze anos. Era moradora da cidade havia 18 anos, tinha casa própria financiada e carro. Declarou a renda familiar entre oito e 12 salários mínimos.

Elizandra, branca, estatura mediana, cabelos louros, tingidos, unhas frequentemente pintadas na cor vermelha. Ela era natural do Ceará, tinha 37 anos na época da realização da

entrevista. Na constelação familiar era a terceira filha, dentre oito irmãos: cinco mulheres, as mais velhas e quatro homens.

Disse ter vindo de uma família muito tradicional e rígida. Seu avô, que não era evangélico, era conhecido em sua cidade como coronel. Seu pai foi “criado em um ambiente rígido” deu o mesmo tipo de “formação” que recebeu. Essa rigidez, segundo ela, “teve consequências sobre minha vida levando-me a casar-me aos 14 anos”.

Segundo ela, “nasceu em berço cristão” e declarava-se evangélica, pertencente à Igreja Assembleia de Deus (de um Ministério específico da cidade onde morava)²⁴. Ressaltou que ia ao culto sempre aos domingos e afirmou com muita convicção que a sua religião era:

Muito importante em **todos** (ênfase na fala) os aspectos, acredito que ela me dá mais equilíbrio, a fé da gente, a crença, a convicção de você ter a sua religião seguir as normas, então para mim é tudo, eu não consigo me ver fora da minha religião (Elizandra, entrevista).

Logo após o casamento, sua mãe orientava-a para que não engravidasse. Após dois anos de casada, decidiu tornar-se mãe, porém não conseguiu. Depois de sete anos de tentativas, finalmente engravidou e atribui isso à decisão divina:

Para você ver como eu não tinha mesmo que engravidar, eu tomava a pílula e me fazia mal e ficava uma semana sem tomar, então a gente procurava outros métodos, camisinha. Passei cinco anos fazendo vários tratamentos e não engravidava de jeito nenhum. O médico dizia que eu tinha 1% de chance e ainda a criança podia vir com problemas devido a um remédio que eu tomava. Um dia, eu estava na Igreja e um irmão orou por mim, fez uma revelação que eu queria muito, ungiu e depois de dois meses eu engravidei (Elizandra, entrevista).

Em São Paulo, cursou licenciatura em Pedagogia e fez pós-graduação em faculdade particular, especializou-se em Educação Infantil e depois fez outro curso para professores alfabetizadores. Em relação à escolha profissional:

Minha mãe era professora e eu me apaixonei. Para mim, Educação é a base de tudo. Eu trabalho e amo crianças e sei que só isso não é suficiente, mas uma coisa está ligada à outra. Não basta gostar de crianças para se tornar pedagoga, mas também não dá para ser pedagoga sem gostar de crianças. Apaixonei-me pelo jeito de ensinar de minha mãe (Elizandra, entrevista).

Na época da pesquisa de campo, lecionava na rede municipal no período da tarde e, pela manhã, era auxiliar de coordenação em escola particular. Disse que era assim que pagava a escola de uma das filhas, após o divórcio.

²⁴ Por motivo de sigilo o nome do Ministério não será divulgado.

Dos dez anos de profissão, há quatro anos era funcionária da rede municipal de educação e estava nessa unidade escolar havia um ano. Era responsável por uma das turmas do 2º ano. Essa turma pertencia ao antigo currículo de oito anos e as crianças eram mais velhas do que as das outras duas turmas de segundo ano.

Seus alunos mantinham-se calmos e quietos durante as aulas. A professora tinha o hábito de organizar a sala de aula, isto é, buscava arrumar as carteiras antes dos alunos chegarem, ou mesmo quando ela chegava atrasada tentava colocá-las “em ordem”. Nas paredes da sala podia-se ver o alfabeto, os nomes dos alunos em ordem alfabética, os trabalhos realizados por eles e pela turma da manhã. A professora trazia sempre as atividades preparadas para a sala de aula.

1.9.4 Professora Ivanilda, católica, praticante.

Ivanilda, branca, alta, cabelos lisos e castanhos escuros, curtos. Contava com 53 anos na época da entrevista. Ela morava com “o maridão”²⁵ e não tinha filhos. Disse que anos atrás engravidou, mas a gravidez foi interrompida, espontaneamente, após ter sofrido um assalto. Os anos foram passando e o casal optou por não ter filhos:

(...) depois nós paramos de pensar porque eu e o maridão nos complementamos. Por exemplo, não sabemos o que é uma discussão, não sabemos o que são ofensas, ele nunca me ofendeu com palavras, sempre conversamos, sempre dialogamos, se temos alguma situação que não está bem para mim, nós sentamos para conversar. Eu diria assim que nós somos amigos, nós somos companheiros, nós somos amantes (Ivanilda, entrevista).

A entrevista foi realizada na residência da professora. O casal morava em apartamento próprio e quitado, há, aproximadamente, seis meses. Era confortável, organizado, decorado com peças que lembravam a cultura mineira e situava-se em um prédio de camadas médias. O casal tinha dois automóveis. O marido exercia a função de comprador e trabalhava próximo de casa. A renda familiar declarada pela professora foi de quatro a oito salários mínimos.

Ela era natural de Minas Gerais, tinha nove irmãos e seus pais eram vivos na época da entrevista. A professora veio para São Paulo com 21 anos, não porque quis, mas por necessidade, segundo ela.

²⁵ É no aumentativo que ela se refere, todo o tempo, ao marido.

Trabalhou por cinco anos na casa da filha de uma comadre de sua mãe, na cidade da pesquisa, cuidando da casa e ajudando “a criar duas crianças”. Saiu de lá quando se casou e para morar na sua própria casa. Nessa época, retomou a profissão trabalhando em escolas particulares de educação infantil.

Embora tivesse passado em concurso do estado, como professora, deu início à sua carreira como “estagiária” devido à demora em chamá-la para assumir o cargo, conforme afirmou.

A professora conta que “brincou e aprontou” muito durante a infância vivida em grandes quintais, com árvores frutíferas, nas quais ela subia para fugir de seus pais quando desobedecia.

De acordo com Ivanilda, ela escolheu ser professora desde quando sua irmã mais velha dava aulas para ela, para a “amiguinha” e para o irmão. A irmã a ensinou a ler e escrever.

Ivanilda disse ter sido sempre muito religiosa; foi batizada, crismada e fez a primeira comunhão. A família frequentava a Igreja Católica, assiduamente, aos domingos e rezavam o terço em casa, às sextas:

(...) Quando saímos de casa perdemos um pouquinho disso, mas continuamos indo à missa. Eu conheci o Maridão dentro da Igreja, no Grupo de Jovens, quando eu trabalhava naquela casa de família, começamos a namorar e casamos. Casei na Igreja (Ivanilda, entrevista).

Ela ensinava em um dos três primeiros anos do período da tarde e sua turma era composta por alunos de seis anos, muitos dos quais completariam sete anos somente em meados de 2012. Eram crianças bem pequenas. Ivanilda era professora conveniada. Dos 24 anos de magistério estava há 20 nessa mesma unidade escolar.

A professora revelava-se afetiva na interação com os alunos. Ela dialogava o tempo todo com eles, explicando-lhes, questionando-lhes e desafiando-os. As aulas eram dinâmicas e agradáveis de assistir.

Diferentemente de todas as outras salas observadas, a disposição dos alunos e alunas chamou-me a atenção: havia mais meninos sentados nas primeiras fileiras do que meninas. Do total de 26 alunos, dez meninos ficavam sentados nas primeiras carteiras, de um lado e sete meninas ficavam sentadas na frente, do outro lado. Todas as carteiras do fundo eram ocupadas por meninas.

A turma do primeiro ano da professora Ivanilda era muito participativa. A professora tinha o hábito de dizer à sala que os meninos participavam mais do que as meninas. Foi

percebido durante as observações, que os meninos estavam sempre levantando as mãos para responder às perguntas, ou interrompendo a fala do outro para responder primeiro.

1.9.5 Professora Lucinda, “espiritualista e sem religião”.

Lucinda, branca, olhos e cabelos castanhos claros, estatura mediana. Ela contava com 49 anos na época da realização da entrevista. Era natural do Paraná, divorciada e separara-se pela segunda vez. Vivia sozinha, em apartamento próprio, não tinha automóvel e declarou sua renda entre quatro e oito salários mínimos.

Por opção, não tinha filhos. Quando era mais jovem dizia que adotaria muitos filhos de pais que não teriam condições de criá-los, porém, segundo ela, não foi possível devido ao desenlace final de suas duas uniões.

“Antigamente” gostava muito de crianças, mas havia perdido a paixão por elas. Durante a entrevista, ela levantou-se e fechou a porta da sala depois de ouvir vozes de crianças no corredor próximas à sala das professoras, cujo barulho incomodou-lhe. Rindo, reafirmou já não gostar tanto de criança quanto no começo de sua carreira no magistério.

Sua família migrou para São Paulo em busca de trabalho assalariado. Seus pais eram agricultores no Paraná:

Ele [seu pai] veio para cá porque, assim, era uma exploração muito grande porque mesmo quando eles trabalhavam, eles não tinham rendimentos. Ele ingressou na metalúrgica e a gente acabou ficando aqui, nesta cidade (Lucinda, entrevista).

A professora contou que foi uma criança “terrível e peralta” e só gostava de “brincadeiras de meninos”: andar de carrinho de rolimã, jogar fubeca, queimada; e que somente começou a brincar com bonecas depois que menstruou, pois sua mãe não a deixava mais brincar com os meninos.

Lucinda era a irmã mais velha e tinha um irmão (um ano e meio mais novo) que não estudou e trabalhava com transporte de alimentos. Quando indagada sobre a escolaridade dele, pareceu surpreender-se por nunca ter pensado sobre o motivo pelo qual ele nunca ter se interessado pelos estudos:

Olha que coisa! (ênfase na fala) quando eu estudava os primeiros livros que tivemos lá em casa foram os que meus pais compraram para mim. Eu sempre adorava livros e tal e meu irmão não estava nem aí, ele tinha todos, por eu ser mais velha. Acho que a gente abre caminhos. E ele nunca ligou muito não, para estudar. Nunca tinha pensado sobre isso... (Lucinda, entrevista).

Era professora desde 1986, conveniada. Dizia esperar ansiosamente pelos dois anos que faltavam para aposentar-se expressando por diversas vezes, tanto durante as suas aulas, como durante a entrevista, o seu desejo pela breve aposentadoria. Mostrava-se crítica sobre assuntos referentes à política e sobre a profissão.

Quanto à escolha da profissão, se disse decepcionada devido ao baixo reconhecimento e valorização social. A escolha pelo magistério deu-se devido à paixão que tinha por crianças e, quando jovem, passou a imaginar que se as pessoas tivessem uma educação diferente, o mundo poderia ser bem melhor.

Depois de terminado o Magistério (2º grau/Médio), não seguiu os estudos em nível superior. Iniciou Pedagogia, mas desistiu por considerar que não deveria investir em algo que não lhe dava retorno. Em 2000, fez o Programa de Educação Continuada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (PEC-FE-USP) e da Secretaria de Estado da Educação que objetivava formar, em nível superior, os professores da Educação Básica.

No entanto, depois de relutar em dizer, contou que concluiu o curso de Direito, mas não advogou. Segundo conta, tinha o ideal de mudar o mundo, assim como quando optou pela carreira no magistério, mas “não consegui fazer nada de Direito”. A opção por esse curso seria uma forma de poder ter uma profissão com maior valorização e reconhecimento, porém:

Desiludi-me pela questão das dificuldades com as quais a gente ingressava. Por exemplo, fiz uma ação para minha mãe contra a Eletropaulo a qual demorou nove anos para sair. Então, você imagina: se eu fosse sobreviver disso? Também, desiludi-me pela questão da transformação social mesmo porque eu achava que iria dar jeito no mundo. E achava também que fosse assim, sei lá, um organizador social porque a gente vê tanta coisa errada, tanta patifaria na política! Ilusões e ilusões (Lucinda, entrevista).

Confessou-se simpatizante da doutrina espírita, porém, contraditoriamente, declarava-se espiritualista e sem religião. Sempre acreditou fortemente na reencarnação, na existência de outros mundos e na existência de vidas passadas. Frequentou por muitos anos os centros espíritas por acreditar que os ensinamentos cristãos estavam muito presentes neles, entretanto, com o passar do tempo começou a perceber que algumas coisas não lhe agradavam mais. Durante esses anos realizou trabalhos voluntários.

Embora tivesse desistido dos centros espíritas, suas crenças permaneciam presentes e seguia com as leituras de Allan Kardec, Chico Xavier, Gasparetto e, por isso, se declarava espiritualista e não espírita.

A professora esteve afastada por motivos “nervosos”, por duas vezes no período letivo, voltou nos últimos dias de aula para “cumprir o calendário”.

Lucinda era responsável pela turma do terceiro ano. Essa turma pertencia ao antigo currículo de oito anos e era composta por alunos que ingressaram no ensino fundamental com sete anos. Entre esses alunos, havia aqueles que eram mais velhos que os demais, pois eles tinham sido reprovados entre o primeiro e o segundo ciclo escolar, que correspondia às primeira e segunda séries, de acordo com a nomenclatura do currículo de oito anos.

O capítulo a seguir analisa como as crenças religiosas estavam implicadas na busca do controle de comportamentos considerados inadequados de meninos, meninas e das próprias professoras.

CAPÍTULO 2

CRENÇAS RELIGIOSAS - A BUSCA DO CONTROLE SOBRE COMPORTAMENTOS CONSIDERADOS INADEQUADOS DE MENINOS, MENINAS E PROFESSORAS.

Este capítulo procura compreender como crenças religiosas estão implicadas na busca do controle de comportamentos considerados inadequados de meninos, meninas e das próprias professoras. O controle sobre esses comportamentos foi observado de diversas maneiras no ambiente escolar: as repreensões pelos modos de sentar-se das meninas “para não mostrar a calcinha”, o estranhamento da possibilidade do tom de voz dos meninos ser baixo: “mas entre os meninos nenhum deles lê baixinho (risos) [comparando com uma menina que lia em tom de voz bem baixo], mas gritar e bagunçar eles sabem”, a imposição de limites dos movimentos dentro da sala de aula, a preocupação com a organização das carteiras e do material escolar, entre outras.

Essas são formas diretas de controle sobre o comportamento dos alunos e das alunas que muitas vezes evidenciavam e assentavam-se em relações desiguais de gênero, isto é, a partir da percepção da diferença entre meninos e meninas regras eram impostas com vistas à normatização de comportamentos considerados, pelas professoras, mais adequados a cada sexo. Entretanto, existia outra maneira, sutil, indireta e subentendida, mas nem por isso menos poderosa. Destaca-se, neste capítulo, a oração no início das aulas e o constante uso do discurso religioso, como formas de exercício de controle sobre os/as alunos/as, que invariavelmente faziam parte das práticas pedagógicas das professoras observadas e entrevistadas.

Entre as cinco professoras observadas, quatro delas faziam uma oração no início das aulas e utilizavam o discurso religioso como um dispositivo para o controle velado dos comportamentos de seus alunos. Velado no sentido de que, em nome de “Deus” ou de “Papai do Céu”, manipulavam comportamentos ao mesmo tempo em que denunciavam uma sensação de insegurança e de vulnerabilidade dentro da sala de aula.

Embora Lucinda tenha sido a única professora que não se utilizava dessas práticas, logo no início das observações ela mostrou a necessidade de apoio para obter o controle sobre seus/as alunos/as por meio de uma figura de autoridade, por exemplo, quando se referiu a mim, uma pessoa adulta e que fazia uma pesquisa na escola, como veremos mais adiante.

Mas o que representavam esses comportamentos dos/as alunos/as que as professoras necessitavam controlar? As professoras revelaram por meio de suas narrativas e práticas que os conceitos de indisciplina e violência não eram claros e por vezes eram compreendidos como sinônimos. Essas práticas pedagógicas apresentavam-se como preventivas e civilizatórias e com a sutil finalidade de conter esses comportamentos considerados, por elas, indisciplinados ou violentos.

De acordo com Camacho (2001) do ponto de vista conceitual, existe uma grande variedade de compreensões sobre o significado de violência e isso poderia estar relacionado à fragilidade de sua definição e, segundo a autora, no meio escolar é muito comum violência ser confundida com indisciplina.

Mas, o que seria indisciplina?

Segundo Camacho haveria uma tendência contemporânea, na relação professor/a-aluno/a, que se oporia ao antigo tipo de relação hierárquica e de subordinação no qual o “manejo de classe [estava] nas mãos exclusivamente do professor e os alunos [colocavam-se] em posição de obediência e subalternidade” (CAMACHO, 2001, p. 129).

Na fala de Elizabeth, a seguir, perceberam-se ecos dessa afirmação, quando ela comparou seu modo de agir, com alunos e alunas, no começo da carreira e na época em que foi entrevistada:

Depende do que você fala e do jeito que você fala. Hoje [na escola] tudo não pode, não pode, não pode... [ser tido, ser corrigido pela professora/o]. Você acaba também, deixando prá lá. Às vezes, não! Às vezes a gente é obrigada a ser meio dura com eles. Hoje eu não posso lidar com o aluno, repreendê-lo como se fazia no começo [da carreira], caso se precise. O que se precisava menos, naquela época, porque quando a criança estava fazendo... Mesmo quando indisciplinada, ou batendo no colega, só de você chamar a atenção... [faz um gesto com o corpo sentando-se ereta na cadeira] E, outra coisa, a direção também tinha poderes de suspender, transferir e expulsar o aluno, tudo isso podia. Hoje em dia, não. Aí, eles vão pra lá [na diretoria] e o que a diretora pode fazer? Só conversar! Conversa-se com a mãe e o pai, conversa-se na sala de aula e conversa-se lá! [na diretoria] Então, as crianças estão cada vez mais sem limites, ousadas! (Elizabeth, entrevista)

Embora o conceito de indisciplina seja dinâmico tanto no que se refere ao tempo como ao lugar, indisciplina pode ser entendida no meio escolar, “como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência” manifestado por um aluno ou um grupo. A indisciplina estaria associada a uma “incapacidade do aluno (ou do grupo) em se ajustar às normas e padrões de comportamentos esperados” (REGO, 1996, p. 85).

Esses comportamentos esperados estariam associados a um pensamento pedagógico que foca a transmissão de conteúdos, pela qual o conhecimento seria assimilado passiva e acriticamente. Assim, a disciplina estaria associada à:

obediência cega a um conjunto de prescrições e, principalmente, como um pré-requisito para o bom aproveitamento do que é oferecido na escola. Nessa visão, as regras são imprescindíveis ao desejado ordenamento, ajustamento, controle e coerção de cada aluno e da classe como um todo (REGO, 1996, p. 85).

Considerando que o conceito de indisciplina transforma-se de acordo com o tempo e o lugar, assumindo outros significados e, entre esses, a possibilidade de assumir-se como um comportamento positivo - sob um ponto de vista crítico e que tem em vista a construção do conhecimento - temos uma difícil definição conceitual, o que justificaria a confusão com o conceito de violência.

Entretanto, nesse ponto reside outro problema no que se refere ao conceito de violência. Violência também pode ser compreendida de diversas maneiras, pois ela também se subordina ao tempo e espaço e, sobretudo, sua compreensão submete-se aos valores e à ética das pessoas (CAMACHO, 2001; CHARLOT, 2002).

Charlot (2002, p. 434) faz distinções conceituais sobre os tipos de violência escolar. A violência na escola refere-se àquela que acontece dentro da escola sem ligação alguma com a natureza e “às atividades da instituição escolar” e a “escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local”, como, por exemplo, um grupo de pessoas entra **na** escola para acertar contas com alguém, ou com outro grupo, por problemas relacionados ao bairro. A “violência **à** escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam (...)”. A violência **da** escola é institucional, simbólica, e se dirige aos “próprios jovens através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, orientação, palavras desdenhosas de adultos...)”.

A seguir Charlot (2002) apresenta a descrição das categorias: violência, transgressão e incivildade, baseado em distinções feitas por “pesquisadores franceses”:

O termo violência, pensam eles, deve ser reservado ao que ataca a lei com uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de droga na escola, insultos graves. A transgressão é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absenteísmo, não realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc. Enfim, a incivildade não contradiz, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque cotidiano – e com frequência repetido ao direito de cada um (professores, funcionários e aluno) ver respeitada sua pessoa (CHARLOT, 2002, p.437).

Porém, Charlot (2002) acredita que tais descrições estariam ultrapassadas ao considerá-las frágeis e de difícil distinção, uma vez que se encontrariam todas misturadas nos comportamentos diários. Ele identifica a existência de um “acúmulo de incivildades (pequenas grosserias, piadas de mau gosto, recusa ao trabalho, indiferença ostensiva para com o ensino...)” que produziriam um “clima em que professores e alunos sentem-se profundamente atingidos em sua identidade pessoal e profissional”. Esses ataques, em razão da intensidade e da profundidade, poderiam ser considerados comportamentos violentos (CHARLOT, 2002, p. 437).

Depreende-se das explicações sobre indisciplina que, quando as professoras as evocavam e denominavam os comportamentos de seus/as alunos/as como indisciplinados, elas referiam-se às manifestações negativas do comportamento de acordo com o que acreditavam que era esperado pela realidade escolar na qual estavam inseridas, conforme explica Rego (1996).

Por outro lado, com a intenção de compreender as falas das professoras sobre indisciplina e violência, percebidas por mim como confusas, a conceituação proposta por Charlot (2002) mostra-se útil considerando que transgressões e incivildades estavam misturadas em suas percepções sobre os comportamentos e isto parecia afetá-las, profundamente, levando-as a significá-los como violentos.

2.1 Da vivência do ensino religioso à oração como controle: confluências entre vivências pessoais e profissionais

O ensino religioso não foi de interesse de estudo desta pesquisa, mas acredita-se ser importante destacar a complicada relação entre Estado, escola e religião e como essa relação pode ter colaborado com a insistência da permanência de comportamentos relacionados às crenças religiosas entre as professoras estudadas.

Ao pensar sobre Religião e Educação, sobretudo no que diz respeito a São Paulo, dos pouco mais de 500 anos desde a colonização, 400 foram de dominação da religião sobre a educação e “desses, foram 210 anos de exclusiva ação jesuítica na educação gratuita e pública espalhada pelo país e, em particular, em São Paulo”. Foi também na província de São Paulo

que ocorreram as primeiras influências da educação protestante em meados do século XIX (FISCHMANN, 2008, p. 173).

Cunha e Cavaliere (2007, p. 111) destacam que mesmo depois de 1822, com a independência do Brasil, os fundamentos do catolicismo eram ensinados a todos os alunos nas escolas do país e os professores tinham que, obrigatoriamente, seguir essa religião. O ateísmo e a “descrença na imortalidade da alma” eram considerados crimes para todos, de acordo com o próprio Código Criminal.

Com a Proclamação da República, em 1889, ocorreu a separação entre a Igreja e o Estado e, em decorrência disso, passou a ser proibido qualquer tipo de ensino religioso em escolas públicas. Entretanto, em 1920 o Estado deixa de ser laico ao retomar a relação com a Igreja justificada pela crise desencadeada nessa época, com “greves operárias, inéditas no país, e dos levantes militares contra a oligarquia agrária”; para tanto, o ensino da religião passou a ser considerado essencial contra a “desordem social e política” (CUNHA; CAVALIERE, 2007, p.112; CUNHA, 2011).

Com o decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931 o ensino religioso era oferecido facultativamente como disciplina para as escolas públicas primárias, secundárias e normais, tanto no âmbito municipal como estadual:

O ministro da educação justificou o retorno desse conteúdo ao currículo da escola pública como sendo uma conquista do catolicismo contra o «dogma da liberdade de pensamento» defendido por liberais, e, provisoriamente, pelos comunistas, supostamente interessados em destruir as instituições nacionais (CUNHA, 2011, p. 8).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 defendia a laicidade da escola pública e a colocava:

acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade como e da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas (CUNHA, 2011, p. 8-9).

Apesar do empenho dos Pioneiros da Educação, “nenhum efeito prático teve o pronunciamento dos “pioneiros”, pois a vitória alcançada pela Igreja católica com a promulgação do decreto 19.941/31 veio a ser garantida e ampliada pela Constituição de 1934” (CUNHA, 2011, p.9).

Nas demais Constituições²⁶:

Em 1937, “o ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos”.

Em 1946, “o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele (...) ou pelo seu representante legal ou responsável”.

E, “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio”, em 1967.

De acordo com Cavaliere e Cunha (2007), Fischmann (2008) e Cunha (2011) a educação pública, mesmo com rupturas, protestos e imposições, esteve totalmente comprometida com a religião e a política.

Os jogos de interesses e poder entre os grupos religiosos, os intelectuais, os políticos e os grupos representantes de movimentos sociais têm refletido na legislação educacional. E nesse sentido, a história tem nos mostrado a quão intrincada foi e ainda é a relação entre o Estado e a religião. Observa-se que no âmbito macrossocial o ensino religioso foi introduzido e reintroduzido, por meio de disciplina, nos momentos das grandes instabilidades sociais com a finalidade de obter-se o controle social.

E, no que diz respeito ao microssocial, neste caso, no espaço escolar, a sala de aula torna-se um contexto para o exercício de poder, com a suposta necessidade de manter a ordem. Pensar a escola dessa maneira é concordar que além de ela ser produzida pela cultura ela produz cultura.

Dessa maneira, pode-se afirmar que “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas: mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (JULIA, 2001, p. 19).

Tentando compreender a cultura escolar como objeto histórico, no âmbito europeu, Julia (2001) toma como um exemplo a elaboração do Ratio Studiorum jesuíta (1599), “que serviu de normas aos colégios até a supressão da Companhia em 1773”. Esse documento compunha-se de “programas de estudos e de lições” assim como indicava a “cada classe autores a serem estudados, partes das gramáticas a serem aprendidas e exercícios a serem

²⁶ Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Constituições. Disponível em:> http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao<. Acesso em: 24 jan 2014.

feitos” (JULIA, 2001, p. 20). O que importa sobre esse documento é a conclusão que chegou, após a análise de sua elaboração:

de que o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de hábitos que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares (JULIA, 2001, p. 22).

Ainda que o Brasil seja um Estado laico e a escola seja pública, a Constituição Federal de 1988 conserva no Artigo 210, o § 1º: o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96) estabelece, no Artigo 33, com redação dada pela Lei nº 9.475, de 27/7/1997:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º. Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Quanto à intrincada e contraditória ligação entre o Estado e a Religião no Brasil, tanto no que se refere à laicidade e ao controle social em momentos de crise, vale a pena atentar-se, em contrapartida e guardadas as devidas diferenças impostas pela cultura, ao estudo de Voicu (2009) o qual sustenta que em sociedades mais ricas, mais industrializadas e mais urbanizadas há uma nítida separação entre Estado e Religião. De acordo com Voicu (2009) a importância desta tem diminuído, assim como as relações de gênero têm sido transformadas:

O alto nível de prosperidade econômica e de segurança social têm mudado a orientação religiosa das pessoas e as relações de gênero. A modernização, a industrialização, a urbanização diminuíram a importância social da religião em sociedades [mais] secularizadas como na Europa e nos Estados Unidos. Mas, sabe-se, por outro lado que as normas religiosas tiveram um papel funcional na sociedade tradicional mantendo a família unida e como a unidade econômica principal (VOICU, 2009, p. 145, tradução minha).

Considerar a industrialização e a urbanização como alguns dos fatores que levariam à diminuição da importância social da religião - ainda que nos Estados Unidos perceba-se alguma influência desta - talvez pudesse ajudar a explicar aquela intrincada e contraditória relação entre o Estado e a religião no Brasil e mais especificamente os reflexos dessa relação no âmbito escolar. As professoras estudadas consideravam-se vulneráveis à violência dentro

da escola, proporcionada, em parte, pela falta de segurança social, pelos problemas das desigualdades geradas pela má distribuição de renda, pela heterogeneidade das famílias.

Todas as professoras aqui estudadas vivenciaram a escolarização na época do regime militar, na qual o ensino religioso, como vimos, foi introduzido, especialmente pela Disciplina de Educação Moral e Cívica, de acordo com Cunha e Cavaliere (2007).

Por exemplo, Elizabeth, professora do quarto ano, conta-nos que estudou em escola pública durante o “primário”, “ginásio” (atual fundamental I e II) e “colégio” (atual ensino médio) e segundo disse, naquela época, ela tinha aulas de religião dirigidas aos estudantes católicos, isto é, o catolicismo apresentava influência absoluta sobre o que a professora considerava ensino religioso:

Eu me lembro de quando eu estudava, havia aulas de religião. (...). Naquele tempo era o contrário [segundo ela havia mais católicos] e nós [os católicos] tínhamos aula de religião e as crianças que eram evangélicas não assistiam, porque não tinha aula para evangélicos. As Igrejas evangélicas podiam ser contadas nos dedos, não eram tantas como agora e eram aquelas conservadoras de culto fechado e pronto! As crianças evangélicas não assistiam a essas aulas, elas ficavam na sala com a professora fazendo outra atividade e nós tínhamos aula sobre o evangelho, aula de religião... Oh... Aula de religião, não era catecismo, eu me lembro de que eu adorava, tinha pecinhas [de teatro] com fantoches e eu gostava. E eu me lembro de que depois, quando eu comecei a dar aulas, era permitido fazer a oração. Eu vou te falar! (Elizabeth, entrevista).

As leis contidas na Constituição Federal e na LDBEN nº 9394/96, sobre a obrigatoriedade do ensino religioso e a laicidade do Estado na escola pública acarretavam em práticas ambíguas no dia-a-dia escolar, uma vez que a implementação dessas leis não implicou necessariamente na promoção de debates entre alunos/as, pais e mães e os agentes da educação, como vemos entre as professoras pesquisadas. Elas apresentaram parte de um saber docente baseado em aprendizagens originadas a partir de suas próprias vivências escolares com o ensino religioso.

Sobre os saberes da profissão docente aprendidos pelas próprias vivências escolares, Pimenta (1997, p. 7) observou que futuros professores traziam “saberes sobre o que é ser professor”[a]. Esses saberes originaram-se da experiência durante a escolarização com os diversos professores e professoras, dando-lhes uma base para dizer, por exemplo, quais eram os bons professores, quais não eram ou quais tinham mais importância para si (PIMENTA, 1997).

No caso das professoras e do professor que participaram da pesquisa realizada por Carvalho (1999) eles afirmaram que aprenderam a trabalhar tanto por meio da prática, colocando em segundo lugar a profissionalização formal, como o magistério ou a formação em ensino superior; como por meio da interação com colegas mais experientes, resultando em uma aprendizagem significativa.

Elizabeth, Ivanilda, Célia e Elizandra levaram os saberes adquiridos como alunas, para o trabalho docente e, como parte desses saberes constituídos pela própria experiência, destaca-se a oração no início das aulas. Elizabeth e Ivanilda afirmaram que, logo no início da carreira, adotaram a oração como prática diária:

Eu senti essa necessidade logo quando comecei a trabalhar. Eu tinha crianças muito revoltadas e crianças assim que vinham com umas falas muito estranhas, que no começo também a gente tinha que estar ali sentando, conversando, explicando para criança coisas que eles não tinham em casa (Ivanilda, entrevista).

Diante de dificuldades com as quais não sabiam lidar, buscavam meios de apoio para enfrentar os desafios do dia-a-dia em sala de aula. As narrativas das professoras permitiram supor que elas encontraram esses meios nas experiências pessoais e, entre estas, as originadas em suas próprias vidas como estudantes. Entre essas vivências e os conhecimentos decorrentes, estava presente o ato de orar em momentos difíceis.

Assim, suas personalidades, experiências familiares, vivência pessoais e profissionais, o envolvimento religioso mostravam-se misturados e cruzavam-se às práticas profissionais, podendo-se afirmar que se constituíam em parte de sua identidade docente:

Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere (sic) à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1997, p. 7).

Como professoras experientes, suas falas e comportamentos eram marcados por esses aspectos. A professora Lucinda apresentava uma postura diferente entre as demais, como veremos mais adiante.

A princípio, quando católica, Elizabeth rezava a “Ave Maria” e o “Pai Nosso” e, segundo explicou, com o passar dos anos foi modificando-se e criou a oração abaixo que em seguida, complementava com o Pai Nosso. Sua oração evocava a calma, tranquilidade e

paciência para si mesma. Importa destacar o significado dado pela professora Elizabeth à oração, pela possibilidade de estabelecer uma conversa com Deus e pedir-lhe proteção:

Senhor, meu Deus, meu pai; entramos em vossa presença. Para vos pedir um bom dia de aula, calmo e tranquilo. Dai muita calma e paciência, para a nossa professora e para todas as pessoas que aqui trabalham e estudam. Olhai por nossos familiares e por todos nós. Que tudo o que nós aprendermos fique guardado em nossa memória. Tudo isso nós pedimos em vosso nome e no nome de vosso amado filho Jesus e do Espírito Santo de Deus que nos ilumina e nos protege. Amém (oração criada pela professora Elizabeth, Caderno de Campo).

[e, em seguida, rezava] Pai-nosso que estais nos céus, santificado seja o teu nome, venha a nós o vosso reino, seja feita a vossa vontade, assim na terra como nos céus. O pão nosso de cada dia nos dai hoje, perdoai as nossas ofensas, assim como perdoamos a quem nos tem ofendido e não deixeis cair em tentação, mas livrai-nos do mal. Amém. [a reprodução desta oração era igual à aprendida quando católica. Os evangélicos a oram/rezam de forma diferente].

Para ela, orar era uma prática antiga e fazia parte de sua rotina como professora. Na época das entrevistas, assim como as demais professoras, mostrava-se preocupada com as situações de violências ocorridas dentro das escolas e divulgadas pelas mídias, como a ocorrida no ano de 2011 no Bairro de Realengo, na capital do Rio de Janeiro²⁷ e, outra ocorrida na cidade de São Caetano do Sul, em São Paulo²⁸.

A professora Célia foi escolhida, aleatoriamente para compor o grupo de professoras investigadas, em decorrência de uma licença inesperada da professora Lucinda. Desde o primeiro dia de observação em sua sala de aula, ficou nítido que ela fazia uma oração, logo depois que ela cantava com os alunos. A canção era sempre a mesma repetição:

Boa tarde, coleguinha como vai?
Faremos o possível
Para sermos bons amigos
Boa tarde, coleguinha como vai?

Boa tarde, professora como vai?
Faremos o possível
Para sermos bons amigos
Boa tarde, professora como vai?

²⁷ Um homem (ex-aluno) invadiu uma escola, assassinou 12 crianças, feriu outras e, em seguida se suicidou. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/ex-aluno-armado-invade-escola-municipal-em-realengo-deixa-mortos-feridos-2799486>> Acesso em: 2 nov. 2013.

²⁸ Um aluno de 10 anos atirou na professora e depois se suicidou. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/pais/aluno-de-10-anos-atira-em-professora-depois-se-mata-em-escola-de-sao-caetano-do-sul-sp-2694650>> Acesso: 2 nov. 2011

Assim como a canção, a oração era parte da rotina da turma e acontecia na sequência. Às vezes a professora rezava junto com os alunos e em outras ela dizia “vamos rezar com a voz do coração”. A professora disse que criou a seguinte oração:

Querido Deus, gosto muito de você. Gosto do papai e da mamãe, dos meus irmãos, dos meus amigos. Quero que todas as crianças conheçam e gostem de você. Obrigada, Papai do Céu, porque você é muito bom (Célia, Caderno de Campo, 23 de setembro de 2011).

Elizandra, professora do segundo ano, agia da mesma maneira todos os dias: entrava na sala de aula, arrumava todas as carteiras e determinava os lugares em que os/as alunos/as deveriam sentar-se. Em seguida, ficava em silêncio à espera de eles acalmarem-se. Ela esperava até que eles percebessem sozinhos, isto é, ela não pedia e nem impunha o silêncio, ficava em pé, na frente da sala, quieta. Os alunos aquietavam-se, juntavam as mãos em gesto de oração e a acompanhavam:

Pai nosso que estais nos céus, santificado seja o teu nome. Venha o teu reino, seja feita a tua vontade, assim na terra como no céu. O pão nosso de cada dia nos dá hoje e perdoa-nos as nossas dívidas, assim como nós também perdoamos aos nossos devedores. E não nos deixei cair em tentação, mas livra-nos do mal. Amém²⁹ (Elizandra, Caderno de Campo, 16 de maio de 2011).

Ivanilda, professora de um dos três primeiros anos do currículo de nove anos, disse, em entrevista, que criou a seguinte oração que fazia com os alunos no início das aulas:

Boa tarde, meu Deus querido, a aula já vai começar, nós queremos que o Senhor venha conosco ficar, abençoe a nossa escola, a nossa Pátria e nosso lar. Muito obrigada meu Deus, muito obrigada Senhor, não há riqueza maior do que possuir o seu amor (Ivanilda, entrevista).

Para essa professora a oração era igualmente considerada uma estratégia para modificar comportamentos indesejados. Havia uma intencionalidade civilizatória, mas, além disso, para ela isso era tomado como um resgate da criança para um mundo melhor ao mesmo tempo em que ela protegia a criança de um mundo ruim, revelando-se a especificidade da sua experiência como professora, baseada em uma experiência relacional, na interação com seus alunos e de “saberes sobre o chamado manejo de classe” (CARVALHO, 1999, p. 217). A professora Ivanilda sentia-se responsável pela formação moral e emocional de seus/suas alunos/as:

²⁹Elizandra rezava o Pai Nosso diferentemente da professora Elizabeth. Em conversa com um pastor evangélico, obtive a informação, de que os evangélicos rezam, conforme Mateus 6:9-13. Elizandra suprimia a última frase em sala de aula: “(...) porque teu é o Reino, o poder e a glória para sempre.”

Iniciei justamente por uma situação que eu tive nesta escola. A criança falava coisas e a partir do momento que comecei a conversar e mostrar para ele a presença de Deus na vida da gente e quanto podemos contar com ele quando estamos muito preocupados. Ele estava entrando em um mundo que eu não queria. Um mundo ruim, de marginalização, então eu achei essa necessidade (...) (Ivanilda, entrevista).

Embora Ivanilda tivesse inventado uma oração e acreditasse que “conversar com os alunos sobre Deus” os afastaria de coisas ruins, sua fala durante o desenvolvimento das aulas não era marcada por crenças religiosas e de moralidade, como nas falas de Elizabeth, Célia e Elizandra.

Elizabeth explicou que recebeu um *email*, de uma amiga católica e professora de outra escola, logo depois do episódio em São Caetano do Sul. Importa destacar que o envio desse *email* (por uma pessoa de outra unidade escolar) dá pistas sobre uma forma compartilhada entre professoras, de perceber e pensar sobre a situação atual da escola, sobre a violência e sobre a importância dada às crenças religiosas como um dos recursos para combatê-la e dar sentido a todas essas vivências profissionais. Assim, chama-se a atenção para a apropriação do conteúdo da mensagem e de sua reprodução. De acordo com Elizabeth, ela e sua amiga, acreditavam que “agora” a violência encontrou os professores, o que pareceu indicar uma comparação com um passado que seria menos ameaçador, no qual a violência ficava somente entre alunos/as. Ela afirma que tal mensagem “foi muito marcante”. Segue a reprodução do *email*, nas palavras da professora:

Atualmente, reclama-se e pergunta-se por que será que a violência entrou nas escolas? Não só pelos próprios alunos em brigar, em agredir-se, mas agora, também em relação aos professores e a violência está vindo da parte externa, de fora para dentro. Você percebeu? Depois que as autoridades resolveram que a escola não é um lugar para fazer orações, Deus retirou-se e deu permissão para o Diabo fazer o que bem quiser (Elizabeth, entrevista).

A violência na escola não é um fato novo, mas as novas formas de manifestações da violência essas, sim, seriam novas e “mais graves que outrora: homicídios, estupros, agressões com armas” dando “a impressão que não há mais limite algum, que, daqui por diante tudo pode acontecer na escola – o que contribui para produzir o que se poderia chamar de uma angústia social face à violência na escola” (CHARLOT, 2002, p. 432-433).

Dessa maneira, num movimento semelhante ao fato do ensino de religião na escola brasileira ter sido sistematicamente evocado em momentos de crise social, para essas professoras, a oração justificava-se, como uma defesa contra a violência, mantendo-a fora da

escola e como uma força sobrenatural que estabelecia valores, normas e regras aos comportamentos dos alunos. A oração, com o simbolismo sagrado que carrega, tinha o poder de ordenar esse mundo escolar. A professora parece conseguir simplificar, entender e dominar a complexidade das causas da violência ao explicá-la como sinônimo de “Diabo” e, a oração é tomada como a solução desse problema. A oração parecia gerar uma sensação de segurança.

Por outro lado, ao retirarem as orações por ordem das “autoridades” do currículo escolar, “Deus daria o controle da situação para o Diabo”, segundo acreditava a professora. Nota-se como há a necessidade de manter Deus no controle da situação. E, ainda que, em desvantagem, Ele daria “permissão ao Diabo para este fazer o que bem quiser”. Como dito acima, o ato de orar parecia gerar segurança diante da violência percebida e, segundo a professora Elizabeth as próprias mães, davam um retorno positivo:

Inclusive, certa vez, uma mãe disse-me: “- Olha minha filha disse assim – Mãe, agora eu posso ir para a escola sossegada porque eu faço a oração e sei que você ficará protegida.” (Elizabeth, entrevista).

Havia um aluno de nome Fábio, sobre o qual as professoras faziam comentários relacionados a seus comportamentos inadequados. Esses comentários eram recorrentes e aconteciam, costumeiramente, na sala das professoras. Ele havia estudado com a professora Elizabeth durante o ano anterior e, na ocasião da pesquisa, estava na sala de outra professora (Carolina) do quarto ano.

Com o passar do tempo, em campo, fui percebendo que Fábio era um dos meninos mais famosos da escola, pelo menos do período da tarde. Ele chamava a atenção das professoras pelo lado negativo de seu comportamento. Elizabeth, mesmo não lecionando mais para ele, recorrentemente afirmava que ele era “maldoso”, o “*Bad boy*” e dava conselhos de como educá-lo para a outra professora (Caderno de Campo, 7 de abril de 2011).

Ela considerava o trabalho de educar uma missão e, em relação ao aluno Fábio quando foi sua professora, sua missão era controlar o comportamento dele e adequá-lo ao ambiente escolar. Quando julgava que ela havia agido inadequadamente como professora, Elizabeth buscava auxílio em suas crenças: “eu ia pra casa, eu revia: Ai, meu Deus, não dá para ser assim”!

Fiquei amiga dele no Orkut, eu conversava... E, quando ele conversava comigo no Orkut ou pelo MSN ele era outra criança. Por isso que digo: é uma missão, porque eu tinha que estar ali, controlando, procurando moldá-lo de uma maneira que ele... Que eu pudesse conviver com ele e ele com a sala... E eu consegui (Elizabeth, entrevista).

Durante a etapa das observações e na sala das professoras, ouvi Lucinda, a professora espiritualista, conversando informalmente com uma colega sobre o receio que tinha, desde o início de sua carreira, de ser agredida por um/a aluno/a. Em sua imaginação isso aconteceria “um dia desses”. (Caderno de Campo, 7 de abril de 2011).

Durante a entrevista, perguntei à professora sobre o que dissera à colega em relação à agressão que imaginava que lhe aconteceria: Eu sinto isso e de fato é o sentimento que eu tenho. Não, não consigo saber a origem disso. Eu acho que é a questão do preconceito que está envolvida. Na verdade eu nunca pensei sobre isso. Preconceito meu porque a gente percebe muitas diferenças entre as crianças e algumas delas vêm assim, com atitudes muito violentas. De repente porque pode ser que com essas crianças eu não tenha conseguido estabelecer um vínculo. Consegui com algumas, com outras não. Por não acreditar muito que a vida vai se encarregar de resolver aquela agressividade, que as experiências que aquele aluno agressivo tenha possam transformá-lo em uma pessoa mais pacífica (Lucinda, entrevista).

De acordo com o pensamento freudiano, a agressividade seria inerente ao ser humano e existiria uma “inata inclinação humana (...) para a agressividade e destrutividade e também para a crueldade”, contudo, em razão “das suposições religiosas e convenções sociais” haveria uma resistência em se atribuí-la à constituição humana (FREUD, 1980, p. 124). Caberia à civilização nos educar, o que não quer dizer que a agressividade seria suprimida da existência humana, em decorrência de processos civilizatórios: ela deveria ser sublimada.

Lucinda acreditava que a educação decorrente do processo civilizatório do qual a escola seria um dos elementos desse processo, havia falhado com alguns alunos e mesmo ela, enquanto professora, não havia conseguido educá-los. Essa professora mostrava uma preocupação com a violência com mais destaque do que as demais. Enquanto as professoras Elizabeth, Elizandra, Célia e Ivanilda buscavam tomar o controle sobre os comportamentos de seus alunos por meio das orações e do discurso religioso - e isso, sob meu olhar, indicava que elas faziam uma prevenção contra comportamentos violentos futuros de seus alunos, - para Lucinda isso parecia não caber em sua concepção de ser docente.

Durante as aulas observadas, notou-se constante preocupação com a disciplina dos seus alunos. Os termos disciplina e indisciplinados eram, invariavelmente, presentes em suas repreensões. Segundo suas palavras, “os meninos são mais indisciplinados do que as meninas”, sendo aquele ano escolar bastante atípico, pois havia oito meninas e treze meninos matriculados em sua classe. Além disso, ela revelava não distinguir indisciplinada de violência:

Acho que o homem tem uma natureza mais violenta, de mais rebeldia, está mais propenso à agressividade... Eu acho que somado à minha crença e ao que eu conheci da parte religiosa, o ser nasce aquilo que é e o meio e a educação influenciam em parte (Lucinda, entrevista).

A professora acreditava que lidar com a indisciplina fazia parte do seu projeto espiritual, de sua evolução, isto é, fazia parte de seu “Karma”:

Eu tenho dificuldades para lidar com a indisciplina e o que eu senti tanto nesse ano como outra classe que tive em 2008... Tenho certeza que isso também é uma coisa que está ligada à questão da espiritualidade, da minha evolução, de como é que eu vou lidar, de como é que eu vou fazer (Lucinda, entrevista).

O que me angustia muito e isso não quer dizer que eu tenha medo, é de que alguém venha me agredir, porque eu sei que se acontecer e eu espero que não aconteça, são provas dos meus desígnios espiritualistas, são coisas que vou ter que passar, ou a menos que eu me purifique muito espiritualmente, fazendo o bem. Ou nas Leis do Karma ou nas Leis do Dharma para poder expurgar isso de mim. Mas, não é o fim do mundo, porque morrer eu vou de qualquer jeito. E, se for por uma agressão de aluno, paciência. Eu preferiria que fosse uma morte tranquila. E, é assim: eu tenho medo porque claro, eu não quero ser vítima de violência, penso que o que estiver traçado para mim algumas coisas eu vou ter mesmo que passar; outras, a gente pode mudar pelas próprias Leis do Dharma e penso que a escola vai se deparar com muitos problemas de violência (Lucinda, entrevista).

As palavras de Lucinda revelaram o que pode ser denominado de “angústia social” acarretada por “incidentes violentos, até mesmo muito graves (...) tudo se passa como a violência na escola estivesse convertendo-se em um fenômeno estrutural e não mais, acidental e como se, depois de instalada nas escolas de bairros problemáticos, ela se entendesse hoje a outros estabelecimentos” [escolas centrais] (CHARLOT, 2002, p. 434).

As explicações religiosas de Lucinda sobre as Leis do Dharma referem-se ao “fazer o bem”, ser ética. No que se refere “ao que tiver que ser será” eram baseadas na lei do Karma, isto é, para cada ação havia uma reação e, embora isto pareça uma explicação irracional, pode ser considerada uma racionalidade baseada em um ponto de vista religioso (BERGER, 2004).

Na verdade essa explicação dada por Lucinda traduzia-se em sua busca pela segurança, pois, para ela a sensação de angústia social era amenizada por meio de suas crenças religiosas. Lucinda não atribuía, claramente, as causas dessa insegurança e angústia aos problemas sociais, econômicos, políticos ou ainda, à falta de preparação da própria escola em acolher a diversidade de alunos e alunas; ela atribuía essa sensação a uma causa determinada espiritualmente. Essa dinâmica de seu pensamento com base em crenças

religiosas apresentou-se mais de uma vez, quando, por exemplo, explicou as causas da pobreza no continente africano:

As pessoas que estavam na Somália [morrendo de fome] eram espíritos de soldados nazistas, entre outros seres, os quais estavam entre aqueles encarnados na África, [pois] eles tinham praticado tanta atrocidade... (Lucinda, entrevista).

Lucinda apresentava uma maneira diferente de agir em sua sala no que se refere ao ato de orar, em relação às demais quatro professoras, isto é, ela não rezava no início das aulas e suas falas não eram marcadas ou por crenças religiosas ou por uma linguagem maternal. Uma única vez pediu, no meio da aula, um “minuto de silêncio pela paz mundial”, contudo, como não explicou aos alunos o que queria fazer, eles aparentaram não entender o pedido e continuaram a conversar ou a fazer suas tarefas. Ao terminar o minuto, ela deu um suspiro profundo, interpretado por mim, como: “Não vale a pena!”, saindo da sala, repentinamente.

Dentre as observadas, a turma do terceiro ano da professora Lucinda era a mais barulhenta, a menos produtiva e na qual os alunos apresentavam comportamentos considerados menos adequados para dentro de uma sala de aula:

No primeiro dia em sua aula, observei que a mesa da professora estava em local diferente do habitual, estava nos fundos da sala. Quando percebi que eu procurava com o olhar pela mesa, ela disse-me que acreditava num fluxo energético que percorria a sala de aula, o que a motivava a mudar o lugar de sua mesa: ora estava nos fundos da sala, ora na frente. E justificava dizendo que era para a energia fluir, mas: “Não sei se vai adiantar, é só uma experiência ridícula!” Os alunos andavam o tempo todo pela sala e falavam em tom alto. Um aluno, sobre o qual a professora sempre fazia comentários negativos, cantava enquanto copiava a lição da lousa: “– Amor, *I love you!* Amor, *I love you!*” E a professora respondia: “– Há quanto tempo você está sem recreio, mesmo?” A lata de lixo da sala de aula ficava ao lado da mesa da professora. Segundo ela: “– Vou deixar o balde aqui para controlar a máfia do lixo!” Perguntou-me se eu sabia o que era isso e explicou que enquanto um apontava o lápis ou jogava o lixo, o outro vinha e “dava seu recadinho” e combinavam quem seria o “perseguido do recreio”: “– Isso é indistinto, mas é mais comum entre os meninos, acho que eles têm uma vocação ou um instinto, né?” A professora tinha como prática deixar os alunos “de castigo”, sentados em um banco, onde ela permanecia sentada, também. Um dia a professora me disse: “– Sabe? Nada disso vai adiantar para eles, não têm mais jeito, não. Mas serve de exemplo para os demais.” (Caderno de Campo, 31 de maio de 2011).

Lucinda revelava-se mais direta na relação com os alunos, isto é, não utilizava os termos afetuosos quando se dirigia a eles, como as demais professoras observadas; e suas formas de controle sobre o comportamento deles eram baseadas no castigo, na punição, em formas de chantagem e, no manejo de um “campo energético”, como acima citado.

Segundo as crenças religiosas de Lucinda, tudo em sua vida já havia sido determinado, antes mesmo de nascer e os acontecimentos desta vida tinham relações com as vidas passadas, pois acreditava em reencarnações. Com base nas observações que fiz, dentre as professoras, Lucinda era a que menos conseguia obter controle sobre seus alunos. Supondo que isso estivesse ligado às suas crenças religiosas, mais especificamente com reencarnação, pode-se dizer que a vida já lhe havia sido determinada antes mesmo do seu nascimento e a própria indisciplina dos alunos faria parte de seu projeto reencarnatório. Ainda seguindo essa lógica, assim seria com o projeto reencarnatório dos próprios alunos e, dessa forma, talvez acreditasse, contraditoriamente, que ao processo civilizatório restasse pouco a fazer.

Talvez isso possa estar relacionado à formação acadêmica dessa professora uma vez que, durante a entrevista, Lucinda afirmou que o homem [em oposição à mulher], por si só, tem uma natureza mais violenta, de mais rebeldia, está mais propenso à agressividade: “o ser humano nasce aquilo que é e o meio e a educação influenciam em parte”.

Essa afirmação é baseada em uma das diversas teorias pedagógicas e, neste caso, o inatismo, que defende que o ser humano já nasceria pronto e que traria consigo, independente da interação com o meio que o cerca, o conhecimento. Esse conhecimento existiria *a priori* isto é, ele antecederia a experiência social, ou seja, o papel da educação seria muito restrito ou quase nulo (BECKER, 2001).

Assim, seguindo essa lógica, Lucinda parecia acreditar que pela natureza do homem ele seria mais agressivo do que a mulher.

Em relação às atividades pedagógicas, diferentemente de Elizabeth e Célia, Elizandra não as iniciavam logo depois da oração, com as rodas de conversas cujo teor fosse com intenção civilizatória. Suas orientações de como deveriam comportar-se ou como respeitar os colegas e os pais, apareciam combinadas com a Moral da História dos textos trabalhados e com as leituras feitas pelas crianças, suas falas, durante as aulas, chamavam-me a atenção pelo conteúdo moral, assemelhando-se muito às professoras Elizabeth e Célia.

Em um dos trechos retirado dos Cadernos de Campo, Elizandra revela essa tendência:

A professora orou e ao terminar começou a escrever na lousa o cabeçalho e separava o que escrevia com linhas e coraçõezinhos. Depois escreveu a Rotina: 1) Português, 2) Educação Física, 3) Recreio, 4) Matemática, 5) Geografia, 6) Leitura. Em seguida, ela retomou o conteúdo sobre gênero literário, fábulas, com o qual já trabalhavam há mais de uma semana. Explicou-lhes como gostaria que fizessem a atividade. Distribuiu os textos e os exercícios que já estavam digitados e copiados. Enquanto os alunos realizavam a tarefa, ela atendeu, individualmente, a um aluno “com necessidades especiais” e, posteriormente, ela solicitou que somente os meninos lessem a fábula em voz alta. E pediu para uma menina a leitura da Moral da História. (Título da fábula: A formiga e a pomba). Primeiramente a professora fez uma interpretação do texto baseada na história contada e depois conversou com as crianças sobre as boas ações, sobre plantar o bem para colher o bem, plantar a honestidade para colher honestidade. Um aluno, Flávio, deu um exemplo sobre o que havia assistido na televisão no fim de semana: um programa sobre jovens violentos. A professora aproveitou o exemplo do aluno e completou dizendo: “Então, estão vendo, quem faz o mal recebe o mal” (Caderno de Campo, 16 de maio de 2011).

Durante a entrevista, Elizandra contou que utilizava a primeira reunião do ano, de pais e mestres, para explicar os motivos que a levavam a fazer orações antes das aulas. Segundo ela o principal motivo era o pedido de proteção. E, de acordo com ela, após as explicações todos os pais concordavam:

É uma oportunidade que os seus filhos têm, um momento para agradecer e para pedir também a proteção de Deus. Quando a gente aprende a pedir é porque a gente confia, se você confia você pede. Eu acredito que a criança precisa reconhecer que existe um ser soberano: Deus. Não se deve ter receio de pedir, ele é nosso Pai. Assim, nós devemos pedir realmente para quem pode, mas não podemos esquecer-nos de agradecer (Elizandra, entrevista).

Porém, no ano da pesquisa, houve uma mãe, Testemunha de Jeová, que não participou da primeira reunião e discordou da professora dizendo-lhe que seu filho não participaria das orações e das festas de aniversário, durante o período das aulas:

Não tem problema, eu não forço nenhum deles. Já expliquei o nosso objetivo de rezar o Pai-Nosso no início da aula, mas a criança que não quiser não tem problema. Vou pedir para que ele respeite, não converse e não faça atividade. Passaram-se umas semanas e ele mesmo falou: “- Prô, minha mãe disse que não tem problema. Eu acho tão bonito o momento que as crianças estão rezando o Pai-Nosso e ela deixou-me rezar junto.” (Elizandra, entrevista).

Chamo a atenção para uma das formas como o controle se apresentava: a professora exibiu os motivos que a levavam a orar no início das aulas com seus alunos e não demonstrou

perceber o poder que exercia sobre as crenças religiosas da mãe e da criança, que a princípio não aceitavam as orações. Assim, esse tipo de controle extrapola a obtenção da ordem na sala de aula agindo sobre as convicções religiosas dessas pessoas e reforçando o importante papel da cultura escolar.

Devo dizer que enquanto as crianças rezavam o coro de suas vozes infantis, as expressões em seus rostos, interpretadas por mim como de inocência, bem como as posições dos pequenos corpos, levaram-me a reconhecer a emoção despertada em mim e assim, suponho que por analogia, essa situação levasse a despertar algo parecido nas crianças, como revelado na fala do aluno. O que quero dizer é que esse momento reservado à oração constituía-se como uma forma sedutora para obtenção de controle, confirmando-se como um momento de uma prática poderosa, que iria além de controle de comportamentos dentro da sala de aula.

Podemos afirmar que oração era utilizada como uma estratégia de controle sobre os comportamentos dos alunos, considerados inadequados pelas professoras. Elas mostraram necessidade de um auxílio divino e externo, com uma autoridade maior do que a delas para a condução das aulas e para amenizar o que Charlot (2002) denomina de angústia social.

Assim como as demais, Lucinda também demonstrou a necessidade de auxílio de uma figura de autoridade. Porém, enquanto Célia, Elizabeth, Elizandra e Ivanilda buscavam essa autoridade em uma figura divina, ela parecia buscar em mim essa fonte de controle. Isso foi expresso já no primeiro dia de observação em sua aula: “– Professora Ana, a senhora pode apresentar-se e dizer aos alunos que a senhora ficará aqui para observar o comportamento deles” (Caderno de Campo, 24 de maio de 2011).

As professoras não revelaram distinção entre o ato de orar no início das aulas e uma disciplina de ensino religioso, pertencente ao currículo escolar como propõe a LDBEN, ou como aquela disciplina que “não era catecismo” conforme Elizabeth disse ter cursado, por exemplo. Elas realizavam as orações com base em suas próprias vivências escolares, pessoais e religiosas.

Outras rotinas escolares que podem ser lidas como formas de exercício de controle eram: os Hinos Nacional e Municipal cantados por todos/as (discentes, docentes, direção, funcionários, funcionárias, e por mim, a pesquisadora) todas as sextas-feiras, às 13h00min horas, os comandos dados pelo inspetor na hora do recreio (ao seu sinal os alunos/as corriam, automaticamente, ou para a fila, ou até outro ponto do pátio por ele indicado).

Dessa forma, as ações desenvolvidas dentro da escola podem ser consideradas um conjunto de rotinas e que, por vezes, se encontram desligadas dos motivos que as levaram a

existir, necessitando mais do que competência, talvez coragem para questionar sobre o motivo pelo qual elas são feitas (PERRENOUD 1995; 2000).

Destaca-se, assim, o uso rotineiro das orações e a repetição de argumentos marcados por crenças religiosas que, intencionalmente ou não, tinham função de controle e expressavam a dimensão civilizatória da escola.

De acordo com a professora Célia, a autoridade divina era necessária, para o desenvolvimento do respeito, tanto para com as coisas da natureza como para com os outros seres humanos:

Eu tenho que trabalhar esse lado do respeito. Eu acredito assim: quando se coloca Deus, é respeito. Ele criou o mundo não só para o ser humano, o ser humano é como se fosse o topo da cadeia porque ele devora tudo: planta, ar, água, animais. Ele destrói tudo como se fosse tudo só para ele. E hoje existem os problemas de animais em extinção e o aquecimento global, a destruição do próprio planeta. Como não se vai falar [para os alunos] que precisa cuidar e preservar, que não se foi criado dessa maneira? Se você tem o respeito de pessoa para pessoa fica mais fácil você respeitar outros seres também... (Célia, entrevista).

Observou-se esse mesmo teor em sala de aula, como se depreende do relato ampliado:

A Mostra Cultural, programada para o final do ano, foi realizada no último final de semana e na segunda-feira, a primeira fala da professora Célia foi de elogios sobre os trabalhos expostos de seus/suas alunos/as, dizendo-lhes que o evento, como um todo, tinha sido ótimo. Ela lamentou pelos/as alunos/as que não compareceram para apreciá-la e, por isso, decidiu deixar a exposição, confeccionada pela sala, no pátio, para aqueles/as que faltaram pudessem vê-la. E, com as palmas das mãos juntas, disse: “– Papai do Céu, não deixe nada de ruim acontecer com esse material”. (Caderno de Campo, 5 dezembro de 2011).

Célia considerava necessário que, para que os objetos se mantivessem intactos, seria necessário o controle exercido por uma entidade sobrenatural, por meio de uma autoridade superior a ela própria, isto é, o “Papai do Céu”, com vistas ao desenvolvimento do respeito e da moral. Ao pedir ajuda “ao Papai do céu”, uma entidade invisível que vigiaria o material exposto na mostra cultural, ela estava tentando prevenir um suposto vandalismo que temia: o furto/extravio de peças, ao mesmo tempo em que tentava ensinar o respeito ao trabalho do colega.

Esse tipo de ação pedagógica já havia acontecido antes, por exemplo, quando em uma aula anterior, a professora havia lhes contado uma história sobre boas ações e a Árvore de

Natal e ao dizer aos/às alunos/as: “– Papai do céu sabe quem é uma boa pessoa e quem não é”, ela informava-lhe, que de modo indireto e por considerá-Lo uma entidade onipresente, Ele estaria no controle de suas vidas. Abaixo, o relato extraído de um dos Cadernos de Campo:

Na aula de hoje, a professora Célia perguntou aos alunos se eles lembrar-se-iam da história sobre a Árvore de Natal, dizendo-lhes que “Dona Ana” (eu), gostaria de ouvi-los. Ela perguntou-me: “– Dona Ana, a senhora monta árvore de Natal?” Eu disse-lhe sim. Quatro meninos e três meninas contaram a história: a cada boa ação, uma bolinha de enfeite de Natal deveria ser colocada na árvore, isto é, a árvore deveria ser enfeitada conforme as boas ações fossem sendo realizadas por uma família. A professora disse-me: “– Dona Ana, deixe a caixa de bolinha ao lado da árvore e vá enfeitando conforme suas boas ações”. Em seguida, dirigiu-se aos alunos e falou: “– Mas, será que você vai tornar-se uma pessoa boazinha só para pôr as bolinhas na árvore, vai virar uma pessoa boazinha de uma hora para a outra?” “– Papai do céu sabe quem é uma boa pessoa e quem não é”. Em seguida ela começou a perguntar para os/as alunos/as o que seriam as boas ações e eles/as foram enumerando. A professora dirige-se a mim: “– Olha, tudo isso está esquecido!” E, perguntou aos alunos: “– E quem faz Aniversário no Natal?” Os/as alunos/as respondem, em coro: “– Jesus!” “– E quais os presentes que Jesus gostaria de ganhar?” Alunos/as: “– Carinho, ser educado, respeito, amor, atenção, obediência à mãe e ao pai...” (Caderno de Campo, 17 de novembro de 2011).

Ainda que consciente da laicidade da escola pública, para Célia era importante falar sobre Deus em suas conversas com os alunos. Seus conhecimentos com base em mais de uma religião e a necessidade do apoio da figura divina pareciam assegurar-lhe a certeza de que seria ouvida, acreditada e valorizada em suas argumentações:

Eu acredito que todas as religiões têm um lado bom e também tem um lado ruim, principalmente quando se torna muito bitolado. Eu não tenho uma religião que eu frequente realmente, mas sou batizada na católica. Eu pego um pouquinho de cada uma das religiões. Para a criança eu procuro passar. Sei que não podemos entrar com lado religioso na escola, pois a escola é laica. Mas por outro lado, não tem como não falar, mas falar de Deus como criador da natureza, as coisas que tem na natureza que a gente tem de valorizar, tem de respeitar e colocando a gente também como respeito, nós, como irmãos. Eu digo “Papai do céu” para eles. Digo que foi “Papai do céu” o criador das florzinhas, as cores, as diferenças da natureza e para mostrar as nossas diferenças. A diferença em relação às características físicas, por exemplo, o negro, o branco, raça, como também nas suas atitudes. Assim, como existem crianças mais tímidas, crianças mais danadinhas, tem de ter o respeito, não pode um desrespeitar o outro e ficar tirando sarro menosprezando por qualquer probleminha que a criança tenha. Eles têm de respeitar (Célia, entrevista).

Igualmente preocupadas, como Elizabeth, com a violência dentro da escola e diante dos acontecimentos recentes, Célia, Ivanilda e Elizandra também utilizavam suas crenças religiosas como ações pedagógicas preventivas e civilizatórias.

No trecho abaixo, extraído de um dos Cadernos de Campo, pode-se observar a preocupação da professora Célia com o porte de arma e a necessidade de dizer que portá-la e usá-la não eram “coisas do Papai do céu”. Igualmente preocupada, tentou promover, por meio da oração, o sentimento de respeito à dor da perda da família. A professora tentou combinar essas orientações com um dos conteúdos curriculares desenvolvidos em aulas anteriores:

Os alunos e alunas cantaram uma música e depois realizaram uma oração. Em seguida, Célia conversou, por mais de 50 minutos, sobre o acontecimento na escola de São Caetano do Sul e sobre os perigos de se ter uma arma em casa. Fez com as crianças um minuto de silêncio em memória do menino que se suicidou. Disse para as crianças que ter uma arma em casa ou brincar com uma arma não é coisa do “Papai do céu” e brincar com armas faz com que se aprenda a gostar delas. Disse: “Peço a vocês, na hora de se deitarem, não se esquecerem de pedir ao Papai do céu para apoiar a família do menino que morreu”. Em seguida, pediu para que os alunos fizessem uma pesquisa, em casa, perguntando aos pais se eles eram a favor ou contra a presença de uma arma de fogo em casa. A professora explicou-lhes que deveriam usar o conhecimento adquirido em uma aula anterior, sobre como preencher um questionário. Ela pediu para que eles copiassem: esta família possui uma arma? “() sim” “() não”. [Trata-se de uma turma de primeiro ano de acordo com o currículo de nove anos, composta por crianças com seis anos completos. São crianças muito pequeninas. Na parede há uma cartolina com as datas de seus aniversários, algumas completarão sete anos somente em meados do ano que vem] (Caderno de Campo, 23 de setembro de 2011).

Além de utilizar a oração como uma forma de afastar o mal da escola e, por conseguinte de sua sala de aula, sob a proteção das crenças religiosas a professora Célia parecia sentir-se mais segura e no direito de corrigir comportamentos indesejados que, neste caso, opor-se-iam “aos bons modos” ou à “educação de berço”. Os bons comportamentos, ou o como “se comportar, não eram mais oferecidos pelas famílias”, segundo as suas próprias colocações, assim como diziam as demais professoras. Estas falas eram recorrentes na sala das professoras estudadas. Célia afirmava: “eles não têm mais isso na família” ou “as mães já não vem com isso, já não vem com essa tradição, porque está acabando tudo isso”.

Como conteúdo da disciplina de ciências, o hábito de alimentar-se bem e o reconhecimento das vitaminas nos alimentos deveriam ser desenvolvidos pelos alunos e, como estratégia de ensino, havia aulas na cozinha experimental da escola. Cada criança deveria levar uma fruta ou um legume ou uma verdura para a realização da atividade, porém a

professora, durante uma aula anterior, expusera sua frustração, em razão do resultado da primeira experiência na cozinha, pois alguns alunos não tinham levado o ingrediente e outros se recusaram a provar o suco feito por eles:

Quando cheguei à sala de aula da professora Célia, ela já conversava com os/as alunos/as sobre a atividade realizada na cozinha experimental. Ela dizia-se feliz desta vez, pois as crianças tinham participado muito mais, mesmo aquelas que haviam reclamado anteriormente. Comeram beterraba e cenoura crua e fizeram vitamina. Ela comentava com a turma que um aluno, Beto, havia pedido repetição e, depois de tomar mais de um copo, começou a reclamar e fazer cara de nojo, então disse: “– Pede para repetir e depois fica fazendo cara de nojo? Reclamando do alimento dado pelo papai do céu!” (Caderno de Campo, 27 de outubro de 2011).

No tocante às questões descritas acima, pode-se dizer que Célia, Ivanilda, Elizabeth e Elizandra enfrentavam, sob seu ponto de vista, incivildades e nesse sentido suas crenças religiosas foram utilizadas como mecanismos para civilizar, oferecendo condições do desenvolvimento dos “bons modos” de uma “educação de berço”, já que consideravam que seus alunos não os tinham. Se as mães ou as famílias não ofereciam mais esse tipo de educação cabia à professora educar.

No tocante ao autocontrole, em momentos de conflito na interação com os alunos, Elizabeth e Célia demonstraram a necessidade de uma força externa mais poderosa do que suas próprias capacidades volitivas, isto é, elas apoiavam-se nas suas crenças religiosas para manterem-se autocontroladas e embora essa ajuda tivesse origem no sobrenatural, as professoras acreditavam em sua eficácia sobre a realidade.

Certa vez, Elizabeth perdeu o controle, pegou um aluno pelos braços e o chacoalhou, pois ele lhe desobedeceu, passando na frente da ordem combinada para ir ao banheiro. A professora descontrolou-se diante dos alunos e da pesquisadora (Caderno de Campo, 2 de Junho de 2011), contradizendo-se ainda que tenha orado com os alunos no início da aula, pedindo paciência a si mesma. Na entrevista, a professora relatou sobre a importância que tinha a oração feita na sala de aula, dizendo que a religião e a oração foram lhe ensinando a ter paciência:

(...) Hoje em dia a gente precisa ter muita paciência em sala de aula, do jeito que os alunos estão... Porque se não tiver paciência... A gente acaba fazendo uma besteira, acaba falando alguma coisa, ou, às vezes, até metendo a mão num aluno, então é pra gente ter paciência com eles... Eu coloco na oração: “Fazei de nós crianças obedientes e respeitadoras”. “Dai muita paciência não só para a minha professora, mas a todas as pessoas que aqui trabalham” (Elizabeth, entrevista).

Célia, professora do primeiro ano, também recorria a suas crenças para pedir autocontrole durante as aulas. Quando as crianças falavam em tom mais alto, ao pedir silêncio e não sendo correspondida, ela dizia: “Deixa-me contar até três e pedir paciência para o Papai do Céu” (Caderno de Campo, 27 de setembro de 2011).

Ivanilda, Elizandra e Lucinda não demonstraram a utilização das crenças religiosas, como um mecanismo para o autocontrole.

O próximo capítulo tratará das implicações da interseção entre gênero e crenças religiosas em relação às idealizações e cobranças às famílias, sobretudo às mães, de acordo com o que as professoras consideravam uma família ideal e como essas concepções podem interferir na interação entre professoras e alunos/as.

CAPÍTULO 3

IDEALIZAÇÕES E COBRANÇAS ÀS FAMÍLIAS (MÃES): FAMÍLIA IDEAL E FAMÍLIA REAL

O tema família apareceu, com frequência, entre as professoras, tanto durante as aulas observadas como na ocasião das entrevistas. As concepções sobre família levadas pelas professoras para a sala de aula eram baseadas em suas experiências pessoais e em conhecimentos adquiridos por meio da religião. Essas concepções interpunham-se entre as interações com seus alunos e contribuía para a emissão de julgamentos antecipados, nem sempre positivos e objetivos, sobre as famílias dos mesmos.

Diante disso, as professoras pareciam supor que lhes eram dadas a missão para compensar a carência familiar que acreditavam haver em seus/suas alunos/as, no que se referia aos bons modos, ao respeito ao outro, à disciplina, às regras sociais e, sobretudo à ausência de Deus em suas vidas.

Logo depois da “conversa com Deus”, ou do momento de “reflexão”, ou ainda “da oração com a voz do coração”, era comum, nas rodas de conversas, iniciarem com o tema família – “família precisa estar unida, não consigo entender como cada um come separadamente: cada um num canto da casa, sem se reunirem, sem conversarem” - e terminarem com “sua mãe deve”: “olhar a lição”, “cuidar do livro emprestado”, “adiantar seu almoço para você não chegar atrasada”, “imaginem-me como sua mãe”, entre outras observações.

Este capítulo propõe-se a analisar como crenças religiosas e gênero convergem na construção das concepções de família das professoras e a sua concretização nas interações com seus/suas alunos/as.

3.1 Família

No artigo “As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação”, Goldani (1993) discute as transformações na família e, embora o tenha escrito há quase 20 anos,

parece-me ainda muito atual e útil para dar início a esta seção e ajudar-nos na compreensão conceitual de família.

A partir de três perspectivas - do senso comum, dos políticos, e em terceiro lugar, dos estudiosos da família e grupos feministas - Goldani (1993) discorre sobre os discursos que buscam explicar as transformações nas configurações familiares.

Sob o ponto de vista do senso comum, há a percepção de uma contradição entre uma “instituição de grande confiabilidade e instituição em desagregação/crise”. Esta última seria “reforçada pela degradação das condições de vida, pelas estatísticas recentes sobre violência, tráfico de crianças, menores abandonados, crimes passionais, bem como é estimulada pela mídia televisiva que trata de mostrar o amplo leque de estilos alternativos de vida” (GOLDANI, 1993, p. 68).

De acordo com a ótica dos políticos, a família, a crise e o Estado estariam interligados, numa associação muito mais relacionada com a ordem vigente do que às transformações: “atribui-se ao crescimento da população os problemas sociais e a crise da família” (GOLDANI, 1993, p. 69).

E, a partir da perspectiva dos estudos acadêmicos sobre a família e dos grupos feministas, o processo de mudanças socioeconômicas estaria por trás de transformações no âmbito familiar. Entretanto, essas mudanças não indicariam o desaparecimento da família:

Para Goldani (1993) os discursos acerca da “crise” da família estariam em torno de dois exemplos estereotipados sobre elas. O primeiro deles seria o modelo de família patriarcal que tem sido incentivado pela sociedade e reiterado tanto pelas Igrejas cristãs de um modo geral, como pelo Estado; essa família constitui-se tendo o pai como figura de autoridade, baseia-se na relação de poder do homem sobre a mulher, na monogamia e na legalidade dos filhos. Um segundo modelo variante surge no âmbito urbano: a família média urbana propagada pela mídia de uma forma geral. Esse modelo coloca em destaque a criança, valoriza-se o individualismo, a privacidade e as relações afetivas. Esses dois conceitos de família refletem o tradicional e o moderno e, nestes modelos apoiar-se-ia, a partir da comparação, a ideia negativa difundida pelo senso comum sobre o que se denominaria crise da família.

A autora ressalta que ambos os tipos estereotipados – a família patriarcal/tradicional e a família classe média urbana, moderna – são conceitos limitados, que além de não explicarem, obscurecem a realidade da grande parte das atuais famílias (GOLDANI, 1993).

Os dados atuais, conforme apurados pelo Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística³⁰ (IBGE), mostram que em relação aos padrões de comportamento, as transformações prosseguem, conforme já identificava Goldani (1993).

Importa destacar que é a primeira vez que o Censo (2010) traz dados sobre uniões entre pessoas do mesmo sexo. Na região sudeste, por exemplo, “concentram-se 52,6% das uniões entre casais do mesmo sexo e, dentre esses, 25,8% disseram ter o nível superior completo; 47,4% eram católicos e 20,4% sem religião”.

Ainda que esses dados sejam importantes indicadores dos costumes da população, principalmente daquela concentrada no sudeste, não houve relatos das professoras sobre famílias formadas por casais do mesmo sexo na escola pesquisada.

Sobre o declínio da fecundidade percebe-se, pelo Censo, que ele pode estar relacionado tanto ao nível de escolaridade como à renda *per capita*. De acordo com os dados, verificou-se que as mulheres “sem instrução e de ensino fundamental incompleto tinham, em 2010, a taxa de fecundidade de 3,09, enquanto para as mulheres com ensino superior completo a taxa é de 1,14 filhos. As mulheres negras (pretas e pardas³¹) e as indígenas tendiam a atingir a taxa de fecundidade mais cedo, entre 20 e 24 anos e, as mulheres brancas entre 25 a 29 anos e destaca-se que essas, as brancas, apresentavam, ainda, maior concentração de fecundidade, entre 30 e 34 anos”.

A média brasileira, segundo o Censo Demográfico de 2000 “era de 2,38 filhos por mulher. Já em 2010 era de 1,9 filhos por cada mulher, mas aquelas que viviam em domicílio com rendimento per capita de até 1/4 de salário mínimo apresentavam 3,90 filhos e para as mulheres com rendimento domiciliar *per capita* de mais de um salário mínimo a taxa de fecundidade era entre 1,30 e 0,97”.

Em termos de região, no sudeste essa taxa passou de 2,10 para 1,70 filhos para cada mulher, entre 2000 e 2010.

No ano de 2000, 22,2% das famílias tinham a mulher como a sua principal responsável³²; em 2010, houve um considerável aumento nesse índice passando para 37,3%.

³⁰ Censo Demográfico 2010: Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/noticiasenso?view=noticia&id=3&idnoticia=2240&busca=1&=censo-2010-uniões-consensuais-ja-representam-mais-13-casamentos-sao-mais-frequentes>. Acesso em 11 mai. 2013

³¹ O IBGE utiliza as categorias pretas/os e pardas/os. Neste trabalho foi utilizada a categoria negra/o, agregando ambas.

³² Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNAD, 2009 – Primeiras Análises: Investigando a chefia feminina de família – solicita-se ao respondente para designar um membro da família como principal responsável pela família e nos últimos anos a mulher têm cada vez mais atingido esse *status*. Sabe-se que as mulheres têm atingido mais escolaridade e cada vez mais participado do mercado de trabalho, porém ainda há um distanciamento entre homens e mulheres em relação aos salários, no tipo de ocupação, por exemplo. A condição de responsável pela família pode ser atribuída à maior parcela de responsabilidade com os filhos, condições de trabalho, mais estáveis independentemente da participação da renda familiar. Outra possibilidade pode estar relacionada à “feminização da pobreza”, quando há ausência do cônjuge e a mulher se torna a única responsável pelos cuidados dos filhos, o que requer mais tempo e mais recursos.

Mesmo nas famílias que tinham a presença do cônjuge o índice passou de 19,5%, em 2000 para 46,4%, em 2010 dessa responsabilidade. No caso das famílias em que os homens eram os responsáveis houve um decréscimo dessa responsabilidade de 77,8% para 62,7%.

O Censo de 2010 verificou que a maioria das famílias que convivia na mesma unidade doméstica que a família de origem era monoparental feminina, com um percentual de 53,5%. Essas famílias, muito provavelmente eram compostas por filhas dos responsáveis e/ou dos cônjuges, que tiveram seus filhos sem contrair matrimônio ou retornaram à casa dos pais por motivo de separação ou divórcio.

Outra informação a destacar, é sobre as famílias reconstituídas por divórcio ou por viuvez, cujas características fogem ao estereótipo tradicional ou ao moderno urbano. Elas perfazem 16,3% das famílias formadas por casais com filhos. Esses filhos tanto podem ser de um dos cônjuges como de ambos.

Em relação aos casados, solteiros e divorciados: “os solteiros continuam sendo mais da metade da população (55,3%), subindo 0,5 pontos percentuais em relação a 2000 (54,8%). Os casados caíram de 37,0% para 34,8%. Já o percentual de divorciados quase dobrou, passando de 1,7%, em 2000, para 3,1% em 2010”.

De acordo com as interpretações dadas pelos analistas do IBGE, os motivos das diferenças nos tipos de família estariam relacionados às mudanças sociais, à posição social da mulher, ao seu ingresso significativo no mercado de trabalho, ao aumento da escolaridade em nível superior e à redução da fecundidade.

Estes motivos coadunam com a perspectiva dos estudos acadêmicos sobre a família e dos grupos feministas apresentados por Goldani (1993), e essas diversidades fogem às famílias padrão patriarcais e médias urbanas.

De acordo com as narrativas das professoras, as famílias de seus alunos e de suas alunas, em sua maioria, apresentavam novas formas de comportamentos não condizentes com o padrão tradicional, como por exemplo, a disponibilidade de tempo menor da mãe em relação aos cuidados com a casa ou em relação aos filhos, ou a avó, como substituta da mãe e como responsável pela educação dos netos.

As professoras estudadas percebiam essas transformações e tendiam a avaliá-las negativamente:

Hoje em dia você não tem presença de mãe. Eu tenho algumas mães participativas, bem assim do lado que eu acho legal de ser mãe, mas a maioria não é assim (...) quando peço uma tarefa que precisa de ajuda, não para ensinar ou fazer, mas para procurar, pesquisar, recortar, orientar. Aí, a mãe já não gosta, ela quer aquela tarefa que a criança fica quietinha enquanto ela pode fazer outras coisas quando ela está em casa, porque a maioria das mães trabalha hoje em dia. Tem muitas avós cuidando dos netos, como se fossem mães (Célia, entrevista).

De acordo com Fonseca (2005) diante da realidade de novos arranjos familiares, a própria constituição Federal de 1988 redefiniu o conceito de família.

Anterior a 1988, na Constituição de 1967³³:

Art 167 - A família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos Poderes Públicos.

§ 1º - O casamento é indissolúvel.

§ 2º - O casamento será civil e gratuita a sua celebração. O casamento religioso equivalerá ao civil se, observados os impedimentos e as prescrições da lei, assim o requerer o celebrante ou qualquer interessado, contanto que seja o ato inscrito no Registro Público.

§ 3º - O casamento religioso celebrado sem as formalidades deste artigo terá efeitos civis se, a requerimento do casal, for inscrito no Registro Público mediante prévia habilitação perante, a autoridade competente.

Com a constituição de 1988³⁴:

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 1º - O casamento é civil e gratuita a celebração.

§ 2º - O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

§ 3º - Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º - Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º - Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

§ 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio.

§ 7º - Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.

§ 8º - O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.

³³Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao67.htm#art189> Acesso: 12 jan 2014.

³⁴Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 12 jan 2014.

Contudo, Fonseca chama a atenção para o cuidado de prender-se às definições escritas, tomá-las como únicas e hegemônicas, a fim de não se cair no equívoco de “medir a realidade contra esse parâmetro” fixo. Corre-se o risco do conceito legal levar ao engessamento de nossa percepção da realidade, que se mostra dinâmica. Alguns atores “burlam ou brincam com a norma oficial”, assim como “criam normas alternativas, enfim, [...] por meio de suas práticas cotidianas, estão constantemente renegociando e transformando valores” (FONSECA, 2005, p. 55).

As informações do Censo de 2010 reafirmam que as mudanças, já apontadas por Goldani (2003), prosseguem, mas foram encontradas entre as professoras concepções contraditórias sobre família que se localizavam entre a flexibilidade e a rigidez, refletidas em suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, o conceito de família adotado para este estudo aproximou-se das:

dinâmicas e relações familiares, antes que um modelo ou unidade familiar. Assim, definimos o laço familiar como uma relação marcada pela identificação estreita e duradoura entre determinadas pessoas que reconhecem entre elas certos direitos e obrigações mútuos (FONSECA, 2005, p. 54).

3.2 Concepções sobre família e casamento

As professoras apresentavam concepções sobre família com base no conhecimento do senso comum atravessado pelo gênero e por crenças religiosas e tomavam a família como uma instituição de grande confiabilidade, porém em desagregação/crise, como afirma Goldani (1993).

Mesmo conhecendo a diversidade de famílias de seus alunos e alunas e, talvez ancoradas num passado, objetivamente real ou subjetivamente idealizado, de acordo com a história pessoal de cada uma, as professoras apresentavam uma insistência em permanecer com concepções fixas fazendo comparações e interpretações das realidades familiares de seus alunos, como se essas famílias estivessem em crise:

[Sempre deve ser a mãe, a responsável pela educação dos filhos?] Quando eu era criança eu nunca tive meu pai chamando a atenção, eu me lembro de minha mãe conversando com alguém da família: “– Eu e o Chico (pai da professora) fizemos o seguinte acordo: caso nascesse filho homem, o Chico tomaria as rédeas da educação, mas como tivemos três filhas mulheres ele deixou para mim”. Eu não tinha o

referencial do pai. Quando eu me comparava com minhas amigas, às vezes, até queria ter meu pai presente: “– Vamos a tal lugar?” Elas diziam. Eu respondia: “– Vou pedir para a minha mãe.” O que minha mãe falasse ou fizesse, meu pai concordava. Então o papel do meu pai era de manter, de trabalhar. Ele trabalhava à noite, eu não me lembro do meu pai trabalhando durante o dia. Ele dormia durante o dia (Elizabeth, entrevista).

Hoje as crianças têm muito pouco disso em casa, muitas vezes, elas não vão a Igreja alguma. Os pais não sabem... [rezar] Tem criança que não sabe rezar, então, eu achei por bem colocar esse momento na minha aula (Ivanilda, entrevista).

Se considerar somente os dois tipos estereotipados de família, apresentados por Goldani (1993), sem levar em consideração a gama de arranjos familiares existentes, pode-se entender que conforme a mulher/mãe avança em posições econômicas mais elevadas e estáveis, ocorrem, inevitavelmente, algumas mudanças em seu papel social e, conseqüentemente, na dinâmica familiar, afetando, inclusive o papel social tradicional do homem e pai. Porém, sob o ponto de vista do senso comum, parece haver uma resistência entre o perceber as mudanças e as transformações ocorridas no âmbito familiar, isto é, mesmo havendo consciência sobre as transformações do papel social exercido pela mulher, percebe-se certa insistência em mantê-lo fixado no tempo e na história, de acordo com tradições normatizantes.

Compreender as concepções destas professoras sobre casamento e família talvez nos leve a compreender suas expectativas e cobranças em relação às famílias de seus alunos.

As conquistas de bens materiais e o envolvimento com o trabalho foram fatores importantes que influenciaram Célia na decisão por não ter filhos:

Sempre fui muito envolvida com o meu trabalho, antes eu trabalhava dois períodos e imagina: loucura dois períodos trabalhando e arrumar filho? Tipo assim: você vai ter filho e você não vai poder cuidar dele, você só vai tê-lo. Ele [o marido] era mais fácil e dizia: “Depende de você” e eu já era mais resistente: “Ainda não, ainda não” e nesse “ainda não”, passou da hora, então foi por opção mesmo (Célia, entrevista).

Célia dizia que não conseguiria conciliar seu trabalho com ser, no mínimo, “ótima mãe e uma ótima profissional”. Acreditava que não teria tempo para ser uma dona-de-casa exemplar e não lhe agradava ter uma “família, com filhos, nos moldes de hoje” em que “as famílias não são famílias, só vivem em grupo e não juntos”. Ela dizia-se consciente das mudanças sociais do papel da mulher: “a mulher mudou, eu trabalho, eu gosto do meu

trabalho. Mas, eu optei em não ter filhos. Eu sei que não se pode parar de gerar filhos...” A professora afirmava que não era contrária ao trabalho da mulher, mas mostrava-se ambígua, em relação às outras mulheres, que trabalhavam e tinham filhos. Embora ela tenha dito que as conquistas e o envolvimento com o trabalho foram fatores importantes, não se assemelhar às mães que ela criticava apresentava-se como uma forma de sobressair e diferenciar-se entre estas. Era como se o fato de não ter tido filhos lhe desse o direito de exercer seu trabalho livremente, e às mulheres que optaram pelos filhos, restasse apenas o exercício do papel de mãe.

Essa contradição pode ser explicada ao tentar-se entender o significado de família para Célia. De posse de uma ideia de família nuclear-tradicional, supõe-se que essa professora construiu sua vida pessoal e como professora sobre um conceito fixo de família, optando por desenvolver-se profissionalmente em detrimento da maternidade. Se o seu conceito de família era fixo, logo o conceito sobre as relações de gênero também seria e dessa forma, a maternidade seria um impedimento ao desenvolvimento de sua carreira.

Ela tendia a generalizar e estender esse conceito às famílias de seus alunos e não mostrava perceber as diversas possibilidades ou alternativas para convivências familiares:

(...) Eu queria ser aquela dona-de-casa. (...). E hoje, nesse mundo... Não acho mais graça, é tudo muito moderno, passeios, *shopping*, necessidades e a vivência um com o outro está muito restrita. Você vê crianças hoje, de 12 anos, que já não querem fazer os programas juntas com a família, porque eles têm computador, *Orkut*, mensagem, elas ficam naquele mundinho virtual e a família, dentro de casa, passa despercebida. Eu vejo isso em alguns casos, eu vejo na minha família e eu vejo comentários de outras pessoas, alunos, mães, essa correria do dia-a-dia que eu acho que não existe tanto contato, família (Célia, entrevista).

As concepções de Célia eram baseadas em ideias e ideais que ela atribuía ao passado, pois para ela, “as famílias de antigamente eram mais estruturadas” do que as atuais. Conforme ela acreditava, os valores, as regras sociais, a religiosidade eram aprendidos dentro da família e, para ela, nos “moldes de hoje” a diversidade de arranjos familiares “acaba não sendo família” e nada tem a ensinar às crianças.

Essa professora optou por não ter a mesma experiência das mulheres que trabalhavam fora de casa, que tinham uma carreira, ao mesmo tempo em que eram mães. Mas, destaca-se que ao não aceitar para si mesma essa situação, na verdade, Célia estava denunciando as dificuldades enfrentadas pelas mulheres que não tinham/têm condições financeiras para deixarem o/a (s) filhos/as (s) em local seguro e que proporcione educação de qualidade, em

período integral, enquanto desenvolvem suas carreiras ou simplesmente por terem a necessidade de trabalhar por ser o único meio de sobrevivência, uma vez que o Estado não garante esse direito. Por meio das falas de Célia, eram essas mulheres que compunham o conjunto das mães de seus alunos e com as quais não queria se assemelhar.

Podemos afirmar, além disso, que as professoras Célia, Ivanilda e Lucinda correspondem à faixa de mulheres com as baixas taxas de fecundidade, demonstradas pelo Censo/IBEGE (2010).

Elizabeth casou-se com 17 anos e teve o primeiro filho com 18. Seu casamento era encarado como uma forma de libertar-se da vigilância familiar, segundo ela “naquela época a gente fugia da prisão e entrava no presídio!”:

E minha mãe sempre falava para mim e minhas duas irmãs: “– Guardem o tesouro de vocês, porque se vocês conhecerem um rapaz, casarem-se e ele perceber que vocês não são mais virgens, ele devolve!” Eu ainda brinco com ela: “– Ô mãe, que tesouro difícil é esse? Você o guarda, o camarada ganha de graça e você ainda tem que passar, cozinhar e lavar pelo resto da vida?” (risos)? (Elizabeth, entrevista).

Ainda que ela estranhe e tenha havido questionamentos às colocações de sua mãe sobre a virgindade, namoro, casamento e até mesmo sobre autoestima, as desigualdades de gênero informadas despercebidamente, são vivenciadas como naturais. Ela mostrou a participação de sua família, isto é, nas interações entre mãe e filhas, na sua aprendizagem sobre a submissão às desigualdades de gênero.

Havia também as crenças religiosas aprendidas depois de adulta e, de acordo com o seu segundo pertencimento religioso, isto é, de acordo com o aprendido na Igreja Internacional da Graça de Deus, o casal (homem e mulher) viveria em pecado ao não contrair o matrimônio religioso ou, ainda ao não regularizar o estado civil:

Como eu te falei, por exemplo, a pessoa é separada do marido e existe outro alguém com quem ela more. Em seguida ela conhece a religião [a qual a professora pertence] e deseja batizar-se. Para isso, é preciso separar-se legalmente do ex-marido. E casar-se com o atual. Se não, ela viverá em pecado. Porque ainda estão ligados, mesmo que não vivam mais na mesma casa, que não tenham mais nada. O ex-marido, pode até ter outra, só que ele não faz parte dessa mesma religião. Mas, estão ligados entre si, nem que seja pelo nome. A pessoa deve separar-se e casar-se! (Elizabeth, entrevista).

As professoras Ivanilda, Célia e Elizabeth mantinham-se no primeiro casamento. Lucinda e Elizandra estavam separadas. Elizandra tinha um namorado e Lucinda não namorava na época da pesquisa.

Lucinda apresentava uma concepção sobre o casamento menos restritiva. Havia vivenciado um segundo relacionamento e morara junto com o “companheiro” por um tempo, o que “não deu certo”. Na ocasião da entrevista, comentou que havia tido um romance com uma pessoa quando viajou para o Nordeste durante sua licença saúde. Contudo ela atribuía os seus relacionamentos ao determinismo karmico. Ela enfatizou essa concepção ao falar do último relacionamento:

Eu fiz as terapias de vidas passadas. Foi muito interessante porque uma das questões com que mais me identifico é a questão dos escravos e eu tinha certeza que eu ia me ver escrava em alguma vida passada. Essa questão do negro, da exploração da África foi sempre muito presente na minha vida. Já que a sua questão é abordar a sexualidade [jamais informei ou afirmei que estudava sexualidade], eu nunca tinha tido romance com um negro, em uma viagem que eu fiz agora para Noronha. Menina! Não é que eu consegui o queniano da minha vida? Eu queria ter ido para Botsuana (sic) (Lucinda, entrevista).

Conforme a compreensão de Elizandra e, de acordo com as crenças de sua religião, era-lhe permitido casar-se novamente, o namoro e o casamento não eram proibidos, exceto as relações sexuais antes do matrimônio. Contudo, certa vez durante conversa informal a caminho de sua sala, Elizandra comentou sobre o namorado ter dormido, na noite anterior, em sua casa:

Meu namorado dormiu noite passada em minha casa. Ambas as filhas dele e as três minhas dormiram juntas no meu quarto, porque é maior e o computador fica lá. Eu me vesti com as primeiras peças que deu pra eu pegar no meu guarda-roupa e no escuro hoje de manhã, pois não queria acordá-las. (Caderno de Campo, 29 de junho de 2011).

Na ocasião da entrevista e sabendo da importância dada pelo discurso religioso ao tema das relações sexuais antes do casamento, perguntei-lhe:

A minha Igreja não proíbe o namoro e o casamento [entre divorciados], mas não podemos ter nenhuma relação íntima antes do casamento, se isso acontecer, nós não participamos dos trabalhos da Igreja, da comunhão. Eu tive que me afastar porque acabou acontecendo, não teve jeito. Sentamos e conversamos: “Quer casar? Então teremos que esperar.” Eu conversei com o Pastor, entrei em comunhão e estamos dando esse tempo para resolver se vamos casar ou não e agora só podemos tomar qualquer atitude depois do casamento (Elizandra, entrevista).

As concepções de casamento e de relacionamento entre casais implicavam que eles fossem constituídos, por um homem e uma mulher o que, de acordo com Elizandra, baseava-se nos ensinamentos retirados da Bíblia:

(...) a gente tem como base quando Deus criou o homem, Deus criou Adão e Eva e falou que não era bom que o homem estivesse sozinho, então ele fez a Eva para ser auxiliadora, para auxiliar Adão, “adjuntora”, esposa de Adão. Deus fez um homem para uma mulher e uma mulher para um homem. Essa é nossa crença, os nossos princípios, que um homem deve ter uma mulher só e, uma mulher, deve ter um homem só. E o maior exemplo foi os ensinamentos de Jesus quando ele esteve aqui na terra e usamos a Bíblia mesmo como base para fundamentar os nossos princípios (Elizandra, entrevista).

No capítulo anterior, na página 83, em um trecho extraído de um dos Cadernos de Campo, observou-se a preocupação da professora Célia com o uso de armas de fogo e a necessidade de dizer que portá-las e usá-las não eram “coisas do Papai do céu”. Nessa ocasião disse-me que tudo isso acontecia em razão das famílias não serem mais como antigamente, e que o individualismo estaria muito presente nos dias atuais. “A família não educa mais as crianças como antigamente, antigamente não tinha tanta violência como hoje” (Caderno de Campo, 23 de setembro de 2011). Nesse caso, a professora relaciona a violência percebida na escola com a família, responsável pela origem da violência.

Na fala a seguir, ela considerou, como família ideal, aquela que se assemelhava à denominada “família média urbana” que coloca a criança em destaque (GOLDANI, 1993). Seria nessa família que se aprenderia “as atitudes”, os valores morais e os religiosos. Porém, ela acreditava que a família estava extinta, assim essa aprendizagem não aconteceria mais. Sua concepção estava de acordo com a perspectiva do senso comum, fundamentada no mito da desestruturação da família (GOLDANI, 1993):

Talvez eu veja esse conflito que está tendo, da ausência da família na vida da criança. Porque eu acredito nisso que teve um criador que faz toda diferença, mas isso eu aprendi em casa. O que falta é a família, porque ela passava tudo isso, as atitudes. Hoje não se tem família, não se tem nada, aí você vê tantos problemas que aparece, (...). Eu não sei se a palavra é Deus, acredito no criador da natureza (...) (Célia, entrevista).

A compreensão revelada pela professora Ivanilda sobre família continha ensinamentos aprendidos no grupo de casais da Igreja católica que frequentava. Isto é, sua concepção aparentava estar, intrinsecamente, ancorada em crenças religiosas. Ela dizia estar, naquele momento, mais participante das atividades da Igreja (católica) e não ia somente à missa rezar, como fazia antigamente; estava participando, ativamente, do grupo de casais da paróquia. Segundo suas palavras, a Igreja estabelecia papéis sociais para mulheres e homens “Fala-se muitas vezes da obrigação da mulher e da obrigação do homem e a Igreja continua

ênfatizando muito isso.” (Ivanilda, entrevista). Ela não expressou quais seriam esses papéis, talvez por considerá-los óbvios.

Embora ela tenha afirmado que o “maridão” e ela completavam-se, em seu imaginário, família deveria ser constituída por homem, mulher e filhos:

Quando a gente se reúne [no grupo] justamente é para falar sobre a importância da família, a importância da união do casal. São importantes as duas pessoas, porque quando se constrói uma família, ela deve ter uma base. Em nossa Igreja diz-se que sem Deus a gente não é nada, então a nossa base é Deus. A gente deve apoiar-se em algo. Pelos menos é o que rege a conduta da nossa religião, pelo menos é o que nos faz acreditar que somos iguais, temos os mesmos direitos, mas um deve respeitar o outro (...). Eu não sei se estou sabendo passar para você porque é difícil falar, quando se fala em família a gente pensa assim: em marido, mulher e filhos. Como não tenho filhos, penso assim, na união do casal. O nosso objetivo lá na Igreja é trazer os casais para dentro da Igreja, trazer a família para dentro da Igreja, fazer com que a família passe a participar de uma comunidade onde ela possa conhecer as suas obrigações de família, de esposa e esposo. Fala-se muitas vezes da obrigação da mulher e da obrigação do homem e a Igreja continua ênfatizando muito isso. É agora que estou vendo a Igreja comentar com os casais (Ivanilda, entrevista).

E, para sua prática pedagógica, Ivanilda levava suas crenças religiosas por acreditar que estaria suprimindo algo que as famílias de seus alunos não eram capazes de prover e por essa razão dava importância à oração no início das aulas:

Porque eu acho que a criança precisa acreditar na existência de um Deus e devemos agradecer todos os dias pela vida, devemos agradecer pelo que temos e pelo que iremos conquistar. É um momento que a criança não tem em casa, é um momento de parar e conversar com Deus. (...) Nos dias atuais, acho que as famílias estão esquecendo um pouquinho dessa parte de sentar com a criança, de agradecer a Deus, de mostrar para criança que a gente tem que ter esse momento, então eu faço isso na sala de aula (Ivanilda, entrevista).

A heteronormatividade, tomada como natural e óbvia, é reforçada por crenças religiosas, e sua concretização dar-se-ia por meio do casamento civil e religioso: [nos cultos dizia-se] “Para ter muito cuidado com os filhos. Porque o pai e a mãe são o espelho da família vocês que são evangélicos, muito cuidado, principalmente com as crianças” (Elizabeth, entrevista).

Na ausência ou na carência das famílias consideradas ideais, as professoras assumiam, como missão, o papel que acreditavam pertencer à mãe, com a finalidade de melhor conduzir as atividades, suprir as necessidades educativas e a disciplina entre os alunos:

Talvez seja por isso mesmo, por perceber que as mães estão deixando cada vez mais à vontade. Sinceramente? Acho que as mães estão esquecendo-se de fazer o papel de mãe. Não só em dar o carinho, de ter tempo com eles, mas na formação deles enquanto pessoas. Porque para alguém se formar como pessoa é preciso amor, carinho, você precisa de bronca, você precisa de alguém que diga: “– Você tá errado!” Eu não sei... Eu me coloco no lugar de mãe porque tem hora que a mãe tá deixando isso a desejar e eles têm de ouvir isso de alguém (Elizabeth, entrevista).

As falas dessas professoras vão ao encontro do constatado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, (IPEA, 2010; 2011) com base nas primeiras análises dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2009): quando os técnicos perguntavam quem seria o responsável pela casa ou pela família, a resposta frequentemente dada referia-se à mulher (IPEA, 2010; 2011).

É importante salientar que essas responsabilidades atribuídas à mulher, com o cuidado da casa e da família, estão relacionadas à divisão sexual do trabalho (baseada na percepção da diferença entre os sexos) que antecederia a essas hipóteses levantadas. Nesse sentido, isso ajudaria a explicar o destaque dado pelas professoras à mulher como a principal responsável pelos cuidados da casa e dos filhos. Isto é, as professoras apresentavam uma tendência a direcionar todas as responsabilidades educacionais à mãe, ou resumiam o conceito de família a ela.

Ao considerar gênero como categoria de análise, explicar-se-ia a insistência em atribuir a responsabilidade da educação dos filhos, positiva ou negativamente, à mãe, assim como a reiteração da ausência do pai, geralmente por se acreditar que ele trabalhe fora e é o provedor mais importante da família. Os dados informam que a mulher está trabalhando, estudando e separando-se mais e, decerto, isso lhe daria mais poder e a tornaria importante provedora, também - a não ser pelo fato de ainda ganhar menos que os homens (IPEA, 2011). Mas, isso não a tem liberado do trabalho doméstico e ela continua sendo a principal responsável pela educação dos filhos. Esses atributos pertenceriam à mãe em decorrência da naturalização da concepção de mulher e de seu papel reprodutivo. E é essa ideia de naturalização que expressa, por exemplo, na posição da professora Célia, sobre ter filhos e trabalhar (entre ela e as mães de seus alunos) de forma contraditória.

Em relação ao trabalho, Sorj, Fontes e Machado (2007) mostram que a falta ou o pouquíssimo apoio do Estado para implantar políticas públicas que deem às mulheres apoio para conciliar o trabalho realizado fora de casa com os cuidados familiares levam-nas a

acreditarem que a responsabilidade pelos cuidados familiares e os trabalhos domésticos sejam somente delas.

Essas crenças estão disseminadas socialmente em diferentes instâncias sociais. No âmbito escolar elas produzem ideias que interferem nas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que essas práticas perpetuam as mesmas crenças.

De acordo com Carvalho e Vianna (1994, p. 135) nas escolas públicas de São Paulo, haveria uma “organização de trabalho baseado no improvisado, no desempenho simultâneo de tarefas diferentes e na troca constante de funções” que além de ser decorrente da falta de funcionários e recursos, seria consequência das:

habilidades e saberes a que podem recorrer as mulheres responsáveis pelo funcionamento dessas escolas: suas habilidades para o trabalho doméstico, para o qual são prioritariamente socializadas, como a maioria das mulheres de nossa sociedade (CARVALHO;VIANNA, 1994, p. 135).

Família e gênero ao lado de religião são, comumente, dados como naturais e universais, portanto, estruturas fixas no tempo, sob a lógica do senso comum. Em razão desta, as inevitáveis rupturas ou mudanças sociais levam a interpretar tais categorias como se estivessem em crise. Na realidade, família e gênero são conceitos dinâmicos e abertos às mudanças históricas e daí a compreensão da existência de diversos arranjos familiares, como visto.

Gênero e religião, como ordenadores sociais, perpassavam o próprio conceito de família das professoras analisadas que insistiam em torná-la natural e divina, o que foi percebido pelas entrevistas e observações. As professoras recorriam à lógica binária e à heteronormatividade homem/mulher, para explicarem e justificar a família ideal. Suas próprias experiências de vida pessoal e religiosa também se mostraram importantes influências sobre as suas concepções de família.

O conhecimento construído, subjetivamente, por meio da experiência da vida familiar, sobre ser mãe e ser pai, mulher/homem, atravessava, por exemplo, a prática pedagógica da professora Célia. Ainda que ela tenha, anteriormente, concordado com as mudanças ocorridas sobre o lugar social da mulher e tenha priorizado sua própria carreira no magistério, contraditoriamente, havia em suas concepções a permanência do papel da mulher como mãe e dona de casa e do homem como provedor. Mas, seria somente em suas concepções tal permanência? Ou haveria realmente essa permanência da mulher, como a única e exclusiva, com os cuidados dos filhos? A origem de sua contradição estaria em sua percepção da

realidade de sua prática, uma vez que as mães são a maioria na participação dos eventos escolares?

Talvez pelas minhas lembranças. Na minha época era mãe que criava o filho: a minha mãe era dona-de-casa e ficava em casa, eu tenho ótimas lembranças do meu pai também, mas ele era aquela figura que saía para trabalhar. Ele enchia-me de mimos. Minha mãe não era de dar carinho. Imagina uma mulher com seis filhos em casa (risos). A minha mãe educava, disciplinava, cuidava da casa, da comida, da roupa. E o meu pai, ele punha no colo, fazia dormir, cortava fruta. (...). Talvez eu refira-me mais às mães [dos alunos/as] porque elas são as que mais participam da sala de aula, elas que vêm buscar, elas que vêm mais às reuniões. Pelo contato diário, pela lembrança de minha mãe que me cuidou. Depois minhas irmãs entraram no lugar dela e, os meus cunhados, como pai. O pai, para mim é sempre aquela figura que sai para trabalhar porque as minhas duas irmãs que me criaram eram mulheres que não trabalhavam fora, então talvez seja isso de eu falar mais a mãe, a mãe, a mãe (Célia, entrevista).

Assim, dentre as cinco professoras estudadas, Célia foi a única que disse reconhecer a mudança social do papel da mulher, mas, por outro lado ela foi a professora que mais se referia à mãe como a figura principal e responsável pela educação das crianças o que, sob seu ponto de vista, era cada vez mais raro.

De todo modo, as experiências familiares valorizadas como ideais eram incorporadas às suas práticas pedagógicas e relacionadas ao desempenho da “criança”. Ao considerar a família como um “agravante”, isto é, um empecilho ao bom desempenho escolar, Célia estava na verdade, desconsiderando a diversidade de famílias, assim como a diversidade de seus alunos/as. Os jeitos de viver das novas gerações eram preteridos e o tradicional valorizado, revelando a dificuldade da cultura escolar em lidar com as mudanças sociais. Célia explicitou a mesma dinâmica de pensamento antes apresentado por Elizabeth, isto é, uma relação de causa e efeito, linear, que não explicava, mas justificava suas práticas e, sobretudo abrandava suas angústias, face às mudanças sociais:

Eu também não posso ficar falando: “A sua mãe não faz isso!” Eu não falo assim, por mais que eu saiba da falta de participação de uma mãe, eu nunca vou falar para a criança, diretamente. Talvez eu possa até expor no ambiente geral, mas não assim localizar [apontar diretamente]: “A sua mãe não cuida da sua roupa, a sua mãe não te dá atenção!” Não vou fazer isso. Eu acredito que é a família é mais um agravante. Essas mães jovens de hoje, sem generalizar, também já não têm isso, já não vêm com essa tradição, porque está acabando tudo isso (Célia, entrevista).

A professora Célia chamou a atenção das crianças em razão dos atrasos referentes ao horário do início das aulas e se colocou a dizer:

Se eu professora chego atrasada 15 minutos a Diretora vai descontar do meu salário! Se seu pai chegar atrasado ao serviço o que vai acontecer? Pois é, alguma coisa está acontecendo na sua casa: pode ser com o horário do almoço, do banho, de acordar. A sua mãe não está cuidando do horário! Depois, mais tarde, a professora Célia conversou e orientou os alunos, por um longo tempo, sobre os cuidados que se deve ter com os livros: “Será que a mãe não vê que o livro ficou estragado”? Referindo-se a um livro que se extraviou quando estava sob a responsabilidade de um aluno. (Caderno de Campo, 4 de outubro de 2011).

Quando as famílias eram evocadas pelas professoras em sala de aula, a mãe constantemente era tomada como principal senão a única representante. Mas, se a mãe era tomada como a única responsável, seria adequado afirmar que os pais eram ausentes? Sob qual ponto de vista era feita tal afirmação? Ou ainda, por que eles, os pais, habitavam o imaginário como provedores responsáveis, única e exclusivamente, pelo sustento da família? Seria essa ideia fundamentada nas suas próprias histórias familiares? Se as próprias professoras reclamavam que as mães não tinham tempo para cuidar dos filhos, da lição de casa, ou do material escolar, pois elas não eram mais “como as mães de antigamente”, o que estava acontecendo com essas mães? Será que isso acontecia devido o trabalho fora de casa? Se a sociedade está em transformação, se o papel social da mãe está transformando-se, por que o discurso da escola parece não acompanhar essas mudanças?

Meyer, Klein e Fernandes (2012, p. 445) perceberam que “mesmo que haja pai e mãe, é a mulher-mãe que será chamada, acionada e legitimada a educar os/as filhos/as do casa”. Em razão da naturalização da maternidade, justifica-se que a mulher será sempre cobrada.

Igualmente, Célia naturalizava o papel da mulher, baseava-se em uma normatização de gênero, por “mulher ser mulher” e assim, ser diferente do homem, e essa diferença legitimaria as cobranças feitas, em relação aos cuidados com os filhos:

Agora imagina: mulher é mulher... Mulher tem essa natureza de mãe, de proteção, eu acredito. Compare com um animal fêmea. A fêmea não tem instinto de proteção? (...) quando não é a mãe é a avó. A figura feminina. Por mais que o mundo evoluiu que tudo tenha evoluído, gente, o filho saiu de dentro de quem? Não mudou, ele gerou dentro de quem? Mesmo que seja lá *in vitro*, tem que colocar lá em uma barriga de aluguel! Não tem como a cobrança não ser maior da mulher não eximindo o homem, mas... (Célia, entrevista).

Nas falas das professoras, podia-se notar uma redução da noção de família à figura da mãe, essa lógica estava presente nas falas das professoras, com frequência. O conceito de maternidade estava ligado à mulher, naturalmente:

Eu imagino e falo para as minhas colegas que são mães e professoras: “– Vocês são heroínas!” Porque para mim eu ainda penso assim... Para mim família... Eu não sei se eu tenho essa lembrança de criança, lembrança de família grande. Então, eu gostaria de ter uma família, mas não nesses moldes de hoje. Eu queria ser aquela dona-de-casa exemplar, porque é como eu tenho a lembrança da minha mãe, aquela família em casa todo mundo almoçando junto e hoje não é assim (Célia, entrevista).

Essa tensão resultava da persistência da naturalização da maternidade e de manter a ideia fixa da família patriarcal ou média/urbana que não dava condições para a professora aceitar outras possibilidades de convivências domésticas e além do lar. Em sua perspectiva, uma possibilidade excluía a outra. Talvez parte desse ponto de vista tenha sido influenciada por discursos legitimadores que podem ser encontrados nas mídias, nas religiões, em algumas psicologias pedagógicas, propagadas e interpretadas em cursos de formação, ou no próprio discurso desenvolvido pelo governo por meio de políticas públicas. Por exemplo, Klein (2007, p.351) identificou dois interessantes movimentos que aconteciam ao mesmo tempo em razão do Programa Nacional Bolsa-Escola que estudou: “um que desnaturaliza a família natural hegemônica [os programas reconhecem a família monoparental] e outro que atualiza a natureza materna da mulher”.

Scott (1995) já nos alertou sobre a construção do gênero ir além das relações de parentesco e fazer-se tanto na política como na economia. Aqui importa destacar a confluência dos discursos construídos sobre a família/mãe, reforçados por esses programas e por discursos produzidos em outras esferas sociais, como as Igrejas cristãs, reforçando um conceito fixo que colabora para as normatizações de família, maternidade e gênero.

3.3 Crenças sobre religião, gênero, raça e classe.

Ao não compreenderem as famílias tal como se encontravam estruturadas, as professoras tendiam a adotar um comportamento missionário, acreditando que possuíam a importante missão de reorganizar as famílias, por meio dos alunos/as.

Dessa maneira, atribuíam a si mesmas um papel na sociedade que consideravam ser importante, isto é, elas valorizavam o trabalho de educadoras, tanto por transmitirem conteúdos pedagógicos, quanto por contribuírem para a “formação do ser”:

Agora, hoje, com minha experiência, eu vejo assim: [ser professora] é uma missão, pois... Voltando lá no assunto da família. Essas crianças estão cada vez mais... Sem o compromisso dos pais. Chama-se o pai para conversa, mas ele não vem e não se interessa, não comparece às reuniões. Escreve-se um bilhete e só se dá o trabalho de assinar para falar que viu, mas não lhe retorna: “Olha professora, ele está dando esse tipo de trabalho, vou conversar com ele...” “Por favor, sei que você tem compromisso, mas conversa com ele, ajuda-me conversando com o seu filho.” As crianças estão sem limites e a falta de limites é uma maneira de cutucar os pais: “- Ô, eu estou aqui, você me pôs no mundo, eu existo!” É uma missão por isto, é uma missão em tudo na educação, na formação desse ser (Elizabeth, entrevista).

No tocante à família, como “um agravante”, pois, segundo Célia, não seria mais como as “famílias de antigamente” e, por isso, não estaria mais educando suas crianças, cabendo à escola fazê-la – ao mesmo tempo em que reconhecia, negava as transformações sociais, especialmente em relação ao papel da mulher, citadas por Goldani (1993), ou a insistência na ideia de uma família que educava como “era antigamente, quando iniciei a carreira” (Elizabeth) – essas ideias são por vezes, ancoradas em conceitos normatizadores impregnados tanto por gênero como pela religião.

Ser professora e ter uma missão era uma função que, necessariamente, deveria estar presente com a finalidade de colocar ordem numa realidade considerada desordenada. As famílias de seus alunos não respondiam às suas expectativas e nem àquilo que sua religião privilegiava como modelo familiar; a professora acreditava que a “desestrutura familiar” era um fator preponderante que interferia no comportamento dos alunos dentro da sala de aula.

Em particular, no caso de Elizabeth, chamo a atenção para outras categorias como raça e classe, que se destacam em seu discurso, por meio de uma situação relatada por ela, durante a entrevista.

Antes, porém, gostaria de descrever uma aluna, à luz de minha percepção: Lídia, pele parda³⁵, cabelos negros e longos, sombrancelhas grossas, olhos negros, grandes e expressivos, em minha opinião bonita (lembrou-me o padrão de beleza árabe e eu a classifiquei como bonita em razão do comentário comparativo feito pela professora à outra aluna de nome Juliana), falante, participante, ainda que por muitas vezes a sua participação nas aulas tenha

³⁵ Classificação feita pela pesquisadora, de acordo com a mesma justificativa dada no início deste texto.

sido, de certo modo, ou rechaçada ou ignorada pela professora que a considerava indisciplinada.

Para a professora, a indisciplina da aluna estava relacionada com o tipo de história de família que ela tinha:

Só que as meninas têm uma coisa: você chamou a atenção, elas já [gesto de abaixar a cabeça sobre a mesa]. Elas atendem mais prontamente e eles, não. A única que não atende prontamente é a Lídia. Mas, a Lídia, tem uma história de família... Ela quer chamar a atenção: -“Eu estou aqui, eu existo, eu vou perturbar mesmo!” Com Lídia, tenho que tomar muito cuidado: ela é fantasiosa, mentirosa... Quase ela arrumou uma encrenca muito... Ela é ciumenta. Ela vê Juliana... Esta é a bonitinha, loirinha que senta ali, na frente. Eu analiso assim: a Juliana é aquela menina que Lídia gostaria de ser. Você percebe que Lídia tem inveja porque Juliana é o tipo de menina que tem carisma. Tanto as meninas como os meninos se voltam para a Juliana, se espelham nela. Nunca vi ninguém brigar com a Juliana. Com a Lídia, já (Elizabeth, entrevista).

O gesto de abaixar a cabeça, de acordo com Elizabeth, é atribuído à maioria das meninas como um comportamento comum a elas, entretanto, incomum aos meninos e em especial, à aluna Lídia, em razão de sua história de família, isto é, de acordo com a professora a desobediência de Lídia (o não se submeter passivamente ao chamado de atenção), estaria relacionada com essa história.

Em termos de comportamentos considerados adequados, a professora avaliava ambas as alunas não só de acordo com gênero, a partir do que ela considerava um comportamento mais positivamente feminino, como ser bonitinha e carismática versus atributos comportamentais mais negativamente femininos, tais como mentirosa, ciumenta e invejosa; mas também conforme a raça e a classe, comparando-as e hierarquizando-as como a loirinha x a parda³⁶ e, baixa-renda x renda- mediana³⁷.

Em seguida, quando perguntada sobre o modelo de família privilegiado por sua religião, a professora retomou, como exemplo, o “caso” da Lídia e explicou que todo o jeito de ser dessa aluna devia-se à história de sua família, conforme a interpretação da professora:

³⁶ A professora não a classificou como parda. Porém, classificou a outra aluna como “loirinha”.

³⁷ A mãe de Juliana tinha um *Buffet*

É de pai, mãe, filhos. Casados para sempre até que a morte nos separe. [e quando aparecem famílias de crianças completamente diferentes desse modelo?] Quando isso acontece você deve agir não como professora, até como uma missão. Como no caso da Lídia, por exemplo. Ela foi criada pelos avós. Os avós eram a família que ela tinha. A mãe era como uma irmã. Casou e teve dois meninos – gêmeos. A avó, 50 anos, conheceu um senhor e acabou traindo o marido. Isso gerou aquela confusão e Lídia não perdoou a avó. Os avós separaram-se e ela não quis mais saber da avó. Só que o avô não poderia assumi-la e ela veio morar com a mãe e o padrasto. O padrasto parece muito preocupado com Lídia, porque eles são evangélicos, mas de uma denominação que é mais rígida. A Lídia veio morar com a mãe e o padrasto, uma família desconhecida. Para ela a mãe era a avó e o pai, o avô. Agora é o padrasto. A Lídia pensa assim: tudo que o padrasto faz com os filhos dele, ele os privilegia primeiro; os filhos podem tudo e com ela é só castigo. Daí, conseqüentemente, ela arreventa tudo isso aqui dentro. Na sala de aula e em relação aos colegas. Já conversei com ela, inclusive a Coordenadora também: “Lídia, você acha que o seu padrasto não te vê como filha, tudo bem”. Não vou te iludir falando que ele te vê porque pra ele, você é uma desconhecida. Ele está tentando ter um bom relacionamento, justamente por causa da religião, ele teve este ensinamento. Ele está tentando ter você como uma filha e fazer o papel de pai na sua casa (...) (Elizabeth, entrevista).

O discurso da professora levou-me a pensar sobre a construção da desigualdade numa hierarquização binária (carismática x invejosa; loirinha x parda; renda média x renda baixa; passiva x briguenta) e a partir da justificativa das relações familiares interpretadas, neste caso, como “complicadas”. O fato da família original de Lídia não corresponder à família patriarcal tradicional ou à média urbana, em minha opinião não reúne evidências que expliquem o comportamento da aluna, considerado inadequado, do ponto de vista da professora. Contudo, Elizabeth acreditava ser essa a razão de seu comportamento inadequado em sala de aula.

A atitude³⁸ da professora em relação à “história de família” de Lídia estava baseada em um conceito de família que ela considerava ideal e não condizia com a família real da aluna. A atitude prediz comportamentos. Nesse caso ela foi influenciada pelas interações estabelecidas entre a aluna e a professora. Essas interações estavam subordinadas a uma tendência negativa em lidar com o diferente arranjo familiar da aluna. A atitude da professora

³⁸ Gostaria de ressaltar que atitude, neste caso, é um conceito da psicologia social o que o difere do modo utilizado em nosso dia-a-dia quando tomado como sinônimo de comportamento. Pode ser compreendido como “o conjunto das crenças, sentimentos e tendências comportamentais dos sujeitos frente a um determinado objeto social”, isto é, a partir da percepção do meio social, organiza-se as informações, relaciona-se com afetos e desenvolve-se uma tendência para agir (comportamento) em relação a uma pessoa ou a uma situação social. A atitude prediz comportamentos. RODRIGUES, Aroldo. **Psicologia Social**. 11. ed. Petrópolis:Vozes, 1986.

estava fundamentada em suas crenças religiosas e em suas crenças sobre classe, raça e gênero, levando-a a comparar, julgar e hierarquizar as alunas e suas respectivas famílias.

Carvalho (1994) encontrou algo parecido e nota-se a relevância da concepção sobre família:

Quando se discutia sobre a situação de algum aluno, especialmente se havia a possibilidade de punição ou reprovação nos estudos, quase sempre se trocavam informações sobre a família: “o pai bate na mãe e nos filhos”; “esse é arrimo de família”. Essas informações pessoais incluíam julgamentos e muitas vezes geravam polêmicas, pois não havia consenso sobre sua relevância para a tomada de decisões sobre notas ou punições disciplinares (CARVALHO, 1994, p. 134).

Contudo, de um jeito ou de outro, Lídia fazia-se ouvida. Quando estive em sua sala e antes da entrevista, isto é, quando ainda desconhecia essa história contada pela professora a percebi como uma aluna participativa, falante, atenta e que sobressaía às outras meninas. Neste momento, durante a análise, penso que talvez ela apresentasse um comportamento que tendesse à autoafirmação, à necessidade de ser reconhecida.

A outra aluna, Juliana, falava pouco, sempre “arrumadinha”, às vezes, com agasalho de “moletom” ou tênis em cor rosa. Menos participativa, quieta. Tênis, moletom, mairinhas-chiquinhas, pulseiras e mochila em cores rosa ou *pink*, eram, igualmente, comuns às demais meninas.

O comportamento de Lídia - como disse a professora, “ela arreventa tudo isso aqui dentro” - poderia ser interpretado como uma denúncia do conflito entre a sua família real e a família idealizada pela professora e, portanto, novamente, estamos às voltas com a hierarquização binária (família real x família ideal).

A história da própria família de Lídia mostrava à professora a existência de diferentes arranjos ou diferentes laços familiares, contudo as professoras dotadas de pré-conceitos e, em especial, Elizabeth, acreditavam que a família média urbana moderna ou a patriarcal tradicional são as famílias ideais, as únicas capazes de garantir boas condições para a educação das crianças.

Por que tal persistência? Em minha opinião, a resposta está no gênero e nas crenças religiosas que atravessam a prática docente, pois, como visto, assumem uma função essencializante, fixa e normativa, como explica Scott (1995, p.11) “... de fato, essas afirmações normativas dependem da rejeição ou da repressão de outras possibilidades alternativas e, às vezes, ocorrem confrontações abertas ao seu respeito”. A situação, em sala de aula, entre professora e aluna, revela uma tensão entre as hierarquias de gênero, classe e raça, mesmo que por vezes não percebida por ambas e nem pela aluna Juliana.

Em relação aos diferentes tipos de arranjos familiares, Fonseca (1987) é cautelosa, em razão de considerar ainda imatura a história da família popular no Brasil. Na época em que escreveu seu artigo revelou evidências sobre a tradição familiar em camadas populares, pois até o século XX e em determinadas regiões, “os casamentos eram limitados a só um terço da população adulta” e:

Investigadores mandados pela Igreja do século XVI até o século XIX nos mostram até que ponto as uniões consensuais eram comuns. E os primeiros censos de São Paulo no início do século XIX mostram uma taxa extremamente alta de mulheres chefes de famílias (FONSECA, 1987, p. 101).

Da mesma forma, Goldani (1993) afirma que as precárias condições de vida são percebidas como determinantes da diversidade dos arranjos familiares nas camadas populares, sobretudo a presença de mulheres com filhos, pois, “tanto o fenômeno de ampliação dos núcleos familiares, via integração de parentes ou não parentes como o incremento das famílias conviventes via associação entre núcleos familiares” são justificados pelas precárias condições de vida. Às famílias monoparentais (mulher com filhos) é atribuída “maior instabilidade de vínculo conjugal, fato que tem alimentado o mito da desorganização familiar dos pobres”. Por motivo de alcoolismo, ou de migrações transitórias por parte dos homens, essas famílias estariam sujeitas às rupturas. Igualmente, os baixos salários e o desemprego levariam todos os membros da família à busca de trabalho, havendo, dessa forma, um permanente processo de reestruturação (GOLDANI, 1993, p. 74).

Para as famílias de camadas médias urbanas, outros motivos seriam responsáveis pela diversidade de arranjos familiares. “Estes arranjos estariam relacionados com a insatisfação com o modelo hegemônico em um contexto de abertura no leque das opções individuais e estilos de vida” (GOLDANI, 1993, p. 75).

Cabe acrescentar que Meyer, Klein e Fernandes (2012, p. 444) perceberam uma insistência dos programas de políticas públicas de inclusão, na naturalização da ausência paterna nas dinâmicas familiares e sua desresponsabilização pelo cuidado das crianças. Isso se deve, segundo elas, ao “posicionamento do Estado no lugar de autoridade conferido ao pai na família mononuclear moderna e, por outro, na sobreposição de uma parte significativa dos deveres até então definidos como paternos (...)”.

É interessante destacar que o mesmo tipo de posição paternal incorporada pelo Estado, reproduz-se pela e na Escola, pois esta assume funções tradicional e simbolicamente atribuídas à figura do pai, provendo, no mínimo, a alimentação, o material escolar e o uniforme dos/as alunos/as. A naturalização da ausência do pai, igualmente, reproduz-se no

meio escolar: quanto mais vezes solicitam-se e reforçam-se a participação da mãe, mais se torna enfraquecida a participação do pai.

De volta ao aluno Fábio, aquele que a professora Elizabeth enfatizou ser “maldoso”, atenta-se para o julgamento feito ao comportamento de sua mãe, ao notá-la entre homens em foto do *Orkut*. Ao que parece, a mãe estaria subvertendo a ordem de gênero levando-a a ser culpabilizada pelo comportamento escolar inadequado do filho. A professora acreditava que a mãe de Fábio não exerceria adequadamente sua maternidade, por meio da psicologização do relacionamento entre mãe e filho. Essas explicações, baseadas no ciúme da mãe e do irmão, simplificavam um processo muito mais complexo, além de retirarem a participação da escola desse processo. Até que ponto a própria escola era produtora e reprodutora de comportamentos dos/as alunos e alunas? Elizabeth atribuiu à mãe toda a responsabilidade sobre a inadequação do aluno, ainda que esse comportamento acontecesse dentro da escola, sob seus cuidados:

Ele é maldoso! Eu tenho essa prática: dou meu número de celular para a mãe, converso: “Professora eu sei que ele é terrível, mas ele faz isso comigo...”. Mas, em nenhum momento a mãe disse: “Olha, eu me empenhei, eu converso com ele”... Então, quando eu via no *Orkut*... As fotos que eu via... Ele chegou a falar isso para mim: “Sexta-feira minha mãe não pode ficar comigo e no sábado ela sai com os amigos.” E nas fotos do *Orkut*, ela no meio da rapaziada e tal. Muitos homens em volta dela. E você sabe: o filho sente ciúme. Era uma maneira que ele reagia e como ele reage até hoje. Agora é pior ainda, porque tem um nenê (Elizabeth, entrevista).

É persistente, entre as falas das professoras, o modelo de família de classe média urbana e o modelo patriarcal, os quais são tomados como parâmetros e assim, relacionados à crise, como explica Goldani (1993). Além disso, esses modelos são amplamente reforçados pelas Igrejas cristãs, como citado anteriormente.

As professoras, frequentemente, atribuíam unicamente à mãe a responsabilidade pelos cuidados com as crianças, como a realização do dever escolar, do cuidado com o uniforme, com o material escolar e com o cumprimento dos horários de entrada e saída. Como disse a professora Célia “não tem como a cobrança ser maior da mulher, não eximindo o homem, mas...”. A cobrança da inclusão do pai nesse processo, quando acontecia, era mais leve, ou seja, sua ausência ou a pouca participação era mais compreensível.

3.4 Trabalho fora de casa e dentro de casa: gênero e religião

Tendo em vistas as diferenças culturais, chamo a atenção para um estudo quantitativo realizado com a maioria dos países europeus e que teve como objetivo identificar a relação entre secularização e mudanças nos valores de gênero na Europa, bem como analisar o impacto dos valores cristãos tradicionais sobre a participação das mulheres no trabalho assalariado e em relação ao papel das mulheres como donas de casa os dados apontaram para:

um forte impacto positivo da religiosidade sobre relações de gênero tradicionais e relacionadas à vida particular, enquanto o efeito sobre os valores de gênero relacionados com o emprego das mulheres (vida pública) foi fraco e pouco significativo. Os dados confirmaram uma das hipóteses do estudo podendo-se dizer que na Europa a religiosidade ainda desempenha um importante papel na determinação de relações de gênero dentro das famílias, mas os valores relacionados ao envolvimento das mulheres em trabalhos assalariados foram mais fortemente afetados pela secularização (VOICU, 2009, p. 150, tradução minha).

Interessa dizer que mesmo em sociedades do centro global, secularizadas, quando se tratou de vida familiar, a religiosidade manteve-se imbricada com relações de gênero e, por outro lado, a secularização afetou mais a vida profissional das mulheres europeias. Esses resultados ajudam a compreender as narrativas e comportamentos observados nas professoras que participaram da minha pesquisa.

Nesse sentido, vale destacar um estudo qualitativo realizado por Rosistolato (2009, p. 11) que teve como objetivo analisar as “classificações de gênero utilizadas por professores que desenvolvem projetos de orientação sexual na cidade do Rio de Janeiro”. Ele notou que as professoras revelaram dúvidas entre classificações modernas e tradicionais sobre a feminilidade e a masculinidade:

As professoras buscavam coerência entre sua atuação nos espaços escolar e familiar. Porém, ao mesmo tempo em que orientavam seus alunos para combater as desigualdades de gênero, apresentavam dúvidas e incertezas quanto à possibilidade de educar seus filhos a partir de ideais igualitários de gênero, principalmente os filhos homens. Situações domésticas contrastavam com performances em sala de aula, apresentando tensões entre negação e afirmação das masculinidades e feminilidades tradicionais (ROSISTOLATO, 2009, p.14).

Esses estudos podem auxiliar na compreensão de como concepções de gênero e valores religiosos estão imbricados com a vida particular e com exercício da docência. Entre

as professoras aqui pesquisadas, houve uma tendência para assumirem a figura materna em relação aos seus alunos, pois elas supunham que as próprias mães ou famílias seriam incapazes de exercer a maternidade, tal como acreditavam e julgavam o mais adequado. Elas lidavam com seus alunos como se fossem seus filhos/netos, tomando-os, simbolicamente, como suas famílias:

Eu não sou mãe, mas mesmo eu não sendo eu imagino-me e coloco-me no lugar de mãe, eu trato meu aluno como se eu quisesse que fosse meu filho. (Célia, entrevista).

Para as professoras nas famílias de seus alunos não existiriam diálogos sobre o respeito ao outro, como comportar-se, ou sobre a fé em “papai do céu” ou “Deus”, cabendo-lhes essa responsabilidade: “se a família não faz, então eu faço” (Célia, Caderno de Campo), ou “Eu posso ser a mãe de vocês” (Elizabeth, Caderno de Campo).

Postura ainda mais explícita se via em Ivanilda:

Todo ano quando eu pego a minha turminha eu adoto a minha turminha, eu adoto, literalmente, as crianças, eu não discrimino ninguém, mas eu sou brava, com determinadas crianças eu cobro mais, deixo bem claro que eu não gosto que deem bronca nas minhas crianças, eu gosto que as minhas crianças brinquem na hora do recreio (Ivanilda, entrevista).

No estudo de Voicu (2009), nas sociedades secularizadas e no âmbito pessoal e familiar houve um impacto positivo da religiosidade sobre concepções e relações de gênero tradicionais e, quanto ao trabalho remunerado da mulher realizado fora de casa, o impacto foi fraco.

Por sua vez, as professoras estudadas por Rosistolato (2009) apresentaram dúvidas em educar os seus próprios filhos à luz de ideais igualitários de gênero, sobretudo os filhos homens.

Lembra-se que a socialização feminina, em geral e em nossa sociedade, abrange a ênfase na vida doméstica, os cuidados com os filhos e com outros familiares e isto implicaria no prolongamento desses comportamentos ao mundo escolar, enquanto professoras (CARVALHO, 1994; 1995).

Assim, o que se pretende argumentar é que as professoras, exceto por Lucinda, apresentaram uma tendência em manter concepções fixas sobre família, mulher e mãe, fundamentadas no gênero e em crenças religiosas e guardavam uma estreita relação entre o trabalho docente, exercido dentro da sala de aula e o trabalho doméstico, exercido em casa.

O próximo capítulo tenta compreender as noções de vocação, abnegação, missão, atribuídas socialmente tanto ao sacerdócio como à maternidade e a influência dessas noções na escolha e permanência no magistério.

CAPÍTULO 4

A ESCOLHA E A PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA: DA SUBMISSÃO À MISSÃO

Comportamentos socialmente reconhecidos e que guardavam uma estreita ligação com crenças religiosas são personificados pela figura do sacerdote, assim como pela figura materna, por exemplo, o sacrifício, a abnegação, a vocação, a missão. No âmbito da Educação eles têm sido vinculados ao/à professor/professora ao longo da história do magistério e, embora tenham sido combatidos por grupos da docência que lutam pela profissionalização, observou-se entre as professoras estudadas a permanência desses comportamentos.

Assim, neste capítulo pretende-se discutir as noções de vocação, abnegação e missão, atribuídas socialmente tanto ao sacerdócio como à maternidade e à docência.

De acordo com a história e a cultura brasileira, homens professores assumiram, primeiramente pelo sacerdócio o trabalho docente enquanto jesuítas. Contudo, foi com a assunção das mulheres ao magistério que professoras assumiram essas noções, as resignificaram e associaram-nas às características atribuídas socialmente à maternidade. Vale lembrar que a maternidade, ainda que seja uma construção social, persiste sendo tomada, em nossa sociedade, como uma condição inerente e natural à mulher.

O termo missão apareceu literalmente nas falas das professoras entrevistadas, bem como foram percebidos comportamentos interpretados como vocação, abnegação e doação, como referenciados nos dois capítulos anteriores.

Tais atributos, socialmente construídos em torno da figura do/a professor/a, já foram abordados, amplamente, pela literatura. Neste capítulo, o foco recaiu sobre a articulação desses termos com a categoria gênero e com as crenças religiosas das professoras, influenciando em sua escolha e sua permanência no magistério.

4.1 O sacerdócio

De acordo com Ferreira (1998) no final da década de 1950 e início de 1960, no Rio de Janeiro, as homenagens aos professores veiculadas pelo Jornal do Brasil e realizadas no seu dia, evidenciavam paixão, encantamento, confiança, orgulho. Na década de 1950, nos

conteúdos dessas homenagens “encontram-se marcas que remetem à profissão, ora ao sacerdócio, ao sacrifício, ao dom, à missão nobre, à vocação, ora ao transcendental, aos santos, aos anjos, a Deus”. A partir da década de 1960, “diminuem-se as comparações com o sacerdote e com os santos. As vinculações [do/a professor/a] com as imagens de Anjo e de Deus desaparecem” (FERREIRA, 1998, p.104).

Por meio de uma abordagem interpretativa, Ferreira (1998) acredita que a representação do sagrado ligada ao magistério foi cedendo lugar ao profano. A palavra sacrifício vai assumindo um sentido pejorativo. A partir da década de 1960, os professores passaram a utilizar o mesmo jornal para pronunciarem-se a respeito das insatisfações da classe e como uma forma para o chamamento às lutas.

Segundo as interpretações de Ferreira, quando o próprio professor passa a utilizar o *Jornal do Brasil*, como veículo de comunicação para protestar, ele contribui, na verdade, para a profanação da sua profissão. Da década de 1980 em diante, os textos do jornal enfatizavam as dificuldades enfrentadas e não mais as qualidades do professorado e “ser professor parece se tornar, para muitos, um sacrilégio”. Ao romper com a noção de sacrifício, pois não o aceitava mais, o professor “não pode ser mais comparado aos santos e sacerdotes, ao sagrado. Torna-se uma pessoa comum, mortal, profana” (FERREIRA, 1989, p. 108, 128).

Ao optar por trabalhar com o conceito de representação social e do sagrado e do profano contidos nele, Ferreira (1998), por meio de interpretações, limitou sua pesquisa ao mundo das ideias, desconsiderando importantes aspectos sócio-históricos. A escolha desse método para análise dos discursos no *Jornal do Brasil*, não deixa clara a relevância das mudanças econômicas e sociais que ocorreram, ao longo do período examinado por ele, que certamente contribuíram para as transformações ocorridas na Educação e na sociedade como um todo.

Uma explicação mais elaborada sobre isso é dada por Vianna (1999, p. 65) e ainda que ela refira-se às organizações docentes, considera o peso das forças sociais e econômicas que agem sobre os conceitos tradicionais: historicamente os professores “denominavam-se sacerdotes da república”, de acordo com a internalização de uma representação social sobre o magistério. O associativismo prevalecia como modelo de organização docente e tinha como base as imagens de sacerdócio e abnegação. Esse tipo de organização era aceito e defendido pela grande maioria do professorado. Mas, com o desenvolvimento econômico, vieram transformações tais como “o acesso à escola pública, as políticas educacionais que degradavam sistematicamente os salários e as condições de trabalho docente (...)”.

Conforme essas novas condições de trabalho eram impostas, novas formas de organização docente foram sendo produzidas e carregaram consigo, mas não homogeneamente, críticas à figura do professor-sacerdote em prol do professor-trabalhador. E mesmo que Ferreira (1998) esteja tentando explicar e/ou relacionar a desvalorização à profanação, no Rio de Janeiro e no final da década de 1980, importa dizer que, pelo menos, entre as professoras estudadas neste trabalho, encontraram-se a permanência e a insistência da figura do professor-sacerdote. Porém, considera-se que ao lado de atributos construídos socialmente e relacionados à maternidade, essas professoras, ressignificaram a figura do professor-sacerdote, podendo ser traduzido, sobretudo, pela nobreza da missão, da doação, da dedicação, do comprometimento com vistas ao desenvolvimento, tanto cognitivo, como afetivo e moral, dos alunos e das alunas durante os primeiros anos escolares.

E, no tocante a gênero e daquilo que se pode analisar e interpretar das falas e das observações, as professoras revelaram que ao adotarem a profissão como uma missão, elas encontraram a possibilidade de rebelarem-se contra uma situação de submissão, experienciada como mulheres. Isto é, por meio do exercício da docência como missão, as professoras encontraram uma forma de transcender à submissão. O poder de ação, ainda que de pequeno alcance, estava com elas.

Quando a professora Ivanilda veio para São Paulo, por exemplo, para trabalhar em “uma casa de família” como empregada doméstica, mesmo já sendo professora formada, sua intenção era trabalhar para ajudar, financeiramente, o irmão que havia ingressado na faculdade de medicina em Juiz de Fora. Nessa casa, ela trabalhou, “criou” os filhos da patroa e só saiu para casar-se. Contudo foi com o apoio dessa patroa que retornou a exercer o magistério. (Ivanilda, entrevista).

Outros exemplos como estes revelaram que as professoras observadas e entrevistadas contrariaram as conclusões de Ferreira (1989), feitas por meio de interpretações de textos jornalísticos. Ainda que desvalorizadas do ponto de vista social, elas mostraram buscar um sentido, tanto para a escolha como para a permanência no exercício da docência, por meio de suas crenças religiosas combinadas com características maternas, isto é, um sacerdócio ressignificado. E foi por meio da missão que expressaram isso.

Peixoto (2005) também analisou o discurso sobre o professor veiculado pela imprensa, porém em Minas Gerais e no período de 1930 a 1945. Ela buscou compreender qual seria o significado existente por trás da manutenção da figura sagrada do professor-sacerdote. Para

ela, o discurso político-ideológico³⁹ contemporâneo da era Vargas revelava-se ambíguo em relação ao professorado: ora o professor era exaltado junto à sociedade, ora era tido como um pobrezinho, no sentido pejorativo da palavra, referindo-se às dificuldades enfrentadas no cotidiano devido aos baixos salários, à redução do poder aquisitivo e ao possível despreparo para o magistério. Esse mesmo discurso ambíguo, em um momento enfatizava a importância da formação e, em outro, dizia que somente a formação não era suficiente, isto é, "o êxito do trabalho docente se traduz na consciência da importância do significado de sua função para o aluno e para a sociedade". Em linhas gerais, o discurso ideológico valorizava o caráter, a abnegação, o sacrifício na execução das tarefas, em detrimento do conhecimento científico e o "reconhecimento social de seu trabalho é a satisfação de dever cumprido" (PEIXOTO, 2005, p. s/n).

De acordo com essa autora, a atuação missionária, a devoção e a modéstia eram exaltadas por esse raciocínio sobre e para o docente. O discurso oficial reforçava a figura do professor representada pelo imaginário social em um momento de fragilidade devido à desqualificação profissional.

Para Almeida (1996, p. 74) o discurso ideológico se impõe sobre a mulher professora e liga-a ao melhor desempenho na educação pelo fato de considerar a docência como uma derivação da maternidade. Ademais, missão e vocação estariam relacionadas às mulheres:

Portanto, ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres (...). Além disso, a professora poderia organizar suas tarefas domésticas paralelamente com o exercício do magistério, pois segundo as regulamentações vigentes, só poderia dar aulas meio período (ALMEIDA, 1996 p. 74).

A insistência em naturalizar tanto o papel social da mulher como o exercício da docência por ela, sobretudo nos anos iniciais, é recorrente no discurso do senso comum, dentro e fora do âmbito escolar, como já constatado pela literatura do campo da Educação. O discurso ideológico propagado de cima para baixo, pelo Estado, conforme afirma Almeida (1996), a meu ver coloca os/as professores/as como produtos desse discurso, retirando-lhes a perspectiva de sujeitos ativos e capazes de resistirem a ele. Importa reforçar, portanto, que o discurso não é recebido passivamente pelas professoras sendo modificado e recriado pelas mesmas e por isso, ressignificado.

³⁹ O conceito de ideologia utilizado por Peixoto (2005) é aquele que "como todo o discurso de natureza ideológica, ele oculta e revela, mais oculta que revela" (p. s/n). Essa autora fundamenta-se no conceito de Ideologia concebido por Marilena Chauí: "enquanto instrumento de veiculação de certa visão do mundo cria um corpus de 'representação e normas' que explicam a realidade como um fato 'natural ou eterno' e 'prescrevem o que deve e como se deve pensar, agir e sentir'" (p. s/n).

Vianna (1999, p. 23) percebeu que em parte da bibliografia que levantou (trabalhos datados entre 1992 e 1997) para sua tese de doutorado, havia uma valorização da figura do professor-trabalhador sobre a figura do professor-sacerdote. Nesses estudos considerava-se necessária a ruptura entre esses modelos profissionais, com a finalidade de obter maior valorização do trabalho docente.

Entre as professoras que estudamos, Lucinda fazia uma nítida distinção entre esses dois modelos e, disse que não sabia quando a transformaram de “professora para educadora”. Justificava afirmando que foi preparada para “ensinar conteúdos pedagógicos, dentro das unidades escolares”. Para ela era essa a definição de professora, o que se assemelhava à condição de professor/a/trabalhador/a. Essa professora percebia uma mudança na definição de seu trabalho docente, que teria se transformado ao longo do tempo, de professora para educadora, com a qual não concordava e sentia-se incapaz de exercer:

(...) A escola hoje não está cumprindo o seu papel de educar e nem o de ensinar. Originariamente, as crianças eram ensinadas com conteúdos pedagógicos, dentro das unidades escolares. As professoras que há dez anos ingressaram nesta profissão tinham como função o ensinar. Num dado momento do tempo, eu não sei quando, a nomenclatura transformou-me de professora para educadora, mas eu não tenho formação nenhuma para isso, a minha formação não inclui aula de Educação Artística, Educação Física, Inclusão. Eu não sou preparada, não sou formada, não escolhi essas habilidades, não escolhi essas funções, tive que me deparar com elas e preparar-me, assim conforme a minha vivência, porque em nenhum momento o governo ou não sei quem que foi, aí, que me transformou em educadora, não me deu condições para isso. O governo, estado e o município, eles são hipócritas quando assumem a função de educar as crianças sendo que eles não estão preparados para isso (Lucinda, entrevista).

Lucinda referiu-se à educação do/a aluno/a como um todo, como a função da educadora que se assemelha à figura do professor/a/sacerdote/isa, cuja cobrança social ela percebia existir. Por outro lado, alertava dizendo-se sem condições de oferecer tal educação. Esse repúdio à função de educadora, talvez tenha se originado em consequência de sua formação no magistério, ou por adotar uma postura de um/a professor/a/trabalhador/a, afastando-a do sacerdócio e da maternidade.

Lucinda mostrava-se contraditória, pois embora dissesse não saber lidar com situações que requeriam habilidades que iam além de um tipo de prática, como faria um professor/a/trabalhador/a, tentou ministrar uma atividade que abrangia aspectos da educação do ser como um todo:

Após a lição de geografia a professora pegou umas papeletas e foi para frente da sala avisando que estava na hora da avaliação da atividade que eles fizeram após a aula de educação física. Ela começou a ler as papeletas. Eram frases escritas, com o seguinte teor: “- Gostei da brincadeira, mas o Daniel me bateu!”; “- O Pedro falou um palavrão!”; “- O João chutou a porta do banheiro!”; “- Mariana só gritou!”, entre outras. Depois ela conversou longamente sobre o acontecido na aula de educação física, com ameaças de alguns ficarem no banco, pensando, na hora do recreio. E dizia: “- Eu sei quem não vai conseguir se comportar, quer ver quem...” Mas, ela não disse. Os alunos começaram a dizer os nomes dos prováveis colegas que não iriam se comportar e que ficariam de castigo. Uma aluna [ela havia comentado comigo, sobre essa aluna, em outro momento, que gostava muito dela, sem distinção - por ser negra - que até “a pegaria para criar, mas achava que não daria certo, pois ela era é muito baladeira”]. Essa aluna manifestou-se e desejou defender-se de uma acusação declarada na papeleta por outra colega. A professora disse: “- Você pode até tentar se desculpar, se retratar, mas eu sei que você não vai conseguir. Você vai conseguir?” A aluna respondeu: “- Não, eu não vou.” (Caderno de Campo, 31 de maio 2011).

Embora não tenha manifestado aspectos relacionados ao sacerdócio e à maternidade com significados semelhantes às demais professoras, Lucinda procurava um sentido em suas práticas com vistas a uma educação do/a aluno/a como um todo, reveladas na proposta da atividade acima, mesmo diante de sua pouca competência em lidar com uma situação criada por ela mesma, ou ainda ao colocar seus alunos de castigo, visando mais disciplina. Destacase que, como já dito anteriormente, das cinco classes em que se realizaram as observações, a turma da professora Lucinda era a mais barulhenta, a menos produtiva e na qual os alunos tinham comportamentos menos adequados para uma sala de aula.

Com vistas no processo de socialização, Paixão (2007, p. 223) encontrou entre as professoras entrevistadas respostas semelhantes às dadas por Lucinda. As respostas revelaram que elas acreditavam em uma “divisão de tarefas no processo de socialização: à família cabe educar e à escola, ensinar”.

Assim como Lucinda, professoras de uma escola do bairro de Niterói e uma em Copacabana, no Rio de Janeiro, “entendem que a sociedade exige que elas desempenhem funções para as quais não foram preparadas e que elas não identificam como obrigação da escola. Entre elas, está a de se ocupar da socialização das crianças” e a função de socialização, para as professoras fluminenses, caberia aos pais (PAIXÃO, 2007, p. 225).

Vianna (1999) problematiza a tentativa de rompimento entre os dois modelos, pois se deve considerar a constante tensão entre “permanências e mudanças”. Partindo das ideias de Benard Charlot, a autora defende que a noção de rompimento deve ser substituída pela ideia

de tensão permanente, e considera que há uma "pluralidade construtiva do processo, no qual nenhuma dessas referências desaparece por completo", mas existe a "constituição da imagem do professor-trabalhador" sobre a figura tradicional do professor-sacerdote (VIANNA, 1999, p. 29).

A tensão entre permanências e mudanças se evidenciou nesse estudo. Com base nas observações e conversas com Lucinda, compreendeu-se que ela buscava atender à imagem do professor/a/trabalhador/a e repudiava a figura da professora/maternal/sacerdote/isa. Somente Lucinda correspondia à crítica feita pela Diretora durante aquela conversa informal descrita anteriormente, sobre as conveniências que trariam um "ranço do estado", relacionado, segundo ela, às formas de pensar e agir adquiridas pelo exercício docente e referentes à chamada "escola tradicional", cuja preocupação seria somente com o conteúdo a ser transmitido.

Por outro lado, evidências do sagrado e do sacerdócio apareceram ressignificados entre as professoras Célia, Elizabeth, Elizandra e Ivanilda.

Mas, por que há a permanência da figura do professor/a/sacerdote/isa? Qual o sentido do sacerdócio para essas professoras?

Mesmo que tenha sido cunhado referindo-se a uma imagem masculina da docência (VIANNA, 1999) e tendo sido propagado por um discurso ideológico como defendem Almeida (1996) e Peixoto (2005), o sacerdócio, caracterizado pelos comportamentos de vocação, abnegação e missão teve seus sentidos incorporados ativamente pelas professoras aqui estudadas.

Os baixos salários, as más condições de trabalho, os cerceamentos e as desigualdades sociais dentro e fora da sala de aula, ao contrário do que os críticos da figura do professor-sacerdote esperavam, reinstauraram essa imagem tradicional entre as professoras deste estudo nos dias atuais, mesmo diante de denúncias por trabalhos acadêmicos e sindicatos.

Como lembra-nos Ferreira (1998) há uma herança cultural originada nos 200 anos de domínio dos jesuítas sobre o magistério, a qual vincula a imagem do professor ao sacerdócio. Vale a pena lembrar que Fischmann (2008) mostrou-nos que dos mais de 500 anos desde o início da colonização, 400 foram de dominação da religião sobre a educação, anos de soberania da Igreja católica.

Sob outro olhar, a constante presença da religião em sua interseção com gênero tem colaborado com o que Lopes (1990) conceitua como *pregnância* para explicar a insistência de determinados comportamentos ao longo da história.

De acordo com Lopes (1990, p.29) a História das Mentalidades teria como objetivo possibilitar a "reconstituição dos comportamentos, das expressões e dos silêncios que

traduzem concepções de mundo e sensibilidades coletivas” e “a história das atitudes diante da vida, diante do nascimento, diante da morte”; ela afirma que as mentalidades mudam muito vagarosamente, seja qual for a sociedade. Para ela deve-se tentar encontrar a origem de determinado gesto ou expressão perguntando-se onde/quem/quando?

Inspirada em Merleau-Ponty, a autora toma emprestado o conceito de “pregnância” cujo significado seria “pregnante, e também impregnar, impregnante, impregnação, aponta para penetração, mistura, permeação, fusão, fertilidade, fecundidade, abastança” (LOPES, 1990, p. 31), pois, para ela, em “educação, tudo aquilo que perpassa a prática e as relações pedagógicas — os gestos, as atitudes, as expressões, os silêncios, os sentimentos, as afetividades, as emoções, as mentalidades — não é permanente”, mas seriam repletos de pregnância.

Em meados do século XIX, na França, de acordo com Lopes (1990) as Filhas de Caridade de São Vicente de Paula, uma das congregações responsáveis pela educação de meninas, elaboraram um manual, o Manuel à l’usage des Filles de La Charité employées aux écoles, ouvroirs etc⁴⁰ no qual havia um capítulo dedicado à formação de professoras. Entre os cuidados de “pobres e doentes” de que se ocupavam as “Filhas da Caridade” mais uma tarefa lhes foi atribuída: a de serem mães das meninas do povo, educando e cuidando tanto afetiva como fisicamente, como requer a maternidade. E essas filhas de caridade deveriam cultivar virtudes e qualidades:

as virtudes são disposições constantes do **espírito**; as qualidades são propriedade ou atributo da **pessoa**. Para ser uma boa mestra de escola eram necessárias duas qualidades; **vigilância** e **firmeza**. E ainda doze virtudes: **devoção, humildade, doçura, constância, paciência, sabedoria, gravidade, silêncio, prudência e discrição, zelo, generosidade e bom exemplo** [grifos da autora] (LOPES, 1990, p.33).

Em meados do século XIX, em Minas Gerais, em consequência da influência da postura moralizadora e, decerto, normatizadora do lazarista Dom Viçoso, elaborou-se um manual que, “concebido para ser aplicado e dar certo onde quer que a ação educativa se desse, vai ser a pedagogia normativa das Irmãs em Mariana”, conforme explica Lopes (1990, p.33).

A figura materna é evocada e reforçada pela religião e isso se dá devido a sua inter-relação com gênero, isto é, ambos também se encontram impregnados, entrelaçados como dois ordenadores sociais.

E, nesse sentido, chamo a atenção do/a leitor/a para a permanência da figura do/a professor/a sacerdote/isa explicada pelos/as autores/as acima, seja pelo conceito de

⁴⁰ Manuel à l’usage des Filles de La Charité employées aux écoles, ouvroirs etc. Paris: Adrien Le Clere, 1866.

pregnância, seja por considerar a docência como sagrada. Pelas próprias tensões originadas de permanências e mudanças, essas ideias ajudariam a compreender as falas e comportamentos das professoras da presente pesquisa. E, por outro lado, as professoras mostraram a possibilidade da ressignificação dos comportamentos de vocação, abnegação e missão e os incorporaram a um modelo maternal normativo resultando em sentidos nos seus cotidianos, ainda que isso seja contrário aos desejos daqueles que lutam pela profissionalização e valorização da docência.

Os estudos Carvalho (1999a, b), Vianna (1999) e Lelis (2001), por exemplo, mesmo que não tenham se aprofundado nesse tema, levantam questões que dizem respeito ao modelo maternal e ao sagrado, incorporado, sobretudo, entre professoras do atual ensino fundamental I.

Carvalho (1999a, p.128) encontrou entre os sujeitos participantes de sua pesquisa, uma professora com características muito próximas “ao modelo tradicional de professora devotada, vocacionada” sem, necessariamente, incorporar “o papel de vítima sofredora”. A autora sugere que a formação católica “interferia intensamente” em sua prática pedagógica. E “quando se dedicava aos alunos ela realizava um ideal de bondade, caridade e amor ao próximo”. Contudo, a professora não fazia associação dessas características com a maternidade.

Em pesquisa mais recente, Costa e Ribeiro (2011) estudaram um grupo de alunas de pedagogia que já atuavam como professoras, as quais teriam que lidar com conteúdos sobre relações de gênero e sexualidade, em disciplina transversal. O objetivo central era investigar as concepções de relações de gênero dessas alunas, bem como seus entendimentos sobre serem mulheres e profissionais da educação. Costa e Ribeiro fizeram as seguintes indagações: “o que é ser mulher?”, “o que é ser professora?” e “o que são relações de gênero?” Em relação ao ser mulher, as concepções dadas foram: “ser responsável, amorosa, esposa e mãe, reservada, delicada, romântica”.

Diante de argumentos como, “ser mulher é um dom” os autores referem-se ao peso da religiosidade nas concepções:

A crença em Deus e nos postulados da instituição religiosa, seja essa qual for, contribui para a afirmação da ideia de essência, a qual pode ser traduzida pelo uso da palavra dom, expressão que encerra a existência feminina na maternidade (...) (COSTA; RIBEIRO, 2011, p. 480).

Para o estudo acima, as concepções sobre ser professora fizeram interseção com o que concebiam sobre ser mulher. Os autores afirmaram que o conceito de gênero estava implícito nas concepções sobre ser professora e ser responsável, cuidadosa, paciente, carinhosa, as quais se sobressaíram como características presentes nas falas das entrevistadas. Destacaram-se a ideia de sacerdócio manifestada por uma das professoras, que, segundo Costa e Ribeiro (2011), justificava o magistério como uma profissão feminina, pois o significado de sacerdócio poderia ser associado à maternidade já que ambos significariam "abnegação", "sacrifício desinteressado" e "vocação" como algo inato.

Os autores perceberam influências religiosas em algumas das concepções investigadas. E concluíram que, ao fundirem o ser mulher e o ser professora, as entrevistadas obscureciam a "atuação da professora como profissional da educação, uma vez que seu papel de professora mesclava-se com o papel de segunda mãe de seus alunos e alunas" (COSTA; RIBEIRO, 2011, p. 487).

Para debater essa questão, é preciso ir mais a fundo e questionar o que estamos entendendo por profissionalismo. As relações entre trabalho docente e gênero já foram amplamente abordados pela literatura do campo educacional, a exemplo de Carvalho e Vianna (1994), Costa (1995), Carvalho (1995, 1996, 1999a, 1999b), Vianna (1995) entre outros/as.

Costa (1995) discute acerca dos aspectos positivos e negativos da profissionalização docente e sobre a possibilidade da ocupação de professor ser considerada profissional ou semiprofissional. Por outro lado, de acordo com a Sociologia Crítica das Profissões, a profissionalização é sempre um processo histórico, e não um *check list* de atividades essenciais inerentes a ela, "é uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em um dado momento histórico" (COSTA, 1995, p. 89). Contudo, no que se refere à docência, existe uma especificidade que a diferencia das demais profissões. Caso siga-se o mesmo tipo de profissionalização das demais carreiras existentes, correr-se-ia o risco dos professores "perderem a sensibilidade e sentimento de solidariedade, tornando-se especialistas isolados (...)." Os professores não deveriam se igualar aos médicos e advogados, por exemplo, e buscar construir um "profissionalismo especial para professores, ajustado a seus ideais que são diferenciados." (COSTA, 1995, p. 123-124).

Por exemplo, a professora Elizabeth, mostrou-nos nitidamente essa especificidade. Ela tomava a docência como missão, sobretudo em momentos de conflitos entre os/as alunos/as e entre ela e os/as alunos/as. Durante o exercício da docência não havia um *check list* comum seguido por todas as professoras e que possuísse a função de ajudá-las a solucionar as diversidades de acontecimentos que se sucediam dentro da sala de aula. Assim as crenças

religiosas dessa professora tornaram-se um recurso para o autocontrole sobre sua ocupação e para conseguir executar seu trabalho:

Então é uma missão... Que nem no ano passado: eu tive o Fábio e o Adilson. Os dois piores alunos da escola. Tinha momentos assim, que eu perdia as estribeiras com eles. Depois eu ia pra casa, eu revia: “Ai, meu Deus, não dá para ser assim”! Porque eu sei que ele [Fábio] é terrível, ele é uma criança mal-do-sa [ênfase na voz] (...) (Elizabeth, entrevista).

Essa professora nos revelou o quão nobre era sua “missão”: o importante e sagrado trabalho de uma professora/ sacerdotisa, que se considerava mãe ou quase avó de seus alunos e alunas.

De acordo com Carvalho (1999a) as concepções de maternidade e docência remetem a uma mesma matriz cultural, sobretudo entre professoras do ensino fundamental I, antigo primário. Ao praticarem a docência dessa forma, elas reinventaram a escola, ainda no início do século XX, pois trouxeram para as salas de aula o “modelo maternal de relação entre adulto e crianças”, baseado numa relação afetiva e no qual as preocupações com a formação dos alunos iriam além da transmissão de conteúdos. Contudo, esse modelo viria “assentado sobre baixos salários”, sobre a desvalorização e a superexploração das docentes sendo que isso seria “justificado pela abnegação e espírito de sacrifício, a culpabilização e a sobrecarga emocional” sobre as professoras, “características derivadas daquele modelo de maternidade” (CARVALHO, 1999b, p. 167).

Por sua vez, Costa (1995, p. 173) reafirma que “afeto, sensibilidade e pessoalidade” tomados como atributos femininos e incorporados ao ensino, realmente “têm mais contribuído do que dificultado na educação de jovens”, e o que torna negativas essas características é relacioná-las à natureza feminina, é torná-las inerentes, como a vocação.

E chega-se novamente ao ponto crítico, alertado por Costa (1995), assim como por Carvalho (1999), que é a desvalorização do trabalho docente quando associado à vocação, à missão e, sobretudo, quando se acredita, erroneamente, que essas características sejam inerentes à mulher ou da natureza feminina.

Em um estudo realizado com homens professores, Carvalho (1998a) revela que eles desenvolveram características socialmente atribuídas à maternidade. Com um olhar sobre os anos iniciais da educação formal, Carvalho busca compreender os conflitos e ajustes entre as identidades masculinas e o trabalho docente, de professores primários⁴¹. Esses valores, em nossa cultura, estariam ligados à maternidade, a aspectos "relacionais, psicológicos, intuitivos

⁴¹ Atual fundamental I.

e emocionais da profissão, frente àqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, à técnica e ao conhecimento científico" (CARVALHO, 1998, p.409). Portanto, os professores do sexo masculino, teriam como desafio uma profissão que culturalmente está associada à feminilidade.

Em sua pesquisa, Carvalho (1998, p.413) entrevistou cinco professores, com idades que variavam entre 22 e 49 anos; dois eram casados, com filhos, e três solteiros. Dois deles chamam a atenção por apresentarem "afetividade, dedicação e envolvimento com as crianças, características que remeteriam ao modelo de feminilidade hegemônica". Contudo, um deles, interessa-me mais: sua escolha em ser professor deu-se devido ao motivo religioso. Ele participava da igreja Metodista e afirmou que gostaria de ter seguido carreira missionária:

ou iria para o seminário formar-se pastor, ou para o ensino primário. Essa opção marcava sua prática profissional e sua relação com as crianças, que ele pretendia resgatar através da leitura de histórias bíblicas e de atividades extraclasses como teatro, gincanas e recitais. Assim, pareciam se articular uma relação intensa com os alunos e uma imagem que Roberto definia como de "paizão da criançada". Ele parecia bastante envolvido emocionalmente com as crianças, conhecia suas vidas fora da escola e alegava gostar muito de seu trabalho como professor (CARVALHO, 1998, p. 413-414).

A noção de vocação se faz presente na escolha ocupacional desse professor. Essa noção, como afirma Carvalho (1998), é frequentemente utilizada como justificativa da escolha profissional da grande maioria feminina no magistério do ensino fundamental e infantil. Além disso, a autora ressalta que ao desenvolverem relações afetivas com seus alunos, os professores desenvolveram seu lado maternal, isto é, características socialmente definidas como femininas são vivenciadas por esses professores, sem que a masculinidade seja colocada em dúvida.

No final da década de 1980, Peralva (1992) revelou que a docência como vocação ainda era representativa no interior de São Paulo. Havia a presença da interseção entre vocação e assalariamento, o que apontaria para a direção da existência de um tipo intermediário de professor, o qual era orgulhoso de seu trabalho e que resistia conscientemente ao processo de proletarização.

Talvez, esse tipo de professor intermediário, seja uma das soluções dadas "ao vazio conceitual e até existencial que se instalou após essas denúncias" (ALMEIDA, 1996, p. 74).

As denúncias a que essa autora se refere dizem respeito à figura do professor-sacerdote e seriam as mesmas encontradas no levantamento bibliográfico feito por Vianna (1999), isto

é, aquelas que valorizavam a figura do professor-trabalhador em detrimento do professor-sacerdote.

Aqueles que buscavam a profissionalização do trabalho docente adotaram conceitos como o “pertencimento de classe”, “consciência política” e utilizaram “na análise, principalmente da categoria trabalho”, como uma forma de desvendar a subordinação subjacente ao discurso ideológico que constantemente atribuía “à profissão o papel de missão, vocação ou sacerdócio” (ALMEIDA, 1996, p. 74).

Essas ideias de fundo religioso ajudam a fortalecer a relação entre magistério e feminilidade/maternidade, tomadas como naturais. O conteúdo da literatura pedagógica, ao longo do século XX, legitima a mulher/mãe/professora como a responsável pela formação do bom cidadão, autônomo, livre, responsável (CARVALHO, 1999a).

Por outro lado, o trabalho doméstico e a criação dos filhos seriam temas da socialização feminina comuns à grande maioria das mulheres em nossa sociedade. A aprendizagem decorrida dessa socialização seria combinada com conhecimentos profissionais e projetada dentro da sala de aula, isto é, fazendo com que “o exercício profissional aparecesse como uma extensão de seu papel doméstico, de mãe e de dona de casa, o que tem consequência sobre todo o funcionamento escolar” (CARVALHO, 1995, p. 412).

Costa e Ribeiro (2011, p. 481) entenderam que as concepções das professoras que estudaram mantinham “relações com o que entendem por ser mulher. Em outras palavras, a atuação dessas mulheres no espaço público como educadoras é perpassada também pela maneira como se veem como mulheres no espaço privado”.

Depreende-se dessas colocações que esses atributos considerados femininos são desenvolvidos de acordo com as funções da docência, sobretudo nos anos iniciais, seja por professores ou professoras, levando a afirmar que a forma como hoje é exercido o trabalho pedagógico provoca a aprendizagem desses atributos, que definem uma especificidade da profissão docente.

Importa aqui destacar essa especificidade da docência, no que se refere à interseção entre gênero e crenças religiosas:

É, acho que eu falei mais em Jesus agora por causa da época do Natal. É que entrou na época do nascimento, porque o Natal é o nascimento de Jesus, mas eu não enfatizo o nome, tanto que eu falo para os alunos não importa o nome porque os índios acreditavam no sol, na lua, no Tupã. O que importa é você acreditar em algo que te criou. Ele que criou o ambiente em que você vive. Isso para que? Para estimular. E é por isso que eu falo que na Bíblia se tivesse somente naquelas páginas

palavrinha respeito... eu acho que ela engloba tudo, porque o que você tem que trabalhar muito é o respeito. (Célia, entrevista).

As narrativas dessas professoras assemelham-se à dinâmica comportamental encontrado nos estudos acima citados (CARVALHO, 1995; 1999b; COSTA, 1995; VOICU, 2009; ROSISTOLATO, 2009; COSTA; RIBEIRO, 2011). Elas levavam para o trabalho como docentes comportamentos aprendidos na vida familiar e vivências domésticas que se baseavam em concepções de gênero e crenças religiosas.

Com esse olhar, percebendo a insistência das permanências e a dimensão contraditória das formas que as professoras buscavam para significar seu trabalho, talvez possamos encontrar nessas maneiras de exercícios do magistério, uma forma de exercício de poder, por meio da missão.

O discurso ideológico, segundo Peixoto (2005) seria difundido de cima para baixo, unilateralmente e pelo Estado e de certa forma, assumido como verdadeiro, impondo-se sobre os/as professores/as.

No contexto deste estudo, não percebemos uma simples subordinação ao discurso ideológico, que não era assumido passivamente pelas professoras, mas ressignificado e transformado.

No nosso caso, vocação, abnegação, missão, doçura, devoção e doação parecem indicar caminhos em busca de sentidos em seus cotidianos dentro da escola, formas de exercerem micropoderes sobre a própria vida pessoal e ocupacional, assim como sobre os/as alunos/as, como ilustra um relato retirado de um dos Cadernos de Campo:

Responsável por uma das três turmas do segundo ano do período da tarde, a professora Elizandra chamou-me a atenção por mostrar-se sempre muito dedicada e cuidadosa com seus alunos e levou-me a refletir, ao longo das observações, se realmente essa devoção pertenceria ao seu repertório comportamental, ou se estaria sendo evocada devido à presença de uma pesquisadora da Universidade de São Paulo na escola. Logo após as férias de julho, a professora participou de um processo seletivo interno para o cargo de coordenadora pedagógica substituta, para outra escola da rede, na qual já havia trabalhado e, em meados de setembro, ela deixou a sala de aula e iniciou suas atividades como coordenadora. Ressalto esse acontecimento, pois a escola na qual Elizandra foi trabalhar pertencia a um bairro muito pobre, de difícil acesso e distante, com casas que foram sendo construídas, desordenadamente, sobre um morro. Quando estive por lá na ocasião da entrevista, não consegui encontrar o local e, conseqüentemente, a entrevista foi remarcada. Era um bairro bem populoso e servido por três escolas públicas vizinhas, sendo que duas delas eram separadas apenas por muros: uma Escola Estadual, uma Escola Municipal de Ensino Básico, EMEB (com ênfase na educação

infantil), onde trabalhava a professora e, um pouco mais distante dessas, uma creche municipal. Na noite da entrevista, acontecia algo parecido com uma feira livre e a rua de acesso à escola estava quase que totalmente tomada pela população local devido às diversas barracas que ocupavam as calçadas. Essa escola, aparentemente, não era tão bem cuidada como a escola anterior, na qual a professora trabalhara e que foi sede deste estudo. Contudo, segue o padrão das escolas públicas municipais da cidade, possuindo, como diferencial, a classe econômica da população local. A quantidade de turmas era maior – 15 turmas pela manhã e 16 à tarde (Caderno de Campo, 6 de outubro de 2011).

As condições menos favoráveis tanto do bairro como do acesso, em relação à escola em que Elizandra trabalhava, anteriormente, fizeram-me refletir sobre sua escolha profissional ou, em outras palavras, sobre sua postura de dedicação mencionada anteriormente. O que fez Elizandra deixar uma escola central para trabalhar em uma periférica e com menores condições de trabalho? Seria a possibilidade de ascender ao cargo de coordenadora, obtendo mais poder?

No relato a seguir, para o exercício de seu trabalho, ela revelou necessitar do apoio de Deus para saber orientar o aluno, de acordo com o cargo de coordenadora. Por que não recorreu ao conhecimento adquirido por meio de sua formação?

Por outro lado, a categoria classe é evocada, despercebidamente. Os “valores e a ética”, citados e valorizados por ela, foram associados aos setores médios, embora, contraditoriamente, ela tenha dito que como princípio evangélico o que importa é “respeitar a individualidade de cada um”. Destaca-se a relação que ela fez entre as crianças que pertenciam às camadas médias e as crianças de camadas populares. As primeiras eram consideradas “uns anjos” e as demais “são de outra concepção... Elas são mais agressivas”:

Um dos princípios nossos [evangélicos] é esse: respeitar a individualidade de cada um. O que interessa não é a religião em si e sim, os princípios e a formação. Formação de valores, ética, isso que importa. Sempre procurei fazer a diferença. O aluno bagunça, vem para conversar comigo e eu peço muito a Deus muita sabedoria para levá-lo a refletir sobre aquela ação se ela é a melhor; se ele poderia agir de outra forma, se precisaria agir com agressividade para resolver uma coisa tão simples. Aqui [nova escola] tem muito disso, sabe? [diminuição do tom de voz] É muito diferente... As crianças daqui são outra concepção... Elas são mais agressivas, totalmente. As crianças de lá, [escola anterior] para mim, são uns anjos e as crianças daqui, têm mais dificuldades pela região, essa região tem um problema diferente... (Elizandra, entrevista).

Deixar de lecionar em uma escola central para trabalhar em uma periférica, com mais problemas, frustrações e desafios fizeram-me pensar sobre o sentido de sua profissão como missão, como vocação, mas também com a possibilidade do exercício de poder sobre os/as alunos/as, sobre os/as professores/as subordinados e sobre as famílias.

A professora Elizabeth acreditava que educar era uma missão. Essa missão era mais importante, nos dias atuais devido a pouca “educação dos alunos”:

É uma missão muito árdua. Parece que não, mas é. Principalmente nos dias de hoje. (...). É uma missão, sobretudo, hoje em dia, porque quando eu comecei há 25 anos, a educação das crianças ainda era diferente, elas ainda respeitavam, ouviam mais... (Elizabeth, entrevista).

As ações pedagógicas das professoras Elizabeth, Elizandra, Célia e Ivanilda eram associadas às concepções religiosas apresentavam-se como estratégias para lidar com as adversidades do campo prático.

Lelis (2001) também identificou o desenvolvimento de novas práticas ligadas à ideia de missão e de fundo religioso que permitiam às professoras por elas estudadas lidar com a diversidade do conjunto discente, principalmente no que era concernente aos problemas de violência escolar e doméstica, a drogadicção dos alunos, a não participação dos pais no processo de aprendizagem, entre outros problemas advindos com as transformações sociais e o incremento do acesso escolar.

Cunha e Cavaliere (2007), em estudo sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas, perceberam que os professores aderiam a ele, na região Metropolitana do Rio de Janeiro, devido às dificuldades diárias de trabalho na escola.

Segundo percebi pelas observações e entrevistas, os comportamentos de vocação, abnegação, missão e docilidade devem ser considerados como proposto por Lelis (2001) e Cunha e Cavaliere (2007). Contudo, eles vão muito além de estratégias ou de manejo de sala de aula.

Existem dois aspectos importantes a considerar: o primeiro seria o sentido da docência, implicitamente, vinculada à vida pessoal e, o segundo, a possibilidade do exercício do poder ainda que em proporções menores (em relação ao poder exercido, de cima para baixo, pelo Estado), mas nem por isso menos significativo e de extrema importância para si mesmas. Esse poder, reproduzido à suas maneiras pelas professoras, dar-se-iam durante as interações com os alunos e suas famílias, por orientações, pela prescrição de comportamento ou como já vimos, nos dois capítulos anteriores, pelo controle e as cobranças em relação às famílias.

Ao fazer algo pelo aluno pobre Elizandra encontrava o sentido do ser professora, o orgulho e a importância da docência podiam ser resgatados. A professora deu pistas sobre isso ao comparar as duas escolas onde trabalhou:

Se realmente não tiver amor por aquilo que se faz... Eu acredito que não fica aqui (...). Sabe? Porque aqui a necessidade é muito maior, a dificuldade das crianças é totalmente diferente. Lá [na escola anterior] eu estava com o segundo ano inicial, você viu lá. Eles produziam e liam pequenos textos, interpretavam com autonomia. Aqui, no segundo ano normal⁴², as crianças ainda não fazem isso. O professor⁴³ tem que fazer um trabalho diferenciado. A coordenação e a direção, também. A gente fala que se tira leite de pedra. Lá [na escola central] se faz uma leitura para uma criança e ela já tem contato com a leitura, com a escrita. Aqui, não. Tem criança que não tem nem um gibi em casa. Outro dia, uma criança pediu para a professora: “– Prô, a senhora deixa-me levar um brinquedo desses para minha casa?” Nossa! Nessa tarde, chorei. A professora pegou o dominó, colocou no saquinho e amarrou bonitinho e se você visse o cuidado dele para levar o brinquedo na bolsa para brincar no final de semana em casa! (Elizandra, entrevista).

Ela não buscava encobrir uma má formação ou experiências de violência simbólica, ou a solidão da sala de aula, como afirmam Souza et al., (1996). Pelo contrário, disse acreditar na mudança e que poderia fazer alguma coisa para ajudar. Não sabia explicar porque gostava, mas acreditava que tanto havia aprendido o fazer, pela formação acadêmica, bem como dizia ter aprendido muito no dia-a-dia. Do grupo estudado, Elizandra foi a única que cursou, regularmente, Pedagogia (curso em nível superior):

(...) acredito no que faço, (...). Acredito que é profissional, também. E tem coisa que é da gente, não adianta (risos). Não tem como explicar. É difícil, mas eu acredito. Trabalhei aqui [na escola da periferia] três anos como professora e essa relação de professor-alunos-pais é uma questão muito pessoal. O profissional interfere. Lógico, pois é por isso que nos formamos, tem de ter conhecimento, aprende-se muito na faculdade e aprende-se muito no dia-a-dia. Trabalhei em escola particular durante nove anos e nunca tive problema com relação a professor, alunos, pais e os três anos que trabalhei aqui eles queriam fazer abaixo-assinado [para ela ficar na escola]. (Elizandra, entrevista)

Dentre as professoras que fizeram parte desta pesquisa, Elizandra mostrou-se a mais preocupada com a formação e fez reflexão sobre o seu trabalho durante o período de observações:

⁴² O significado de normal refere-se ao currículo de oito anos, como já explicado no subcapítulo desta tese: Contextualizando a situação profissional das professoras: reorganização, municipalização e ensino de nove anos.

⁴³ A professora referiu-se ao masculino.

ela demonstrou o interesse e insistiu com as colegas em formar um grupo de estudos e deu como exemplo a experiência que teve na escola anterior em que trabalhara. Por duas vezes ela tentou retomar o assunto, mas não houve resposta das colegas (Caderno de Campo, 31 de março de 2011).

Dentre as cinco professoras, Elizandra é a mais jovem, tanto em idade como em formação. Ela cursou Pedagogia e depois fez um curso de especialização e era a única, dentre estas, concursada pela prefeitura (as demais eram as denominadas conveniadas, isto é, concursadas pelo estado e emprestadas ao município, como já explicado). Percebi nessa professora a presença de certa “credencial científica, tão cara às profissões” (COSTA, 1995, p. 249-250), diferentemente do observado entre as outras quatro professoras, que tinham iniciado na profissão com o magistério de nível médio e somente, mais tarde, já como veteranas, no início dos anos 2000, tiveram a oportunidade de cursar o Programa de Educação Continuada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (PEC-FE-USP), equivalente ao ensino superior.

Aos finais de semana, Elizandra realizava trabalho voluntário com crianças em um bairro da periferia, o qual era promovido por sua Igreja. Ela mostrava-se muito comprometida com essa atividade, priorizando-a sobre outras tarefas ou momentos de lazer que poderia realizar no sábado: “No sábado de manhã eu não posso, tenho um compromisso semanal e não posso faltar!” (Comentário de Elizandra na sala das professoras – Caderno de Campo, 3 de maio de 2011).

No tocante à percepção das relações entre sua religião e a sua profissão, Elizandra reconheceu a existência do entrelaçamento entre a formação acadêmica, sua trajetória familiar e religiosa. Para ela sua formação em Pedagogia foi muito importante e os ensinamentos religiosos estiveram presentes desde sua infância, deixando clara a interferência da religião em sua formação como professora. Ainda que ela reconhecesse a combinação entre a formação e as crenças religiosas, ela diferenciava-se dos professores entrevistados por Costa (1995, p. 249-250) que não consideravam a “universidade e os cursos de licenciatura como a instância de aquisição dos saberes requeridos ao exercício da docência”.

E isto é muito importante ao se pensar, por exemplo, em cursos extracurriculares, em especial os voltados para a temática de gênero.

Para Elizandra, a religião:

Desperta na gente ser mais humano, perceber o outro como alguém que merece todo respeito e deve ser bem tratado, saber que é um ser humano igual a você e da mesma forma que Deus te criou, ele criou o outro. (...) a minha formação, dada por meus pais e pela Igreja, me

ajuda muito para perceber o outro como uma pessoa importante, a questão da humanidade. Tem um trabalho na Igreja que se chama Escola Dominical, aprendi muito, desde criança eu participava. Temos essa formação tanto no nosso lar como na Igreja e isso me ajuda muito (Elizandra, entrevista).

Em relação ao desenvolvimento do respeito pelo outro aprendido pela religião, Gomes (2010) notou um tipo de “circuito do cuidado” que ocorre nas interações dentro da igreja evangélica que pesquisou (Sara Nossa Terra). Esse circuito ocorria durante as atividades religiosas, entre os adultos responsáveis pela igreja, e os jovens, que frequentavam e participavam das atividades.

As vivências de Elizandra aproximam-se desse “circuito do cuidado” por meio de sua formação religiosa, ainda que de outra denominação. A professora, afirmou que “nasceu em berço cristão”, reconhecendo como fonte poderosa de socialização a sua religião, na qual aprendeu a “ser mais humana, a repetir o outro”.

Sobre isso, Setton (2008) corrobora ao dizer que a religião deve ser pensada, também, como produtora de valores morais e identitários e, por excelência, um espaço que produz consciência, assim como é capaz de desenvolver formas de pensar e formas de agir, e é claro, não deixando de considerar outras matrizes de cultura, tais como a escola, a família e as mídias.

Para as outras professoras estudadas a religião teve papéis diferenciados em sua escolha profissional. Lucinda acreditava que ser professora independeu de uma escolha consciente. Para ela sua escolha deu-se de acordo com as crenças do espiritismo. A profissão foi assumida como um destino, isto é, de acordo com suas crenças religiosas, mesmo antes de nascer, ser professora foi-lhe determinado, segundo o seu projeto reencarnatório:

(...) não tem como eu me desvencilhar porque eu tenho certeza plena e convicta que isso daqui foi-me escolhido antes de eu nascer. Na minha terapia de vidas passadas eu vi... Eu vi a pessoa [espírito] que me orientou porque quando a gente vai nascer aqui no planeta você já tem o seu projeto reencarnatório e ali tem suas opções dentro do que você pode fazer. Eu vim preparada para ser professora. Quando eu nasci aqui, eu sabia que eu queria ser professora, eu acreditava (...) (Lucinda, entrevista).

Quando iniciou na profissão, Lucinda sentia-se realizada: “No primeiro momento eu era alucinada, apaixonada por crianças, para mim, estar com crianças, ensinar, cuidar, brincar era tudo o que eu pedi para Deus”.

Entretanto, após anos de experiência mostrava-se contraditória em relação à escolha do Magistério: por um lado ela dizia-se realizada como professora e reconhecia um retorno

satisfatório de seus ex-alunos e suas ex-alunas, quando, por exemplo, os encontrava fora da escola e eles reconheciam o seu trabalho. Sentia-se valorizada. Mas, por outro lado, dizia-se prejudicada, tanto física como psicologicamente: sua audição, visão e coluna vertebral teriam sido afetadas pelas condições de trabalho: “(...) toda essa parte de escrituração de diário, do tamanho dos quadradinhos eram muito mais tranquilas do que agora.” (Lucinda, entrevista).

Do ponto de vista psicológico, ela sentia-se angustiada e frustrada devido à impotência sentida por não ter contribuído pela transformação social que idealizava como professora. Além das questões físicas e psicológicas, a professora ressaltou as dificuldades financeiras encontradas, principalmente no início da carreira; a demora pela conquista de bens materiais, tais como a casa própria e de ainda não ter conseguido comprar um carro. Lucinda permaneceu na docência mesmo diante de tantas decepções profissionais, conforme ela mesma afirmou. Teve oportunidade de iniciar em outra carreira (Direito), mas frustrou-se e desistiu.

Penso que as intersecções entre gênero e crenças religiosas sejam marcantes nas escolhas e permanências das professoras, sobretudo no caso da Lucinda. Ainda que, conforme acreditava, ela tenha reconhecido sua escolha profissional como o seu destino ou karma, na realidade a escolha e permanência na docência deram-se a partir dessa interseccionalidade.

As escolhas profissionais das demais professoras são mais marcadas pelas determinações do gênero, de acordo com suas biografias. E as permanências são marcadas pela missão, doação como uma função nobre que tem a finalidade de sanar a suposta carência moral, espiritual e familiar de seus alunos.

Essas considerações tornam-se importantes, como por exemplo, ao planejar cursos de extensão e aperfeiçoamento na área de gênero, uma vez que concepções de gênero e crenças religiosas, pela intensidade do sentido que dão ao dia-a-dia do trabalho docente tornam-se obstáculos para a compreensão das propostas desses cursos.

No caso da professora Elizabeth, sua condição socioeconômica a levou a uma escolha mais tardia. Ela nos contou sobre seu desejo em ser odontóloga, porém, seus pais não tinham condições para sustentar seus estudos e somente cursou o magistério depois de ser mãe, acreditando que poderia dividir seus horários entre a docência e os cuidados com a casa e filhos (Elizabeth, entrevista).

As escolhas e a permanência na profissão foram marcadas pelas determinações de gênero e fortemente por valores religiosos, expressados, principalmente, pela missão, doação, abnegação, remetendo à nobreza e à representação do sagrado, com vistas a uma educação do

aluno como um todo, assim como com a finalidade de sanar a suposta carência moral, espiritual e familiar de seus/suas alunos e alunas.

4.2 O controle sobre a própria atuação e as crenças religiosas

Sabe-se que existem atividades obrigatórias à docência: o registro da presença e do conteúdo programático no Diário de Classe, relatórios diversos, Horas de Trabalhos Pedagógicos Coletivos, marcação da presença do docente no Livro de Ponto, a confecção das atividades para os alunos que deveria ter o aval da coordenação, no caso dessa escola, entre outros documentos produzidos pelas professoras. Eles são, na verdade dispositivos que visam o controle das práticas pedagógicas.

Então, esses dispositivos seriam capazes de exercer o controle sobre a prática pedagógica desenvolvida dentro da sala de aula?

Sobre a perda do controle sobre seu processo de trabalho, que remete à relação entre trabalho docente e proletarização, Costa (1995, p. 118) preocupa-se com estudos que tendem a igualar o processo do trabalho docente ao processo do trabalho capitalista. Segundo a autora, estes estudos analisariam o trabalho docente “com as mesmas categorias que se analisa o trabalho fabril”.

Nesse contexto, essa analogia não seria adequada, pois, a produção industrial tem um valor mercantil, por isso é considerada produtiva e na Escola não se produziria mercadorias com valores, portanto, isto, por si mesmo já demonstraria arbitrariedade na utilização das mesmas categorias de análise para o trabalho docente e para o trabalho na indústria. Para esse autor, embora haja tentativas para controlar o trabalho docente, este parece não estar sujeito a elas. No que se refere à proletarização, tomar as analogias entre trabalho docente e trabalho fabril para chegar às mesmas conclusões é um equívoco e seriam necessárias mais pesquisas empíricas para produzir teorizações fundamentadas (SILVA, 1992).

Os dispositivos de controle mencionados não se aplicavam ao trabalho realizado por Elizabeth, dentro de sua sala de aula. Ela dizia “sou rebelde” ao referir-se à autoridade da ex-diretora, pois esta já havia chamado-lhe a atenção sobre as orações em razão da laicidade da escola pública: “(...) Quando comecei a dar aula era permitido fazer a oração! Eu sou rebelde, eu coloco na lousa: reflexão. Porque eu fazia, sempre fiz a oração.” (Elizabeth, entrevista).

Elizabeth revelou-se autônoma e mantinha o controle sobre sua prática em sala de aula: ao subverter a ordem dada pela direção para não realizar orações, ela escrevia na lousa a palavra “reflexão”, ao invés de “oração”. Dessa forma registrava no Diário de Classe e era assim como os/as alunos/as copiavam e ficava registrado em seus cadernos. Dessa maneira, o tópico “reflexão” aparecia nos cadernos deles/as e em seu Diário de Classe, como conteúdo trabalhado em sala, ou seja, ela manipulava o registro dessa prática, de acordo com suas crenças e interesses.

Nesse sentido, ela revelou parte de uma “história não documentada” (ROCKWELL; EZPELETA, 1989). Em situações como essas a professora e suas colegas tinham a oportunidade de burlar o controle das autoridades sobre o trabalho docente e exercer o poder sobre seus/as alunos/as e seu trabalho.

Embora seja um micropoder, não há como negar o alcance do “arsenal simbólico” – tomando emprestado o termo utilizado por Costa (1995) – veiculado pelas crenças religiosas sobre a vida de seus alunos e alunas.

Durante o período em que fiquei na sala das professoras, elas reclamavam sobre os dispositivos de controle, como um desabafo: “Lecionar não cansa. Cansativos são esses relatórios, documentos. Isso, sim, é cansativo!”. (Caderno de Campo).

Mas, ao fecharem as portas de suas salas elas burlavam as regras de uma escola laica:

Além dos documentos e relatórios que eram preenchidos pelas professoras, Elizandra, professora do segundo ano, tinha uma preocupação a mais e constante: ser pontual no horário de entrada. Ela trabalhava, pela manhã, em uma escola particular no centro da cidade e por vezes chegava atrasada, ora por conta do trânsito, ora por ter se atrasado em sua saída. Ela dizia não poder deixar de trabalhar na escola particular, onde era coordenadora, pois sua filha tinha bolsa de estudos, em razão do vínculo empregatício. No primeiro dia de observação em sua aula, ela apressadamente concordou com meu pedido ao mesmo tempo em que dizia: “– Vamos rápido para a sala, antes que a diretora me veja!” [atrasada] e andava com pressa, olhando para trás e para os lados. Isto é, Elizandra estava preocupada com o olhar controlador da direção, pelo menos enquanto estava fora de sua sala. E, na verdade, após a correria para driblar a direção e chegar a tempo dentro da sala, para receber seus alunos e alunas, ela tomava o controle de seu trabalho e agia conforme acreditava ser o mais adequado a uma professora, ainda que fizesse a oração do Pai Nosso. (Elizandra, Caderno de Campo, 16 de maio de 2011).

Elizabeth, Elizandra, Célia, Ivanilda mostraram essa especificidade do trabalho docente, o qual não se encaixaria no profissionalismo definido pela escola funcional-

estruturalista ou neo-weberiana, de acordo com Costa (1995) e, muito menos, estaria associado ao trabalho fabril (SILVA, 1992).

Entre as professoras Elizabeth e Elizandra ficou nítida a relação entre ser controlada pela Instituição escolar e controlar sua própria prática pedagógica, no que se refere ao uso de crenças religiosas. A professora Célia revelou consciência sobre a laicidade do Estado e da escola pública, porém acreditava ser necessário burlá-la: “não tem como não falar”. Ivanilda não se manifestou sobre os dispositivos de controle, esse aspecto não se mostrou preocupante para ela, mas ao introduzir o discurso religioso em suas aulas mostrou-nos o controle que exercia sobre suas práticas.

Ivanilda, Elizandra e Lucinda não se manifestaram sobre a condição da escola ser laica.

4.3 Masculinidades e Feminilidades

As aulas da professora Ivanilda eram bem dinâmicas e movimentadas. Ao mesmo tempo em que ela mostrava-se preocupada com a aprendizagem e carinhosa com seus/suas alunos/as, ela era enérgica com os/as mesmos/as. A professora dizia-se insegura em relação à sua turma de seis anos⁴⁴, pois se considerava brava, exigente, com um tom de voz muito alto o que, segundo ela, chocou a “turminha”, que ainda não estaria preparada para iniciar o fundamental I:

Eu quero passar alguma coisa para a turminha, algum conhecimento ou cobrar deles alguma coisa e tem criança que ainda está fora de órbita. Ainda está naquela fase de “- Eu quero brincar”. Eu senti bastante, sinceramente. Falei com o maridão que este é um dos anos mais difíceis da minha vida profissional. (Ivanilda, entrevista).

Além de sua preocupação com a forma adequada de lidar com crianças pequenas frente às quais não se sentia competente, ela acreditava que, especialmente naquele ano, sua vida pessoal estava interferindo em seu trabalho, pois seu pai, idoso, encontrava-se muito doente. Ele ficou sob seus cuidados durante um tempo em seu apartamento e na ocasião da entrevista, ela quis mostrar-me “o cantinho dele”, isto é, o quarto onde o pai ficara hospedado, dando-me a impressão do quão importante era, para ela, o cuidado que dispensava ao seu pai.

⁴⁴ Embora fosse uma alfabetizadora experiente, era a primeira vez que a professora lecionava para uma turma de seis anos.

Quando ele ficou em sua casa para realizar um tratamento em São Paulo, ela faltou ao trabalho por duas ou três vezes. Depois que ele retornou para Minas Gerais, ela viajava de ônibus, na sexta à noite e voltava no domingo à noite, para poder vê-lo. Além disso, a professora enviava dinheiro para Minas Gerais para ajudar a pagar o cuidador de seu pai.

É importante destacar que características como a doação, a devoção, a abnegação, mostravam-se intrinsecamente relacionados com os compromissos que Ivanilda revelou assumir com familiares do sexo masculino. Por exemplo, ela apresentou essa dinâmica em relação ao seu irmão, na época em que ele estudava medicina, enquanto ela trabalhava como empregada doméstica – mesmo já sendo formada como professora. Ivanilda doava-lhe todo o dinheiro que recebia, a fim de que o irmão pudesse suprir suas necessidades enquanto estudante de medicina e este foi o motivo que a trouxe para São Paulo:

Eu era professora pela Prefeitura [em sua cidade natal] quando surgiu uma oportunidade para vir morar em São Paulo. Eu não vim porque quis, vim porque eu precisei, pois meu irmão passou na Faculdade de Medicina, em Juiz de Fora e precisava de ajuda. Nós somos nove irmãos e meu pai tinha perdido a padaria e ficamos naquela dificuldade. A minha mãe era costureira. Eu vim para trabalhar como empregada doméstica e fiquei com ela [a patroa] por cinco anos, eu criei os dois filhos dela. O que eu recebia eu mandava para o meu irmão. (Ivanilda, entrevista).

Em relação à professora Célia, pode-se perceber que, por meio das “rodas de conversas” ela orientava os seus/as alunos/as sobre como comportar-se, como relacionar-se com os amigos, como respeitar os mais velhos, entre outros temas que remetiam à educação do ser humano como um todo. A meu ver, era como se ela adotasse uma prática preventiva, talvez por considerar seus/suas alunos/as bem novos e em desenvolvimento, com a finalidade de evitar que eles/as expressassem comportamentos inadequados, no futuro, como jovens e adultos.

Dentre as professoras entrevistadas, Lucinda foi única que não representou um modelo maternal normativo ao relacionar-se com seus alunos/as e afirmou, claramente, que ser mãe não seria algo inerente à condição de ser mulher e ser professora:

(...) As mães, que chamo, vêm aqui e dizem: “– Não sabemos o que fazer com os filhos!” E nós [professoras] também! Eu pelo menos por minha vez não sei, eu não sei educar uma criança. Esta foi uma das razões que me levou a não ter filhos, porque eu não saberia o que fazer quando chegasse a essa idade da adolescência. Eu tiro por mim, se eu fosse meu pai e minha mãe eu não saberia o que fazer comigo, assim como eles não souberam e as pessoas nunca sabem (...) (Lucinda, entrevista).

Elizabeth, Elizandra, Célia e Ivanilda eram professoras que mantinham uma interação com seus/as alunos/as de uma maneira mais maternal, acreditavam em um “apoio superior” para lidar com as dificuldades do dia-a-dia e revelaram-se preocupadas com os alunos em outras dimensões de desenvolvimento humano.

Entre as cinco professoras estudadas, Elizabeth é aquela que deixava transparecer a maternidade e as crenças religiosas mais entrelaçadas às práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que guardava certa sensualidade, demonstrada pelo jeito de vestir-se ou por meio de comentários. Muitas vezes ela dava exemplos, como: “imaginem que sou a mãe de vocês...”, ou “eu tenho idade para ser mãe, aliás, eu tenho idade para ser avó de vocês”.

Percebi que ela tinha autoridade e não a perdia ao interagir e conversar com seus/suas alunos e alunas. Na aula de história, por exemplo, contava os fatos como se contasse uma história e todo o tempo perguntava para os alunos/as o que havia acontecido ou se ele/as já tinham ouvido falar sobre o assunto estudado.

Por outro lado, quando parecia se sentir incomodada pelas conversas, devido ao barulho dentro da sala, colocava-se a expor como seus/suas alunos/as deveriam se comportar na escola e em casa: quando falar e quando não falar, como respeitar as pessoas, como era importante ouvir para depois falar, como deviam sentar-se.

A feminilidade e a masculinidade estavam bem delimitadas em suas concepções. A concepção de masculinidade de Elizabeth seguia a narrativa convencional tal como a explicada por Connell (1995, p. 189-190). Em toda cultura “existe uma narrativa convencional sobre como as masculinidades são construídas” atribuindo comportamentos e sentimentos considerados adequados aos meninos. Os meninos devem adotá-los de modo que se afastem daquilo que é considerado adequado para as meninas, isto é, se afastem da feminilidade. Nesse sentido, uma grande parte dos rapazes assume esse tipo de masculinidade, mesmo que isso custe a repressão de seus sentimentos, ou desencadeie problemas pessoais ou em relação às mulheres. Porém, essa narrativa tomaria essa masculinidade como a única possível entre tantas outras que podem ser construídas em relação a essa que é considerada hegemônica (CONNELL, 1995).

É possível estender esse raciocínio para compreender a construção da concepção de feminilidade que foi percebida em Elizabeth, tanto por meio das formas de expressar-se verbalmente como no jeito de vestir-e, considerando-a em permanente relação com sua compreensão sobre a masculinidade. Essa professora, em especial, apresentava uma feminilidade enfatizada e estendia essa concepção para a sala de aula.

Dada a condição relacional de gênero essa feminilidade é socialmente construída em oposição a masculinidade hegemônica. O conceito feminilidade enfatizada, considerando que esta é condescendente ao patriarcado, foi primeiramente formulada como feminilidade hegemônica em relação ao conceito masculinidade hegemônica e serviu para “reconhecer a posição assimétrica das masculinidades e feminilidades (...)” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 265).

Durante as aulas e as rodas de conversas, a professora controlava os comportamentos dos alunos e alunas, de acordo com aquilo que ela considerava adequado para cada sexo: “– Meninas sentem-se direito, se não quando colocarem um vestido para sair no final de semana, vocês não saberão como se comportarem e vão deixar aparecer a calcinha”. Ou, em comentários na sala das professoras: “– Como ele gosta de ser percebido como um menino mau – o *Bad Boy*. E, se ele é elogiado por alguma coisa boa que ele tenha feito, ele logo faz uma coisa ruim só para mostrar com ele é mau!” Ou, quando comentava sobre outro garoto, quanto ele era convencido e repetia o que ele dissera a ela: “– Olha como esse pretinho é bonitão... Imagina numa roda de pagode, conquistando as meninas?”; E, a professora ria como se aprovasse. Os comentários sobre as meninas giravam em torno de “– Ela é aquela loirinha, bonitinha, tantos meninos e meninas se espelham nela”. Mas, quando determinada aluna mostrava-se interessada sobre a vida sexual, parecia reprovar: “– Aquela aluna tem a sexualidade muito aguçada... Porque, por exemplo, surge alguma conversa ela já leva para aquele lado, da relação sexual”.

Por meio da atribuição feita às figuras masculinas, ela revelou uma concepção de masculinidade. As figuras de Deus e do pai eram tomadas como protetoras e carregadas de autoridade:

Falo para os alunos desde o começo: “– Não é uma oração de católico, não é de evangélico, não é de espírita, não é de budista. É uma conversa com Deus. Vocês não conversam comigo? Vocês não conversam com a Diretora? Com a mãe e o pai? Se o prefeito viesse aqui vocês conversariam com ele? Então. Por que não conversar com Deus e pedirmos para ele nos proteger? Se vocês saem com o papai e se vocês virem que estão em perigo, vocês não grudam nele para pedir proteção?” Fui procurando assim e pedindo paciência (...) (Elizabeth, entrevista).

A separação entre os meninos e meninas, em duas turmas para o ensaio da coreografia de uma dança para um evento escolar, deixa clara a oposição entre o masculino e o feminino podendo ser notada no trecho retirado das anotações dos Cadernos de Campo, a seguir. A professora não percebia que ao fazer essa distinção reforçava comportamentos que ela mesma

repreendia, sobretudo, aqueles relacionados aos meninos. E em relação às meninas, enfatizava a feminilidade:

(...) Aproxima-se o dia da Festa das Nações e a escola toda se mobiliza para esse evento. Quando Elizabeth e eu chegamos à sala, as crianças vieram mostrar-lhe seus adereços (árabes). Um dos alunos [o maior da sala e o mais popular] estava com um lenço preço à cabeça por um cordão [à moda árabe] e as meninas com pulseiras e pingentes. Ela disse-lhes que depois da oração, explicaria melhor os detalhes para a festa e que às 14h00min ensaiariam a dança. Os meninos ficariam no laboratório de informática enquanto as meninas ensaiariam e depois trocariam, as meninas ficariam no laboratório para os meninos ensaiarem. O ensaio foi realizado na biblioteca, afastaram as mesas e iniciaram. A coreografia das meninas era bem simples, sem malabarismos, cada uma em seu lugar, acompanhava um bandeiro e rebolados insinuantes na tentativa de imitar a dança do ventre. Quem liderou o ensaio foi a própria professora Elizabeth e a professora Carla ficou como assistente e somente assistia. Elizabeth ensaiou as três salas dos quartos anos repassando a coreografia por três vezes. Quando os meninos chegaram para o ensaio, a confusão começou. Eles conversavam, brincavam, tocavam-se e diziam-se esquecidos de seus lugares. A professora gritava para que eles entrassem na formação, já antes combinada. A coreografia era bem diferente das meninas. Eles pulavam trocando as pernas e batiam os pés no chão, batiam palmas e dançavam agachados (tipo dança russa ou frevo). Era confuso e barulhento. A professora esgoelava-se para lidar com tudo isso. Ela olhava para mim e dizia: “- Geralmente, o ensaio dos meninos é sempre mais difícil!” Ao final, perguntei-lhe quem havia criado a coreografia e ela disse-me ter sido ela mesma. E completou dizendo que já havia feito aulas de dança do ventre, juntamente com sua filha e frequentou por alguns meses, mas depois desistiu. Sua filha ficou bastante tempo, apresentava-se em público e só saiu porque o namorado disse-lhe que poderia fazer as aulas, mas apresentar-se publicamente, não. (Caderno de Campo, 27 de Junho de 2011).

Elizabeth construiu a coreografia, com base nas diferenças percebidas entre os sexos, a partir de atributos socialmente construídos como masculinos e femininos. Durante o ensaio, separava os sexos, justificando pela diferença entre os dois tipos de danças e pela organização do ensaio, colocando em prática uma “oposição binária que afirma, de modo categórico e inequívoco, o sentido de homem e mulher, de masculino e feminino” (SCOTT, 1995, p. 11). Além disso, Elizabeth disse: “- Geralmente, o ensaio dos meninos é sempre mais difícil!”.

Ao conceituar gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos (...)” Scott (1995, p. 11) esclarece que para essa primeira parte do conceito, quatro elementos estariam envolvidos e, dentre estes, dois deles interessamos para interpretar, mais adiante outra fala de Elizabeth. Assim, retomo-os para melhor

entendimento: o primeiro elemento relacionar-se-ia aos “símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas (frequentemente contraditórias)” o qual ela exemplifica como “Eva e Maria, como símbolos da mulher, por exemplo, na tradição ocidental cristã – mas também mitos de luz e escuridão, de purificação e poluição, de inocência e corrupção” (SCOTT, 1995, p. 11).

O segundo ligar-se-ia aos “conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas”, cujas expressões dar-se-iam por “doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas” (SCOTT, 1995, p. 11).

Moore (2000) avança afirmando que as culturas não produzem um único conceito de gênero, mas que existe uma grande variedade de discursos, geralmente contraditórios e conflitantes. Esses modelos afastar-se-iam daquele que é considerado um sistema único de gênero sob o qual os indivíduos seriam socializados e, aproximar-se-iam “de um entendimento mais complexo do modo em que os indivíduos passam a assumir posições de sujeitos marcados por gênero através do envolvimento com múltiplos discursos sobre gênero” (MOORE, 2000, p. 24).

Por meio das observações e da entrevista, Elizabeth revelou-se como um tipo de mulher que extrapolava uma posição passiva no lar, que assumia o controle, sobressaindo-se ao marido. Porém, ela disse que isto ocorreria com algumas de suas amigas, dizendo-se o oposto disso. Em sua narrativa ela expressou, implicitamente, uma simbologia sobre a mulher, representada de forma contraditória como: mulher opressora/mulher submissa.

Observa-se, em sua fala, o uso de termos psicológicos, como no caso do conceito freudiano da “transferência” e da “figura masculina como símbolo de proteção”. O significado dado às figuras masculinas (pai e marido) é tomado como universal e fixo, assumindo uma função normatizadora ao lado da religião. A disposição de submissão é usada como uma estratégia de poder, a fim de conseguir administrar o relacionamento:

Ele tem que estar sempre à frente [o homem – o que sua religião diz sobre o homem e a mulher?]. Hoje em dia você vê muito... Tem mulher que elas acabam anulando o marido. Elas procuram estudar mais e ter um cargo melhor. Eu tenho até colegas e conhecidas que chegaram a humilhar o marido. E tiram a autoridade dele perante os filhos, perante a casa... (...) a mulher não deve ser submissa, mas deixar o homem ter primeiro aquela responsabilidade, pois depois muitas cobram: “– Eu me mato de trabalhar, eu pago as contas...” [é o que dizem as amigas]. Mas, será que ela o deixou sentir a responsabilidade? Eu até vejo entre minhas colegas. “– Ah, porque eu ganho mais, eu compro a casa, só eu pago, eu faço isso e faço aquilo”.

Elas acabam anulando, [o homem]. Quer queira, quer não você casa, quer ter um companheiro e na verdade a mulher quer ter um companheiro que a proteja. Na verdade é assim. Porque a gente transfere aquela figura masculina do pai para o marido. Quando você pensa assim: “– Estou andando na rua, algum homem mexeu comigo, ah... se meu marido estivesse comigo, ele não iria fazer isso.” Na verdade, você procura uma proteção. E aí acaba, às vezes, anulando a figura masculina (Elizabeth, entrevista).

A fala dessa professora tomou mais sentido para mim depois de assistir a um vídeo⁴⁵ que tratava de um Encontro Mensal para Mulheres, produzido pela Igreja Batista de Lagoinha, em Belo Horizonte, denominado “Diante do Trono”, cujo objetivo principal é ensinar o lugar adequado às mulheres, de acordo com as “expectativas de Deus”. Os assuntos são variados: como maquiarse para agradar a Deus e sem ser vulgar, como vestir-se adequadamente e de acordo com o tipo físico, como comportar-se como mulher, mãe e esposa.

Desses encontros surgiu o 2º. Congresso abordando o tema sobre a submissão da mulher que, segundo a pastora, é uma “condição intrínseca ao ser mulher”. Segundo as falas das convidadas, entre elas uma psicóloga/pastora, a palavra submissão significa uma missão abaixo da missão principal. A missão principal, que é do marido, é amar a esposa e, de acordo com o raciocínio, a missão da mulher (a submissão) é ajudar o marido a amá-la. Outro comportamento adequado à mulher, mãe de meninas, seria o de treiná-las enquanto ainda crianças pequenas, pois no futuro elas submeter-se-ão aos seus maridos. Quando a mulher enfraquece a autoridade do marido, não se submetendo a ele, ela esvaziaria essa autoridade e, conseqüentemente, isso não seria um bom exemplo para a filha que presenciaria tal comportamento, inadequado.

Outra professora, Elizandra, ao ser indagado sobre as concepções de mulher e homem que eram valorizados pela sua Igreja, revelou a concepção de que a mulher veio para este mundo para auxiliar o homem, num papel secundário, o da submissão, isto é, auxiliá-lo em sua missão pelo mundo. De certa forma, Elizandra apresentou-se contraditória ao dizer que embora o homem seja considerado “a cabeça” ou “o sacerdote do lar”, o casal precisava combinar-se, conversar, planejar juntos e, além do que, a mulher deveria ser tratada como “vaso de honra⁴⁶”.

⁴⁵ Mulheres Vituosas ou Teimosas. 2º. Congresso de Mulheres. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=aFfARIWa6E> Acesso em: 20 fev. 2013.

⁴⁶ “Ora, numa grande casa não somente há vasos de ouro e de prata, mas também de pau e de barro: uns para honra, outros, porém, para desonra: De sorte que, se alguém se purificar destas coisas, será vaso para honra, santificado e idôneo para uso do Senhor, e preparado para toda a boa obra.” (Bíblia, Timóteo 2:20-21) Disponível em: <http://www.bibliaonline.com.br/acf/2tm/2> Acesso em: 18 jun. 2013.

Metaforicamente, um vaso seria um objeto que apenas recebe, passivamente, coisas que alguém coloca dentro: seja terra, água, flores, ou outros objetos. E Elizandra não era tão passiva assim. Sutilmente, ela utilizava-se de seu jeito de ser tranquilo para impor-se, ora com os alunos enquanto professora, ora nas reuniões com os pais, como se expressou na entrevista, para convencê-los sobre a importância da oração do “Pai Nosso”, ora com o novo cargo de coordenadora na escola da periferia (com alunos “que não eram anjos”, como os da primeira escola em que lecionava no início das observações):

Eles [aqueles que escreveram a bíblia] falam que o homem é a cabeça, é o sacerdote do lar, mas não existe esse negócio de o homem é mais que a mulher ou o homem quem manda. A gente aprende que o homem deve amar a mulher e a mulher deve amar o homem e respeitar, ter uma relação de respeito. Não existe essa de tomar a iniciativa porque é o homem, tudo deve ser combinado, conversado, planejado junto e isso a gente aprende. Se não der certo o casamento é porque não quer, porque ensinamento a gente tem, nessa questão a mulher deve ser vista como um vaso de honra (Elizandra, entrevista).

Durante a entrevista com Elizabeth, lembrei-me da figura bíblica de nome Jezabel⁴⁷ (ou Jezebel), muitas vezes evocada, ironicamente, em brincadeiras entre minhas próprias colegas de trabalho, nos intervalos das salas dos professores onde eu trabalhei sobre o nosso próprio papel de mulher/mãe/professora. Elizabeth e Elizandra buscavam afastar-se de Jezabel.

As características principais dessa figura feminina bíblica, segundo o discurso religioso, eram a manipulação, a inescrupulosidade e a promiscuidade. Ela e seu marido, o rei Acabe, governavam Israel, segundo consta, entre 874-853 antes de Cristo. Ela é conhecida como “a mulher mais vilã” das histórias bíblicas e foi capaz de induzir seu marido a realizar atos injustos e pagãos contra os seus próprios súditos. Ela era o oposto da mulher submissa⁴⁸.

Numa busca rápida com o nome Jezebel ou Jezabel, no *Google*, encontram-se relatos

⁴⁷ Jezabel era a esposa fenícia, (portanto, estrangeira e de acordo com a Bíblia pagã) do Rei Acabe israelita (século IX a. C.). A Bíblia retrata a rainha Jezebel como uma mulher que, no fundo, exerceu enorme influência sobre o marido (1 Reis 21:25). Ela é capaz de submeter os assuntos do país à sua vontade por meios tortuosos, incluindo o uso do selo de seu marido (1Reis 21:8) para forjar cartas e despachar documentos. Disponível em: <<http://www.sciencedaily.com/releases/2007/10/071026210336.htm>> Acesso em: 20 fev. 2013

⁴⁸ Porém, outra história é contada por historiadores e arqueólogos baseados em um artefato encontrado há 40 anos: um “sinete parece mostrar que a rainha de fato era muito influente: ele era usado para ratificar documentos, o que significa que ela podia “despachar” por conta própria em seu palácio” Disponível em: <<http://tribunapopular.wordpress.com/2007/10/24/pesquisadora-identifica-carimbo-de-jezebel-rainha-vila-da-biblia/>> Bíblia: Velho Testamento, (livro1, 2 Reis 21:23) e outros. Acesso em: 20 fev. 2013

bíblicos sobre sua vida e as formas de combate ao “espírito de Jezebel” tanto em *sites* evangélicos como católicos⁴⁹.

Há vários vídeos sobre esses encontros mensais religiosos de mulheres da Igreja Batista – “Diante do Trono” – disponíveis na Internet, bem como uma página do *Facebook*⁵⁰ (com mais de oito milhões de acessos), *do Twitter e Blogs* das Pastoras Líderes⁵¹. Dentre essas, uma é cantora *gospel* (famosa no meio), isto é, ainda há a música como mais um veículo pelo qual se propaga o discurso dessa face do evangelismo. Todos esses dispositivos de linguagens levam-me a pensar sobre a abrangência da difusão de concepções normativas sobre ser mulher e ser homem, que limitam e contêm as possibilidades metafóricas (SCOTT, 1995) e que de uma forma ou de outra foram reproduzidas, igualmente, nas falas das professoras, ainda que pertençam a outros ramos do evangelismo.

Na verdade, Jezebel parece ter vivenciado outra forma de feminilidade que tentaram limitar pelo discurso religioso e de gênero, seja na época em que viveu, seja pelo contado por aqueles que escreveram a história bíblica. Mas, se gênero não é um conceito fixo ligado a um papel sexual e muito menos é praticado de uma só maneira, justifica-se que as feminilidades plurais sempre estiveram presentes ao longo da história, apesar dos esforços sociais de contenção e fixação.

É necessário esclarecer que esse posicionamento sobre o lugar da mulher na sociedade não é exclusividade do evangelismo. Carneiro (2008, p. 123) faz uma crítica à “carta dos Bispos da Igreja Católica Sobre a Colaboração do Homem e da Mulher na Igreja e no Mundo⁵²” que embora seja uma produção da Igreja Católica Apostólica Romana é coincidente com outras denominações religiosas.

Segundo Carneiro (2008) esse documento realiza vários ataques ao feminismo, à homossexualidade como antinatural e anormal, além de orientar as mulheres a “relativizar o peso de sua subordinação, renunciar a participar em condições de igualdade das instâncias de poder da sociedade, para garantir a paz social e a harmonia familiar” (p. 125).

⁴⁹ O Espírito de Jezebel – Estudo Bíblico. Disponível em: <<http://www.midiagospel.com.br/estudos/diversos/espírito-jezebel-estudo-biblico.html>>; e, também Disponível em: <<http://www.rainhamaria.com.br/Pagina/671/Cuidado-com-o-Espírito-Jezebel>>. Acesso em: 20 fev. 2013

⁵⁰ Pelo que entendi, em primeiro lugar, surgiu o Diante do Trono como uma banda “de música cristã contemporânea congregacional, formada em 1997 na cidade de Belo Horizonte, na Igreja Batista da Lagoinha. O grupo tornou-se popular no Brasil desde o lançamento de seu primeiro trabalho, o disco Diante do Trono de 1998. Entretanto, foi a partir dos álbuns Águas Purificadoras e Preciso de Ti que adquiriu reconhecimento internacional, se tornando o maior ministério de louvor da América Latina e um dos mais bem-sucedidos na música brasileira”. Informações extraídas da página do Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/pages/Diante-do-Trono/107824665913884?fref=ts#>> Acesso em: 20 fev. 2013 e mais tarde os Encontros de Mulheres organizados pela líder da banda

⁵¹ Disponível em: <<http://diantedotrono.com.br>> Acesso em: 20 fev. 2013

⁵² Redigida pela Congregação da Doutrina da Fé dirigida pelo então Cardeal Joseph Ratzinger – Papa Bento XVI – e aprovada pelo Papa João Paulo II (31 de Maio de 2004).

No caso dessas professoras, e marcadamente em relação à Elizabeth e à Elizandra, a relativização do peso dessa subordinação ocorria de acordo com os seus interesses, transformando a subordinação em uma estratégia para exercer micro poderes. Assim, afirmo que essas resistências e contradições são fatores importantes que levam à fluidez do gênero. E esta afirmação pode ser corroborada por Connell (1998, p. 198) que diz: “O gênero é sempre uma estrutura contraditória. É isso que torna possível sua dinâmica histórica e impede que a história do gênero seja um eterno e repetitivo ciclo das mesmas e imutáveis categorias”.

Elizabeth nem sempre vivenciou a feminilidade da mesma maneira, daí outras contradições. Segundo ela, seu marido dizia-se traumatizado e não aprendeu a dirigir automóveis devido a uma situação constrangedora, promovida por ela mesma. No passado, quando mais jovens, ela foi ensiná-lo a dirigir, mas diante da dificuldade dele em lidar com um carro diferente, ela revelou-se autoritária:

Eu tinha um Passat e ele não conseguia dar partida, pois ele tinha mais arranque do que o Fusca. Ele deixou o carro morrer, deixando-o fora do ponto e, nessa época, eu já tinha o meu filho mais velho e precisava do carro: “Quer saber de uma coisa? Você compra um fusquinha porque nesse carro você não pega mais!” Ele ficou de comprar o fusquinha, não comprou e se acomodou (Elizabeth, entrevista).

Posteriormente, ao questioná-la sobre quais eram as maiores contribuições da religião para sua vida, ela destacou a perseverança, a paciência, a compreensão e o saber perdoar, pois antes se irritava facilmente com as pessoas ao ponto de, certa vez, discutir com a professora Lucinda e “ficar sem a amizade dela por muito tempo”. E parece que também ficou bem irritada com o marido ao ponto de deixá-lo traumatizado.

Os relatos da professora Elizabeth indicaram formas de pensar e agir de acordo com suas concepções de feminilidade e as mudanças ocorridas em função de suas crenças religiosas. Esses relatos também informaram sobre a socialização promovida pela religião, como lembra-nos Setton (2008) e, em minha opinião, para Elizabeth, houve uma ressocialização, haja vista que a conversão para o evangelismo ocorreu quando adulta e em razão da decepção com a Igreja Católica, motivada pela busca de respostas sobre o autismo de seu filho do meio.

Ainda que Elizabeth revele-nos todas essas transformações e mostre-se, dentre as professoras, como a mais maternal e uma das que toma sua profissão como um sacerdócio, ela manifestou-se contraditória durante (e após) o trabalho de campo e isso muito me intrigou. Penso que a resposta esteja relacionada às suas reelaborações pessoais sobre todo o discurso

religioso e sobre suas experiências ao longo da vida, expressando as permanências e mudanças nela mesma.

Mas, por outro lado, sobretudo, em Elizabeth e Elizandra, pode-se entender, que ainda que haja tentativas de contenção de suas estratégias de subversão, elas se mostraram resistentes, mesmo que, às vezes, parecesse não haver direcionalidade e intencionalidade conscientes.

Mais adiante, no excerto retirado de um dos Cadernos de Campo, Elizabeth revelou-se direta, aberta, com um vocabulário muito claro em sala de aula e nas rodas de conversas. Às vezes, ela era impaciente em relação a alguns comportamentos de seus alunos/as, como, por exemplo, quando ordenava às alunas para sentarem-se “direito, como meninas”. Ao fazer menção ao seu passado, colocando-se como o próprio exemplo: como deveria ser um/a bom/a aluno/a, a professora reforçava a importância de sua experiência pessoal, como um dos fatores importantes para a construção de sua identidade docente. A experiência de cada pessoa, embora seja singular e heterogênea pode ser tomada como um aspecto especial da profissão docente. Todos/as os/as professores/as já tiveram em comum, uma experiência fundada na cultura escolar, onde eles, anteriormente, estabeleceram algum um tipo de vínculo com um/a professor/a (cf. Pimenta, 1997).

Contudo, ao tomar as suas experiências, como exemplos, a professora as considera atemporalmente, não levando em conta as diferenças geracionais, concernentes ao tempo e à história. Talvez essa forma de pensar ocorra por estar repleta de pregnância, como explicou Lopes (1990):

Depois de cantarmos o Hino Nacional e o do Município, fui para a sala de aula da professora Elizabeth. De acordo com sua rotina, após a “reflexão”, a professora inicia a roda de conversas falando sobre as sondagens (avaliações sobre o desempenho escolar) e sobre as muitas brincadeiras durante a aula, as quais, segundo ela, seriam um dos motivos que os estaria prejudicando: “– Vocês são alunos privilegiados, vocês têm a biblioteca escolar interativa, a sala multiuso, a sala de informática, a quadra. Vocês passam mais tempo fora da sala de aula do que dentro dela. No meu tempo, nós sentávamos a ‘poupança’ na cadeira e só saíamos quando a professora mandava. Nós ficávamos sentados, naquelas cadeiras feitas de ripas e tínhamos que ficar lá o tempo todo. Se não fazíamos o que a professora mandava, levávamos um safanão no pé do ouvido! E se chegávamos à casa e contávamos para a mãe, levávamos outro!” As crianças ficavam em silêncio e pareciam estar gostando de ouvir a professora, pois riam e cochichavam entre si, enquanto a escutavam [realmente era engraçado e eu também ria comigo mesma]. Ela contou-nos sobre o seu trauma da tabuada do 7x8, sobre a professora que lhe puxou a orelha e a envergonhou na frente dos colegas (na

segunda série). Contudo, encontrou, na terceira e na quarta séries, uma professora maravilhosa. Esta a fez ser uma criança participativa e que gostava de escola, tornando-se a primeira aluna da sala (Caderno de Campo, 19 de Agosto de 2011).

Ao mesmo tempo em que Elizabeth comunicava uma ordem às crianças sobre como comportar-se, ela destacava o seu papel de mãe/professora. E isso pode ser interpretado de duas maneiras: a mãe exerceria um papel de co-educadora, aquela que auxiliava a professora a manter a ordem escolar e, à mãe dever-se-iam omitir sobre que acontecia dentro da escola, já que, caso lhe contassem, correriam o risco de levar “outro safanão”. Dessa forma a professora garantiria seus micropoderes dentro da escola.

Durante toda sua vida, professora Elizabeth esteve inserida em instituições (na igreja, na escola ou na família) nas quais as desigualdades de gênero estavam presentes intensamente, como: “se não casar virgem o marido devolve”; ou pela especificidade da escolarização dirigida somente para as meninas; ou por meio da religião: “as mulheres sentavam de um lado e os homens de outro”; ou ainda, sobre a posição do homem na família. Estas realidades foram vivenciadas como naturais e inequívocas.

Como poderemos notar, nas seguintes anotações de um dos Cadernos de Campo, ainda que parecesse intrigada e demonstrasse não saber a resposta: “– Será que era para manter a virgindade?”, essas desigualdades, paradoxalmente, reprimiam-na, porém não a contiveram e de certa forma levaram-na a resistir: pelo jeito de se vestir, por continuar fumando, por saber dirigir um carro e o marido não, por revelar-se como uma das professoras que exercia liderança na organização dos eventos escolares:

(...) [continuação de anotações anteriores] Nessa época, disse que começou a colecionar medalhas de “honra ao mérito”. De repente, um aluno lhe perguntou: “– Havia competição entre meninos e meninas?” Ela explica-lhes que as salas eram separadas: havia salas de meninos e de meninas. As crianças ficaram surpresas [e eu também] e queriam saber o motivo disso, mas ela dizia não saber. O mesmo aluno comentou: “– Aff! Eu não conseguiria estudar em uma sala só com meninos!” A professora contou-nos que, antigamente, havia duas escolas no município: o Colégio M. J. No qual somente admitia-se meninos e o C. S. J, que somente admitia meninas, ambas católicas. Da mesma forma, quando ia com seus pais à Igreja Católica, de um lado sentava a mãe com as meninas e do outro lado o pai com os meninos. As mulheres usavam um véu preto e as meninas usavam um véu branco. [No mesmo dia, após as aulas e antes de entrarmos na sala multiuso, eu perguntei-lhe sobre o motivo da separação das turmas na sua época de estudante e ela disse-me realmente não saber e completou: “– Será que era para manter a virgindade?”] (Caderno de Campo, 19 de Agosto de 2011).

Já Elizandra apresentava-se calma, carinhosa e paciente durante as interações com os/as alunos/as. Era de seu costume, depois de escrever a “rotina do dia” na lousa, enfeitar com desenhos de florzinhas e coraçãozinhos e, frequentemente, elogiava-os/as ao terminarem suas lições ou quando traziam alguma novidade para a sala de aula.

Certa vez, na sala das professoras, Elizandra comentou e, aparentava orgulhar-se disso, sobre como se sentia feliz sobre o avanço de seus/as alunos/as e que havia abraçado todos eles/elas, um/a por um/a (trecho retirado de um dos Cadernos de Campo, 31 de março de 2011). Ela explicava as “comandas⁵³” que eram dadas durante as aulas, em voz baixa, assim como quando precisava chamar a atenção de algum aluno, como se depreende do trecho a seguir, retirado das anotações dos Cadernos de Campo:

Logo quando chegamos ao pátio, Elizandra chamou um aluno e bem baixinho, falou próxima de seu ouvido, repreendendo-o por ele ter quebrado um combinado: estava chupando um pirulito e ela explicou-lhe que isso não poderia acontecer, pois os/as demais ficariam com vontade e não tinha pirulitos para todas as crianças. (Caderno de Campo, 31 de março de 2011).

Durante a entrevista, Elizandra contou sobre a rigidez moral de seu pai. Segundo ela, rigidez herdada do seu avô, sendo este considerado coronel pelas pessoas da cidade em que vivia quando jovem:

Conheci meu ex-marido com doze anos. Ficávamos com aquela coisinha de criança, eu com treze anos e ele com dezessete. Nós namorávamos escondidos na casa da irmã dele, íamos para a Igreja à noite e, quando tínhamos um tempinho, íamos a casa dela que ficava próximo da Igreja, conversávamos lá e beijávamos escondidinhos. Um dia ele [o pai] descobriu e veio com tudo para me bater, dizendo que eu não tinha idade para namorar, então minha mãe conversou com ele para ele se acalmar. (...). Ele disse: “– Você tem duas alternativas, ou desmancha esse namoro agora ou casa, o bonitinho falou que casa. Eu quero ver como vocês irão se casar, se vocês não têm idade pra isso!”. E ele não quis tirar a palavra dele, porque era muito marrudo, aquela coisa de homem, homem tem uma palavra só, e isso é deles mesmo, não adianta discutir. Hoje meu pai é diferente, ele costuma falar que se fosse hoje não me deixaria casar (Elizandra, entrevista).

Ela acreditava que essa moralidade rígida acarretou em seu casamento aos 14 anos de idade. Pelo que se pode compreender, no passado, o pai de Elizandra apresentava um tipo de masculinidade que contribuiu para o desenvolvimento de sua feminilidade normatizada.

⁵³ Esta palavra não é utilizada com o sentido do verbo comandar. Comandas significam os direcionamentos, encaminhamentos e enunciados de exercícios dados pela professora durante as aulas. É muito comum a utilização deste termo entre as professoras de ensino fundamental.

Elizandra fez uma observação importante: “– Aquela coisa de homem, homem tem uma palavra só, isso é deles mesmo, não adianta discutir”. Para ela, não adiantaria insistir para que o pai mudasse, porque essa característica pertencia ao homem.

Contudo, logo em seguida, contraditoriamente, ela reconheceu, na época da entrevista, que o pai havia mudado, estava diferente e pensava diferente. Segundo suas palavras, como um homem mais velho e mais experiente: “– Hoje ele não me deixaria casar”. Na verdade, isso sinalizava uma transformação vivenciada pelo pai, mostrando à filha que as coisas poderiam mudar, ou, pelo menos, era assim como Elizandra percebia-o: antigamente, “ter uma palavra só” era coisa de um homem de verdade o que foi se modificando com o passar do tempo e no transcorrer das experiências de vida. Em sua inserção social, Elizandra revelou-nos mudanças ocorridas ao longo da história e da cultura.

Penso que essa passagem mostra que gênero não permaneceu fixado no passado, pelo contrário, ele vem acompanhando e operando na vida das pessoas, ainda que, por meio de duas facetas: despercebido e naturalizado, neste caso “como coisa de homem”, mas passível de reconstrução, em razão de sua flexibilidade e de sua abertura às mudanças históricas e sociais: “– Hoje ele é diferente, e não deixaria eu me casar”. Ademais, Elizandra mostra-nos, aqui, dois tipos opostos de masculinidades vividas por seu pai: a primeira, inflexível, autoritária; a segunda, mais compreensiva, flexível, dócil.

Elizandra, semelhante à Elizabeth, enfatizava a feminilidade normativa, tanto em seu jeito de se vestir quanto de se maquiar.

Destaca-se o estilo de vestir-se de Elizandra: costumeiramente, ela usava calças *jeans* justas e de cós baixo, blusas sem mangas, sandálias, unhas dos pés e das mãos pintadas, frequentemente, de vermelho, cabelos tratados quimicamente e maquiagem. Certa vez, enquanto observava suas aulas, ao abaixar-se para atender um aluno, acidentalmente, ficou visível sua lingerie vermelha de modelo não tradicional.

Em relação aos usos e costumes da Igreja, ela explicou-me que já foram mais rígidos e depois de convenções, diversas reuniões e debates em seu Ministério, houve mudanças no Estatuto e no Regimento interno, em que constam as normas e costumes e chegaram ao consenso que tais mudanças não interfeririam na relação com Deus:

Hoje temos a consciência de que isso não interfere desde que você não coloque isso acima de Deus, não seja prioridade na sua vida. Hoje a gente pinta e corta os cabelos, faz as unhas, sobrancelhas, usa calças para trabalhar. Não vou de calças à Igreja, porque eu não gosto muito de ir (Elizandra, entrevista).

No sítio da Igreja Assembleia de Deus⁵⁴, da qual Elizandra fazia parte, existia uma explicação sobre os usos e costumes defendidos por esta, sobre as mudanças convencionadas entre os líderes e a revisão dos conceitos de doutrina e costumes. Para os líderes, doutrina distingue-se de costume, este é humano, social, regional e temporal e, doutrina seria baseada na bíblia “o ensino bíblico normativo, determinante, final, derivado das Sagradas Escrituras, como regra de fé e prática de vida, para a Igreja, para seus membros (...)”⁵⁵.

Weber (2002, p. 50) explica que somente considera-se “o costume quando o indivíduo procede de modo simples e inconsciente ou por simples conveniência”. Em outras palavras, a regra para essa ação social não será garantida por uma lei ou convenção. Entretanto é possível acontecer uma passagem do costume à lei ou convenção, gradualmente. Como exemplo disso está o vestir-se que não se constitui mais em um costume, mas sim em uma convenção (WEBER, 2002).

As transformações ocorridas nos usos e costumes da Igreja em questão aconteceram não por acaso e, a meu ver, elas vieram para acompanhar as alterações espontaneamente ocorridas nesse grupo social religioso. Essa denominação religiosa revela-se flexível e, em minha opinião, com o propósito de, em primeiro lugar, não perder seus/suas fiéis e, em segundo, atrair os/as fiéis de outras denominações/grupos religiosos.

Pertencente à outra denominação religiosa, a Igreja Internacional da Graça de Deus, a professora Elizabeth usava brincos e colares extravagantes, isto é, grandes e brilhantes. Sempre usava roupas insinuantes e que marcavam seu corpo. Seus cabelos ficavam à altura dos ombros e eram castanhos com mechas douradas. Ela estava sempre maquiada e era fumante. Sobre o cigarro, o Pastor lhe disse “– Quando Deus tocar no seu coração, você vai parar!”. Segundo o discurso da professora, o tratamento dado aos fiéis era mais flexível, talvez com o objetivo de aproximá-los ao invés de afastá-los da Igreja, como aconteceu quando ela frequentava a Igreja católica.

No dia da entrevista ela estava vestida com calças compridas justas, blusa com decote discreto, colares, pulseiras, sandália de salto-alto e com dedos aparentes:

A pessoa vê o evangélico e logo associa: saia comprida, perna peluda, cabelo comprido... Vou pra Igreja do jeito que estou aqui. A minha Pastora usa os cabelos com progressiva e são da cor dos meus. Ela só usa saia... Porque ela usa muito social, geralmente nesta altura [mostrando os joelhos]. As irmãs, as obreiras, usam terninho ou tailleur. Eu não vou! Porque acho que eu já trouxe isso da Igreja

⁵⁴ Sítio da Igreja Assembleia de Deus Disponível em: <http://adsantana.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=107&Itemid=136> Acesso em: 12 abr. 2012

⁵⁵Sítio da Igreja Assembleia de Deus Disponível em: <http://adsantana.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=107&Itemid=136> Acesso em:12 abr. 2012

católica, de não poder mostrar os ombros... Mas, as mocinhas, principalmente mocinhas elas vão... Do grupo de jovens. Elas vão de tomara que caia [Na Igreja católica, não pode?] Agora eu não sei! Porque na época que eu frequentava não podia... (Elizabeth, entrevista).

Do ponto de vista do gênero e de acordo com Scott (1995, p.11), as “mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder (...)”. Isto é, “se gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”, a liberdade em vestir-se apresentada por Elizandra e a adaptação de sua Igreja às mudanças sociais revelaram o enfraquecimento nas relações de poder dessa instituição. As negociações entre fiéis e líderes religiosos, as distinções entre costumes e doutrinas foram necessárias para que a Igreja não perdesse sua autoridade diante de seus fiéis, principalmente, sobre as mulheres. Em decorrência dessas mudanças, mulheres, como Elizandra e Elizabeth, além de poderem experimentar outras feminilidades, pareciam tornar-se cada vez mais donas de suas vidas, ainda que essa não seja a intenção dos líderes religiosos, que por sua vez, não podem prever as diversas maneiras como as pessoas se apropriam dos discursos produzidos no âmbito religioso.

O trabalho realizado

O trabalho realizado por essas professoras encontrava um sentido positivo diante de circunstâncias adversas, ao ser significado como missão, sacerdócio, associado à maternidade, símbolos que evocavam respeito, autoridade, nobreza e as tornavam seguras para agirem sobre o meio em que estavam inseridas. Esses símbolos materializavam-se, na prática por meio da oração, da preocupação com a educação do ser como um todo e, como já visto, têm permanecido no contexto escolar ao longo do tempo e da história em nossa cultura.

As transformações ocorridas nas famílias, o lugar social da mulher, a proposta de democratização de ensino, o aumento das notícias sobre a violência, sobre as drogas revelaram-se complicadores na vida das professoras e mostraram-se como fontes de “insegurança social” (CHARLOT, 2002). Sem o apoio do Estado para prover-lhes segurança e boas condições de trabalho, apelam para esses símbolos da maternidade e do sacerdócio, já normatizados pelo gênero e pela religião.

Cunha e Cavaliere (2007) descobriram, igualmente, que a adesão ao ensino religioso, ainda que passiva e hesitante, em escolas da região metropolitana no Rio de Janeiro, além de, segundo eles afirmaram, revelar que o laicismo estava sendo corroído, estava relacionada às difíceis condições de trabalho, à perda da autoridade diante da diversidade social e cultural dos alunos, à chegada de novos alunos vindos do campo para a cidade, à falta de providências

de recursos materiais e humanos para acompanhar a democratização e universalização do ensino, ao tráfico e consumo de drogas e armas pelos próprios alunos.

Dessa forma, as professoras, desta pesquisa, desenvolveram estratégias para lidar com situações dentro da sala de aula e, também com aquelas que extrapolavam o meio escolar, muitas vezes baseadas em ideias tradicionais de maternidade, família e sacerdócio, mas que eram cheias de novos sentidos para elas e dotavam de sentidos suas vidas profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gênero e crenças religiosas produziram significados que perpassaram as atitudes e comportamentos, os processos de interação social e as práticas pedagógicas das professoras estudadas. Essas práticas apontaram para a busca de sentidos da profissão docente diante de condições adversas com as quais se deparavam no dia-a-dia escolar. E, além disso, gênero e crenças religiosas ao produzirem significados, mostraram-se como um dos elementos que interferiram na escolha e justificaram a permanência na docência.

No tocante às crenças religiosas e à busca do controle sobre comportamentos percebidos como inadequados de meninos e meninas, considerou-se que estes comportamentos eram manipulados tendo em vista a prevenção contra aquilo que era tomado, de modo confuso, como indisciplina e violência pelas professoras. Assim, a tentativa de controlar comportamentos acontecia por meio das crenças religiosas, mas na realidade essa tentativa de controle tinha como principal finalidade afastar a insegurança social sentida por elas.

Percebeu-se que as professoras consideravam como comportamentos indisciplinados de seus alunos e alunas, ao referirem-se às manifestações negativas de acordo com o que acreditavam que era esperado, em termos comportamentais, pela realidade escolar na qual todos estavam inseridos, isto é, docentes e alunos/as.

Pode-se notar uma persistência nas falas das professoras sobre indisciplina e violência, as quais se apresentavam confusas. Do ponto de vista teórico, essa confusão explicou-se em razão de serem dois conceitos de difícil definição. Assim, optou-se em reconhecer que transgressões e incivildades estavam misturadas em suas percepções sobre os comportamentos e que estes pareciam afetá-las, profundamente, levando-as a significá-los como violentos.

A associação de suas práticas às crenças religiosas assegurava-lhes um sentido para seu trabalho diante dessas percepções. As orações e as marcas religiosas nos discursos das professoras, ao mesmo tempo em que denunciavam uma sensação de insegurança social e de vulnerabilidade dentro da sala de aula revelavam-se como dispositivos para o exercício de um micropoder. Essa necessidade de imaginar e acreditar em uma figura divina reforçava ou potencializava a sua autoridade sobre os alunos, além de agregar solidez e credibilidade aos seus discursos sobre como comportar-se, como sentir, ser e agir.

Ao recordar que este trabalho teve um caráter exploratório-qualitativo, acredita-se que há um campo muito interessante para ser pesquisado, sobre a interseção entre gênero, crenças religiosas no âmbito escolar associados às consequências que as transformações sociais provocam nas percepções das pessoas.

Da mesma maneira, recordando e considerando as ideias iniciais do primeiro projeto de pesquisa apresentado inicialmente a este programa de doutorado, em relação às professoras evangélicas insiste-se na proposição de uma especificidade do trabalho docente realizado por neopentecostais, sobretudo quando comparadas a outras professoras da mesma camada social e que tenham ou não outras religiões. Isto deveria ser investigado.

Quanto às idealizações e cobranças às famílias (mães) as professoras revelaram um conceito fixo de família, que apresentavam aos alunos e alunas como modelo ideal e necessário para o desenvolvimento adequado dos mesmos, ainda que percebessem transformações sociais na situação da mulher, no mercado de trabalho e na família. As crenças religiosas e o gênero contribuíram para reforçar tanto a concepção de família patriarcal, que dá centralidade ao pai, bem como a família média urbana, que coloca a criança no seu centro. Mas além de reforçá-las, as crenças religiosas e o gênero contribuíram para a permanência e a pregnância desses modelos nos discursos e nas práticas das professoras.

Sobre a escolha e a permanência na docência, pode-se pensar a partir de duas maneiras sobre a figura do professor-sacerdote.

A primeira estaria ligada à permanência de problemas sociais decorrentes das desigualdades econômicas e das transformações sociais que reforçariam este modelo de docência por parte das professoras. Por meio desse modelo elas sentir-se-iam mais seguras, isto é, ele as afastaria da angústia social.

Penso que a segunda maneira, ainda que não tenha sido um tema aprofundado neste estudo, estaria relacionada às características relacionadas à maternidade e à missão, como uma especificidade do trabalho docente e que deveriam ser considerados e valorizados, como dispositivos de empoderamento das professoras, sobretudo para as que lecionam nos primeiros anos iniciais. E isto estaria de acordo com o encontrado por Carvalho (1999) e as sugestões que faz sobre tornar o cuidado como um elemento a ser desenvolvido, pois ele não é inerente às professoras, mas faz parte da especificidade de seu trabalho.

Assim, a noção de missão foi utilizada pelas professoras para ordenar a vida escolar de seus alunos e alunas, mas, sobretudo como uma forma de superar a submissão e relações de gênero desiguais vivenciadas no decorrer das suas existências como mulheres. As escolhas

profissionais foram mais marcadas pelas determinações de gênero e a permanência nesta ocupação marcada pela missão e doação como uma função nobre.

As práticas pedagógicas e a escolha e permanência na docência indicaram uma constante busca de sentido profissional diante de suas dificuldades, frustrações e insegurança social. Essas dificuldades e problemas rotineiros não as afastaram da docência, na verdade fortaleceram o sentido missionário da profissão.

Gênero e crenças religiosas estavam fortemente entrelaçados e impregnados nas práticas das professoras observadas, isto é, estavam fortemente subjetivados. Assim, se constitui em um enorme desafio potencializar o alcance de discussões sobre relações de gênero em cursos de formação inicial ou continuada no que diz respeito ao planejamento, metodologias e execução, com vistas a mudanças nas formas de pensar, sentir e agir.

Além disso, deve-se ter em vista as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia escolar, pois, para obter-se uma separação mais nítida entre práticas pedagógicas, sacerdócio, gênero e crenças religiosas dever-se-ia considerar o decréscimo da violência, a valorização do trabalho da mulher (tanto das professoras como das mães de seus alunos), a desmitificação da figura do pai, o reconhecimento da diversidade de arranjos familiares, a divisão das responsabilidades nos cuidados com os filhos; a secularização, de fato, da escola e a promoção de debates sobre gênero, religião e educação.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. Oferta do ensino fundamental em São Paul: um novo model. **Educ. Soc.**, Campinas, v.29, n.102, abr. 2008.
Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S010173302008000100005&lng=pt&nrm=ISO>. Acesso em 15 maio 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000100005>.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cad. Pesq.**, São Paul, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.
- ALMEIDA, Ronaldo de; MONTERO, Paula. Trânsito religioso no Brasil. **São Paulo Perspec**, São Paul, v.15, n.3, Julho 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392001000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Julho 2010. doi: 10.1590/S0102-88392001000300012
- ALVES, Luciana. **Significados de ser branco**: a brancura no corpo e para além dele. 2010. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paul, 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 18, n.43, dez. 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013262199700020005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 jul. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-879X2012007500082>
- BERGER, Peter L. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. 5 ed. São Paul: Paulus, 2004.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BIRMAN, Patrícia. Mediação feminina e identidades pentecostais. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 6-7, p. 201-226, 1996.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da Psicologia. 13. ed. São Paul: Saraiva, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 28 jun. 2013.

BRASIL. LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_8.ed.pdf?sequence=13> Acesso em: 29 out. 2013

BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.36, n.127, Abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742006000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 jul. 2010. doi: 10.1590/S0100-15742006000100006.

CAMACHO, Luiza Mítiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 27, n. 1, Jun 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022001000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 dez 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000100009>.

CARNEIRO, Sueli. Estado laico, feminismo e ensino religioso em escolas públicas. In: FISCHMANN, Roseli (Org.). **Ensino Religioso em Escolas Públicas: impactos sobre o Estado laico**, São Paulo: Factash, 2008 p.141-42

CARVALHO, Marília Pinto de. Entre a casa e a escola: educadoras de primeiro grau na periferia de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 184, p. 407-444, set./dez, 1995.

_____. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Rev. Bras. Educ.** 1996, n.02, p. 77-84. ISSN 1413-2478.

_____. Vozes Masculinas numa Profissão Feminina. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p.406-422, 1998.

_____. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999a.

_____. As mulheres reinventam a escola. In: LINHARES, Célia. (Org.). **Políticas do conhecimento: velhos contos, novas contas**. Niterói: Intertexto, 1999b.

_____. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cad. de Pesqui.**, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan/abr. 2004

_____. **Critérios de avaliação escolar: gênero e raça**. 2007. 96f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARVALHO, Marília Pinto de; VIANNA, Cláudia Pereira. Educadoras e Mães de alunos: um (dês)encontro. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila (orgs). **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologia**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul/dez. 2002

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.21, n.1, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 jan. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classe populares**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Rovílio. O pentecostalismo e o culto do divino na atualidade. **Teocomunicação**, Porto Alegre, v. 37, n. 158, p. 586-600, dez. 2007 Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/teo/article/viewFile/2736/2085>>. Acesso em: 07 mar. 2009

COSTA, Ana Paula; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.19, n.2, Ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2011000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 dez. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200011>.

COUTO, Márcia Thereza. **Pluralismo religioso em famílias populares: poder, gênero e reprodução**. 341f. 2001. Tese (Doutorado) Sociologia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO, Marília Pinto de. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cad. Pagu**, Campinas, n.26, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332006000100006&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 01 mar. 2009. doi: 10.1590/S010483332006000100006.

CUNHA, Luiz Antonio. Confessionalismo versus laicidade na educação brasileira: ontem e hoje. **Visioni Latino americane**, v. III, p. 4-17, 2011. Disponível em: <http://www2.units.it/csai/home/anno_III_numero_IV_visioni_latinoamericane.pdf>

CUNHA, Luiz Antônio; CAVALIERE, Ana Maria. O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: formação de modelos hegemônicos. IN: PAIXÃO, Léa Pinheiro; ZAGO, Nadir Zago. **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano**: o lugar social do professor. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.

FISCHMANN, Roseli. Do Transversal ao inconstitucional: ensino religioso nas escolas públicas no Estado de São Paul. In: FISCHMANN, Roseli (Org.). **Ensino Religioso em Escolas Públicas**: impactos sobre o Estado laico, São Paul: Factash, 2008 p. 171-228.

FONSECA, Cláudia. Aliados e rivais na família: o conflito entre consanguíneos e afins. **Rev. Bras. Ciênc. Soc.** ANPOCS, v.2, n.4, p.88-104, 1987.

_____. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Rev. Bras. Educ.**, n. 10, p. 58-78, 1999.

_____. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde Soc.**, São Paul, v.14, n.2, Aug.2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902005000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 out. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902005000200006>

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização** (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 21). Rio de Janeiro: Imago, 1980.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLDANI, Ana Maria. As Famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. **Cad. Pagu**. Campinas, n.1, 67-110, 1993.

GOMES, Elias E. **A socialização da juventude para a sexualidade e a fé**: “vem, você vai gostar!”. 186f. 2010. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HARNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2011000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 dez. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200010>

IPEA. PNAD 2009 - **Primeiras análises**: investigando a chefia feminina de família. Comunicados do IPEA, n. 65, 2010. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101111_comunicadoipea65.d

f> Acesso em 3 fev. 2012

_____. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**: análise preliminar dos dados. 4. ed. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada / Organização das Nações Unidas - Mulher/ Secretaria de Políticas para as Mulheres/secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>> Acesso em 5 fev. 2012

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, jan./jun. p. 9-44, 2001.

KLEIN, Carin. Mulher e família no Programa Bolsa-Escola: maternidades veiculadas e instituídas pelos anúncios televisivos. **Cad. Pagu**, Campinas, n.29, Dec. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Out. 2012

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 17, ago. 2001 . Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782001000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 nov. 2012.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Uma contribuição da História para a História da Educação. **Em Aberto**. Brasília, v.9, n.47, jul/set, 1990

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. G. **gêneros, democracia e sociedade brasileira**. São Paul: F. C. C/34, 2002, p.225.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 11ed. Petrópolis: Vozes, 2010
MACHADO, Maria das Dores Campos. Representações e relações de gênero nos grupos pentecostais. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 13, n. 2, ago. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2005000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 maio 2010. doi: 10.1590/S0104 026X2005000200012

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais**: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil. São Paulo: Loyola, 1999.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. O protestantismo no Brasil e suas encruzilhadas. **REVISTA USP**, São Paulo, n.67, p. 48-67, set./nov. 2005.

MEYER, Dagmar Estermann; KLEIN, Carin; FERNANDES, Letícia Prezzi. Noções de família em políticas de inclusão social no Brasil contemporâneo. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 20, n. 2, Ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 out. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X201200020000>

MOORE, Henrietta L. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. **Cad. Pagu**, Campinas, (14)2000p.13-44. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/pagu/sites/www.ifch.unicamp.br/pagu/files/n14a02.pdf>> Acesso em: 23 mai. 2013.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.8,n.2, p.9-41, 2000

NUNES, Maria Dobres de Figueiredo. **Relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar: concepções de duas professoras do ensino fundamental**. 2002, Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~ppge/metod/resumos/metodologia/2002mest-metod_nunes.pdf> Acesso em 01 mar. 2009.

OLIVEIRA, Cleiilde Martins. A Municipalização da Educação no Estado de São Paulo. In: Congresso Nacional de Educação – Educere. III Encontro sul Brasileiro de Psicopedagogia, 9, 2009, Curitiba, **Anais eletrônicos**, Curitiba, PUCPR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/ventos/educere/educere2009/anais/pdf/2793_1389.pdf> Acesso em 13 mai. 2013.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Socialização na escola. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PERALVA, Angelina Teixeira. **Reinventando a escola: a luta dos professores públicos do Estado de São Paulo na transição democrática**. 1992, Tese (Livre Docência) FEUSP, São Paulo

PEROSA, Graziela Serroni. A aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola de meninas. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 26 de junho de 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332006000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 de agosto de 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332006000100005>.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. O mal-estar que se esconde sob o sagrado: indícios captados a partir de artigos publicados pela imprensa mineira no período de 1930-1945. In: II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais., 2005, São João Del-Rei. **Programação e Caderno de Resumos II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais.**, 2005. v. 1. p. 38-38.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto, 1995.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIERUCCI, Antônio Flávio. "Bye bye, Brasil": o declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. **Estud. Av.**, São Paulo, v.18, n.52, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142004000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 mar. 2009. doi: 10.1590/S0103-40142004000300003.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores: saberes da docência e identidade. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997.

PINEZI-BARBOSA, Ana Keila. **A família da fé em tempos modernos**: uma interpretação sobre constituição familiar, relações de gênero e sexualidade entre presbiterianos. 1999. 206f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 1999.

REGO, Teresa Cristina R. A **indisciplina** e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotkiana. In: AQUINO, Groppa Julio (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 13. ed. São Paulo: Summus, 1996.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989. p.9-30

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 31-54

ROSADO -NUNES, Maria José Fonteks. Direitos, cidadania das mulheres e religião. **Tempo Social** (USP. Impresso), v. 20, p. 67-81, 2008.

_____. Feminismo y el estudio de las religiones. **Alternativas**, v. 15, p. 155-166, 2009.

_____. O aborto sob o olhar da religião: um objeto à procura de autor@s. **Estudos de Sociologia** (São Paulo), v. 17, p. 21-43, 2012.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 17, n.1, abr. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2009000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 jul. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2009000100002>.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Livia Maria Fraga. Agora seu filho entra mais cedo na escola: criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.753 - 774, out., 2006.

SARTÓRIO, Lúcia Aparecida Valadares. O processo de constituição e desenvolvimento da educação no município de São Bernardo do Campo (1960-2005). In: Jornada do HISTEDBR, 8, 2008, São Carlos, **Anais eletrônicos**, São Paulo, UFSscar, 2008. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/trabalhos.html Acesso em 13 mai.2013.

SCOTT, Joan Wallach. Prefácio a gender and politics of history. **Cad. Pagu**, n. 3 (Desacordos, desamores e diferenças), Campinas, 1994, p. 11-27

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **S.O.S Corpo: gênero e cidadania**, Recife, 1995, p. 1-17 (versão impressa).

_____. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem**. Florianópolis: Mulheres, 2002.

_____. Gender: still a useful category of analysis? **Diogenes**, v. 57, n.1, fev. 2010. Disponível em <<http://dio.sagepub.com/content/57/1/7.refs>. Acesso em: 5 abril 2012. p. 7-14 doi: 10.1177/0392192110369316

SETTON, Maria da Graça Jacintho. As religiões como agentes da socialização. **Cad. CERU**, São Paulo, v.19, n.2, dez. 2008. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-45192008000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 ago. 2011

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que produz e o que reproduz em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Antônia Almeida. Municipalização do ensino fundamental: de Anísio Teixeira aos embates contemporâneos. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.21, -, 143-157, jul/dez 1999.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: Significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. **Mana**, Rio de Janeiro, v.13, n.1, abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010493132007000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 set. 2009. doi: 10.1590/S0104-93132007000100008.

SORJ, Bila; FONTES, Adriana; MACHADO, Danielle Carusi. Políticas e Práticas de conciliação Entre Família e Trabalho no Brasil: questões e políticas no Brasil. **Cad.Pesqui.**, São Paulo, v 37, n.132, dezembro 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 de abril de 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000300004>.

SOUZA, Cynthia et. ali. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 61-76, 1996.

TARDUCCI, Monica. O Senhor nos libertou: gênero, família e fundamentalismo. **Cad. Pagu**, Campinas: Núcleo de Estudos de gênero, v. 3, p. 143-163, 1994.

VIANNA, Cláudia Pereira; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: da diferença ao preconceito. In: AQUINO, Júlio Groppa (coord.). 8. ed. São Paulo: Summus, 1998.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Os nós dos nós**: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 17-18, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 ago. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>

VIANNA, Cláudia Pereira; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**, Campinas, n.33, Dec. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332009000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 out. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>

VIGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 1984.

VEIGA, Ima Passos A. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ima Passos A. (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

VOICU, Malina. Religion and Gender across Europe. **Social Compass**, v.56 n.2, 2009, 144–162. Disponível em <<http://www.scp.sagepub.com/content/56/2/144>>

WEBER, Max. **Conceitos Básicos de Sociologia**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

WENEITZ, Ileana; STIGGER, Marco Paul. A construção do gênero no espaço escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n.1, p. 59-80, janeiro/abril, 2006.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa intitulado _____ que tem como pesquisador responsável _____ da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado por _____ que podem ser contatados pelo *e-mail* _____ ou telefone _____.

O presente trabalho tem por objetivos:

E minha participação consistirá em _____

Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome

Assinatura

Local e data

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Prezadas (os) Professoras(es):

Este questionário é a primeira etapa do desenvolvimento de uma pesquisa, em nível de doutoramento da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A pesquisa pretende conhecer as relações entre Educação, gênero e religião. O objetivo do questionário é levantar aspectos socioeconômicos do corpo docente dessa unidade escolar.

1. Nome: _____
2. Idade:
 20 a 25 anos
 25 a 30 anos
 30 a 35 anos
 35 a 40 anos
 40 a 45 anos
 45 a 50 anos
 50 a 55 anos
 acima de 55 anos
3. Sexo:
Feminino
Masculino
4. Estado Civil:
Casado/a
Solteiro/a
Viúvo/a
Divorciado/a
Relação estável/a
5. Filhos: _____
Idade dos filhos: _____
6. Profissão do cônjuge: _____
7. Natural de: _____
8. Religião: _____
9. Qual a denominação? _____
10. É a religião de início? (se não for, indique a religião anterior). _____
11. Se você mudou de religião, há quanto tempo é convertido/a?

12. Escolaridade: _____

13. Ano de Conclusão: _____

14. Tempo de magistério: _____

15. Tempo de magistério da rede municipal: _____

16. Tempo de magistério nessa unidade escolar: _____

17. Período em que leciona:

manhã

tarde

noite

18. Renda pessoal:

1 a 4 salários mínimos

4 a 8 salários mínimos

8 a 12 salários mínimos

Acima de 12 salários mínimos

19. Renda familiar:

1 a 4 salários mínimos

4 a 8 salários mínimos

8 a 12 salários mínimos

Acima de 12 salários mínimos

20. Residência:

Própria/quitada

Própria/Financiada

Alugada

21. Carro (quantidade por família)

Nenhum

1

2

3

Mais de 3

APÊNDICE B – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS – PROF^a. ELIZABETH

- 1) Você respondeu no primeiro questionário que sua religião era católica e que agora você é Evangélica. Gostaria que você falasse sobre essa mudança.
- 2) Qual é a importância da religião em sua vida?
- 3) Pode-se afirmar que a religião se articula com o seu trabalho? Como?
- 4) Alguns estudos dizem que nossa Identidade Docente tem muito a ver com nossas experiências de vida, além daquilo que aprendemos na licenciatura. O seu jeito de ser professora tem a ver com as vivências familiares, escolares, ou religiosas?
- 5) Qual sua opinião sobre seu pertencimento religioso e sua formação profissional? Existe alguma relação?
- 6) Quais foram os principais ensinamentos que a religião lhe proporcionou?
 - a. Para a vida
 - b. Para a profissão
- 7) Existem modelos de feminino e masculino que a sua religião valoriza? Quais seriam? Esses modelos interfeririam na sua concepção sobre o homem e a mulher?
- 8) O que o discurso religioso sugere a respeito da homossexualidade?
- 9) Como a religião explicaria: a pessoa já nasce homossexual ou ela se torna homossexual?
- 10) Gostaria de saber se você já participou de debates ou cursos sobre relações de gênero? Como foi?
- 11) Em relação às interações entre você e os alunos, como você percebe os meninos e como você percebe as meninas?
- 12) Em sua opinião, quem é mais comportado, menino ou menina? Por quê?
- 13) Por que você traz para a sala de aula alguns exemplos relacionados à figura materna? Certa vez, você chamou a atenção das crianças para como se comportarem com a professora substituta, ou como deveriam utilizar a sala de multiuso?
- 14) Como foi sua explicação para os alunos sobre aquele acontecimento com as bonecas na sala multiuso?
- 15) Você teria alguma coisa a comentar ou mudar em sua entrevista?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA – PROF^a. ELIZANDRA

- 1) Você trabalha em outra escola pela manhã. Como é o seu trabalho nessa escola?
- 2) Você pertence à religião evangélica desde o nascimento. Fale sobre isso.
- 3) Qual é a importância da religião em sua vida?
- 4) Pode-se afirmar que a religião se articula com o seu trabalho? Como?
- 5) Alguns estudos dizem que nossa Identidade Docente tem muito a ver com nossas experiências de vida, além daquilo que aprendemos na licenciatura. O seu jeito de ser professora tem a ver com as vivências familiares, escolares, ou religiosas?
- 6) Qual sua opinião sobre seu pertencimento religioso e sua formação profissional? Existe alguma relação?
- 7) Quais foram os principais ensinamentos que a religião lhe proporcionou?
 - a. Para a vida
 - b. Para a profissão
- 8) Existem modelos de feminino e masculino que a sua religião valoriza? Quais seriam? Esses modelos interfeririam na sua concepção sobre o homem e a mulher?
- 9) O que o discurso religioso sugere a respeito da homossexualidade?
- 10) Como a religião explicaria: a pessoa já nasce homossexual ou ela se torna homossexual?
- 11) Gostaria de saber se você já participou de debates ou cursos sobre relações de gênero?
- 12) Em relação às interações entre você e os alunos, como você percebe os meninos e como você percebe as meninas?
- 13) Em sua opinião, quem são mais comportados, meninos ou meninas? Por quê?
- 14) Você teria alguma coisa a comentar ou mudar em sua entrevista?

APÊNDICE D – ROTEIROS DA ENTREVISTA – PROF^a. LUCINDA

- 1) Em outro dia, você disse que se tivesse me conhecido antes de responder ao questionário, o teria respondido diferente. O que seria respondido diferente?
- 2) Embora você se declare espiritualista e sem religião, certa vez você disse que já teve mais de uma (testemunha de Jeová e outra). Conte-me sobre sua história religiosa.
- 3) Quais os ensinamentos que você guarda da época em que tinha uma religião?
- 4) Quais os motivos que te levaram a não pertencer a alguma religião?
- 5) O fato de você não ter religião interfere em seu trabalho em sala de aula ou com as relações com os alunos?
- 6) Na época do atentado àquela escola no Rio você comentou que desde quando começou a lecionar você achava que algum aluno iria lhe agredir. Explique-me isso.
- 7) Percebi que você considera o castigo uma forma para educar a para fazer com que as crianças não burlem os combinados. Por que, na maioria das vezes, são os meninos os mais castigados?
- 8) Alguns estudos dizem que nossa Identidade Docente tem muito a ver com nossas experiências de vida, além daquilo que aprendemos na licenciatura. O seu jeito de ser professora tem a ver com as vivências familiares, escolares, ou religiosas?
- 9) Gostaria de saber se você já participou de debates ou cursos sobre relações de gênero. Como foi?
- 10) Em relação às interações entre você e os alunos, como você percebe os meninos e como você percebe as meninas?
- 11) Em sua opinião, quem são mais comportados, meninos ou meninas? Por quê?
- 12) Você teria alguma coisa a comentar ou mudar em sua entrevista?

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA – PROF^a. IVANILDA

- 1) Percebi que você é muito religiosa. Fale sobre sua história religiosa.
- 2) Você participa ativamente das atividades de sua Igreja?
- 3) Porque escolhe, na hora da chamada, uma menina para contar as meninas e um menino para contar os meninos?
- 4) Qual é a importância da religião em sua vida?
- 5) Pode-se afirmar que a religião se articula com o seu trabalho? Como?
- 6) Qual sua opinião sobre seu pertencimento religioso e sua formação profissional? Existe alguma relação?
- 7) Quais foram os principais ensinamentos que a religião lhe proporcionou?
 - a. Para a vida
 - b. Para a profissão
- 8) Existem modelos de feminino e masculino que a sua religião valoriza? Quais seriam? Esses modelos interfeririam na sua concepção sobre o homem e a mulher?
- 9) O que o discurso religioso sugere a respeito da homossexualidade?
- 10) Gostaria de saber se você já participou de debates ou cursos sobre relações de gênero.
- 11) Em relação às interações entre você e os alunos, como você percebe os meninos e como você percebe as meninas?
- 12) Em sua opinião, quem é mais comportado, menino ou menina? Por quê?
- 13) Você teria alguma coisa a comentar ou mudar em sua entrevista?

APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA – PROF^a. CÉLIA

- 1) Fale um pouco sobre sua família. Sobre seu casamento.
- 2) Qual o significado da família pra você?
- 3) Como você se tornou professora?
- 4) Qual é a sua religião?
- 5) Qual é a importância da religião em sua vida?
- 6) Pode-se afirmar que a religião se articula com o seu trabalho? Como?
- 7) Gostaria de saber se você já participou de debates ou cursos sobre relações de gênero.
- 8) Qual sua opinião sobre seu pertencimento religioso e sua formação profissional?
Existe alguma relação?
- 9) Em relação às interações entre você e os alunos, como você percebe os meninos e como você percebe as meninas?
- 10) Em sala de aula, você sempre se refere às mães dos alunos quando é necessário cobrar a lição de casa, o material, os horários. Fale um pouco sobre isso.
- 11) Você me pareceu muito preocupada com a formação moral das crianças. Fale um pouco sobre isso.
- 12) Em sua opinião, quem é mais comportado, menino ou menina? Por quê?
- 13) Você teria alguma coisa a comentar ou mudar em sua entrevista?