

## **Representações sociais de gênero e práticas de socialização entre pais religiosos cristãos<sup>1</sup>**

### *Social Representations of Gender and Socialization Practices among Christian Religious Parents*

Hellen Chaves Rabelo Mação<sup>2</sup>, Isabela Gomes Cezario<sup>2</sup> & Sabrine Mantuan dos Santos Coutinho<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo investiga as representações sociais (RS) de gênero entre pais cristãos e a relação dessas representações com as práticas de socialização de gênero na educação dos filhos. Considera-se que a religião exerce papel importante na formação de crenças e valores, funcionando como um referencial do que é compreendido como adequado para a criação de meninos e meninas. A partir da Teoria das Representações Sociais, entende-se que as compreensões dos pais sobre gênero orientam suas práticas educativas cotidianas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada com dez casais cristãos, sendo cinco católicos e cinco evangélicos, com filhos de até dez anos. Os dados foram coletados por entrevistas semiestruturadas, analisados por análise lexical com apoio do *software* IRaMuTeQ e interpretados à luz da Teoria das Representações Sociais. Os resultados sugerem que as representações de gênero dos participantes aparecem associadas a concepções tradicionais, frequentemente legitimadas pelo discurso religioso, relacionando-se a expectativas diferenciadas na criação de meninos e meninas, especialmente no que se refere às brincadeiras, aos cuidados e à divisão de tarefas. Os achados sugerem que a religião aparece como importante agente de socialização de gênero no grupo investigado, contribuindo para a manutenção de normas e valores tradicionais no contexto familiar.

**Palavras-chave:** Socialização de gênero; Representações sociais; Religião; Família; Parentalidade.

**ABSTRACT:** This article investigates social representations (SR) of gender among Christian parents and the relationship between these representations and gender socialization practices in childrearing. Religion is considered to play an important role in the formation of beliefs and values, functioning as a reference for what is understood as appropriate in the upbringing of boys and girls. Based on Social Representations Theory, parents' understandings of gender are understood to guide their everyday educational practices. This is a qualitative study

---

<sup>1</sup> A pesquisa recebeu financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

conducted with ten Christian couples, five Catholic and five Evangelical, with children up to ten years of age. Data were collected through semi-structured interviews, analyzed through lexical analysis with the support of the IRaMuTeQ software, and interpreted in light of Social Representations Theory. The results suggest that participants' gender representations appear to be associated with traditional conceptions, frequently legitimized by religious discourse, and related to differentiated expectations in the upbringing of boys and girls, especially regarding play, caregiving, and the division of tasks. The findings suggest that religion appears as an important agent of gender socialization in the investigated group, contributing to the maintenance of traditional norms and values within the family context.

**Keywords:** Gender socialization; Social representations; Religion; Family; Parenting.

### **Introdução**

Conhecer as crenças de pais e mães sobre gênero é importante para compreender como determinadas concepções acerca do masculino e do feminino são construídas, compartilhadas e transmitidas aos filhos no cotidiano familiar (Kobarg et al., 2006). Tais crenças se articulam a valores, normas e expectativas socialmente produzidas, orientando práticas educativas e contribuindo para a definição dos comportamentos considerados adequados para meninas e meninos. Nesse processo, questões de gênero atravessam diferentes espaços sociais, entre os quais se destacam a família, a escola, a política e a religião, sendo esta última uma dimensão relevante na formação, manutenção e circulação de representações sociais. Em relação ao gênero, a Bíblia, frequentemente compreendida como manual de fé e prática dos cristãos, aponta para modelos ideais e sagrados de masculinidade e feminilidade (Lima, 2011), o que torna o campo religioso relevante para investigações sobre representações sociais de gênero (Jodelet, 2009).

O cristianismo constitui uma das tradições religiosas mais expressivas no mundo e a principal tradição religiosa no Brasil, reunindo parcela significativa da população mundial e a maior parte da população brasileira, especialmente nos segmentos católico e evangélico. Em âmbito mundial, estimativas do Pew Research Center indicam que, em

2020, os cristãos constituíam o maior grupo religioso do mundo, somando aproximadamente 2,3 bilhões de pessoas, o que correspondia a 28,8% da população global (Pew Research Center, 2025).

No contexto brasileiro, dados do Censo Demográfico 2022 indicam a predominância de pessoas que se autodeclaram cristãs, distribuídas principalmente entre católicos e evangélicos, sendo 56,7% católicos apostólicos romanos e 26,9% evangélicos entre a população de 10 anos ou mais (IBGE, 2025). Embora compartilhem fundamentos doutrinários comuns, esses grupos apresentam características históricas, organizacionais e teológicas distintas, que podem influenciar a forma como seus membros compreendem questões relacionadas à família, à sexualidade e aos papéis de gênero.

O catolicismo possui trajetória histórica própria no Brasil, marcada por forte presença institucional e cultural, enquanto o segmento evangélico é composto por diferentes denominações, incluindo igrejas históricas, pentecostais, neopentecostais e comunidades independentes (Novaes, 2006; Mariano, 1999). Essas diferenciações são relevantes porque podem produzir diferentes formas de interpretação sobre família, autoridade parental, papéis de gênero e educação de meninas e meninos.

O ambiente das instituições religiosas integra-se à vida cotidiana de seus frequentadores, exercendo influência nos processos de socialização de gênero e estruturando experiências na vida familiar e escolar da criança, de forma que as experiências infantis variam conforme os significados sociais atribuídos à religião (Santos, 2017).

Para as ciências sociais, o gênero não deve ser compreendido apenas como uma distinção entre homens e mulheres, mas como uma relação social na qual grupos e indivíduos atuam (Connell & Pearse, 2015). No contexto familiar, essas relações se expressam por meio das expectativas parentais acerca dos comportamentos considerados

apropriados para meninas e meninos (Santos, 2017), sendo a família um espaço central no processo de socialização das crianças em relação às questões de gênero (Bereni et al., 2020).

A socialização pode ser compreendida como o processo de introdução dos indivíduos em um mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela (Berger & Luckmann, 1978). No que se refere à socialização de gênero, Bereni et al. (2020) a definem como um conjunto de mecanismos pelos quais as pessoas são atribuídas, desde o seu nascimento, a uma classe de sexo, aprendendo a se comportar, sentir e pensar segundo as formas socialmente associadas a essa classificação. Assim, no contexto familiar e religioso, as crianças se deparam com expectativas, normas e valores que contribuem para a construção de sentidos sobre o masculino e o feminino.

Partindo da Teoria das Representações Sociais (TRS), entende-se que a forma como os pais compreendem questões relativas ao gênero orienta suas práticas educativas, uma vez que existe uma relação de influência entre representações sociais e condutas adotadas no cotidiano (Rouquette, 1998). As representações sociais (RS) podem ser definidas como um tipo de saber socialmente elaborado que, a partir do senso comum, busca trazer familiaridade àquilo que é desconhecido, orientando e justificando comportamentos, condutas e práticas sociais (Moscovici, 2007). Nesse sentido, a contribuição de Moscovici é central, pois permite compreender que as representações sociais não são apenas opiniões individuais, mas formas de conhecimento construídas e compartilhadas socialmente, que ajudam os grupos a interpretar a realidade, organizar sentidos e orientar práticas.

Nessa perspectiva, quando pais e mães falam sobre o que consideram adequado para meninos e meninas, suas falas podem expressar representações sociais que circulam na família, na religião e em outros espaços de convivência. Essas representações também

participam da construção das identidades sociais. Conforme destaca Duveen (2001), os indivíduos desenvolvem suas identidades no interior de sistemas de representações compartilhados socialmente, apropriando-se de valores, normas e categorias presentes nos grupos aos quais pertencem. Tal compreensão mostra-se particularmente relevante para os estudos sobre gênero, uma vez que as concepções acerca do masculino e do feminino são produzidas, compartilhadas e transmitidas nos processos de socialização, incluindo aqueles desenvolvidos no contexto familiar e religioso.

O presente relato, recorte de uma pesquisa mais ampla, teve como objetivo geral investigar as representações sociais de gênero entre pais que se autodeclararam religiosos cristãos e a relação com as práticas de socialização de gênero por eles adotadas e descritas. Como objetivos específicos, buscou-se descrever os conteúdos das representações sociais de gênero desses pais; conhecer suas práticas de socialização de gênero a partir de seus relatos; e analisar a relação entre representações sociais de gênero, práticas de socialização e questões do campo religioso.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram da pesquisa dez casais cristãos, maiores de 18 anos, sendo cinco católicos e cinco evangélicos, residentes no estado do Espírito Santo, com filhos entre cinco meses e nove anos, e que residiam juntos, independentemente da formalização civil da união. A escolha dessa faixa etária (0 a 10 anos) teve como objetivo observar as expectativas parentais presentes desde o nascimento e as práticas de socialização de gênero em etapas posteriores, quando as crianças já expressam com maior clareza suas opiniões.

A idade dos participantes variou entre 26 e 56 anos. A amostra apresentou variações quanto à raça/etnia, escolaridade e ocupação profissional, conforme caracterização apresentada nas Tabelas 1 e 2.

Para preservar a identidade dos participantes, todos foram identificados por nomes de casais presentes na narrativa bíblica. Neste estudo, os participantes foram organizados a partir de dois grandes segmentos cristãos: católicos e evangélicos, conforme sua autodeclaração religiosa. Contudo, reconhece-se que tais segmentos não são homogêneos e reúnem diferentes formas de pertencimento, experiências comunitárias e interpretações religiosas.

Cabe destacar que, para o casal Assuero e Esther, a gestação atual foi registrada por ter sido frequentemente mencionada nas entrevistas com muitas expectativas relacionadas à socialização de gênero, mesmo antes do nascimento do bebê.

**Tabela 1**

*Caracterização dos participantes evangélicos*

<b>Casal</b>	<b>Idade</b>	<b>Religião</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Nº filhos</b>	<b>Sexo dos filhos</b>	<b>Idade dos filhos</b>
Assuero	30	Batista	Pós-graduação	2	Fem. e Masc.	Gestante; 2 anos
Esther	31	Batista	Pós-graduação	2	Fem. e Masc.	Gestante; 2 anos
Jacó	35	Presbiteriana	Superior	1	Feminino	3 anos
Raquel	28	Presbiteriana	Superior	1	Feminino	3 anos
Áquila	42	Ives	Superior	2	Fem. e Masc.	7 anos; 18 anos
Priscila	38	Ives	Superior	2	Fem. e Masc.	7 anos; 18 anos
José	56	Batista	Ensino Médio	1	Feminino	3 anos
Maria	32	Batista	Mestrado	1	Feminino	3 anos
Sansão	35	Batista	Superior	1	Feminino	3 anos
Dalila	32	Batista	Pós-graduação	1	Feminino	3 anos

**Tabela 2**

*Caracterização dos participantes católicos*

<b>Casal</b>	<b>Idade</b>	<b>Religião</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Nº filhos</b>	<b>Sexo dos filhos</b>	<b>Idade dos filhos</b>
Zacarias	34	Católico	Ensino Médio	1	Feminino	7 anos
Isabel	33	Católico	Ensino Médio	1	Feminino	7 anos
Adão	35	Católico	Ensino Médio	1	Masculino	4 anos
Eva	43	Católico	Superior	2	Fem. e Masc.	23 anos; 4 anos
Abraão	40	Católico	Superior	2	Feminino	9 anos; 14 anos
Sara	44	Católico	Ensino Médio	3	Fem. e Masc.	9; 14 e 24 anos
Boaz	26	Católico	Ensino Médio	1	Masculino	1 ano
Rute	29	Católico	Ensino Médio	1	Masculino	1 ano
Isaque	37	Católico	Superior	2	Feminino	5 meses; 2 anos
Rebeca	28	Católico	Superior	2	Feminino	5 meses; 2 anos

### **Instrumentos e procedimentos de coleta de dados**

Foram realizadas entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado previamente elaborado, composto por três grandes blocos temáticos: (1) definições e papéis de gênero; (2) questões religiosas; e (3) educação dos filhos. As entrevistas foram conduzidas separadamente com cada um dos cônjuges, a fim de evitar que as respostas de um participante interferissem nas do outro.

Para a construção deste artigo, foram selecionadas as seguintes questões: “Como você acha que deve ser a criação dos meninos?”; “Como você acha que deve ser a criação das meninas?”; “Você acredita que há brincadeiras, esportes e atividades que são mais apropriados para meninos? Quais? Por quê?”; e “Você acredita que há brincadeiras, esportes e atividades que são mais apropriados para meninas? Quais? Por quê?”. A escolha destas questões se deveu ao fato de as duas primeiras se relacionarem diretamente ao objetivo pretendido, e das duas últimas se relacionarem a atividades que poderiam ser

consideradas próprias para meninos e meninas, tanto como um meio de socialização de funções quanto para comportamentos esperados pelo gênero.

Também foi aplicado um questionário sociodemográfico para caracterização da amostra, contemplando informações como idade; religião; profissão; escolaridade; orientação sexual; número de filhos; idade dos filhos; e sexo dos filhos. Os casais foram recrutados a partir da técnica de amostragem bola de neve, iniciada a partir de um contato inicial pertencente à rede social da pesquisadora.

O convite aos casais foi feito por meios digitais, como o *WhatsApp* e o *Instagram*. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Ufes), tendo sido aprovado sob CAAE nº 68224923.5.0000.5542. A pesquisa foi realizada em consonância com as normas éticas estabelecidas pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Antes da realização das entrevistas, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e assinatura, manifestando sua concordância em participar da pesquisa, sendo garantidos o anonimato, o sigilo das informações e a possibilidade de desistência a qualquer momento. As entrevistas foram realizadas presencialmente, na residência dos participantes, e gravadas em áudio, mediante autorização prévia, com o objetivo de viabilizar sua transcrição integral para análise.

### **Processamento e Análise de Dados**

O tratamento e a análise dos dados foram realizados por meio do *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que tem sido amplamente empregado em estudos que utilizam a Teoria das Representações Sociais, por permitir análises lexicométricas voltadas à compreensão de conhecimentos compartilhados por grupos sociais (Souza et al., 2018).

Para ser analisada pelo programa, a entrevista passou por algumas modificações, a fim de ser elaborado o corpus textual no IRaMuTeQ. Foram utilizadas as linhas de comando no início de cada entrevista para separar, categorizar por participantes e indicar algumas variáveis específicas. As linhas de comando são formadas por asteriscos e indicam ao *software* as caracterizações que são feitas pelo pesquisador para cada entrevista, organizando as informações sociodemográficas dos participantes por variáveis previamente definidas. A variável **Ind\_** identificou cada participante individualmente, com códigos variando de 01 a 20, conforme a numeração atribuída. A variável **Gru\_** indicou o grupo religioso, sendo 1 para participantes católicos e 2 para evangélicos. A variável **Sex\_** representou o sexo do participante, codificado como 1 para feminino e 2 para masculino. A variável **Num\_** indicou o número de filhos, sendo 1 para um filho, 2 para dois filhos e 3 para três filhos. Por fim, a variável **Sef\_** descreveu o sexo dos filhos, com 1 representando filhos do sexo masculino, 2 do sexo feminino e 3 quando havia filhos de ambos os sexos. Essa padronização permitiu estruturar adequadamente os dados utilizados nas análises.

Após a preparação do corpus textual, foram realizadas análises lexicais por meio do IRaMuTeQ, especialmente a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e a Análise Fatorial de Correspondência (AFC). A CHD permitiu identificar classes lexicais formadas a partir da distribuição dos segmentos de texto, enquanto a AFC possibilitou visualizar a aproximação e o distanciamento entre essas classes e as variáveis consideradas na pesquisa.

Ressalta-se que o IRaMuTeQ foi utilizado como ferramenta de apoio à organização lexical do corpus, não substituindo a interpretação qualitativa dos dados. Assim, os segmentos de texto classificados pelo *software* foram retomados pelas pesquisadoras e interpretados à luz da Teoria das Representações Sociais e da literatura

sobre gênero, religião e socialização, buscando articular os resultados lexicais aos sentidos produzidos pelos participantes em seus relatos.

### **Resultados**

O corpus foi analisado pelo método de Reinert, por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e da Análise Fatorial de Correspondência (AFC), possibilitando a identificação de classes lexicais e a observação das relações entre formas, classes e variáveis consideradas na pesquisa.

O *software* gerou inicialmente 295 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 227, correspondendo a 76,95% do corpus, índice considerado adequado para esse tipo de análise (Camargo & Justo, 2013).

A partir da CHD, os resultados foram apresentados em um dendrograma de classes (Figura 1), permitindo observar os agrupamentos lexicais formados pelos segmentos de texto e as relações entre as classes identificadas no corpus.

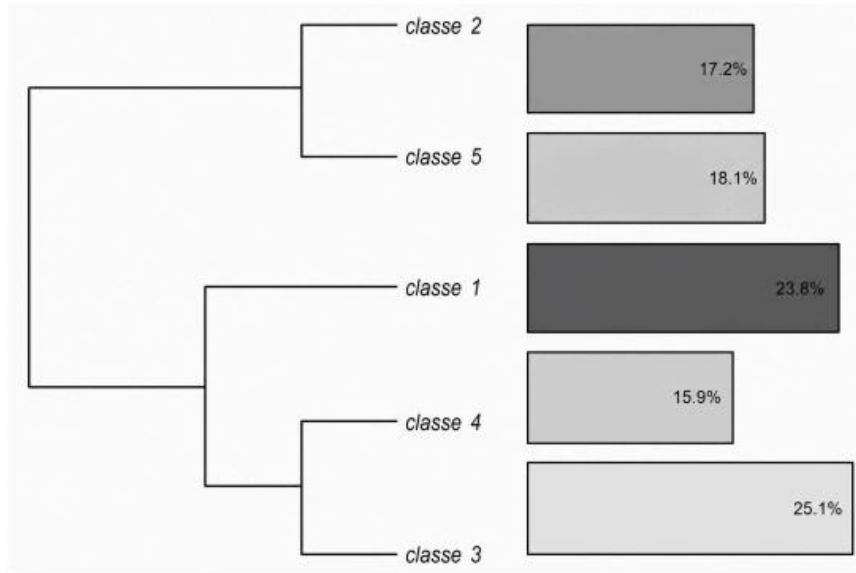
Nas descrições a seguir, são apresentados os termos com maior associação estatística em cada classe, considerando principalmente os valores de qui-quadrado ( $\chi^2$ ), que indicam o grau de associação das palavras aos respectivos agrupamentos lexicais. Optou-se por apresentar apenas os termos mais representativos de cada classe, a fim de tornar a exposição dos resultados mais sintética e evitar a repetição de informações já visualizadas no dendrograma lexical (Figura 2).

A leitura do dendrograma, da esquerda para a direita, permite observar o processo de formação das classes e dos agrupamentos. Na primeira partição, foi originada a classe 1, correspondente a 23,8% do corpus. Essa classe, juntamente com as classes 3, correspondente a 25,1% do corpus, e 4, correspondente a 15,9% do corpus, formou um subagrupamento. Em outra partição, foi formado um segundo subagrupamento,

constituído pelas classes 2, correspondente a 17,2% do corpus, e 5, correspondente a 18,1% do corpus.

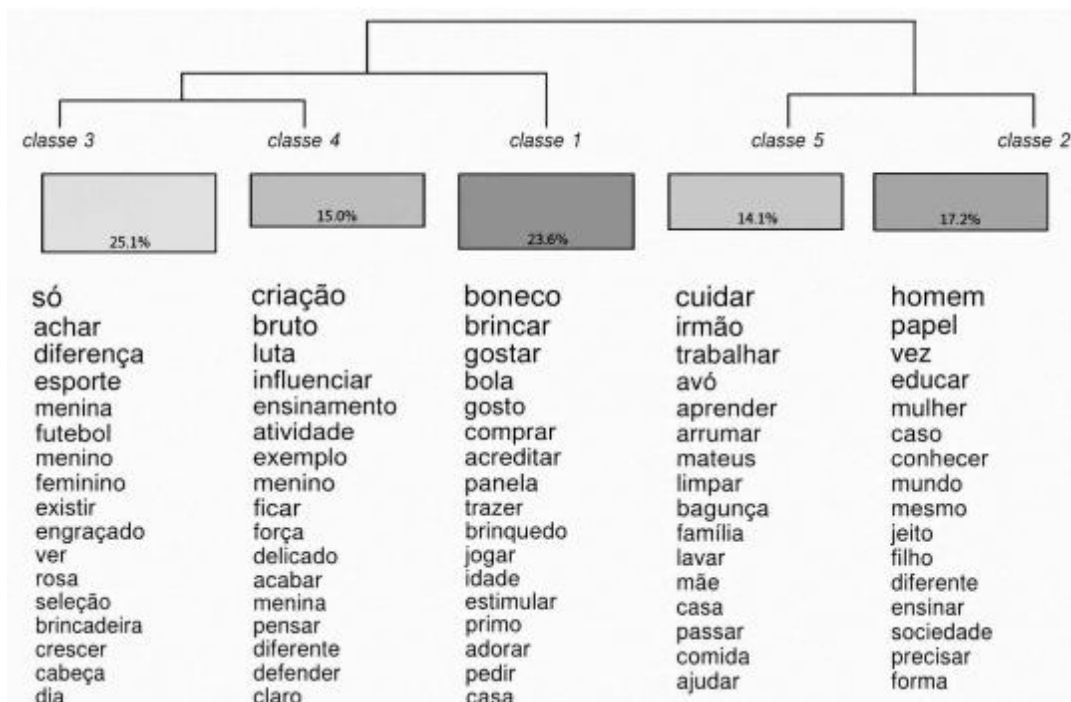
**Figura 1**

*Dendrograma da CHD*



**Figura 2**

*Dendrograma lexical*



A Classe 1, nomeada de “Brincadeiras de Menino ou de Menina?”, apresentou segmentos de texto (ST) referentes à inserção de brincadeiras no cotidiano dos filhos com base nas crenças e representações dos pais. As palavras com maior associação à classe foram: boneco ( $\chi^2 = 48,31$ ); brincar ( $\chi^2 = 46,94$ ); gostar ( $\chi^2 = 45,73$ ); bola ( $\chi^2 = 31,43$ ); gosto ( $\chi^2 = 23,14$ ); comprar ( $\chi^2 = 19,74$ ); acreditar ( $\chi^2 = 18,57$ ); e panela ( $\chi^2 = 15,28$ ).

A Classe 3, diretamente ligada à classe 4, foi denominada “Não é só uma brincadeira” e reuniu ST referentes às diferenças nas brincadeiras de acordo com o gênero e às influências dessas práticas sobre o que as crianças são, pensam e podem vir a ser. As palavras com maior associação à classe foram: só ( $\chi^2 = 46,53$ ); achar ( $\chi^2 = 26,85$ ); diferença ( $\chi^2 = 26,02$ ); esporte ( $\chi^2 = 20,27$ ); menina ( $\chi^2 = 17,49$ ); futebol ( $\chi^2 = 15,96$ ); menino ( $\chi^2 = 13,88$ ); e feminino ( $\chi^2 = 13,82$ ).

A Classe 4 foi nomeada “Diferenças na criação de meninos e meninas”. Essa classe, que apresenta relação próxima com a classe 3, reuniu conteúdos relacionados às diferenças na criação de meninos e meninas e às justificativas religiosas mobilizadas pelos participantes. As palavras com maior associação à classe foram: criação ( $\chi^2 = 29,44$ ); bruto ( $\chi^2 = 24,51$ ); luta ( $\chi^2 = 21,6$ ); influenciar ( $\chi^2 = 21,6$ ); ensinamento ( $\chi^2 = 16,13$ ); atividade ( $\chi^2 = 15,76$ ); exemplo ( $\chi^2 = 12,64$ ); e menino ( $\chi^2 = 12,05$ ).

Na Classe 2, intitulada “Atribuições e atributos masculinos e femininos: ensino e aprendizagem”, foram reunidos ST relacionados a responsabilidades, papéis e atribuições específicas de homens e mulheres, transmitidas e valorizadas pelos participantes na educação dos filhos. As palavras com maior associação à classe foram: homem ( $\chi^2 = 24,74$ ); papel ( $\chi^2 = 24,65$ ); vez ( $\chi^2 = 20,23$ ); educar ( $\chi^2 = 19,63$ ); mulher ( $\chi^2 = 17,29$ ); caso ( $\chi^2 = 14,66$ ); conhecer ( $\chi^2 = 14,66$ ); e mundo ( $\chi^2 = 14,18$ ).

A Classe 5, nomeada “Gênero e divisão de tarefas na família”, apresenta forte ligação com os conteúdos da classe 2. Nessa classe, foram reunidos ST mais específicos

sobre o aprendizado de papéis de gênero no contexto das relações familiares. As palavras com maior associação à classe foram: cuidar ( $\chi^2 = 37,62$ ); irmão ( $\chi^2 = 27,96$ ); trabalhar ( $\chi^2 = 23,19$ ); avô ( $\chi^2 = 23,19$ ); aprender ( $\chi^2 = 22,34$ ); arrumar ( $\chi^2 = 22,34$ ); limpar ( $\chi^2 = 18,47$ ); e família ( $\chi^2 = 18,17$ ).

De modo geral, os segmentos de texto classificados nas cinco classes indicam que as representações de gênero dos participantes se organizaram em torno de três eixos principais: a diferenciação de brincadeiras consideradas adequadas para meninos e meninas; a atribuição de papéis sociais e familiares distintos para homens e mulheres; e a influência dos ensinamentos familiares e religiosos na educação dos filhos. Também apareceram tensões entre referenciais religiosos e referenciais sociais mais amplos, especialmente quando os participantes diferenciaram aquilo que compreendem como adequado “para Deus” e aquilo que percebem como aceito ou defendido “pelo mundo”. Alguns fragmentos ilustram esses sentidos:

“Eu não vou incentivar, eu incentivo ela a coisas de meninas e incentivo ao [filho] coisas de meninos. Eu nunca dei boneca, sempre coisas de homem: bola, super-herói, essas coisas, nunca dei brinquedos para ele afeminados.” (Priscila)

“Na vida conjugal e o papel da mulher na igreja. Você vai criar sua filha, educar sua filha ali, seguindo esses parâmetros, aí da mesma forma você vai também mostrando a ele qual é a vontade de Deus para a vida dele.” (Jacó)

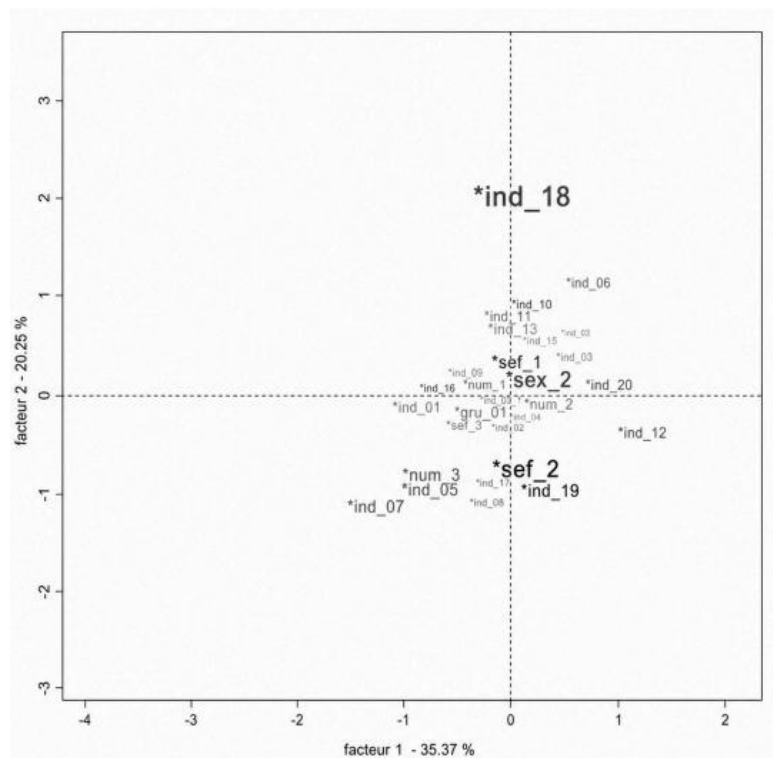
“Os meninos são educados para serem meninos, para a sociedade, e não o que eu acho, de ser um homem, de ter que trabalhar, de ser durão, de que homem não chora, e a menina sempre com as tarefas de casa [...]. Sempre é a irmã que tem que cuidar do irmão.” (Rute)

No corpus analisado, observou-se maior polarização no eixo vertical superior, com destaque para o indivíduo 18 (José), que apresentou maior participação na formação

da classe 4. Em seguida, destacaram-se os indivíduos 6 e 10, respectivamente Abraão e Zacarias, homens católicos que também participaram de forma expressiva na composição dessa classe. No quadrante inferior esquerdo, destacaram-se os indivíduos 5 e 7, Sara e Rute, mulheres católicas que participaram da formação da classe 5. Também se destacaram as variáveis **Sex\_2**, correspondente ao sexo masculino, e **Sef\_2**, indicando a presença de participantes com filhos do sexo masculino entre aqueles que contribuíram para a formação das classes.

### Figura 3

*Análise Fatorial de Correspondência (AFC) das classes lexicais e variáveis sociodemográficas*



### Discussão

Os resultados obtidos sugerem que os participantes apresentaram definições de gênero predominantemente duais e ancoradas em sentidos religiosos. Nesse aspecto, as RS de gênero, para os participantes, aparecem associadas às diferenças biológicas, às

funções desempenhadas por homens e mulheres e às expectativas sobre os papéis que deveriam assumir no contexto familiar e religioso cristão.

Essa compreensão dialoga com Duveen (2001), ao destacar que as identidades são construídas no interior de sistemas de representações socialmente compartilhados. Nesse sentido, as falas dos participantes indicam que as crianças são inseridas em um universo simbólico no qual masculinidade e feminilidade já aparecem organizadas por expectativas familiares, religiosas e sociais. Assim, as práticas de socialização descritas pelos pais não se limitam a escolhas educativas individuais, mas expressam modos compartilhados de classificar, orientar e regular comportamentos considerados adequados para meninos e meninas.

As RS de gênero indicaram o “ser mulher” como aquela que foi criada para dar conta da casa e da família, uma mulher que é forte perante a sociedade, organizada, caprichosa, limpa e que cuida do seu lar, sendo a principal responsável pelas tarefas domésticas e pela educação religiosa dos filhos. Em Souza (2017), observa-se que na literatura para mulheres cristãs, a identidade da mulher é construída em função do marido, e que as mesmas devem apresentar características como submissão, aceitação das tarefas domésticas e responsabilidade pela casa e pelo equilíbrio familiar, devendo ser o cuidado familiar a sua prioridade. A sobrecarga vivenciada por muitas mulheres é tida pela literatura como constituinte do ser feminino, devendo a mesma receber a ajuda vinda de Deus para dar conta de suas funções.

Os homens são citados como participantes ativos na criação dos filhos, repartindo as responsabilidades. Para estes, foram atribuídas as funções de cuidador, provedor, líder, responsável, mantenedor e defensor da esposa e filhos, estando sobre o homem uma expectativa maior em relação ao sustento e à mulher, os cuidados com o lar e os filhos. O mesmo pode ser visto, também, em Lins et al. (2015), em que as mães foram consideradas

como as maiores responsáveis pelo carinho e pela educação dos filhos, e os pais responsáveis por exercerem a autoridade, o ensino e a disciplina com os filhos.

Nos relatos, o homem apareceu como ajuda secundária no cuidado doméstico, enquanto a mulher foi associada à responsabilidade principal por essas tarefas. Essa atribuição foi frequentemente justificada pela ideia de que os homens trabalhariam fora ou teriam menor habilidade para os cuidados com o lar, bem como pela compreensão de que o cuidado doméstico estaria relacionado à função da mulher perante Deus. Em Santos (2017), também foi observado que o envolvimento dos homens nas tarefas domésticas ocorre de maneira seletiva, esporádica e pouco recorrente.

Observou-se, nas falas dos pais, expectativas sobre a criação dos filhos e o que é o gênero feminino e masculino, tanto na infância quanto na fase adulta. Para as meninas, os pais esperam que a filha cresça para ser mãe, e que seja vaidosa, organizada e desempenhe tarefas domésticas melhor que os meninos. Essa diferenciação no tratamento dos filhos implica, como retrata Ribeiro (2006), no tempo para o lazer, na sexualidade e no comportamento geral das meninas.

Para os meninos, os pais demonstraram expectativa de que tenham, desde pequenos, postura de homens da casa, ressaltando a bravura, a agressividade, a esperteza, o interesse pelas mulheres e a força física. Pesquisas sobre identidade masculina e gênero também destacaram que expectativas sociais e parentais contribuem para a construção de uma masculinidade associada à força física, bravura e domínio social, influenciando o desenvolvimento psicológico dos meninos (Miez, 2024).

Alguns participantes relataram, em contrapartida, que a educação deve ser a mesma para meninos e meninas e que devam ser priorizados princípios de humanidade, como amar e respeitar as pessoas, existindo tarefas que todos devem saber fazer, como cuidar da casa, já que moram nela e precisam respeitar o espaço do outro

independentemente do gênero. Essa perspectiva de alguns pais pode ser vista em Castro e Abramovay (2004), que apontam que a educação deve promover a igualdade de gênero e a responsabilidade para meninos e meninas nas atividades cotidianas, contribuindo para uma desconstrução de estereótipos historicamente naturalizados.

Outros pais concordam ainda que a base da educação deve ser a mesma, mas a forma de ensinar deve ser diferente, indicando que o jeito de falar com o menino deve ser mais bruto do que o jeito que se fala com uma menina.

A idade dos filhos também foi observada como um diferencial para a educação em gênero. Nas respostas, observou-se que uma abordagem precoce sobre o assunto poderia gerar mais confusão aos filhos, podendo o filho brincar com brinquedos próprios do “sexo oposto” até uma certa idade, mas que a partir de idades mais avançadas tais brincadeiras já começariam a ser estranhas, devendo ser advertidos.

Ribeiro (2006) elucida que o comportamento infantil é modificado e orientado logo nos primeiros anos de vida, mas que a partir dos 7 anos é percebido um interesse maior das crianças para questões sexuais. Assim, as famílias sentem-se pressionadas para distinguir essas diferenças, redobrando o cuidado com as meninas, que são ensinadas pelas mães sobre os perigos de estarem próximas aos meninos, e aprendem que meninos e meninas são incompatíveis e que devem andar e brincar separados. Ainda sobre o quesito idade, Santos et al. (2018) destacam que na primeira infância acontecem importantes mudanças no sentido educativo, conferindo aos adultos esse papel mediador com a criança.

São esperados aspectos e capacidades emocionais diferentes para meninos e meninas. Os meninos devem ser fortes e, por isso, brincadeiras que exigem força são mais apropriadas para eles. Assim, as expectativas dos pais alinham-se com as encontradas em Ribeiro (2006) ao identificar a importância do menino se apresentar de forma viril,

controlando também as emoções, não sendo dominado pelas meninas e não devendo chorar ou receber afetos.

Foram observadas diferenças, nesse sentido, quanto às respostas dos pais. Para os pais do gênero masculino, os meninos podem ser tratados de forma mais bruta e a menina deve ser tratada com delicadeza. Em contrapartida, observou-se nas respostas das mães uma maior preocupação com as emoções dos meninos do que as relatadas pelos pais, concordando com a ideia de maior delicadeza no trato com as meninas, mas apontando a necessidade do cuidado emocional para os meninos, acolhendo-os, valorizando as emoções e permitindo as expressões destas.

Embora os pais tenham apontado que meninos poderiam ser tratados de forma mais bruta, as mães não declararam que essa fosse a forma como os pais efetivamente tratavam os filhos no cotidiano. Nos relatos analisados, não foi observado que os pais tratassem os filhos exatamente como afirmaram que deveriam ser tratados, nem foram identificadas discordâncias expressivas entre os cônjuges sobre a forma de educar.

Para as brincadeiras, os pais consideram que existem brincadeiras específicas que são ideais para os meninos por valorizarem o desenvolvimento da força, como as de luta e as que são mais brutas. Para as meninas, os pais esperam brincadeiras delicadas, que valorizam a feminilidade, como a maquiagem e as bonecas. Embora a opinião dos pais tenha sido unânime nesse sentido, durante as entrevistas foram observados os pais se questionando sobre isso, já que na fase adulta mulheres também dirigem e homens também cozinham e cuidam dos filhos.

As brincadeiras desempenham um importante papel sobre a função de mulher e homem na sociedade, sendo entendidas como um recurso para que as crianças desempenhem as funções esperadas para homens e mulheres na fase adulta, e que preparem as crianças para que o menino seja o líder da casa e a mulher seja a cuidadora

do lar. Essa ideia dialoga com os achados de Sarat et al. (2017), de que muitas vezes as crianças gostam de brincar de situações que ilustrem as vivências de seu cotidiano e as experiências com o trabalho da família. Para as mesmas autoras, a brincadeira é uma forma importante e significativa de linguagem das crianças, por meio da qual elas se expressam, mostrando o que pensam, vivenciando e aprendendo sobre o mundo, sendo importante assegurar que as crianças tenham o direito de brincar para que vivenciem relações de gênero mais igualitárias em suas brincadeiras, não precisando brincar de maneiras sexistas e predeterminadas.

Em relação ao autocuidado, ao menino é permitido sair desarrumado, mas as meninas precisam estar sempre arrumadas e são ensinadas desde novas a serem vaidosas. A vaidade nas meninas também foi observada em Santos et al. (2018), especialmente em brincadeiras relacionadas ao cuidado com a aparência (tanto das bonecas, quanto de si mesmas e dos outros).

O ambiente em que meninos e meninas se inserem também foi apontado pelos pais como elemento capaz de interferir na socialização de gênero, como no caso do campo de futebol, mencionado como espaço que poderia “masculinizar” a menina. A escola e os pares também foram apontados como agentes de socialização de gênero, muitas vezes em desacordo com aquilo que os pais acreditam e ensinam aos filhos. Nesse sentido, Louro (2014) destaca que a escola se configura como um espaço privilegiado de socialização de gênero, uma vez que, por meio de práticas, discursos e interações cotidianas, contribui para a produção e a naturalização de normas e expectativas socialmente atribuídas a meninos e meninas.

Em relação à prática de esportes, os participantes apresentaram maior flexibilidade para que essas atividades fossem realizadas por meninos e meninas, independentemente do esporte praticado, desde que o contexto não trouxesse confusão na

educação de gênero, influenciando a masculinidade na menina ou feminilidade no menino. Em relação às atividades, há uma grande predileção por parte dos pais de que ambos os filhos brinquem também de jogos educativos e que incentivem aprendizados como a leitura e o conhecimento em números e música. Achados semelhantes podem ser vistos em Goellner (2005), ao evidenciar que, embora haja maior abertura para a participação de meninas e meninos em diferentes práticas esportivas, existem expectativas relacionadas ao masculino e feminino nas brincadeiras.

O comprometimento religioso dos pais e a maneira como a religião se relaciona com suas compreensões e práticas educativas apareceram de forma relevante nos relatos. Conforme afirmou a participante Raquel: “a gente que vive à luz da bíblia, a gente tenta seguir o que está na bíblia, então a gente cria os filhos conforme manda os ensinamentos de Deus, não só em relação a ser menino e menina”. Essa fala expressa a importância atribuída à criação dos filhos “dentro da igreja” e orientada por princípios bíblicos. Os relatos sugerem que, para parte dos participantes, a educação religiosa e os princípios cristãos são compreendidos como fundamentos para orientar os filhos em direção a uma vivência considerada adequada do gênero e da sexualidade. Nesse sentido, o ensinamento cristão aparece como referência central na educação dos filhos, sendo associado à formação moral, à organização da vida familiar e à transmissão de valores considerados corretos pelos pais.

Ao comparar os participantes católicos e evangélicos, é importante considerar que esses dois segmentos cristãos não são homogêneos. Tanto o catolicismo quanto o campo evangélico reúnem diferentes formas de pertencimento, experiências comunitárias e interpretações religiosas. Neste estudo, a análise foi organizada a partir da autodeclaração dos participantes, sem a pretensão de esgotar as especificidades denominacionais existentes no interior desses grupos.

Ainda assim, os relatos sugerem que ambos os grupos atribuíram importância ao papel da igreja na abordagem dos assuntos relacionados ao gênero, compreendendo esse espaço como referência para orientar práticas educativas em concordância com valores religiosos compartilhados. Essa compreensão dialoga com Novaes (2006) ao destacar que a religião exerce papel relevante na transmissão de valores morais e na orientação das condutas familiares. Entre os participantes evangélicos, a temática de gênero apareceu de forma mais diretamente associada à sexualidade e à defesa da heteronormatividade, compreendida como modelo criado por Deus. Entre os participantes católicos, essa abordagem aparece de forma mais cautelosa, sendo mencionada a preocupação de que a Igreja trate o tema sem ser invasiva ou afastar os fiéis. Apesar dessas diferenças, os dois segmentos cristãos investigados aproximaram-se de um modelo tradicional-conservador em relação ao gênero e à socialização dos filhos.

Assim, essas representações sociais de gênero identificadas parecem direcionar e orientar as práticas dos pais. Tal compreensão encontra respaldo na Teoria das Representações Sociais, que compreende as representações como formas de conhecimento socialmente elaboradas e compartilhadas, capazes de orientar condutas e fornecer referenciais para a interpretação da realidade (Moscovici, 2007). Nesse sentido, os participantes não apenas expressam opiniões individuais sobre gênero, mas mobilizam sistemas de significados construídos e legitimados nos grupos sociais dos quais participam, especialmente a família e a igreja.

Conforme discutido por Jodelet (2015), as representações sociais sustentam práticas cotidianas ao fornecer esquemas de interpretação que orientam ações e tomadas de posição. Na presente pesquisa, esse processo foi observado quando os participantes relacionaram suas práticas educativas aos ensinamentos recebidos tanto na família quanto nas instituições religiosas, revelando o caráter compartilhado dessas concepções. Essa

compreensão também dialoga com Duveen (2001), para quem as identidades são construídas no interior de sistemas de representações socialmente compartilhados. Dessa forma, as expectativas acerca das brincadeiras, dos papéis familiares, da divisão de tarefas e dos comportamentos considerados adequados para meninas e meninos podem ser compreendidas como expressões de representações sociais que circulam nos contextos familiares e religiosos investigados.

Quanto ao gênero dos participantes, os relatos sugerem a presença e o engajamento de pais e mães na educação dos filhos, embora tenham aparecido cuidados mais específicos dos pais com os meninos, sobretudo em brincadeiras e passeios, e das mães com as meninas, principalmente em relação ao banho e à higiene pessoal. Essa diferenciação dialoga com Scott (1995) ao compreender o gênero como um campo no qual se formam e se articulam relações de poder. Embora essa formulação permaneça amplamente utilizada, a autora revisitou criticamente alguns de seus pressupostos em trabalhos posteriores, destacando os desafios contemporâneos para pensar o gênero diante das transformações sociais e políticas do século XXI (Scott, 2021). Nesse sentido, os relatos sugerem a valorização de posições tradicionalmente associadas ao poder masculino, especialmente quando os participantes homens indicam expectativas de que seus filhos meninos se tornem fortes, responsáveis e líderes.

Em relação aos dados sociodemográficos, a amostra apresentou relativa homogeneidade em algumas características, o que limitou a possibilidade de explorar com maior profundidade a relação entre RS de gênero, formação escolar, ocupação profissional e pertencimento religioso. Ainda assim, o relato de um participante, ao associar sua profissão ao que compreende como papel masculino, sugere a relevância de estudos futuros que investiguem a relação entre atividades profissionais e expectativas de gênero.

No que tange à TRS, compreende-se que os grupos sociais e os sujeitos atribuem sentidos ao mundo a partir de representações socialmente construídas e compartilhadas. Nesta pesquisa, as representações sociais de gênero dos participantes apareceram relacionadas ao cotidiano familiar, à inserção religiosa e aos grupos de pertencimento, especialmente família e igreja. A partir da literatura explorada, foi possível compreender que essas representações parecem orientar práticas parentais, reafirmando a vinculação entre representações sociais e práticas cotidianas.

No estudo, foram observadas também distinções entre o que os participantes compreendem como “gênero para Deus” e “gênero para o mundo”, como se essas dimensões ocupassem zonas diferentes e, por vezes, conflitantes. Também apareceram ideias de que o contexto político estaria em desacordo com aquilo que se espera para o gênero no contexto religioso. Esses achados indicam caminhos para pesquisas futuras que investiguem de forma mais aprofundada as articulações entre gênero, religião, família e contexto político contemporâneo.

### **Conclusões**

A partir da Teoria das Representações Sociais, foi possível compreender como os significados compartilhados no contexto familiar e religioso se relacionam com expectativas, condutas e práticas parentais no cotidiano.

Os resultados sugerem que as representações de gênero dos participantes aparecem associadas a concepções tradicionais, frequentemente apoiadas em discursos religiosos. Essas representações foram observadas na diferenciação de expectativas e práticas relacionadas a meninos e meninas, especialmente no que se refere às brincadeiras, à divisão de tarefas domésticas, aos cuidados e aos papéis sociais esperados para a vida adulta. Observou-se que os meninos foram associados a atributos como força,

liderança e responsabilidade, enquanto as meninas foram relacionadas a características vinculadas ao cuidado, à delicadeza e à organização do lar.

A religião apareceu, nos relatos, como importante agente de socialização de gênero, funcionando como referencial normativo para as práticas parentais tanto entre os pais católicos quanto entre os evangélicos. A educação religiosa foi compreendida pelos participantes como fundamental na criação dos filhos, orientando suas concepções sobre gênero e sexualidade. Embora tenham sido identificadas algumas diferenças entre os grupos religiosos, especialmente quanto à forma de intervenção diante de comportamentos considerados inadequados ao gênero, os dois segmentos cristãos investigados compartilharam representações semelhantes, voltadas para uma estrutura binária e heteronormativa.

Os achados sugerem a existência de uma relação entre as representações sociais e as práticas parentais descritas pelos participantes, indicando que os sentidos atribuídos ao gênero podem influenciar a forma como conduzem a educação dos filhos. Em consonância com a Teoria das Representações Sociais, compreende-se que os conhecimentos compartilhados socialmente orientam interpretações da realidade e práticas cotidianas (Moscovici, 2007), contribuindo, nesse contexto, para a manutenção de normas e valores tradicionais relacionados ao gênero no ambiente familiar.

Como limitações do estudo, destacam-se o número reduzido de participantes e a relativa homogeneidade da amostra, o que limita as possibilidades de generalização dos resultados. Sugere-se que pesquisas futuras ampliem a investigação para outros contextos religiosos, socioculturais e familiares, bem como explorem de forma mais aprofundada a relação entre gênero, religião, práticas parentais e diferentes configurações familiares.

Por fim, considera-se que este estudo contribui para a Psicologia Social ao discutir o papel da religião na construção das representações sociais de gênero e na orientação das

práticas de socialização familiar, oferecendo recursos para reflexões críticas sobre a educação de meninos e meninas em contextos religiosos contemporâneos.

## Referências

- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2020). *Introduction aux études sur le genre* (3e éd.). De Boeck.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1978). *A construção social da realidade*. Vozes.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). *Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ*. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição (LACCOS), Universidade Federal de Santa Catarina.  
<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>
- Castro, M. G., & Abramovay, M. (2004). *Gênero e educação: desafios para a igualdade*. UNESCO.
- Connell, R., & Pearse, R. (2015). *Gênero: uma perspectiva global* (3ª ed.). Versos.
- Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*.  
<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*.  
<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>
- Duveen, G. (2001). Representações sociais, identidade e resistência. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 265–286). EDUERJ.
- Goellner, S. V. (2005). Gênero e esporte: masculinidades e feminilidades. In S. V. Goellner (Org.), *Bela, maternal e feminina: imagens da mulher no esporte brasileiro*. Editora da UFRGS.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2025, 6 de junho). *Censo 2022: católicos seguem em queda; evangélicos e sem religião crescem no país*.  
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43593-censo-2022-catolicos-seguem-em-queda-evangelicos-e-sem-religiao-crescem-no-pais>

- Jodelet, D. (2009). Contribuição do estudo das representações sociais para uma psicossociologia do campo religioso. In A. Almeida & D. Jodelet (Orgs.), *Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Thesaurus.
- Jodelet, D. (2015). *Loucura e representações sociais* (2ª ed.). Vozes.
- Kobarg, A. P. R., Sachetti, V. A. R., & Vieira, M. L. (2006). Valores e crenças parentais: reflexões teóricas. *Journal of Human Growth and Development*, 16(2), 96–102.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822006000200010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000200010)
- Lima, R. L. (2011). Diversidade, identidade de gênero e religião: algumas reflexões. *Em Pauta*, 9(28), 165–182. <https://doi.org/10.12957/rep.2011.2940>
- Lins, Z. M. B., Salomão, N. M. R., Lins, S. L. B., Carneiro, T. F., & Eberhardt, A. C. (2015). O papel dos pais e as influências externas na educação dos filhos. *Revista da SPAGESP*, 16(1), 43–59.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-29702015000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702015000100005)
- Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (16ª ed.). Vozes.
- Mariano, R. (1999). *Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*. Loyola.
- Miez, W. A. O. (2024). A emergência da perspectiva psicossocial para pensar a cis-heteronormatividade na identidade de homens. *Revista Psicologia e Saúde*, 16(2), e1682120. <https://doi.org/10.20435/pssa.v15i1.2120>
- Moscovici, S. (2007). *Representações sociais: investigações em psicologia social* (5ª ed.). Vozes.

- Novaes, R. (2006). Juventude, religião e valores. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 21(60), 95–108.
- Pew Research Center. (2025, June 9). *How the global religious landscape changed from 2010 to 2020*. <https://www.pewresearch.org/religion/2025/06/09/how-the-global-religious-landscape-change-d-from-2010-to-2020/>
- Ribeiro, J. S. (2006). Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero. *Cadernos Pagu*, (26), 145–168.
- Rouquette, M.-L. (1998). Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In A. S. P. Moreira & D. C. de Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social*. AB Editora.
- Santos, S. V. S. (2017). Socialização de gênero na educação infantil. *Educação*, 42(3), 731–750. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117154389019>
- Santos, A. P., Barbato, S. B., & Delmondez, P. (2018). Polifonia na produção do binarismo de gênero em brincadeiras na primeira infância. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(4), 758–772. <https://doi.org/10.1590/1982-3703002302017>
- Sarat, M., Campos, M. I., & Macedo, E. M. (2017). Infância, gênero, brinquedos e brincadeiras. *Horizontes – Revista de Educação*, 4(7), 121–134. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5907>
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71–99. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>
- Scott, J. W. (2021). Gênero: ainda é uma categoria útil de análise? *Albuquerque: Revista de História*, 13(26), 177–186. <https://doi.org/10.46401/ardh.2021.v13.14704>
- Souza, D. D. (2017). Representações de gênero na literatura evangélica. *Estudos de Religião*, 31(3), 317–331.

Souza, M. A. R., Wall, M. L., Thuler, A. C. M. C., Lowen, I. M. V. L., & Peres, A. M.

(2018). O uso do software IRAMUTEQ. *Revista da Escola de Enfermagem da*

*USP*, 52, e03353. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353>