

ANDRESSA LEONI LEANDRO DA SILVA BORGES

**FEMINISMO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE
CASO À LUZ DO ENSINO RELIGIOSO FEMININO
DAS FILHAS DA CARIDADE**

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

**Lisboa
2022**

ANDRESSA LEONI LEANDRO DA SILVA BORGES

**FEMINISMO E A EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE
CASO À LUZ DO ENSINO RELIGIOSO FEMININO
DAS FILHAS DA CARIDADE**

Tese defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Doutora no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 20 de dezembro de 2022, perante o júri, nomeado pelo Despacho N.º 398/2022, de 14 de novembro de 2022, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor António Teodoro, por delegação do Reitor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

Arguentes:

Prof.^a Doutora Maria Neves Leal - Instituto Politécnico da Lusofonia, IPLUSO;

Prof. Doutor Célio Cunha – Universidade de São Paulo;

Vogais:

Prof.^a Doutora Maria de Lourdes Machado-Taylor - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, ULHT;

Prof. Doutor Paulo Mendes Pinto - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, ULHT

Prof. Doutor José António Oliveira – Instituto Politécnico do Porto, IPP;

Orientadora:

Prof.^a Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins- Universidade Lusófona do Porto, ULP

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2022

EPÍGRAFE

Sempre fui feminista. Isso significa que eu me oponho à discriminação das mulheres, a todas as formas de desigualdade baseadas no género, mas também significa que exijo uma política que considere as restrições impostas pelo género ao desenvolvimento humano.

Judith Butler, (s/d)

DEDICATÓRIA

Em memória ao amor da minha vida

Luzia Leandro Cavalcante

AGRADECIMENTOS

Aos professores António Teodoro e Rosa Serradas, pelos ensinamentos e também por todo apoio nesta jornada.

A professora Alcina Manuela, que no momento que não encontrava mais luz, com a sua sabedoria trouxe direção na caminhada.

A Anabela Martins, crucial na direção e simpatia em todo o processo administrativo na trajetória do doutoramento.

Ao meu companheiro de vida, Paulo Henrique Ribeiro de Lima, simplesmente amo-te.

Ao meu pai, Walter Souza Borges, pelo incentivo incansável e amor sem medidas por cada escolha que trilhei na minha vida.

A minha mãe, Sônia Maria Leandro da Silva Borges, pelo amor incondicional.

Aos meus irmãos, André Leon Leandro da Silva Borges e Andrei Lion Leandro da Silva Borges, que apoiaram as minhas escolhas.

A minha cunhada irmã, Luciane Cutrim Borges, por sempre acreditar no meu potencial.

Ao meu sobrinho tão querido e amo profundamente, Lucas Leon.

Aos meus sogros amados, Luísa Ribeiro e Francisco Lima, por todo cuidado e amor.

Ao meu padrinho e madrinha, Guilherme e Suzana Zagallo, pela presença e incentivo, mesmo na distância.

As minhas melhores e mais que especiais amigas da minha vida, que cada uma individualmente e de forma distinta deram-me forças para nunca desistir, sem elas não chegariam tão longe, Josy Castro, Priscilla Santos, Livia Paulino, Manuela Borges, Laurene Milhomem, Kedyrna Galdez, Lye Fukuda e Marjorie Jacqueline.

O meu amigo, meu irmão da vida, o meu ‘boy’, Ricardo Henrique. O melhor abraço, é dele!

RESUMO

No Brasil, a Igreja Católica, como instituição, segmentou o padrão da mulher através da disciplina e a manutenção da ordem e dos “bons costumes”, pelo meio das inúmeras escolas básicas femininas espalhadas pelo país. Nesse contexto, o objetivo da pesquisa é analisar a influência das normas religiosas que moldam os comportamentos das mulheres numa instituição de ensino religioso feminino das Filhas da Caridade no Estado do Maranhão. Em termos metodológicos, a nossa pesquisa configura um estudo de caso de natureza qualitativa, alicerçado em fontes e instrumentos de recolha de dados, qualitativos e quantitativos, sujeitos a análise categorial e estatística. Recorremos ainda a fontes escritas, a partir de uma leitura interpretativa da evolução do Regimento Interno de 2018 e ainda em vigor na instituição. A análise comparativa das perceções dos sujeitos foi realizada, cruzando as opiniões dos 349 alunos com as 10 ex-alunas e os relatos pessoais das professoras, com o intuito de contribuir para o aprofundamento da realidade contextualizada. Concluimos que os alunos continuam, sistematicamente, a revelar uma visão muito conservadora, evidenciando opiniões divergentes relativamente às próprias leis vigentes no país, que primam pela igualdade de direitos entre cidadãos e cidadãs. E esse conservadorismo surge em pequenos traços do quotidiano no ambiente escolar, nas brincadeiras e no formato que configura a distinção dos alunos. Contudo, e impulsionado pelos normativos legais, na área da Educação, gradualmente os valores democráticos de equidade de género começam a predominar na instituição, cumprindo um desígnio educativo social e igualitário.

Palavras-chave: Educação; Género; Igreja Católica; Filhas da Caridade; Brasil.

ABSTRACT

In Brazil, the Catholic Church, as an institution, segmented the standard of women through discipline and the maintenance of order and "good manners" by means of the numerous female elementary schools spread throughout the country. In this context, the aim of the research is to analyze the influence of religious norms shaping women's behaviors in a female religious educational institution of the Daughter's of Charity in the state of Maranhão. In methodological terms, our research is a case study of a qualitative nature, based on sources and instruments of data collection, qualitative and quantitative, subject to categorical and statistical analysis. We also resorted to written sources, based on an interpretative reading of the evolution of the Internal Regulations of 2018 and still in force in the institution. The comparative analysis of the perceptions of the subjects was carried out, crossing the opinions of the 349 students with the 10 former students and the personal accounts of the teachers, in order to contribute to the deepening of the contextualized reality. We concluded that the students continue, systematically, to reveal a very conservative view, showing divergent opinions in relation to the very laws in force in the country, which prioritize equal rights for male and female citizens. And this conservatism appears in small traces of everyday life in the school environment, in the games and in the format that sets up the students' distinction. However, and driven by legal norms in the area of education, gradually the democratic values of gender equity begin to predominate in the institution, fulfilling a social and egalitarian educational design.

Keywords: Education; Gender; Catholic Church; Daughters of Charity; Brazil.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – PERSPETIVAS DE GÉNERO NO BRASIL	17
1.1. Caracterizando o Género	18
1.2. Género e Feminismo	25
1.3. As organizações Internacionais no apoio à igualdade de género	32
1.4. Estudos de género no Brasil	39
CAPÍTULO 2 — RELIGIÃO, PODER E FEMINISMO	47
2.1. Religião e a Dominação social	48
2.2. A mulher e a Religião	55
2.2.1. O corpo da mulher na religião cristã	57
2.2.2 Os deveres tradicionais da mulher cristã: do casamento à educação dos filhos	62
2.3. Estudos de Religião e feminismo	70
2.4. Teologia feminista	73
CAPÍTULO 3 - PERSPETIVA HISTÓRICA DAS CONGREGAÇÕES RELIGIOSAS FEMININAS NO BRASIL	78
3. 1. Génesis das congregações religiosas femininas no Brasil	79
3.2. Filhas da Caridade e a sua identidade no Brasil	84
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DO ESTUDO	90
4.1. Problemática	91
4.2 Questão de partida	92
4.3. Objetivos	92
4.3.1. Objetivo geral	92
4.3.1. Objetivos Específicos	93
4.4. Desenho metodológico	93
4.4.1. Tipo do estudo	95
4.5. Fontes da recolha de dado	96
4.5.1 Fontes Escritas	96
4.5.2 As fontes orais	96
4.6. Instrumentos da recolha de dados	98
4.6.1 Inquérito por entrevista	98
4.6.1.1. Análise do discurso escrito	100
4.6.2 Inquérito por questionário	101
4.6.2.1 Validação do inquérito por questionário	101
4.6.2.2 Aplicação do inquérito por questionário	103
4.7. Grelha de Observação	103
4.8. Contextualização do estudo	104

4.9. Sujeitos do estudo	106
4.10. Considerações éticas	108
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	109
5.1. Análise comparativa das percepções dos sujeitos	110
5.1.1. Bloco A — O papel da mulher e do homem na sociedade	111
5.1.2. Bloco B (parte 1) — Corpo, sexualidade e feminismo na escola	115
5.1.3. Bloco B (parte 2) — Corpo, sexualidade e feminismo na escola	120
5.2. Resultado e discussão das Entrevistas e Relatos	125
5.3. Análise dos registos da grelha de observação	148
5.3.1. Convivência no ambiente escolar: Brincadeiras entre pares	148
5.3.2. Organização da sala de aula: Agrupamento dos pares	151
5.3.3. Relacionamento afetivo exteriorizado entre pares	154
CONCLUSÕES	157
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICE I	208
APÊNDICE II	210
APÊNDICE III	212
APÊNDICE IV	214
APÊNDICE V	217
APÊNDICE VI	220

INTRODUÇÃO

Com base nas ideias advindas do pensamento feminista, houve espaço para o desenvolvimento dos estudos de gênero, provenientes da luta histórica dos movimentos femininos. No entanto, no âmbito da educação ainda existem divergências, que envolvem a religião, principalmente quando o nosso olhar incide sobre educação brasileira. Por isso, a produção voltada à sexualidade e aos estudos de gênero têm demonstrado cada vez mais um ponto de discussão com o intuito de compreender “a dimensão social dos processos que indivíduos, grupos, culturas, instituições e sociedades veem-se social e historicamente implicados e imbricados, ao sabor de dinâmica e mecanismos complexos, sutis e profundos”. (Junqueira, 2018, p. 454).

O Brasil, como palco de grande fusão entre educação e religião, sem dúvida, tornou-se um campo vasto para tais questionamentos, principalmente, quando sabemos que os jesuítas introduziram as primeiras escolas de ensino com apoio e subsídio da coroa portuguesa, ao chegar ao Brasil em 1549. (Cordeiro, 2016; Saviani, 2013).

Na primeira fase colonial, a pedagogia católica instalou-se no Brasil através da versão do Plano de Nóbrega¹, denominado por Saviani (2013) de ‘pedagogia brasílica’, pois, segundo o historiador, procurava-se uma adequação às condições específicas da Colônia. Mais tarde, surge a versão do *Ratio Studiorum* (1599-1749)², com uma pedagogia cristã, de orientação católica, alcançando uma hegemonia concludente no ensino brasileiro. Assim sendo, a História da Educação pode contribuir para desvendar os caminhos seguidos nessa época.

“Compreender a história é compreender como e porque os episódios sucessivos levaram a esta conclusão, que, longe de ser previsível, deve ser aceitável, como congruente com os episódios reunidos” (Ricoeur, 1994, p. 127).

¹ Foi em 1549 que os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil com o primeiro governador-geral da colônia, Tomé de Sousa. Sob a égide do padre jesuíta, Manuel da Nóbrega, iniciaram a missão de evangelizar e cristianizar os nativos.

² Manual educativo “oficial” dos jesuítas, adotado em todos os seus colégios, que corporizou a primeira forma de institucionalização de um curriculum.

No caso da educação brasileira, instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização. (Cordeiro, 2016; Saviani, 2013).

Segundo Carneiro (2005) a complexa rede de relações da escravidão africana ibero-americana, como resposta a suprir as necessidades impostas pela colonização, se estabeleceu pela gestão pedagógica de naturalização do trabalho compulsório. Da parte portuguesa e dos seus defensores criaram-se justificativas teológicas, históricas, raciais e culturais, para se dar conta desse processo de submissão do corpo africano, centradas na estigmatização doutrinária do ‘sangue infeto’.

“A educação pública religiosa na Colônia foi quase que inteiramente obra dos Jesuítas, para uma clientela da elite, representada pela classe senhorial burguesa que liderava o empreendimento agroindustrial açucareiro para exportação, inserida no momento do capitalismo comercial internacional de exploração colonial”. (Castanho, 2004, p. 40)

Contudo, dá-se uma grande mudança, na sequência das reformas educacionais, quando ocorreu a expulsão dos Jesuítas, sendo instituídas as aulas régias, ou seja, passando a educação brasileira a ser inteiramente controlada pelo Estado (Gondra, 2000). As aulas régias trouxeram uma rutura quanto ao “pensamento escolástico e com uma tradição de séculos, dando espaço para uma modernização que se pretendia com a criação de um Estado secular e regalista, num projeto de reformismo ilustrado de constituição de um vasto e poderoso império” (Cardoso, 2011, p. 180).

Uma das grandes dificuldades encontradas para a efetivação da mudança foi a falta de pessoas capacitadas para o ensino elementar e primário, pois era nítida a carência de professores aptos ao exercício da função de ensinar. Por esse motivo, “[...] muitos professores atuantes eram formados pela Companhia de Jesus e evidenciavam no exercício da atividade a influência da sua formação, embora em nível inferior ao dos religiosos, confirmando que não houve uma rutura total com o ensino jesuítico” (Neto, *et al.*, 2019, p.123).

Com o descaso e abandono do ensino público por parte do Estado, crescia o ensino particular, numa tentativa de suprir o ensino público que sempre foi desfasado, não em forma de concorrência, e sim com “a necessidade de dividir a tarefa com a sociedade, a prática das subscrições populares para arrecadar fundos, o incentivo e a

parceria com as sociedades e associações voltadas para a promoção da instrução”. (Cardoso, 2011, p.183).

Neste contexto, com insuficientes escolas públicas, a Igreja Católica aproveita a união Estado-Oligarquia, e financia várias escolas católicas masculinas e femininas no Brasil. Na tentativa de ocupar os espaços deixados pelos jesuítas, surgiram algumas escolas que tinham a orientação de religiosos das ordens carmelitas, beneditinos e franciscanos. Saviani (2013, p. 20) chama esse período de “coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia”, com a influência da pedagogia do humanismo racionalista, embora se deva reconhecer que o Estado português era, ainda, regido pelo estatuto do padroado, vinculando-se à Igreja.

Quando a república brasileira foi implantada, em 15 de novembro de 1889, as Congregações e Ordens religiosas estavam em extinção. Esse foi o resultado de um bem-sucedido ordenamento jurídico, criado a partir de 1855, que cercava a entrada, a atividade e a reprodução dessas organizações eclesiásticas. A ‘Questão dos Bispos ou Questão Religiosa’³ (1872 – 1875) só aumentou a desconfiança e a rigidez do Estado Imperial brasileiro relativamente à Igreja Católica (Aquino, 2016).

Em Portugal, todavia, por ocasião da proclamação da república, em 5 de outubro de 1910, assumiu uma das medidas mais radicais, onde ocorreu a expulsão de todas as Congregações e Ordens religiosas (Abreu & Franco, 2010; Moura, 2010). Por conseguinte, muitas dessas organizações eclesiásticas portuguesas escolheram o Brasil como destino dessa diáspora, uma escolha natural, em resultado de fortes tradições culturais portuguesas. Além disso, a antiga Colônia passava por um momento de estabilidade econômica baseada na exportação do café, na expansão da malha ferroviária e na industrialização e modernização com expressivo investimento de capital estrangeiro (Leite, 2000).

“[...] em decorrência do esforço de vários bispos pela reforma na organização do clero brasileiro, o que incluiu o estímulo à vinda de congregações religiosas europeias para o Brasil, muitas delas se dedicando à educação secundária [...]” (Neto, 2014, p. 100).

³ Ou também chamada a Questão maçônica, foi uma série de acontecimentos envolvendo a Igreja Católica, a maçonaria e o Governo Imperial, os quais repercutiram profundamente nas relações entre o Trono e o Altar.

A ampliação do discurso acerca da necessidade de educar, fomentou, conseqüentemente, a criação de colégios internos, distantes do mundo e moralizados pela fé católica, principalmente as Congregações femininas. (Boto, 1999).

Assim, de caráter educacional religioso, temos a Congregação das Filhas da Caridade, originária de França, ao cuidado do Padre Vicente de Paulo e de Luísa de Marillac, e conhecida como a primeira escola feminina em solo brasileiro, que se consagrou no Colégio Providência das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo, de Mariana (Minas Gerais) em 1849. No início, estas religiosas estavam mais direcionadas para a assistência aos pobres e aos enfermos e só mais tarde se adentraram no campo educacional (Lage, 2016).

Trata-se de uma Irmandade, com relativa importância no desenvolvimento social brasileiro, com enfoque na formação educativa feminina, tanto no ensino como na leitura, considerando o papel familiar.

Nessa época, a educação feminina era vista como uma estratégia necessária às novas exigências da sociedade, sem abdicar, contudo, de mecanismos previstos nos severos códigos de moralidade e nos preceitos de submissão ao poder masculino. Numa perspectiva tradicional, eram estabelecidos os muitos deveres das meninas, como, a fidelidade conjugal e das virtudes maternas. (Almeida & Boschetti, 2016; Arruda, 2018).

Deste modo, temos a religião que através dos discursos teológicos impõem uma regulação e controle das regras e normas dos indivíduos na sociedade, neste caso, relativamente à educação das meninas.

O nosso interesse por esta problemática surgiu do grande impacto que o estudo do feminismo tem trazido sobre as instituições educativas católicas, principalmente quando as análises feministas da religião tiveram início em meados do século XIX. Nessa altura, surgiram as primeiras análises do texto bíblico, efetuadas por mulheres especialistas na área, verificando-se o desenvolvimento de uma crítica interna à religião, por praticantes da fé cristã. A teórica Lúcia Ribeiro (2003) no seu estudo de género nas comunidades eclesiais de base, refere que como a Igreja católica categorizou as mulheres, nas suas atividades ao longo dos anos, abriu caminhos para movimentos que reflitam sobre esse quotidiano e nessa condição, questionem as suas posições acerca dos estudos religiosos e de género.

A discussão acerca do estudo de género no Brasil é recente. A primeira vez que ocorreu o grande debate a que se chamou ideologia de género, foi em 2014 na

apresentação do Plano Nacional de Educação para os próximos 10 anos, no Congresso Nacional (Silva, 2018). Consequentemente, a ‘promoção da igualdade de género e da orientação sexual na educação’ é apontada como uma das inovações do texto, que devido à pressão de grupos religiosos, foi substituída por ‘promoção da equidade, da justiça social e da não discriminação de modo geral’. (Gomes & Brito, 2015, p. 33).

Em outro momento, no mesmo ano de 2014, um arcebispo da cidade de Salvador, Dom Murilo Krieger, publicou um texto no jornal baiano ‘A Tarde’, encontrada tanto na versão imprensa, quanto digital, que “sexo e género são biológicos, que família é constituída de pai e mãe, e que Deus — o cristão — fez a mulher para o homem.” Em acréscimo, a partir de 2018, todas as referências a género e orientação sexual foram retiradas da versão final da Base Nacional Comum Curricular, muito devido à influência da bancada evangélica no congresso, da CNBB, e de personagens públicas que, após este debate, ficaram conhecidas do público. Destacam-se o senador Magno Malta, autor do projeto escola sem partido, os deputados Jair Bolsonaro e Marco Feliciano, os pastores Silas Malafaia e Damares Alves, e a psicóloga Marisa Lobo. (Silva, 2018).

Por isso, Silva (2018) considera que os estudos de género, em especial no Brasil, têm se tornado um campo legítimo de saber científico, onde a narrativa sobre ideologia de género não tem espaço ou legitimidade. O que nos leva a perceber que a temática Religião e Género precisam ser questionadas em busca de novas visões e aprofundamentos históricos, para um contributo fundamentado, quanto à ciência e à sociedade. Como afirma uma das maiores especialistas contemporâneas em religião, Linda Woodhead (2001, p. 550) “a estrutura teórica dominante na Sociologia da Religião, principalmente a dita *gender-blind*, cega, relativamente às questões de género, restringindo os estudos sobre mulheres e religião, ou de género, das consideradas grandes questões sociológicas nas análises da religião”.

Neste contexto, formulamos a nossa **questão de partida** focalizada no problema a ser investigado, que direcionou a pesquisa:

- De que forma é possível conciliar crenças e ideologistas feministas, inerentes à educação católica, com mais autonomia e um papel mais interventivo da mulher, enquanto cidadã de direito na sociedade brasileira?

Em concordância, definimos o nosso **objetivo geral**:

- Analisar a influência das normas religiosas que moldam os comportamentos das mulheres numa instituição de ensino religioso feminino das Filhas da Caridade.

Em termos metodológicos, a nossa pesquisa configura um estudo de caso de natureza qualitativa alicerçado em fontes e instrumentos de recolha de dados, qualitativos e quantitativos, sujeitos a análise categorial e estatística (Coutinho, 2013; Stake, 2009; Tuckman, 2005).

O contexto da pesquisa é o Colégio vicentino, situado na cidade de São Luís (Maranhão), reconhecido como uma instituição educacional confessional, pertencente à rede particular, e mantido pela Associação de Educação Vicentina Santa Luísa de Marillac.

O estudo encontra-se estruturado em capítulos.

No **Capítulo 1**, ‘Perspetivas de Género no Brasil’, foi caracterizado, desde o conceito da palavra, até a desmistificação histórica dos significados culturais do estudo de Género na sociedade. Perpassamos, também, a compreender a relação entre o Género e Feminismo, com uma visão direcionada ao Brasil.

O **Capítulo 2**, intitulado ‘Religião, poder e feminismo’, focamos em identificarmos a religião o processo de dominação social ao longo do tempo, e principalmente o papel do corpo da mulher na religião cristã, assim como os deveres tradicionais que esta tem que exercer para a sociedade e a família. Por fim, apontamos estudos de religião correlacionados com o feminismo, como a teologia feminista.

‘Perspetiva histórica das Congregações religiosas femininas no Brasil’, inserida no **capítulo 3**, discorremos a génese das Congregações religiosas femininas no Brasil e apresentamos as Filhas da Caridade e a sua identidade ao chegar em terras brasileiras até a atualidade.

O **Capítulo 4** é dedicado à metodologia do estudo. Aqui foram definidas a problemática, a pergunta de partida, os objetivos, e ainda as opções e estratégia metodológica. Foi justificada a opção pela metodologia qualitativa. O capítulo encerra com a contextualização e os sujeitos da pesquisa.

No que concerne ao instrumento de recolha de dados, na vertente qualitativa da pesquisa, optamos pela entrevista estruturada, seguindo um padrão de questões abertas, previamente formuladas por um roteiro às 10 ex-alunas do Colégio de São Vicente de Paulo (CSVP). Quanto à vertente quantitativa, foi selecionado o inquérito

por questionário de 349 alunos, incluindo o 7.º ao 9.º ano do ensino fundamental (12 a 14 anos) e 1.º ao 3.º ano do ensino médio (14 a 17 anos), no ano letivo de 2018.

No **quinto**, e último capítulo, procedeu-se à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos, a partir do inquérito por questionário a 349 alunos, bem como das entrevistas a 10 ex-alunas e os relatos pessoais das professoras, com o intuito de contribuir para o aprofundamento da realidade contextualizada analisada. A conjugação com a análise de Regimento Interno de 2018 possibilitou a triangulação dos resultados, para uma visão mais abrangente e aprofundada.

Por último, apresentam-se as conclusões, seguindo-se a Bibliografia e os Anexos.

CAPÍTULO 1 – PERSPETIVAS DE GÉNERO NO BRASIL

1.1. Caracterizando o Género

Antes de adentrarmos sobre os pormenores do estudo de género, precisamos estabelecer que a palavra género, vem do latim *genu*, que significa ‘nascimento’, ‘família’, ‘tipo’. Porém, normalmente o termo género é utilizado como um conceito gramatical de classificação de palavras, dividindo-se entre masculino, feminino e neutro. Embora na sua origem grega *genos* e *geneã*, o termo também fizesse referência ao sexo, foi somente a partir do século XV que esta associação passou a ser mais utilizada, ou seja, o termo género passou a ser sinónimo do sexo biológico dos indivíduos. (Herdt, 1996; Machado, 2019).

Egan e Perry (2001) acreditam que o género é um elemento fundamental da identidade humana, ou seja, a atribuição de género de uma pessoa normalmente é imutável e muitas características fundamentais da vida, incluindo atividades académicas, ocupacionais, recreativas e relacionamentos sociais, são regidos pelo e por género.

Nicholson (2000) no entanto, afirma que a palavra género é usada de duas maneiras diferentes e até contraditórias. De um lado, o género foi desenvolvido e usado em oposição ao ‘sexo’ para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que é biologicamente dado, ou seja, o género é tipicamente pensado como referência a personalidade e comportamento, não ao corpo. ‘Género e sexo’ são, no entanto, compreendidos como distintos. Dessa maneira, a palavra ‘género’ tem sido cada vez mais usada como referência de qualquer construção social no que diz respeito à distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos ‘femininos’ de corpos ‘masculinos’.

Contudo, Butler (2009) diz que o género é determinado por normas obrigatórias, sendo geralmente imposta pelo padrão binário, e a reprodução do género é, portanto, uma negociação administrada pelo poder, onde as normas têm a ver como e de que maneira somos observados no espaço público, sendo que esse poder não pode permanecer sem se reproduzir de alguma forma, ou seja, depende de um mecanismo de reprodução que pode e acaba a dar errado, visto que desfaz as estratégias de poder e produz novos e até mesmo efeitos subversivos.

Em contrapartida, Barnes (2020) refere ser um erro entender as teorias filosóficas de género como teorias do que é ser uma mulher, ou ser um homem, ou mesmo ser uma pessoa não binária. Acredita que o mundo social é estruturado de uma forma que codifica os corpos como masculinos ou femininos, atribuindo-lhes papéis,

diversos, como resposta a categorização feita, e então desvaloriza sistematicamente os papéis codificados que deveriam ocupar.

Elizabeth Barnes (2020) afirma que os aspetos do género são explicados por uma estrutura social que impõe as normas e expectativas com base no sexo biológico percebido e na capacidade reprodutiva biológica. No entanto, não significa que a posição social associada a estrutura existente para o género, forneça excepcionalmente os termos ‘homem’ e ‘mulher’, pelo contrário, a tal estrutura social fundamental dá origem a complexa experiência social aperfeiçoada de género.

Para Guionnet e Neveu (2005) as categorias pré-estabelecidas de ‘sexo’ e ‘género’ são variáveis, no momento que explicam os fenómenos identitários e sociais dos indivíduos por ferramentas que fazem pensar e catalogar o mundo social, enquanto as ‘relações sociais de sexo’ proporcionam evidenciar a dimensão cultural das identidades e papéis femininos e masculinos, as relações de força e as hierarquias estabelecidas ao serviço dessa diferenciação social.

A socióloga Ann Oakley (1972) assume que existe uma diferença entre o sexo e o género, porém são necessárias uma à outra, como intuito de estabelecer um lugar da natureza destinado ao sexo/género no campo da cultura e da psicologia:

“Sexo é uma palavra que faz referência as diferenças biológicas entre machos e fêmeas [...] Género, pelo contrário, é um termo que remete à cultura: ele diz respeito à classificação social em ‘masculino’ e ‘feminino’ [...] Deve-se admitir a invariância do sexo tanto quanto deve-se admitir a variabilidade do género.” (Oakley, 1972, p.158)

Pierre Bourdieu (2015) por outro lado, acredita que a diferença do sexo masculino e do sexo feminino estava nitidamente relacionada com a dominação da masculinidade na sociedade. Para Bourdieu (2015) os papéis do homem e da mulher já estavam traçados historicamente e não havia motivo para entender qualquer que seja alguma mudança acerca do “género”:

“A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, do seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com

momentos de rutura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos.”
(Bourdieu, 2015, p.7).

Robert Connell (1995) nos apresenta o mesmo enfoque que o sociólogo, quando diz que o género é, nos mais amplos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. No género, a prática social se dirige aos corpos. Através dessa lógica, as masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais. Nós vivenciamos as masculinidades (em parte) como certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar, e assim por diante.

Até o início do século XVIII, o que se dominava quanto ao género, e o pensar os sexos, era o modelo unissexo, ou seja, acreditava-se piamente que os corpos dos homens e das mulheres tinham órgãos genitais iguais, sendo que nas mulheres localizavam-se no interior do corpo. Durante a permanência deste modelo, o conceito de género era compreendido como uma categoria cultural, ou seja, ser homem ou ser mulher era uma condição social, no entanto, a categoria biológica, entendida pelo corpo, não determina nada, era apenas um epifenómeno. Nesta conceção do modelo de unicidade sexual, a diferença entre os sexos se dava em grau e não em natureza. A hierarquia se justificava por um dualismo qualitativo, onde o homem era a referência de perfeição. (Laqueur, 2001).

Quando chegamos ao final do século XVIII surgiu o modelo de dois sexos em oposição, modelo que predomina até hoje. No entanto, historiadores como Schiebinger (1987) através dos estudos do esqueleto, salientou diferenças entre os sexos. Nas suas pesquisas descrevia-se, por exemplo, que a mulher, por ter um crânio menor, teria menos capacidade intelectual e, como tal, menos condições de participar dos domínios do governo, comércio, educação e ciência. Foucault (1987) e Laqueur (2001) no entanto, acreditaram que estas descobertas anatómicas serviram perfeitamente aos interesses da burguesia democrática iluminista, que precisava justificar a desigualdade entre homens e mulheres.

Desse momento em diante, surgiram cada vez mais estudos no campo das ciências naturais que reafirmaram diferenças entre homens e mulheres. Neste processo, em simultâneo, onde o sistema binário de dois sexos se fortalecia, ajudava a estabelecer as desigualdades morais e políticas entre homens e mulheres. (Butler, 2010; Carrato & Santos, 2014; Costa, 1995; Henning, 2015).

E quando se fala em estrutura das relações de género, é importante ressaltar que significa que o género é muito mais que interações face à face entre homens e mulheres. Significa enfatizar principalmente que o género é uma estrutura ampla, englobando a economia e o estado, assim como a família e a sexualidade, tendo, na verdade, uma importante dimensão internacional. O género é também uma estrutura complexa, muito mais complexa do que as dicotomias dos ‘papéis de sexo’ ou a biologia reprodutiva sugeriria. (Connel, 1995; Roughgarden, 2005).

Com o passar do tempo e após as inúmeras tentativas dos estudiosos em enaltecer as diferenças de género (aqui se entende por diferença entre o sexo masculino e feminino), o uso da palavra ‘género’ ganhou destaque primeiramente entre as feministas americanas que queriam insistir no carácter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. (Scott, 1995; Stearns, 2007).

A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’. O ‘género’ sublinhou também o aspeto relacional das definições normativas da feminilidade. As que estavam mais preocupadas com que a produção dos estudos femininos se centrava sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo ‘género’ para introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico. (Scott, 1995).

“Se os géneros são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/género sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e géneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de ‘homens’ se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo ‘mulheres’ interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários na sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os géneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema dos géneros encerra implicitamente a crença numa relação mimétrica entre género e sexo, onde o género reflete o sexo ou é por ele restrito.” (Butler, 2008, p. 24).

Em outras palavras, Judith Butler refere que o género é construído por um conjunto de significados do género, apresentados em corpos anatomicamente diferenciados, e esses próprios corpos podem ser compreendidos culturalmente numa lei inflexível. Ou seja, associamos, a cultura como responsável, em construir o género, e compreendemos que este é tão determinante quanto o conceito que a biologia nos fornece para compreender o ‘género’.

Para Nicholson (2000) o ‘gênero’ tem as suas raízes na junção de duas ideias importantes do pensamento ocidental moderno: a da base material da identidade e da construção social do caráter humano. Na época do surgimento da segunda fase do feminismo, ao final dos anos 60 do século XX, um legado da primeira ideia foi a noção dominante na maioria das sociedades industrializadas, de que a distingue masculino/feminino, na maioria dos seus aspetos essenciais, era causada pelos fatos da biologia, e expressada por eles. Essa noção se refletia no fato de que a palavra mais comumente usada para descrever essa distinção, “sexo”, tinha fortes associações biológicas.

Simone Beauvoir (1970, p. 9) afirmou que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Significando que não é a biologia, nem o psíquico e tão pouco a economia que define o destino da “fêmea humana” na sociedade. Contudo, é o agrupamento da civilização que elabora esse ‘produto intermediário’ entre o macho humano e o castrado que qualificam o ser feminino. Beauvoir continua e diz que, por exemplo, uma criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada, entre menina e menino, pois o corpo, é primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo.

Como as crianças aprendem sobre o mundo ao seu redor, e mais especificamente no seu próprio mundo, Marcel Mauss (1950) que dedicou maior parte da vida em compreender o corpo em todo o seu aspeto na antropologia, refere que o corpo é constituído em três esferas — a biológica, a psicológica e a social.

“A esfera social do corpo refere-se ao modo como as culturas, de formas específicas em cada uma delas, formam os corpos de modo a desenvolver técnicas corporais a partir do treino de forma lenta e pela repetição. Desse modo, os gestos não são produtos de mecanismos puramente individuais, revelando idiosincrasias sociais, são inculcados nas crianças desde cedo a partir de uma imitação prestigiosa, que se entende como, além da imitação, uma educação que se sobrepõe a ela e a qual todos são submetidos. A imitação é feita, tanto pela criança como pelo adulto, dos atos bem-sucedidos, de pessoas as quais consideram como de confiança com autoridade sobre elas, ou seja, são-lhe referências daquilo que devem ser.” (Mauss, 1950, pp. 404–405).

Marcel Mauss acreditava que toda a técnica corporal é um ato tradicional e necessário na sociedade. As diferentes técnicas observadas numa comunidade possibilitam distinguir as inúmeras camadas de categorias sociais e as muitas variáveis dos modos como as técnicas corporais são ensinadas.

Os ensinamentos das técnicas corporais não estão associados com um modelo fixo e imutável, como podemos verificar na pesquisa de Margaret Mead (1979) intitulado “Sexo e temperamento”, que apresenta as diferenças sexuais e as relações de sexo (nesta época ainda não era abordado à palavra ‘gênero’ como conhecemos hoje) de três sociedades primitivas da Nova Guiné. Ao referir as três tribos estudadas quanto à padronização temperamental a autora diz-nos que “nos Tchambuli as mulheres são dominadoras e agressivas, enquanto os homens são emocionalmente dependentes; nos Mundugumor tanto os homens quanto as mulheres são violentos e agressivos; já entre os Arapesh, mulheres e homens são ambos dóceis e cooperativos” (Mead, 1979, pp. 24–26).

O principal objetivo da pesquisa de Margaret Mead foi apresentar que diante da “natureza dos corpos e das diferenças sexuais, a cultura atua, escolhe, seleciona, faz combinações”. (Mead, 1979, p.271). Diante disto, o estudo das diferenças de sexos tornou-se importante para construir a história de uma sociedade e compreender como os mecanismos de interações são atuantes na troca de relações. Nathalie Davis (1976) acreditava ser necessário estudar as questões de gênero, tanto pela visão histórica do homem, como também pela mulher, e não unicamente com o enfoque feminino, com o objetivo em descobrir a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedades.

No entanto, para Scott (1995) o ‘gênero’ tem uma conotação mais objetiva e neutra do que simplesmente associada às mulheres. A autora na sua pesquisa: “Gênero — uma categoria útil para análise histórica” refere que o termo ‘gênero’ integra-se melhor na terminologia científica das ciências sociais. Em contrapartida, afasta-se da ciência política, onde poderia ser entendido como um estudo do feminismo.

Pierre Bourdieu (1994) já utiliza outros modos de conhecimento e cria o método chamado praxiológico, para fazer a leitura da complexidade do mundo social, usando como ferramenta científica a ‘prática’ ou as ‘práticas’ das ações humanas. Ou seja, na obra de Bourdieu intitulado “Esboço de uma teoria da prática”, a sua ideia central parte do conceito de *‘habitus’*, elemento este, que segundo o sociólogo, é gerador de práticas, e o seu ponto de partida seria a dicotomia agente social (indivíduo) e sociedade (estruturas estruturadas e estruturas estruturantes), numa relação dialética entre interioridade e exterioridade.

O conhecimento praxiológico de que tanto Bourdieu fala, surgiu, segundo ele, em três teorias: a primeira que explica como pode ser conhecido o mundo social; os

outros dois conhecimentos são o fenomenológico e o objetivista. Porém, iremos nos focar somente na primeira teoria, onde o autor busca uma relação dialética entre os dois primeiros modos de conhecimento, na construção da “teoria da prática ou modos de engendramento das práticas” (p.60). Segundo Bourdieu o “conhecimento praxiológico não anula aquisições do conhecimento objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve que excluir para obtê-las”. (48).

Quanto a questão do conceito de *habitus* de Bourdieu, é possível definir como:

“*Habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘reguladores’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um regente.” (Bourdieu, 1994, pp. 60–61).

Sendo o corpo um dado concreto a ser produzido e reproduzido pela sociedade, o conceito de *habitus* de Bourdieu aponta para a centralidade do corpo, como lugar privilegiado de análise do sujeito social e fundamento último da unidade do ser. Nessa linha de raciocínio encontram-se outros autores que apresentam o corpo provido de *habitus* — por sua própria natureza cultural —, que esclarecem e defendem a ideia do corpo sujeito ser o personagem principal do mundo social, nos levando a ter consciência do outro. (Lima, 2013; Medeiros, 2011; Milstein & Mendes, 2010).

Desse modo, o corpo social é o corpo do indivíduo portador dos *habitus*, enquanto prática geradora que origina formas distintas na forma de se expressar corporalmente, no contexto que se encaixa no universo das modulações configuradas por um grupo socialmente identificado. Pierre Bourdieu afirma ser preciso “um corpo para existir no mundo, para ser incluído no mundo, mas segundo um modo de inclusão irreduzível à simples inclusão material e especial”. (Bourdieu, 2015, p.165).

Sobre as técnicas corporais de Marcel Mauss (1950) já citada anteriormente, Bourdieu acredita que, deve-se tratar o corpo socializado não como objeto, mas como um depósito de uma capacidade gerativa e criativa por disposições incorporadas e transformadas em posturas corporais que nos leva a compreender de que maneira o ser humano se socializa. O corpo é conceito e a vivência que se constrói sobre o esquema corporal, trazendo consigo o mundo das significações e na imagem estão presentes os afetos, os valores, a história pessoal, marcada nos gestos, no olhar, no corpo em movimento, que repousa e que simboliza. (Bourdieu, 2015).

Butler (2009) acredita que o corpo faz parte da aparência performativa que cada ser humano carrega, como sinal do seu verdadeiro interior inerente; e o género um comportamento que transcende viver na sua mais completa intenção. Por isso, a autora entende que a *performatividade* é um processo que implica ser acionado, viver da maneira fora da compreensão normalizada da sociedade e agir aquém dos modelos políticos.

1.2. Género e Feminismo

Ao longo da história da sociedade ocidental, muitos discursos de legitimação da desigualdade entre homens e mulheres foram produzidos. A mitologia e a religião são bons exemplos. Na Grécia Clássica e na tradição judaico-cristã, Pandora e Eva, respetivamente, desempenham o mesmo papel: o de demonstrar que a curiosidade feminina é a causa das desgraças humanas e da expulsão dos homens do paraíso. (Garcia, 2015; Martins, 2013). Por esta razão, o feminismo nasceu como movimento social emancipatório, com o objetivo inicial de desestabilizar o discurso machista e patriarcal construído ao longo dos anos na sociedade.

Nancy Cott (1987, pp. 4-5) afirma que a utilização do feminismo, como ‘definição operacional’, só ocorreu no primeiro decénio do século XX, propondo em base funcional três componentes: “1) a defesa da igualdade dos sexos ou oposição à hierarquia dos sexos; 2) o reconhecimento de que a condição das mulheres é construída socialmente; 3) a identificação com as mulheres enquanto grupo social e o apoio a elas”. Para Hita (2002) existem dois momentos distintos que enaltece o debate feminista:

“O primeiro, por volta dos anos 60 e 70 do século XX, amplamente baseado nos ideais e preocupações do século XVIII. O segundo, ao redor dos anos 90, também do século XX, influenciado por correntes pós-modernas do pensamento ocidental.” (Hita, 2002, p.19)

No entanto, é importante ressaltar que o recorte histórico que precederam a prática do movimento feminista, estão associadas as três vagas (Kaplan, 1992). Na primeira vaga, a Revolução Industrial, iniciada no Reino Unido (1789) e o Iluminismo (no século XVIII), foram propulsores históricos, sociais e políticos do movimento e “as primeiras mulheres a colocar em prática os seus pensamentos foram as inglesas, quando se organizaram para lutar pelos seus direitos cívicos como o direito ao voto e o estatuto de sujeito jurídico”. (Januário, 2016, p. 47).

A segunda vaga ressurgiu em meados dos anos 60 do século XX e prolongou-se até o fim da década de 80 desse século, em especial nos Estados Unidos da América e em França. (Bryson, 2002; Januário, 2016). Envolveu, principalmente, os movimentos sufragistas, através da grande atividade intelectual, que resultou do progresso educativo das mulheres e do descontentamento com o recuo no pós-guerra de progressos anteriormente conseguidos. Seguidamente ocorreu a rutura entre o Movimento Liberal Feminista, que lutava por mudanças legislativas, e o Movimento Radical que combatia a questão da opressão das mulheres na família patriarcal, ocorridos nos EUA (Alves & Pitanguy, 1991; Blay, 1999).

O início da terceira vaga do movimento feminista, no entanto, tem raízes ainda a meio da década de 1980, embora a sua presença só fosse reconhecida a partir da década de 1990 e sentida atualmente. Nessa vaga do movimento, é possível observar uma conformidade entre o movimento político de luta das mulheres e as academias, quando começam a ser criados nas universidades os centros de estudos sobre a mulher, estudos de género e feminismos. (Evans, 1997; Louro, 2017). As questões introduzidas pela terceira geração do feminismo reviram algumas categorias de análise que, apesar de instáveis, são fundamentais para o estudo de género, a política identitária das mulheres e o conceito de patriarcado.

Garcia (2020) acredita que já se instala uma quarta vaga do feminismo, que abandona a abordagem atómica da terceira vaga, lembrando que embora ainda estejamos longe do ideal, o número de mulheres em posições de liderança na política e no mercado aumentou; as mulheres, atualmente, possuem, na generalidade nos países ocidentais, direitos reprodutivos na base das revoluções quanto à autoimagem que sucederam na terceira fase, como a contraceção oral feminina ou o direito ao aborto.

De acordo com Scott (1995) as três vagas do movimento feminista, são historicamente construídas conforme as necessidades políticas, o contexto material e social, e ainda as possibilidades discursivas de cada tempo.

Sendo assim, em meio a esses eventos nasceram tendências feministas, ou também chamadas correntes, com a intenção de provocar mudanças sociais e do mesmo impulso modernista, igualmente comprometida na formulação de uma prática política baseada na ciência. (Mcclure, 1992; Pollock, 2002).

Porém, no feminismo, a conceção de como ocorre a reprodução das desigualdades de género não se desenvolveu de forma uniforme, dividindo-se em

diversas correntes, que inicialmente se designavam de feminismo liberal clássico, o feminismo socialista/marxista, o feminismo radical e o feminismo pós-moderno. (Pollock, 2002). Entretanto, já se reconhece uma quarta tendência entre as principais teorias que continuam à frente das discussões feministas, denominada como feminismo cultural. (Haste, 1993; Nogueira, 2001).

A primeira corrente, feminismo liberal, como o próprio nome sugere, segue os conceitos do liberalismo clássico, estendendo-o às reivindicações das mulheres. Esta corrente, defendeu os direitos naturais, sobretudo a liberdade do indivíduo, surgindo com base na teoria política dos séculos XVIII e XIX, e a sua maior preocupação era demonstrar que as mulheres eram tão ‘humanas’ quanto os homens. (Tong, 1998).

Betty Friedan foi o grande nome da corrente Liberal, ao desencadear a revitalização de um feminismo que perdera força a partir da obtenção do direito sufrágio, nos anos de 1970, ao eclodir as reivindicações de igualdade com uma forte carga legalista, ou seja, com o desejo de que se positivassem vários direitos humanos e fundamentais das mulheres. (Duarte, 2006; Stolz, 2014; Sparemberger & Sparemberger, 2020). Desse modo, Januário (2016) afirma que:

“Uma das discussões centrais do feminismo liberal são as distinções entre público e privado, onde o ‘privado’ é usado para referir-se a uma esfera ou esferas vistas como políticas e de coletividades. Muito frequentemente, os termos ‘público’ e ‘privado’ são usados sem haver uma preocupação com a sua clareza e definição precisas; como se todos soubessem o seu significado independentemente do contexto onde os investigadores os empregam.” (Januário, 2016, p.62)

O primeiro termo ‘público’ refere-se ao Estado, enquanto a segunda está relacionada a vida doméstica. Segundo Friedan (2010) a igualdade não é equivalente ao que se denomina igualdade real, ou seja, não se nega a importância da igualdade de oportunidades, mas não se pode esquecer que a persistência das desigualdades na esfera privada e doméstica também precisam ser afrontadas e superadas, pois a vida das mulheres neste domínio depende também como será no âmbito público.

Desse modo, para as feministas liberais, a distinção existente entre público e doméstico é ideológico no sentido em que apresenta a sociedade a partir de uma perspectiva masculina tradicional, baseada em pressupostos sobre diferentes naturezas e papéis naturais de homens e mulheres. (Januário, 2017; Pateman, 1996).

No entanto, o feminismo também vai ser confrontado com a necessidade de ‘pensar a diferença’ ao refletir sobre a impossibilidade da existência de uma

experiência comum entre as mulheres — como a de opressão, por exemplo — independente de aspetos como raça, classe social, orientação sexual, etc. A teoria feminista precisa lidar com o questionamento da presumida identidade do próprio ‘sujeito do feminismo’ — ‘a mulher’ — como lembra Judith Butler (2008, p. 18) já que este “não é mais compreendido em termos estáveis e permanentes”.

A segunda fase do feminismo, que teve o seu início no final dos anos de 1960, foi marcada por uma noção dominante na maioria das sociedades industrializadas de que a distinção masculino/feminino, na maioria dos seus aspetos essenciais, era causada pelos ‘fatos da biologia’, e expressada por eles, visto que a palavra ‘sexo’ era muito utilizada para descrever as distinções com um cunho biológico. As feministas da segunda fase viram essa noção como base conceitual do ‘Sexismo’, em geral. Por conta dessa assunção implícita no sentido de fincar na biologia as raízes das diferenças entre mulheres e homens, o conceito de ‘sexo’ colaborou com a ideia da imutabilidade dessas diferenças e com a desesperança de certas tentativas de mudança. (Nicholson, 2000; Walker, 2010).

Esse novo feminismo visava ir além do sufrágio e campanhas pela moral e pureza social, buscando uma determinação intelectual, política e sexual. E, o conceito de género, nesta luta, possui uma grande importância no movimento feminista. O feminismo, como corrente intelectual, busca denunciar as desigualdades de género existentes na sociedade e compreender como as noções de género influenciam na configuração cultural, social e económica. (Girard, 2010).

No entanto, entendemos que toda a teoria feminista, independentemente de como seja classificada, jamais reproduzirá fielmente a sua origem teórica. O feminismo apresenta tanto para teses que tendem para o coletivismo quanto para o individualismo, para o universalismo quanto para o relativismo, problemas que lhes obrigam a fazer concessões às teorias adversárias. Essas concessões, porém, não serão referentes às mesmas questões nem tampouco serão feitas em um mesmo grau. As variações e combinações são inúmeras, explicando a impressionante ramificação das teorias políticas feministas contemporâneas. (Kymlicka, 2006).

Segundo Jaggar (1988) o feminismo socialista/marxista surgiu nas décadas de 1960 e 1970, para elaborar uma teoria e prática política superando o capitalismo e a hegemonia masculina e, assim, criar outras formas de consciência e atividades políticas, como, por exemplo, as lutas comunitárias, a organização das mulheres contra

a sua alienação no trabalho assalariado, a cultura feminista e as tentativas de reestruturação das relações sexuais e de educação dos filhos.

O feminismo socialista, assim como as outras correntes do feminismo, assume a posição das mulheres como grupo. Contudo, descreve-se com matizes que se diferenciam de outras correntes teóricas com base ideológica e procura o reconhecimento da igualdade de direitos legal, política e, na prática da vida do cotidiano entre mulheres e homens. (Bryson, 1992; D’Atri, 2011; Santos & Nóbrega, 2010). Segundo Maquieira *et al.* (2001) a corrente socialista introduz um novo elemento e faz emergir o Modo de Produção Doméstico para o centro da atividade produtiva, atribuindo-lhe o devido reconhecimento do seu contributo para a economia.

Na ideia central do feminismo socialista/marxista, a subordinação da mulher aos homens está comumente ligada à implementação da propriedade privada e da luta de classes (Lewis, 2020).

Essa propriedade, conforme a teoria marxiana, teria na família o seu ‘germe’, ou seja, segundo ‘a ideologia alemã’, de Marx e Engels, a mulher e as crianças são consideradas escravas do homem, sendo a escravidão uma forma latente e muito rudimentar do modelo familiar, porém, mesmo assim considerado a primeira propriedade. (Marx & Engels, 2009).

Entretanto, para compor as correntes feministas, temos o feminismo Radical, retratado pelas lutas radicais contra todas as formas de opressão feminina. Tem como base a afirmação de que a raiz da desigualdade social em todas as sociedades até agora existentes é o patriarcado, a dominação do homem sobre a mulher (Grant, 2020). Segundo Januário (2016, p. 67):

“Os principais pressupostos teóricos do feminismo radical são fornecidos por Shulamith Firestone⁴, na obra *The Dialectic of Sex* (2003) e por Kate Millet⁵ na obra *Sexual Politics* (1970), sendo ainda retomada a influência da obra de Simone de Beauvoir (1980). Apesar de terem perspectivas diferentes, essas autoras defenderam que a opressão feminina dispunha na sua base de uma construção social, descartando assim qualquer possibilidade de irem buscar raízes ao determinismo biológico.”

Simone de Beauvoir assenta o feminismo em bases históricas e, mesmo sem usar a palavra género, foi a primeira feminista a analisar a situação da mulher na perspectiva do, hoje, conhecido, conceito de género. (Chaperon, 2000). Faz a crítica ‘ao

⁴Shulamith Firestone, publicou o seu livro *The Dialectic of Sex: The Case for Feminist Revolution*, quando tinha apenas 25 anos e se tornou uma obra influente da teoria feminista, principalmente a respeito da escolha da mulher e os meios de reprodução.

⁵Kate Millet foi responsável em criar um conceito novo, na sua obra *A Política Sexual*, e tinha um intuito em provar que o sexo é uma categoria de *status* com implicações políticas.

determinismo biológico, às abordagens psicologizantes e ao materialismo histórico, argumentando que a mulher é uma construção social historicamente determinada, construída no pensamento ocidental como o ‘outro’. (Sardenberd, 2002, p. 6).

Desse modo, uma das contribuições mais importantes do Movimento Feminista Radical, foi a estruturação e elaboração de uma comunidade de autoconsciência, voltada às mulheres para práticas de uma vida alternativa, pois acreditava ser os homens, não apenas os de elite, beneficiados economicamente, sexualmente e psicologicamente do sistema patriarcal, visto que, esses homens sobressaiam a dimensão psicológica da opressão. (Hooks, 2019; Millett, 2000; Silva, 2008).

A ideia da experiência feminina e da necessidade da voz às mulheres é a principal ferramenta contra a opressão patriarcal na ciência e, conseqüentemente, na vida em sociedade. Segundo os autores Oliveira e Amâncio (2006) a outra corrente que se sucedeu, foi o pós-modernismo feminista, com a postura de rejeitar as propostas essencialistas e diferencialistas das teorias do *standpoint*⁶ e a abordagem a-política do empirismo feminista. Essa linha crítica centra-se na construção genderizada do projeto da ciência moderna. Tal projeto político-ideológico serviu e serve a uma série de interesses e contribuiu para a eclosão e exclusão de determinados grupos, em específico o grupo das mulheres.

Neste contexto estrutural em direcionar as mulheres como centro de contributo na sociedade e evidenciá-las como coletivo, eclode o movimento feminismo cultural, baseado na crença de que existe uma natureza ou essência feminista, apropriado pelas próprias feministas para tentar reavaliar os atributos da mulher depreciada. Para as feministas culturais, o inimigo das mulheres não é apenas o sistema social, instituições económicas ou uma variada de convicções desatualizadas, mas a própria masculinidade biológica. As iniciativas do feminismo cultural concentram-se em criar um ambiente saudável, livre de valores que favoreçam o masculino. (Alcoff, 2002, p. 2).

Segundo Leal *et al.* (2014, p. 46) “foram as feministas que começaram os debates sobre a condição feminina, que logo chegaram aos centros universitários, aos grupos de pesquisas que puderam refletir e produzir sobre as questões relacionadas a

⁶ *Standpoint* o conhecimento situado, são teorias de perspectivas, ou seja, de acordo com Sandra Harding (1996, p. 14) são “teorias desenvolvidas pelo feminismo a partir da afirmação de que o lugar de onde se vê (e se fala) — a perspectiva — determina a nossa visão (e a nossa fala) do mundo. A proposta do *standpoint* foi herdada do feminismo radical e marxista.

género.” Os movimentos feministas sempre tiveram relacionados na luta de igualdade entre os géneros, vinculados em prol de direitos sociais, jurídicos e políticos:

“Como reivindicação particular, o movimento feminista se inscreve também no quadro das grandes novidades políticas deste século, especialmente a partir dos anos 1960, momento que culminou com a ascensão da crítica mais generalizada, pondo em xeque as concepções conservadoras de instituições como Igreja, a família, as ciências e o Estado.” (Machado & Machado, 2012, p. 36)

O feminismo engloba muitas expectativas e muitas vontades operantes. Incide em todas as instâncias e temas relevantes, desde as questões sobre os novos processos produtivos até os desafios impostos pelo meio ambiente. (Garcia, 2015; Hall, 2023).

De acordo com Ergas (1991, pp.580–581):

“O criticismo feminista sobre a ideologia prevalecente da existência da família nuclear como uma instituição imutável, natural e necessária, sugeria que esta (ideologia), representava apenas uma mera glorificação hipócrita da maternidade, que acarretava desigualdades de poder entre os membros de um casal. Assim, depois do ataque promovido pelas ativistas da segunda vaga, as críticas à família como uma união sancionada pela lei e pela igreja, aceleraram de forma violenta. O número de pessoas que questionavam o valor do casamento como uma instituição, a formalização do amor, assim como as questões parentais, foi sendo cada vez maior. Em muitos países, a legislação não acompanhou estes desafios e as reivindicações consequentes (divórcio, por exemplo), o que deu origem a muitos conflitos.”

Ou seja, os movimentos feministas percebem a influência que as práticas culturais podem ter no discurso da biologia e, sobretudo, a influência que a biologia pode ter na configuração cultural. Um bom exemplo é o da reprodução que, pelo fato de ser um efeito biológico das mulheres, determina algumas práticas culturais, como a de que as mulheres são principais encarregadas do cuidado e da criação dos filhos. (Jaramillo, 2016).

As relações de sexo estabelecidas reproduzem o contexto social vivenciado pela mulher, seja em tempos primordiais ou na atualidade, onde é possível verificar que o preconceito arraigado é mistificado continuamente na teoria. Porém, a realidade enfrentada é de dura certeza de conviver com as limitações impostas ao género feminino, havendo assim, uma pseudoliberalidade transformada em conquista feminina. (Ferreira *et al.*, 2015).

Com a entrada do novo século, o feminismo veio ao encontro do pensamento pós-moderno, onde contesta a constante e universal valorização de diversidade e contrapondo-se à uniformidade, onde o sujeito se fragmenta, perde a sua identidade

unificada e estável. Por isso, não pode mais identificar os seus interesses por classe, passando a ser composto por várias identidades, muitas vezes contraditórias. E o movimento feminista na perspectiva pós-moderna pensa a diferença ao refletir acerca da impossibilidade de colocar todas as mulheres numa única categoria universal — independente de raça, credo, classes, etc. (Lamego, 1992). Outro ponto de encontro do feminismo com o pensamento pós-moderno é o esforço de desconstrução, com críticas contra o binarismo e o essencialismo (Frug, 1992; Lamego, 1992; Macêdo, 2011).

Desse modo, o crescimento das opiniões feministas no decorrer da história foi reforçado segundo à forte relevância que o movimento conseguiu gerar nos diversos comportamentos nos estudos sociais. Conforme Butler afirma:

“Se alguém ‘é’ mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de género da ‘pessoa’ transcendam a parafernália específica do seu género, mas, porque o género nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, porque o género estabelece interseções com modalidades raciais, classicista, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas”. (Butler, 2008, p. 20).

Às críticas à existência de traços associados ao género, isto é, de masculinidade e de feminilidade e ao seu posicionamento bipolar, mutuamente exclusivo e ao sexo biológico como determinante desses traços de género desejáveis e apropriados para um adequado ajustamento psicológico, aliaram-se as críticas relativas aos aspetos metodológicos. Para além da afirmação de enviesamentos sexistas, começava a ser referida a existência de valores implícitos nas escalas de medida empregues na pesquisa, que assumiam as diferenças de género como qualidades “essenciais” privilegiando dois géneros psicológicos distintos, consistentes com o sexo biológico e estáveis ao longo do ciclo de vida. (Nogueira, 2001; Young, 1997; Skeggs, 2008).

1.3. As organizações Internacionais no apoio à igualdade de género

É dentro destas vagas de feminismo que se procurou assegurar perspectivas de género em políticas existentes e gerar novas políticas e estratégias para a igualdade de oportunidades. Desse modo, a ONU, desde a sua fundação, em 1945, tem dado fortes contribuições para a evolução das questões de género, promovendo os direitos das mulheres como direitos humanos fundamentais, compilando esses direitos em ferramentas legais internacionais e estimulando o reconhecimento do papel das

mulheres no desenvolvimento social e económico de cada país. (Nogueira, 2018; Kyrillos, 2018; Melo, 2021)

O preâmbulo da Carta das Nações Unidas (entrada em vigor em 24 de outubro de 1945) ressalta a igualdade de direitos entre homens e mulheres. A Carta marca o envolvimento deste organismo internacional com as questões de género, abrindo caminho para mudanças históricas no âmbito das inquietações internacionais. As questões de género, anteriormente relegadas para o domínio familiar das jurisdições nacionais, passam para o âmbito das considerações universais. Dá-se assim início ao procedimento internacional de codificação dos direitos das mulheres. (Andreucci, 2010; Cardia, 2016)

A partir daqui sucedem-se um número significativo de ações na luta pela igualdade de género. Logo em 1953, realiza-se a Convenção dos Direitos Políticos das Mulheres (ONU, 1953) e, em 1965, a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1965). Um ano depois, em 1966, temos o Pacto Internacional de Direitos Políticos e Cívicos e o Pacto Internacional de Direitos Económicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966). O principal acontecimento desse ano, deu-se entre os meses de abril e maio: a Conferência Internacional dos Direitos Humanos, realizada em Teerão, que tinha plasmada na sua Agenda a temática dos direitos das mulheres. Aqui ficou decidido elaborar um programa voltado para o progresso das mulheres no mundo contemporâneo (ONU, 1966).

Por recomendação da *Conference on the Status of Women (CSW)* e com o apoio da Assembleia Geral e do Conselho Económico e Social (ECOSOC), o ano de 1975 foi eleito o Ano Internacional da Mulher (ONU, 1979). Tinha como intuito alertar a comunidade internacional para a contínua discriminação das mulheres num número muito significativo de países. Com a institucionalização de um ano internacional para as mulheres, passava-se do “individual” para o “coletivo” nas questões de género, apoiando as bases do movimento feminista (Alves & Pitanguy, 1991)

Neste contexto, nesse ano, realizou-se na Cidade do México, a I Conferência Mundial sobre as Mulheres, reunindo representantes de 133 países e 2000 delegados, sendo a maioria deles mulheres. Criou-se uma agenda tripartida, que englobava igualdade, progresso e paz mundial, refletindo as prioridades dos três principais blocos dos países que formavam a ONU. Entre vários pontos, foi recomendado que fosse criado um instrumento jurídico internacional, de carácter obrigatório, que combatesse

todas as formas de discriminação contra a mulher. Foi ainda declarado que o período que medeia os anos de 1976 e 1985, fosse considerado “a década das Nações Unidas para a mulher”.

Com esta iniciativa, a CSW intensificou as suas ações para legitimar o papel das mulheres enquanto sujeito que participa de forma ativa na transformação da sociedade e no desenvolvimento económico (Kormann, 2020) A Conferência da Cidade do México apoiou a mobilização das mulheres em várias partes do mundo, reforçando o relacionamento entre a ONU e a sociedade civil, através da atuação de organizações não-governamentais, como as ONGs.

Em 1979, a Assembleia Geral da ONU adotou a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW), recorrentemente descrita como a Declaração Internacional de Direitos para as Mulheres. Nos seus 30 artigos, esclarece a discriminação contra a mulher e institui uma agenda de ação nacional para terminar com essa discriminação.

Cinco anos após a conferência da Cidade do México, foi realizada uma II Conferência Mundial sobre as Mulheres, na cidade de Copenhaga (1980). O Programa de Ação obrigou à realização de medidas nacionais mais fortes, para garantir o direito de propriedade e o controlo das propriedades das mulheres, bem como melhoramentos nos direitos das mulheres relativamente a heranças, guarda dos filhos e perda de nacionalidade.

Em 1985, na cidade de Nairobi teve lugar a Conferência Mundial de Revisão e Avaliação das Realidades da Década das Nações Unidas para as Mulheres: Igualdade, Desenvolvimento e Paz. Foi realizada num período em que o movimento pela igualdade de género tinha conquistado o reconhecimento global e 15 mil representantes de organizações não-governamentais (ONGs) participaram num Fórum paralelo de ONGs. De entre as várias estratégias, “foram apontadas medidas de carácter jurídico, para alcançar a igualdade na participação social e na participação política e nos lugares de tomada de decisões” (ONU Mulheres). Nesta Conferência, a CSW ficou responsável por supervisionar a implementação das recomendações assinaladas pela plataforma de ação do respetivo evento.

Em 1995, entre os dias 4 e 15 de setembro, decorreu em Pequim, a IV Conferência Mundial das Nações Unidas para a Mulher, (ONU, 1995). A exemplo das Conferências anteriores, o tema central esteve centrado na trilogia igualdade, desenvolvimento e paz. Pela sua pertinência, acabou por se tornar um dos

acontecimentos internacionais mais representativos, sobre a igualdade de género (Walby, 2005). As principais inovações dizem respeito à incorporação de novos conceitos (género, *mainstreaming*, ou transversalidade de género, *empowerment* ou empoderamento); o reconhecimento dos direitos das mulheres como direitos humanos e o entendimento de que estes não são “gender neutral”; a inclusão da noção do direito à saúde sexual e reprodutiva como direito humano das mulheres (ONU, 1995).

Em 2000 ocorreu na sede da ONU (Nova Iorque), a Conferência Pequim +5, que culminou com a adoção na 23.^a sessão especial da Assembleia Geral “Mulheres 2000: Igualdade de Género, Desenvolvimento e Paz para o Século XXI” de uma Declaração Política que veio dar às decisões tomadas em Pequim uma maior legalidade institucional e política, e de um documento final designado “Futuras Ações e Iniciativas para Implementar a Declaração e a Plataforma de Ação de Pequim” que contemplava outras ações adicionais à Plataforma da Ação de Pequim.

Não podemos deixar de referir, ainda no ano de 2000, a realização da Resolução do Conselho de Segurança das Nações Unidas n.º 1325, e o Objetivo de Desenvolvimento do Milénio (ODM) especificamente o objetivo 3, dedicado à promoção da igualdade de género e empoderamento das mulheres. Lembramos que, esta foi a primeira vez que o Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU) admitiu a participação civil das mulheres, em processos e operações de paz formais. Desde a sua aprovação, iniciaram elevadas expectativas dos vários papéis das mulheres nos conflitos, assim como, um aumento relativamente a discussão do género feminino na Instituição Militar, a igualdade de salário e a equidade à progressão de carreira. (Solhjell, 2015; Egnell, 2016; Hill et al., 2003)

No ano de 2005 o Consenso Europeu, veio substituir a primeira declaração da União Europeia (UE) para o desenvolvimento de 2005, visando responder aos atuais acontecimentos internacionalmente. Respeitando o princípio da parceria, a UE dará apoio às estratégias dos países parceiros centrados nos ODM, que entre os muitos objetivos, temos no tópico 3 “Promover a igualdade de género e o empoderamento das mulheres”⁷ (Mah, 2009; Cardoso, et al., 2012)

⁷ Secretariado-Geral do Conselho da União Europeia, Declaração conjunta do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros reunidos no Conselho, do Parlamento Europeu e da Comissão sobre a política de desenvolvimento da União Europeia: “O Consenso Europeu”, Bruxelas: Secretariado-Geral do Conselho da União Europeia (22 de novembro de 2005). http://www.ipad.mne.gov.pt/images/stories/noticias/DeclConj_EU/declconj_port.pdf.

No mesmo ano, para aumentar a eficácia da ajuda ao desenvolvimento e consequentemente acelerar a realização dos ODM, foi realizada a Declaração de Paris sobre a Eficácia da Ajuda ao Desenvolvimento (2005). Aqui foi reforçado o comprometimento, tanto dos doadores, como os países parceiros, entre muitas outras iniciativas, de realizarem “esforços de harmonização similares em outros domínios transversais, como a igualdade entre homens e mulheres, e em outras questões temáticas, incluindo as que beneficiam do financiamento de fundos especializados”. (Governo, 2005, p.10)

Outro marco importante da participação da sociedade civil no debate internacional ocorreu no III Fórum de Alto Nível, conhecido como a Agenda para a Ação de Acra (2008). O documento final, esclarece a exigência de aprofundar e apoiar a participação e liderança das Organizações da Sociedade Civil (OSCs), em conjunto com o Grupo Internacional de Coordenação (ISG, na sigla em inglês) articulando propostas da sociedade civil e reconhecendo a ampliação do conceito de “apropriação”, para uma maior atenção à transparência e o reconhecimento que a igualdade de género, respeito pelos direitos humanos e a sustentabilidade ambiental, são alicerces do desenvolvimento. (Suyama & Lopes, 2012; Aid, 2009).

Na verdade, quando em 2008, a UNESCO definiu a Igualdade de Género como uma das duas prioridades globais, esta tornou-se uma decisão sem precedentes no sistema da ONU. Os Planos de Ação para a Igualdade de Género da UNESCO 2008-2013 e 2014-2021 criaram os marcos operacionais para essa prioridade em todos os setores do programa, em concordância com as Estratégias de Médio Prazo e os Programas e Orçamentos da UNESCO.

Sequencialmente, a Agenda para Ação de Acra (2008), foi adotado durante a Quarta Conferência de Alto Nível, a Eficácia da Ajuda, o Plano de Ação de Busan, realizada na Coreia do Sul, em 2011, visando melhorar a eficácia da ajuda ao desenvolvimento e promovendo uma parceria mais eficaz e transparente entre doadores e países parceiros. Além disso, reconheceu a importância da igualdade de género e do empoderamento das mulheres como fatores fundamentais para o desenvolvimento sustentável. O Plano também reconheceu que a igualdade de género deve ser abordada em todas as fases do ciclo de cooperação para o desenvolvimento, desde o planeamento até a implementação e monitoramento. (Lopes, 2011; Esteves, et al., 2012; Pino, 2014)

Entretanto, em 2010, no dia 2 de julho, a Assembleia Geral das Nações Unidas votou por unanimidade a criação de um único órgão da ONU incumbido de acelerar o progresso da igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres. A nova entidade para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres (ONU Mulheres) juntou quatro agências e gabinetes da ONU: o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para Mulheres (UNIFEM), a Divisão para o Progresso das Mulheres (DAW), o Escritório do Assessor Especial sobre Questões de Gênero e o Instituto Internacional de Pesquisa e Formação das Nações Unidas para o Avanço das Mulheres.

Em 2011, no dia 11 de maio, é realizada a Convenção do Conselho da Europa para Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica, denominada por Convenção de Istambul. Decorridos três anos (2014), os Estados-membros aderiram à Convenção. Esta tornou-se marco ao ser reconhecida como o primeiro instrumento jurídico internacional vinculativo no combate à violência de gênero como violação dos direitos humanos e uma forma de discriminação. A Convenção de Istambul exige que os países signatários adotem medidas abrangentes para prevenir e combater a violência de gênero, incluindo medidas de proteção às vítimas e de responsabilização dos agressores. (Sottomayor, 2015; Santos, 2017).

O Plano de Ação 2010-2015 para operacionalizar as Conclusões do Conselho sobre Igualdade de Gênero e Empoderamento das mulheres na Cooperação para o Desenvolvimento (2007), seguindo o mesmo objetivo da promoção da igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres, principalmente, nas esferas políticas e práticas de cooperação para o desenvolvimento da União Europeia, estabelece três objetivos primordiais. O primeiro: Garantir a igualdade de gênero como prioridade em todas as áreas de intervenção; O segundo: Fortalecer a capacidade das organizações parceiras da União Europeia para promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres nos seus próprios contextos e, finalmente, o terceiro: Fortalecer o compromisso da União Europeia com a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres por meio do diálogo político, da monitorização e avaliação sistemáticas e do apoio financeiro adequado. (Sottomayor, 2015).

A Comissão Europeia, para reforçar ainda mais a preocupação na temática, realizou o “Compromisso Estratégico para a Igualdade de Gênero 2016-2019”, visando promover a igualdade de gênero em todas as políticas e práticas da União Europeia, via ações concretas para promover a igualdade de gênero em áreas como o

mercado de trabalho, a violência contra as mulheres e a participação das mulheres na tomada de decisão. (Comissão Europeia, 2016)

As Conclusões do Conselho sobre o Género no Desenvolvimento e sobre uma Nova Parceria Global para a Erradicação da Pobreza e o Desenvolvimento Sustentável pós-2015, foram também uma iniciativa do Conselho da União Europeia, destacando a importância da igualdade de género como um objetivo central do desenvolvimento sustentável, e identificando várias áreas em que a igualdade de género deve ser promovida. Essas áreas incluíam a participação das mulheres na tomada de decisão política, a igualdade de oportunidade no mercado de trabalho, a prevenção e eliminação da violência de género, o acesso das mulheres aos serviços de saúde, educação e o empoderamento económico das mulheres. (Xavier, 2015; Mundo, 2016)

Em seguida, o Novo Quadro para a Igualdade de Género e Empoderamento das Mulheres: transformando a vida de meninas e mulheres através das relações externas da UE (2016-2020) foi implementado via uma série de ações e políticas específicas, incluindo o fortalecimento das capacidades das organizações da sociedade, a promoção do diálogo político com os países parceiros da UE sobre questões de igualdade de género, e a alocação de recursos para projetos e iniciativas que promovam igualdade de género e empoderamento das mulheres. (Carvalho, 2022; Pereira, 2021)

Desse modo, com a participação de representantes de governos, organizações da sociedade civil, setor privado e outras partes interessadas, foi realizada em Addis Abeba, Etiópia, em julho de 2015, a Declaração Final da III Conferência do Financiamento para o Desenvolvimento. Esta Declaração teve como objetivo discutir formas de mobilizar recursos financeiros para apoiar o desenvolvimento sustentável em várias esferas, assim como reconhecer a importância do género e da igualdade de género como elementos fundamentais para o desenvolvimento e destaca a necessidade de garantir que as políticas e práticas de desenvolvimento sejam sensíveis ao género e promovam a igualdade. (Alves, 2015, Lopes, 2022)

As Resoluções e Declarações aprovadas no âmbito da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) composta por nove países lusófonos: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, promoveu a cooperação política, económica, social e cultural entre os seus membros, com o compromisso de refletir acerca da promoção da

democracia, dos direitos humanos, da igualdade de género, da paz e da segurança na região lusófona e no mundo. (Azevedo, 2007, Medina, 2019)

Por fim, a Agenda 2030, adotada em setembro de 2015, como ênfase no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5, visa alcançar a igualdade de género e empoderamento das mulheres e raparigas através do acesso a seus direitos humanos básicos, oportunidades iguais e recursos adquirindo o seu pleno potencial. A Agenda reconhece que a igualdade de género não é apenas um direito humano fundamental, mas também um pré-requisito para um desenvolvimento sustentável inclusivo e equitativo. (Cardoso, 2022; Candido & Canguçu, 2021)

1.4. Estudos de género no Brasil

No Brasil, por volta da década de 1960, tal como aconteceu nos Estados Unidos e na maioria dos países europeus, houve simultaneamente um crescente discurso a partir das ciências sociais nos centros académicos, com o intuito de impulsionar a reflexão sobre as experiências das mulheres e as aspirações feministas. O movimento feminista brasileiro, nunca apresentou inspirações tão radicais como as norte-americanas ou europeias. Porém, impôs uma direção na sociedade mais controlada com relação ao desacordo entre os sexos, com ênfase maior no que diz respeito ao discurso dominante político. (Pinto, 2003; Silva, 2020).

De acordo com Mariana Coelho (2002) as mulheres, no início das primeiras décadas do século XIX, despertam do ‘sono letárgico em que jaziam’, marcadas de, pelo menos, quatro momentos áureos na história do feminismo brasileiro. As décadas em que esses momentos-onda teriam obtido maior visibilidade, segundo a autora, seriam em meados de 1830, 1870, 1920 e 1970, ou seja, foram necessários, cerca de cinquenta anos entre uma e outra, com pequenas movimentações de mulheres, para permitir que as forças se somassem e mais uma vez conseguissem romper as barreiras da intolerância, e, conseqüentemente, abrir novas perspectivas.

No século XIX, as mulheres brasileiras, viviam sob forte domínio da religião católica, enclausuradas em antigos preconceitos e imersas numa rígida indigência cultural. Para Alós e Oliveira (2021) as mulheres detinham os seus únicos afazeres ligados, sobretudo, às atividades domésticas, sendo que a elas eram atribuídos apenas dois papéis, o de mãe e o de esposa, enquanto, aos homens eram concedidos direitos como o direito ao estudo e o poder na tomada de decisões.

A primeira pré-onda das mulheres brasileiras foi a respeito do direito básico de aprender a ler e a escrever, até então destinadas somente aos homens. A primeira legislação autorizando a abertura de escolas públicas femininas, ocorreu em 1827; antes a única opção que abrangia a mulher eram os poucos conventos, que tinham o intuito exclusivo de preservar as meninas para um ‘bom casamento’. (Duarte, 2003).

Zahidé Muzart afirma:

“[...] no século XIX, as mulheres que escreveram, que desejaram viver da pena, que desejaram ter uma profissão de escritoras, eram feministas, pois só o desejo de sair do fechamento doméstico já indicava uma cabeça pensante e um desejo de subversão. E eram ligadas à literatura. Então, na origem, a literatura feminina no Brasil esteve ligada sempre a um feminismo incipiente.” (Muzart, 1999, p.267).

Uma mulher em destaque nesta primeira pré-onda do feminismo, foi Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810–1885), nascida no Rio Grande do Norte. Rompeu os limites do espaço privado ao publicar textos em jornais e também lançar o primeiro livro brasileiro, intitulado “Direitos das mulheres e injustiça dos homens”. Nísia Floresta identifica na herança cultural portuguesa a origem do preconceito no Brasil e ridiculariza a ideia dominante da superioridade masculina, visto que, os homens beneficiavam com a opressão feminina, e somente o acesso à educação permitiria às mulheres tomarem consciência da sua condição inferiorizada. (Almeida & Dias, 2009; Duarte, 2003).

Quanto à primeira onda do feminismo no Brasil, esta se manifestou mais publicamente por meio da luta pelo voto. As sufragistas brasileiras foram lideradas por Bertha Lutz, bióloga, cientista de importância, que estudou no exterior e voltou para o Brasil na década de 1910, iniciando a luta pelo direito das mulheres ao voto. Foi uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, organização que fez campanha pública pelo voto, tendo inclusive levado, em 1927, um abaixo-assinado ao Senado, pedindo a aprovação do Projeto de Lei, de autoria do Senador Juvenal Lamartine, que dava o direito de voto às mulheres. Este direito foi conquistado em 1932, quando foi promulgado o Novo Código Eleitoral brasileiro. (Lobo, 2010; Pinto, 2010).

Desse modo, o voto deixou de ser considerado símbolo e seguiu como chave para grandes mudanças, e as mulheres com interesse em integrar o mundo político iniciaram a ressaltar os seus esforços para persuadir as decisões do Parlamento e

sensibilizar os envolvidos em reestruturar a lei em favor das mulheres. (Karawejczyk, 2016).

Contudo, foi no governo de Vargas que ocorreu a criação do ‘Primeiro Código Eleitoral do Brasil’, em 1932, possibilitando ao cidadão maior de 21 anos, independente do sexo, votar. Foi assim instituído o sufrágio universal, permitindo que, pela primeira vez, as mulheres pudessem votar e serem votadas durante a eleição da Assembleia Nacional Constituinte. Neste período determinaram o salário mínimo, às oito horas da jornada de trabalho, regulamentando também o direito de licença à maternidade (Marques & Xavier, 2018).

Os anos que se seguiram à conquista do voto não ocorreram muitas outras questões que envolvessem o movimento feminista. Contudo, a partir da ditadura militar no Brasil, iniciaram-se novas agregações de conhecimentos, mas, em contrapartida, também trouxe o exílio de parte da população. (Duarte, 2003; Marque & Xavier, 2018; Moura, 2018).

Fruto desta situação, muitas mulheres que aderiram ao Feminismo da Primeira Onda, se exilaram na Europa, entrando em contato com o feminismo europeu, vivenciando “um clima de revolução cultural e de costumes que colocavam em xeque a naturalização do poder do homem”. (Cisne, 2015, p. 109).

Segundo Tânia Maria Gomes da Silva, a segunda Onda feminista no Brasil, se apresentou nas décadas de 1960 e 1970, em prol das questões de cunho cultural e político e uniram as mulheres para defesa dos seus direitos, principalmente durante e após o início da Década da Mulher. (Silva, 2008). Neste período, em especial:

“Destacam-se nas agendas feministas novas questões, como as mobilizações contra a demarcação rígida de papéis de gênero, que sobrecarregava as mulheres com a dupla jornada e os cuidados exclusivos com os filhos. As ‘Políticas do corpo’ assumiram caráter significativo, manifestando-se as reivindicações em favor dos direitos de reprodução, buscando-se a plena assunção do seu corpo e da sua sexualidade (aborto, prazer, contraceção) e contra a violência sexual, não mais admitindo que essa fosse uma questão restrita ao privado, cabendo a sua extensão ao público.” (Soihet, 2013, p. 124).

A luta contra a dominação masculina, a violência sexual e o direito ao exercício do prazer, no Brasil e em outros países da América Latina, sofreu uma imensa influência da ditadura, tanto em processos de silenciamento ou em movimentos feministas onde muitas mulheres se organizavam em oposição ao militarismo, como às repressões políticas e de expressão. (Matos, 2010; Rosa, 2013).

Desse modo, com a transição da ditadura para o regime democrático no Brasil, ocorrido entre os anos 1964 e 1980, muitas mulheres organizaram-se em torno da construção da nova Constituição de 1988, o que representou o recorte cronológico da segunda onda feminista. (Biroli, 2018).

No decorrer da década de 1970, alguns trabalhos literários começam a ser apresentados no Brasil. Temos como exemplo, o da historiadora brasilianista June Hahner, publicado no país em 1978, com o título “A mulher no Brasil”. Na mesma época, foi traduzido a obra de R. Boxer intitulado “A mulher na expansão ultramarina ibérica (1415–1815): alguns factos, ideias e personalidades”, lançado no Brasil em 1977. Esses trabalhos e tantos outros que começaram a imergir no Brasil tiveram grande influência no discurso sobre o estudo de género e, foi a partir de então, que se iniciou uma identidade social do estudo de género no país. (Pedro, 2011).

Por conseguinte, no período que se iniciou nos anos de 1980, surgem as feministas brasileiras da terceira onda, de carácter pós-modernista e pós-estruturalista, que têm na essência da luta uma resistência à categorização, ao essencialismo. O conceito de género, aliás, como se passava no resto do mundo, passa a ser amplamente discutido, transpondo a visão binária e configurando uma nova forma de pensar a identidade. (Louro, 1995; Machado, 1992; Nogueira, 2001; Toscano & Goldenberg, 1992).

Guacira Louro autora brasileira e pioneira nos estudos de género no país, já afirmava com veemência que a origem do discurso de género iniciou nos grupos académicos, e só depois das ideias mais elaboradas em estudos científicos, passou a ser disseminado entre mulheres com outras inserções sociais. Para Louro, os estudos sobre as vidas femininas, seja sobre as formas de trabalho, o corpo, prazer, afetos, escolarização, oportunidades de expressão e de manifestação artística, profissional e política, modos de inserção na economia e no campo jurídico, gradualmente começarão a exigir mais do que descrições minuciosas e passarão a ensaiar explicações. (Louro, 1997).

“Inúmeras obras brasileiras já utilizavam a categoria ‘mulheres’ desde os anos 1980. Em 1984, por exemplo, Maria Odila Leite da Silva Dias publicava *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX* que, embora não trouxesse no título a palavra ‘mulheres’, foi, de facto, essa a principal categoria utilizada. Isso também pode ser observado nas obras de Marthá de Abreu Esteves, *Meninas perdidas: os populares e o quotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle-Époque*; de Luzia Margareth Rago, *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar, Brasil 1890–1930*; e de Magali Engel, em *Meretrizes e doutores: saber médico e prostituição no Rio de Janeiro*

(1840–1890). Também foi publicado, nos anos 1980, o trabalho de Rachel Soihet, *Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920*, e o de Eni de Mesquita Samara, *As mulheres, o poder e a família: São Paulo no século XIX*. Ainda em 1989, lançou-se, na *Revista brasileira de História*, um número inteiramente dedicado ao tema da ‘mulher’, intitulado "A mulher no espaço público". (Pedro, 2011, p.272).

A autora acima referida cita inúmeros trabalhos que foram surgindo no Brasil em meados da década de 1980, com o objetivo primordial de representar a mulher e tentar reparar, através das reflexões publicadas nos jornais e revistas locais, toda a sua exclusão social que decorreram na história da sociedade brasileira. Essa exclusão social, Louro (1997, p. 5) reconhece como a “causa central para a opressão feminina”.

Esta preocupação com a educação sexual de crianças e jovens no Brasil teve o seu primeiro momento nos anos 20 e 30 do século XX, através do intelectual Fernando de Azevedo, ao responder a um inquérito promovido pelo Instituto de Higiene da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo sobre educação sexual. Naquela ocasião, o professor Fernando de Azevedo destacava a importância do ensino da matéria para o interesse moral e higiênico do indivíduo e para o interesse da raça. E foi então, que nascia o interesse da educação nacional pela educação sexual como objeto de ensino nas escolas brasileiras. (César 2009; Marques, 1994).

As mulheres brasileiras, fortemente influenciadas pelos movimentos feministas internacionais, no início das referidas décadas de 20 e 30 do século XX, lutaram por direitos políticos e trabalhistas, engajando-se em movimentos sociais e jornalísticos, criando um discurso que, a essa altura, se limitava à reivindicação de igualdade de voto e de trabalho. Numa segunda fase, também por engajamento de ideias novas, as mulheres buscaram, através da participação política já conseguida, o reconhecimento legal da igualdade entre homens e mulheres, e mudanças na vida familiar. (Goodrich, & Rampage, 1990; Ravazzola, 1999; Souza & Barbosa, 2017, Urry, 1994).

Contudo, esse período de luta que iniciou nas décadas de 70 e 80 do século XX, teve o seu desfecho com o reconhecimento da igualdade entre homens e mulheres pela Constituição Federal de 1988. Porém, foi somente no início dos anos de 1990, que a intersecção das relações de gênero e educação ganharam maior visibilidade nas pesquisas educacionais, através dos avanços na sistematização de reivindicações que visavam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher. (César, 2004).

Consequentemente, a reflexão sobre o conceito de género fez, nesses anos 90 do século XX, proliferar por Organizações Não Governamentais (ONGs), numerosas organizações feministas e de mulheres, chamado por alguns de institucionalização do movimento. (Alvarez, 2014).

Para Marques (2015) este período ficou marcado pela relação do Estado com os movimentos, via financiamento e/ou pela participação dos mesmos na formulação e execução de políticas públicas. Por conseguinte, esse feminismo institucionalizado, composto por profissionais capacitadas, empregadas no Estado ou nas organizações, foi intitulado de ‘terceira onda’, no Brasil e na América Latina.

Esta terceira onda, talvez por ser a primeira dentre elas a se localizar num curto período entre a que ocorreu anteriormente e a que surge posteriormente, provoca dúvidas sobre o seu lugar. Podendo nos fazer questionar se ainda vivemos a terceira onda, já que as feministas que participaram desse momento ainda estão aqui, pautando as lutas. Assim, adentramos numa nova fase ou, ainda, se vivemos uma mistura de marés? (Ribeiro, et al., 2021).

O governo brasileiro produziu um conjunto de reformas educacionais, os denominados *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), a partir da segunda metade dos anos de 1990, concebidos como resposta e solução para grande parte dos problemas educacionais no Brasil, tais como a educação sexual e as questões de género, esquecidas desde os projetos dos anos 1970. (Altman, 2001; César, 2004).

Consequentemente, levou o debate científico acerca do género por estudos realizados pelas ciências sociais, em que apresentam momentos históricos nos quais as mulheres tornam-se ‘visíveis’ perante a sociedade. Salientamos aqui que o termo género não é necessariamente ligado às mulheres, apesar de ter imergido no ‘berço’ das suas lutas, também sendo estendido ao homem e outras minorias. (Ferreira et al., 2015).

“Assim, os estudos iniciais se constituem, muitas vezes, em descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços. Estudos das áreas da Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura, etc. apontam ou comentam as desigualdades sociais, políticas, económicas, jurídicas, denunciando a opressão e o submetimento feminino. Contam, criticam e, algumas vezes, celebram as "características" tidas como femininas.” (Louro, 2004, pp.17–18).

Segundo Junqueira (2017) a identificação de género como uma ideologia política não nasceu no campo dos estudos feministas. Ao contrário disso, teve a sua

gênese entre os setores ultraconservadores da Igreja Católica, em especial em documentos da Cúria Romana dedicados ao tema. Seja sob o desígnio de Ideologia, ou às vezes de Teoria de Género, no singular, esses sintagmas funcionam como rótulos políticos e não como conceitos científicos.

Louro (2004) nos diz que numa aproximação às formulações mais críticas dos Estados Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas: identidades que se transformam que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias.

Neste cenário contemporâneo, o Brasil, através da proposta do Plano Nacional de Educação de 2014, reflete e debate importantes atos a serem realizados de forma interdisciplinar nas escolas sobre desigualdades entre os géneros. (Ribeiro, et al., 2021).

De acordo com Matos & Paradis (2014) estaríamos diante de uma quarta onda do feminismo brasileiro e latino-americano, com características a institucionalização das ONGs e das redes feministas e a possibilidade da luta ‘trans’ ou pós-nacional. Para Hollanda (2018) a quarta onda no contexto brasileiro, apresenta também as redes sociais como um elemento importante na esfera política, causando um alargamento no padrão da comunicação, que se torna mais independente e democrática, além de potencializar mobilizações que, em primeira instância, parecem ter um caráter individual, mas tornam-se coletivas ao serem difundidas na rede, trazendo para o campo político aquilo que é de ordem pessoal.

A apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelas mulheres não aconteceu de maneira uniforme devido às diferenças sociais, étnico-raciais, territoriais, entre outras. Além da opressão de género, muitas sofrem as mazelas da pobreza, da falta de escolaridade, do alfabetismo digital e da ausência de infraestrutura mínima para o acesso à Internet. Para as que estão numa situação social privilegiada, o número de mulheres que utilizam a ‘internet’ aumenta mais em relação ao número de homens, e esse avanço demonstra o potencial de possíveis leitoras de postagens de cunho ativista. (Matos, 2014; Rocha, 2017).

Sendo assim, a revolução que a ‘internet’ causou nos meios de comunicação atingiu também a maneira como os movimentos sociais atuam, propiciando uma expansão dos movimentos sociais ao permitir que os conteúdos e informações fossem acessados por qualquer pessoa conectada à rede. Desse modo, o resultado das mobilizações passou a ser visto mundialmente, o movimento ganha e se aproxima do

seu propósito. (Mendonça, et al., 2017). Contudo, apesar das inúmeras mobilizações associada ao advento e a democratização das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs), Rodrigues, Gadenz e La Rue (2014), acreditam que:

“A pauta primordial de luta do movimento feminista atualmente é em relação às questões da sexualidade e da violência, contra tabus e machismos. Almeja-se a autodeterminação das mulheres sobre os seus próprios corpos, em relação ao exercício da sexualidade, da procriação, da contraceção, bem como a desvinculação da sexualidade com a função biológica da reprodução, exigindo o direito ao prazer e à livre opção pela maternidade.” (Rodrigues, Gadenz & La Rue, 2014, p. 8)

Por isso, a quarta onda do feminismo no Brasil é chamada ciberfeminismo (Alvarez et al., 2003; Felgueiras, 2017) já que é formada, principalmente, por jovens militantes criadas na era digital e compreendem o alcance desta ferramenta de comunicação e sabem como utilizá-la ao favor do movimento (Duarte, 2016).

No entanto, essa comunicação massiva e mediatizada pode trazer a falsa ilusão de que vivemos um momento de horizontalidade e participativa, quando muitas mulheres continuam excluídas por não terem acesso às redes sociais virtuais. Em contrapartida, as resistências às demandas feministas, do lado conservador, também se tornam virais, visto que os efeitos dos caracteres textuais de agregação e compartilhamento gerados para movimentos pró-equidade entre os gêneros e justiça também funcionam para aqueles sendo favoráveis à manutenção da dominação masculina e das relações de poder binário e patriarcais. (Costa, 2018; Lemos, 2009).

Na verdade, e, na opinião de Matos e Paradis (2014, p. 97) “no contexto dessa quarta onda, as mulheres feministas finalmente se voltaram para dentro do Estado brasileiro e foram, cada vez mais, ocupando espaços e reforçando a criação de organismos, estruturas e mecanismos”.

Neste contexto, o que o distingue da quarta onda é o “ativismo digital” e a atuação coletiva das mulheres, agora mais afastadas do Estado e das organizações tradicionais (Perez & Ricoldi (2018).

CAPÍTULO 2 — RELIGIÃO, PODER E FEMINISMO

2.1. Religião e a Dominação social

Para um melhor entendimento de como aconteceu a identidade do gênero nas instituições educativas religiosas, precisamos considerar primeiramente os discursos de análise de Michel Foucault e todas as interligações sobre a dominação social — poder e saber. Foucault (2011) na sua pesquisa ‘História da Sexualidade — Vontade de saber’ dizia que ao início do século XVII, quando se tratava do assunto sexualidade, as coisas não eram apresentadas com segredos ou pudor, “as palavras eram ditas sem reticências excessivas” e o autor apresenta a rutura como “um rápido crepúsculo que se teria seguido à luz meridiana, até as noites monótonas da burguesia vitoriana” (p. 8).

Segundo Foucault (2011) a sexualidade é encerrada para a sociedade, e passa a ser confiscada pela família conjugal. “Absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir” (p. 9) e a isso é preciso que o casal seja legítimo, esteja por proteção da lei, submissos ao desejo em matrimônio. O capitalismo, que teve um papel fundamental na repressão do sexo, foi alimentado pela dominação social através da política que protege e rege as normas da sociedade.

“O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se for possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. E a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico. O enraizamento do poder, as dificuldades que se enfrenta para se desprender dele vêm de estes vínculos. Por isso que a noção de repressão, à qual geralmente se reduzem os mecanismos do poder, parece-me insuficiente, e talvez até perigosa.” (Foucault, 1979, pp. 148-149).

O sociólogo, subtilmente, associa que, por detrás do poder capitalista, admitem-se normas e atribuições para a comunidade, e são através “de um conjunto de disciplinas militares e escolares” (p. 179) que geram o saber sobre o corpo. Por volta do século XIX a Europa e todas as suas colónias espalhadas ao redor do mundo, já se preocupavam com sexualidade nas escolas, e foi a partir daí que iniciaram um conjunto de regras sobre o corpo dos jovens e das crianças.

Para Foucault (1987, p. 30) “O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios [...], os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças”.

Esta insistência discursiva constituiu, ao contrário daquilo que se acostumou a pensar sobre o silenciamento em torno do sexo e das práticas sexuais, a produção de

um discurso verdadeiro sobre o sexo que, no que lhe concerne, não poderia se calar. Tratava-se de falar sem corar, de falar racionalmente sobre o sexo, de utilizar um saber recém-produzido pelo discurso e pelas práticas institucionais da medicina e da psiquiatria, ou seja, tratava-se de falar a verdade do sexo. (César, 2009).

Segundo Oliveira (2016) a Contra-Reforma, que ocorreu após o Concílio de Trento (1545 a 1563), foi um movimento criado pela Igreja Católica com o intuito de responder à Reforma Protestante. O Concílio de Trento

“teve, no horizonte histórico e cultural, os mais diversos pontos de vista, nomeadamente, as reformas eclesiais e pastorais, as espiritualidades e vivências cristãs, bem como o reflexo na cultura e na atividade missionária. Despertando na Igreja a necessidade de mobilizar-se para os novos desafios da evangelização universal, suscitados pelas viagens marítimas promovidas pelos reinos ibéricos de Portugal e Espanha, a Igreja precisava urgentemente responder ao desafio do protestantismo e às suas críticas com uma urgente renovação.” (Santos, 2014, p.209).

Por esse motivo, o Concílio passou a promover uma formação mais sólida no clero, a partir de seminários diocesanos e a exigir cada vez melhores currículos para quem quisesse adentrar ao evangelho da Igreja Católica. “Estabeleceu orientações para dignificar a missão episcopal na Igreja, combatendo o absentismo e entendendo a função dos bispos menos como lugar de promoção e prestígio social ou cargo honorífico e mais como exercício de um ministério comprometido”. (Santos, 2014, p. 209).

José Franco (2006) afirma que o desenrolar da Reforma Protestante e a sua expansão na Europa levaram a uma tentativa de fortalecer as bases do Cristianismo romano nos reinos que haviam resistido às investidas do protestantismo, como Portugal, Itália, França e Espanha.

Como ‘arma de combate’ foi criada a Companhia de Jesus, que procurou levar o mais longe possível a universalização do cristianismo romano, num ambiente de militância proselitista, estimulada pela Contra Reforma, reconhecida no Concílio de Trento (Urbano, 2008).

A Companhia de Jesus, ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa no ano de 1540, por Inácio de Loyola, tinha como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados na “busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; a obediência absoluta e sem limites aos superiores; a disciplina severa e rígida; a hierarquia baseada na estrutura militar; a valorização da aptidão pessoal dos

seus membros”. São esses princípios que eram rigorosamente aceites e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação. (Manso, 2016; Neto & Maciel, 2008, p.173).

Os primeiros padres jesuítas chegaram à Colônia brasileira no ano de 1549, chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega, tornando-se, em 1553, o primeiro Provincial com a fundação da província jesuítica brasileira. Com o intuito de criar um método de ensino para a conversão do índio ao catolicismo, e conseguirem se comunicar, o padre Manuel da Nóbrega organizou um plano de estudos que consistia inicialmente pelo ensinamento dos estudos elementares, através do aprendizado da língua portuguesa, da doutrina cristã e da alfabetização. (Neto & Maciel, 2008)

Ramos do Ó (2003) afirmou que a educação global foi, em grande medida, associada a esses estabelecimentos de ensino e a Companhia de Jesus imprimiu aos colégios uma dinâmica nova, aprofundando técnicas pedagógicas e institucionalizando novas modalidades no ensino. Segundo Azevedo (1976) a Companhia de Jesus tinha como objetivo criar um exército da Igreja Católica, com o intuito de combater a heresia, evangelizar os pagãos e ensinar os ‘ignorantes’ a ler e escrever.

O catolicismo colonial brasileiro possuía uma estrutura hierárquica frágil, “entre 1551 e 1676, o Brasil contava com um bispado só, nos 213 anos subsequentes (1676–1889) com um só arcebispado, seis bispados e duas prelazias.” (Hoornaert, 1991, p.75).

O senhor local era quem realmente se mostrava interessado na religião oficial, modelando a religiosidade dos escravos segundo os seus próprios interesses, estabelecendo alianças com o padre local, utilizando a religião como elemento escravizador e retirando deste, o seu caráter transformador, fazendo com que a religião católica deixasse de desempenhar o seu papel de força. Ou seja, havia, sem dúvida, a submissão do poder religioso ao poder político institucionalizado, desde o poder monárquico à elite agrária. (Casanova, 1994).

A evangelização dos índios pretendia a propagação da fé, transformando-os em bons cristãos, visando conseguir mais adeptos ao catolicismo. No entanto, essas práticas com os índios adultos não prosperaram devido a aspetos culturais, pois ao seu quotidiano estava incorporado de atos considerados pelos colonos adversos aos preceitos cristãos: antropofagia, poligamia, nudez, pajelança, guerra e nomadismo. Em razão disso, os missionários adotaram outra estratégia, direcionando o foco para as crianças (os meninos), pois ainda não estavam impregnadas por práticas por eles

consideradas pecaminosas e seriam aliados em potencial para converter os vícios culturais dos adultos. (Castro & Silveira, 2016; Ferreira, 2010).

Cabia também aos jesuítas, a responsabilidade da educação dos filhos da incipiente elite, visando fornecer subsídios para que aprendessem a administrar os seus latifúndios e/ou negócios da família, nesse caso, os filhos homens, pois, como reflexo de uma sociedade patriarcal, as mulheres estavam fora da escola. (Almeida, 2014; Alves, 2005). Na verdade, as mulheres tanto podiam ser brancas e ricas como negras, escravas ou indígenas, que não tinham nenhum acesso à leitura e à escrita. O seu aprendizado (as mulheres de estrato social superior) limitava-se às boas maneiras e prendas domésticas (Klein, 2015). Ou seja, ocorria uma imposição da sociedade patriarcal quanto à instrução feminina. (Jesus, 2016; Rocha, 2010; Ribeiro, 2000).

Nesta altura, a mulher continuava a ser considerada um ser inferior. “O sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil. Uma característica a qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais”. (Ribeiro, 2000, p. 79). Existia um abecedário moral que continha, em cada letra, o padrão de conduta feminino pretendido socialmente: “a letra A significativa que a mulher deveria ser amiga da sua casa, H humilde a seu marido, M mansa, Q quieta, R regrada, S sisuda, entre outros”. (p. 80).

A juntar à inferioridade intelectual existia a ideia da inferioridade biológica. No Diário de Campinas, de 30 de novembro de 1875 (cit. por Ribeiro, 2006) vem referido que ‘o sistema nervoso (da mulher) muito mais delicado, é envolvido por um tecido celular mais húmido e frouxo’. Ora, na opinião de Silva et al. (2011, p. 3) tais pressupostos possuem como fundamentação afirmações de caráter religioso, histórico-filosófico e clínico, “assim sendo, naturalizou-se no imaginário a sujeição feminina e a sua ausência nas decisões dos espaços privado e público”.

Após a fase inicial, onde a Companhia de Jesus tinha como objetivo criar condições básicas de vida civilizada na colónia, gradualmente, a preocupação da catequização foi a de dar lugar à educação da elite colonial e, deste modo, a criação de colégios assumiu uma importância maioritária à frente da atividade missionária (Almeida, 2014; Jesus, 2016; Rocha, 2010; Ribeiro, 2000).

A partir das reformas educativas pombalinas, ocorreram elaborações de Leis, no intuito de garantir uma hegemonia da educação; Lei de 28 de junho de 1759 onde foi criada a Diretoria Geral dos Estudos, em seguida no mesmo ano a Lei de 3 de

setembro visando a expulsão os jesuítas do reino, e conseqüentemente em 29 de agosto, ocorreram a nomeação dos professores régios.

Contudo, a 6 de novembro de 1772, foi elaborada a Lei para a criação de Escolas de Ler e Escrever, aulas de Gramática Latina, aulas de língua Grega, aulas de Retórica e aulas de Filosofia Racional. Neste mesmo ano, o número de «mestres» (professores de ensino primário) e de professores (docentes de outros graus de ensino) totalizava 837. Foram estabelecidos impostos, que constituíram o chamado subsídio literário, para pagar aos professores (Adão, 1984).

Com a independência do Brasil, através da Lei Geral de 15 de outubro de 1827, foram criadas, em todo o país, as escolas de primeiras letras. Nesta lei, estava contemplada a remuneração dos mestres e mestras, o currículo e a admissão de professores e professoras. O currículo das meninas diferia do dos meninos, uma vez que estas não aprendiam as disciplinas consideradas racionais, como a geometria, mas antes tudo o que estivesse ligado à ‘arte do lar’. Em 1835, foi criada, em Niterói, a primeira Escola Normal do país. Porém, não foram admitidas meninas. Era uma escola só para meninos (Almeida, 2000; Tanuri, 2000; Vieira, 2008).

No que diz respeito ao ensino particular, no Rio de Janeiro, a educação das meninas passou a estar ligada às congregações religiosas femininas. No ano de 1854 surgiu o Colégio da Imaculada Conceição, da Companhia das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo, que recebia as filhas da elite do Rio. As educandas aprendiam, além das normas religiosas, a ler, escrever e noções básicas de matemática. (Arruda, 2018).

Nove anos depois, em 1863, o casal alemão Florence, funda em Campinas um colégio com o seu nome, também destinado apenas a meninas. O currículo versava particularmente sobre o comportamento das mulheres na sociedade e o respeito pelo outro (Ribeiro, 2006).

Na década de 70 do século XIX, foram criadas escolas protestantes, sobretudo metodistas e presbiterianas que, ao contrário das congregações católicas, recebem alunos de ambos os sexos. (Hahner, 2011; Vieira, 2008).

Paralelamente, nesta década, começaram a surgir nas províncias, escolas públicas de ensino misto. As professoras foram autorizadas a lecionar para meninos com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. “As legislações provinciais estão repletas de restrições ao exercício do magistério por parte das mulheres. Além da boa conduta, normalmente atestada pelo pároco, a professora deveria ter uma certa idade,

solicitar autorização do pai, ou do marido se fosse casada, apresentar a certidão de óbito se viúva, e, se separada, justificar a sua separação comprovando comportamento honrado”. (Stamatto, 2002, p. 6).

Assim, ao estabelecer uma identidade de género na educação brasileira, é notório que o método pedagógico que enraíza a sociedade foi baseado nos jesuítas, e prevalecem como premissas imprescindíveis no currículo da educação básica. (Brasil, 1996). Contudo, a Igreja Católica deixa um legado obscuro nas suas colónias, carregado por um conjunto de silêncios atrelado ao poder e suposições sobre as normas e conceitos relativos a género e sexualidade. O Vaticano enfatiza uma perspectiva parcial sobre a colonização, enquanto reproduz concepções profundamente coloniais das relações de género, sexualidade e formação familiar. (Bracke & Paternotte, 2016).

Uma carta aos bispos da Igreja Católica sobre a colaboração do homem e da mulher na Igreja e no mundo, condiciona a questão do género no aspeto histórico cultural:

“A mulher, para ser ela mesma, apresenta-se como antagónico do homem. Aos abusos de poder, responde com uma estratégia de busca do poder. Um tal processo leva a uma rivalidade entre os sexos, onde a identidade e o papel de um são assumidos em prejuízo do outro, com a consequência de introduzir uma perniciosa na antropologia confusão, que tem o seu revés mais imediato e nefasto na estrutura da família. [...] Uma tal antropologia, que entendia favorecer perspectivas igualitárias para a mulher, libertando-a de todo o determinismo biológico, acabou de facto por inspirar ideologias que promovem, por exemplo, o questionamento da família [...]” (CDF, 2004, p. 2)

A Igreja Católica, carrega um legado de possibilitar espaços para aqueles que escolhem nas suas vidas um casamento heteronormativo, enquanto, os que assumem abertamente vidas homoafetivas, tendem a serem excluídos e, neste contexto, a ‘ideologia de género’ surge em resposta a um regime católico tradicional que reforça a diferença e identidade sexual. Os teóricos Bracke e Paternotte (2016) acreditam que a Igreja, efetivamente, desempenha um papel crucial nas mobilizações políticas contra o género, mais especificamente, na invenção do conceito de ‘ideologia de género’ e as suas amarras intelectuais e teológicas. Em suma, embora a resistência ao género em geral, e o desenvolvimento da ideologia de género em particular, não possam ser atribuídos apenas à Igreja Católica, se apresenta como um protagonista crucial.

Para Gabriele Kuby (2006) na sua obra original ‘*Die Gender Revolution*’, atualmente experimentamos manifestações mais extremas do relativismo, onde os defensores da ‘ideologia de género’ negam o que é óbvio e concebível para cada ser

humano, e o que é, desde o início da humanidade, tão evidente quanto a alternância de dia e da noite: os humanos existem em dois sexos, masculino e feminino. Desse modo, qualquer pessoa que não pense dessa forma pode ser considerado um arrogante. O gênero para a autora trata-se de uma referência socialmente construída, onde o sexo nada mais é do que a diferença biológica e anatômica, enquanto o gênero muda constantemente com o contexto social.

Contudo, a expressão ‘ideologia de gênero’, ou melhor, a ‘questão de gênero’ adquire uma relevância crescente no contexto das teologias feministas de várias religiões, principalmente, das religiões monoteístas. (Hussain, 2015). Neste contexto, duas correntes de reflexão feminista religiosa declaram-se abertamente não cristãs: uma olha o cristianismo como herança do passado, a ser superada, se auto denomina pós-cristã; a outra, saudosa das eras pré-cristãs, declara-se abertamente pagã ou neopagã. A principal representante da teologia feminista pós-cristã é Mary Daly, que, enquanto critica a tradição antifeminista da Igreja, acredita que o Evangelho seja uma esperança para todo o homem e mulher, em resumo afirma “A dignidade e os direitos iguais de todos os seres humanos como pessoas, está na essência da mensagem cristã”. (Daly, 1975, p. 83).

Em contrapartida, as feministas neopagãs, ou também conhecidas como pré-cristãs, defendem a religião da deusa como única religião verdadeira em resposta dos tempos pré-históricos, e por esse motivo chamam ‘te(a)logia’, em vez de ‘teologia’. Sócio culturalmente, o matriarcado teria precedido o patriarcado, quando em sociedades pré-históricas a divindade principal é do sexo feminino. (Aune, 2015, Taborda, 1990). A relação entre concepção feminina de deus e ordem social faz com que feministas radicais não admitam mais unir feminismo e cristianismo. (Taborda, 1990).

A teologia feminista cristã, que evoca a reflexão sobre a experiência de mulheres frente ao contexto bíblico, critica a linguagem sexista da teologia tradicional, mas não inverte os papéis, segundo Kari Elisabeth Borresen:

“A linguagem tradicional sobre Deus denomina-o Ele, mesmo quando uma teologia atípica o descreva com metáforas femininas. Isso não só é lógico numa estrutura patriarcal, mas se impõe pelo fato das nossas línguas europeias serem basicamente antropocêntricas, sendo o macho o protótipo humano”. (Borresen, 1983, p. 19).

Gebara (2011) acredita que a teologia é uma sistematização das crenças e da fé associada a religião, enquanto a teologia feminista se desenvolve através da percepção dos direitos negados às mulheres na sociedade e no interior das religiões; ou seja, os poderes religiosos negados são em parte expressões dos poderes negados pela sociedade civil e política.

Segundo a socióloga Maria Rosado, o campo de produção teológico feminista, apresenta um grande acervo de publicações e de crescimento, “talvez mais que em outros campos do conhecimento, a teologia elaborada por mulheres alcance estatuto próprio.” (Rosado, 2001, p.85)

A Teologia Feminista, segundo Furlin (2011), é resultado de uma ação reflexiva de mulheres, com enfoque em produzir sujeitos de saber, com capacidade igual ou superior ao sujeito masculino. A sua produção aparece como expressão de resistência política perante a violência simbólica operada pelo discurso hegemônico e androcêntrico, que subordinou e inferiorizou, por vários anos, o sexo feminino, com a justificativa histórica da hierarquização de sexos e a exclusão das mulheres em espaços de liderança.

2.2. A mulher e a Religião

A desigualdade de género é anterior ao cristianismo, muito embora tenha sido com o seu advento que a percepção sobre a mulher tornou-se mais negativa.

Desde sempre, as mulheres imergiram em ligação com o sagrado e o profano, originando crenças antigas. As narrativas ligavam o universo das mulheres com deusas benevolentes e protetoras, como a deusa-mãe, ou seres demoníacos, com reflexos em normas sociais, superstições e interdições. (Guirand, 2006; Gowen, 2008).

No universo da mitologia clássica, as deusas encarnavam a beleza, a bondade, a sexualidade ativa, como Afrodite e Astarte, em contraste com deusas simbolizando o poder guerreiro, como Kali e Atena, havendo ainda deusas que conjugavam estes aspetos. (Burket, 1993; Grimal, 1997; Funari, 2009).

Com a afirmação do cristianismo, a interpretação teológica reforçou a ideia da humanidade dividida numa luta entre o bem e o mal, em que o Diabo usava a mulher para disseminar o mal. Em consequência de heranças multiculturais, a mulher continuou a ser vinculada às artes mágicas e aos cultos pagãos satânicos (Barros, 2001; Eliade, 1992; Perrot, 2005).

Efetivamente, na Idade Média, os Doutores da Igreja ajudaram a construir a ideia do culto satânico, onde se destaca a figura da bruxa demoníaca, essencial para explicar as pestes e calamidades desse tempo, recorrendo ao sobrenatural. (Baroja, 2003; Muchembled, 2003; Pagels, 1995). Deste modo, vamos então encontrar uma sociedade medieval polarizada em práticas de género, segundo representações de uma feminilidade submissa e uma masculinidade dominante. (Martins, 2013; Klapisch-Zuber, 2006).

A inferioridade da mulher no cristianismo foi justificada pelas Epístolas de Paulo e pelo relato do Génesis, com a criação do mito de Eva, responsável pela queda da humanidade e a sua consequente expulsão do Paraíso. (Duby, 2001; Schmitt-Pantel, 2003). A mulher, além de constituir um ser negativo, representava a concupiscência e a volúpia, devendo os homens evitá-la, para continuar com o seu espírito intacto, livre do pecado e da fúria eterna. (Deschner, 1993; Pilosu, 1995).

A sociedade estava convicta que, da mesma forma que Eva, as mulheres não eram leais e possuíam uma moral inferior. A menstruação, a gravidez e o parto eram punições justas para expiar as suas culpas. (Duby, 2001). Na Bíblia, em Eclesiástico (25:19,24) vem escrito que “nenhuma maldade está mais próxima do que a maldade da mulher” e “O pecado começa com a mulher e, graças a ela, todos nós devemos morrer”. Mais tarde, Agostinho, um dos Grandes Doutores da Igreja, chamava a atenção para o facto que todos deveriam precaver-se contra a “Eva Pecadora” que existe em cada mulher. (Agostinho, 2010).

Mais tarde, Santo Agostinho (354-430), um dos Grandes Doutores da Igreja, chamava a atenção para o facto que todos deveriam precaver-se contra a “Eva Pecadora” que existe em cada mulher. (Agostinho, [426]2010). Os homens refletem o Espírito de Deus no corpo e na alma. A mulher, diferentemente, possui reflexos de Deus apenas na alma, pois o seu corpo constitui obstáculo ao exercício da razão. (Boff, 1996).

E para São Tomás de Aquino, a mulher foi criada mais imperfeita do que o homem mesmo no que toca à sua alma. (Pintanguy, 1985). Isso é refletido em declarações do judaísmo, através dos textos bíblicos, que apresentam as proibições e punições das mulheres, tais como, “se a mulher trair o seu marido, ela será feita em objeto de maldição pelo Senhor...”; “se uma jovem é dada por esposa a um homem que descobre que ela não é virgem, então será levada para entrada da casa do seu pai e a

apedrejarão até a morte.”, reforçando assim, que as mulheres subjugadas pela Igreja, ao negar obediência aos homens, eram inferiorizadas e até mortas. (Lima, 2010).

Este olhar teológico-machista conservou-se ao longo de todo o período medieval. Nem a chegada do Renascimento, com as descobertas científicas, os preconceitos medievais a propósito da religião, deixaram de se manter arraigados nas populações.

Um tema comum, na Idade Média, desenvolvido nos contos monásticos e, divulgado pela cultura popular, é o pacto com o Diabo. Trata-se de um acordo realizado com seres sobrenaturais capazes de satisfazer os desejos materiais e carnis dos Homens em troca das suas almas. (Hamilton, 2003; Minois, 2003). Este pacto vai ser invocado pelos clérigos na luta contra a bruxaria, nos processos de jurisprudência da Inquisição. (Baschet, 2009).

Todos os demonologistas, tanto católicos como protestantes, concordam que as pessoas, sejam magos, bruxas, feiticeiros, adivinhos, ou outros, ao pactuarem com o Diabo, incorrem num crime, dado que as práticas de bruxaria eram entendidas como uma ofensa a Deus e à religião. (Minois, 2003; Robbins, 1984).

No século XIII, a Igreja declara oficialmente a bruxaria como uma prática herege, visto que, decorria de um pacto intencional com o Diabo. (Hamilton, 2003). Dois séculos volvidos, é criado um manual inquisitorial, conhecido comumente, como *Malleus Maleficarum* (o Martelo das Bruxas), publicado em 1486 ou 1487 pelos dominicanos Henry Kramer e James Sprenger e cujo objetivo era a Inquisição julgar e condenar as práticas de bruxaria, inicialmente na Alemanha do Sul, mas depois em toda a Cristandade. (Belogne, 1993; Mackay, 2009; Kramer & Sprenger (1991).

Chegados ao século XIX, a diferenciação de género perdurou, com as suas crenças e superstições. Nesta época do romantismo, o sagrado feminino foi ressignificado estética, religiosa e socialmente. Com isso, e mantendo-se até à atualidade, analisar e refletir sobre a visão e o papel da mulher, nas sociedades e nos seus mitos e politeísmos, é estudar o passado para melhor compreender o presente.

2.2.1. O corpo da mulher na religião cristã

Como analisado anteriormente, no que se refere à perceção do feminino, a maior tensão registada foi entre a alma e o corpo, e mais especificamente o interior do próprio corpo. O conceito do corpo na sociedade, seja no imaginário ou na vida

quotidiana, sofreu modificações no decorrer da história. (Le Goff & Truong, 2006). Homens e mulheres, segundo a sua categoria de gênero, constituem corpos com diferenciações sexuais. No entanto, independentemente do órgão genital, os comportamentos dissociados podem ter uma conotação de masculinos ou femininos (Kofes, 2009).

Na opinião de Porter (1992) no trabalho intitulado ‘História do corpo’, nas diversas sociedades os símbolos culturais tornam-se instrumento necessário na educação de um povo.

“Chegamos nus ao mundo, mas logo somos adornados não apenas com roupas, mas com a roupagem metafórica dos códigos morais, dos tabus, das proibições e dos sistemas de valores que unem a disciplina aos desejos, a polidez ao policiamento”. (Porter, 1992, p. 325).

Como referido previamente, o corpo sempre esteve relacionado com os planos divinos, em diferentes aspetos, como, por exemplo, cura de patologias mediante a vontade de Deus. A religião sempre educou ‘homens’ e ‘mulheres’ de formas distintas, e na maioria dos textos que abordam o assunto, todos apontam para uma certa inferioridade feminina. Isto se deve, em parte, à educação religiosa, que é, desde os primórdios (institucionalizada ou não), um dos símbolos mais fortes, presentes na vida humana. A religião cristã aponta e fortalece não só a diferença entre o corpo e a alma, e a superioridade da última, como também destaca as diferenças entre o homem e a mulher na criação de Deus. Contudo, não existe um corpo a-histórico, pois este traz marcas do tempo, que o modificam e o transformam a cada dia (Soares & Fraga, 2003).

Se as crenças variam, os modos de ver e de pensar o ‘mundo’ também se vão a diferenciar em decorrência de tais variações. Assistimos, temporalmente, a inúmeras mudanças na esfera religiosa e, dentre elas, a relação entre o sujeito e o seu corpo ocupam um lugar central. As mudanças na esfera religiosa são visíveis nos corpos humanos, nos diversos períodos e lugares. Mesmo na contemporaneidade, as religiões exercem um poder normativo sobre os corpos, educados e marcados por práticas religiosas diversas. A diferença é que antes a Igreja possuía o monopólio das regras sobre os ‘usos do corpo’ e da alma, e hoje ela disputa o domínio com outras esferas do saber. As clínicas, as escolas, os clubes, entre outros, entram na disputa pelo agenciamento dos corpos e ‘cuidados de si’. (Fensterseifer, 2001).

Recuando novamente até à Idade Média, encontramos o corpo menosprezado em favor do espírito e moldado segundo as normas canônicas. Caso fosse corrompido pelo pecado, poderia ser restabelecido o estado de graça, por jejuns, abstinência e peregrinações (Le Goff & Truong, 2006; Pilosu, 1995).

Tal era a sua aversão ao corpo que a Igreja, no início, começou por defender a virgindade como o estado sexual perfeito, sem mácula. Caso tal não fosse de todo possível, a única solução seria o casamento, para combater a luxúria carnal. (Correia, 2016; Dalarun, 1990). Desta forma, a regulação da Igreja estendeu-se à atividade sexual, estabelecendo normas de conduta, que regulamentavam a sua atividade. Assim, para não haver sexo em excesso, o homem não poderia ultrapassar dois dias semanais para a prática sexual. Como tal, competia-lhe controlar a mulher e os seus desejos carnis, visto que esta era a grande tentadora e cedia facilmente aos desejos sexuais. (Le Goff, 1992; Rossiaud, 2006, 2013).

No Brasil, desde os tempos da colonização, a repressão sexual feminina teve como alicerce os princípios éticos e religiosos, que acabaram por acarretar, na prática, discursos moralistas e práticas perversas, reveladas na marginalização e exploração das índias, das mulheres negras e dos escravos, tratadas como objetos ao dispor dos seus senhores, inclusive para as satisfações de ordem sexual. (Freyre, 2005).

A partir desta imagem de Freyre, as mulheres das ‘novas’ regiões eram responsáveis pela conduta dos portugueses. Inocentados, até pelos jesuítas que os atacavam, os portugueses apareciam nos relatos dos primeiros tempos da Colónia mais vítima do que algozes. Tanto assim que as mulheres, particularmente as índias, eram desqualificadas quando identificadas como o espírito mau da tentação, do engano e do pecado. (Lodono, 1999).

Muitas destas crenças atravessaram os tempos, e continuam atualmente. Conforme afirma LeBreton (2009, p. 70), "o corpo metaforiza o social e o social metaforiza o corpo. No interior do corpo são as possibilidades sociais e culturais que se desenvolvem." Ou seja, o corpo é de certa forma, historicamente construído pelo ambiente, pela cultura e representado pelo paradigma epistemológico de cada época. Assim, ele possui marcas de práticas culturais e é, portanto, espelho e reflexo da cultura que o constitui e orienta. (Santos, 2011). Tanto o género, quanto o corpo é um lugar privilegiado de representações socioculturais e históricas, bem como de uma construção das representações simbólicas, culturais e ideológicas de cada sociedade.

Pierre Bourdieu e Simone de Beauvoir, dois autores que apresentaram nos seus trabalhos intitulados, respetivamente ‘A dominação Masculina (2015)’ e ‘O Segundo Sexo (1970)’ analisam as desigualdades entre os sexos, e descrevem um campo puramente masculino, onde o feminino não possui nenhuma independência, inferior e possuindo a excelência de servir. O ser homem e o ser mulher não são representações que partem de raízes diferentes, senão de uma mesma raiz: o masculino.

A divisão entre homens e mulheres é justificada por fatores biológicos, mas ambos os autores citados, demonstram que além de fatos visíveis, os órgãos sexuais diferentes, ocorre uma valoração de distinção entre eles. Ou seja, ser homem e ser mulher são naturalizações dos arbitrários culturais, e por este motivo, podemos pensar ou mesmo questionar que o corpo feminino não é necessariamente mau, ou o corpo masculino como sendo bom. (Nogueira & Nogueira, 2014).

Consequentemente, o homem tem como referência o masculino e a mulher, o feminino, sendo que o universo feminino está contido no universo masculino, criado por ele. Todavia, há uma autonomia relativa entre ambos, para que tanto o masculino quanto o feminino deem origem a significações próprias, que devem respeitar as regras do campo social (Bourdieu, 2015).

A dominação do masculino, em detrimento do feminino, entre cruza várias teorias, construídas ao longo dos tempos, com o mesmo denominador comum: a subordinação e inferioridade da mulher, como segundo sexo ou uma variante frágil e minorizada do sexo masculino.

O pensamento anatómico da teoria unissexual, seguia a teoria de Galeno que, inspirado na filosofia aristotélica, evidenciava que a mulher não passava de um homem a quem a falta de calor, e logo, de perfeição, conservara os órgãos escondidos. A partir da analogia com os órgãos masculinos, a vagina era considerada um pénis interior, o útero, uma bolsa escrotal, os ovários, testículos, entre outros (Laqueur, 2001; Martins, 2013).

Apesar dos estudos pormenorizados resultantes das dissecações, perdurou, durante séculos, a ausência de vocabulário próprio para os órgãos genitais femininos nos manuais de anatomia. Na verdade, a continuação do modelo do sexo único, não pode ser compreendida como desconhecimento ou de misoginia por parte dos anatomistas da época, mas antes pela constante pressão e controlo que a Igreja exercia

sobre a produção do conhecimento e a ‘práxis’ da medicina (Jacquart & Thomasset, 1988; Martins, 2004).

Como é do conhecimento geral, as dissecações passaram a ser proibidas desde a Antiguidade Clássica, durante toda a Idade Média e no início do Renascimento. Desde o início do cristianismo que as interdições papais relativas ao uso dos cadáveres eram muito difíceis de contornar. Laqueur (2001), refere existir uma tradição popular de descrições sobre o roubo de cadáveres nos cemitérios, por parte dos estudantes das escolas de medicina. A forma legal de dissecar corpos dizia respeito aos condenados à morte. Porém, a maioria destes corpos eram masculinos.

Apesar destas dificuldades, elas por si só não explicam o facto de os anatomistas continuarem ligados aos modelos do sexo único, mesmo quando, nas práticas de dissecação, encontravam as diferenças entre os sexos. A explicação para o que era visto e o que era representado nos textos e nas ilustrações, encontra-se na relação entre representação e realidade. A circunstância dos órgãos sexuais femininos continuarem sem designação específica, e serem definidos a partir da analogia com os órgãos masculinos, confirma que, para os anatomistas do século XVI, a realidade dos órgãos e a materialidade do corpo estavam sustentadas no modelo das ‘homologias sexuais’ (Martins, 2004; Schiebinger, 1994). Assim, por mais que os anatomistas observassem as diferenças, elas não tinham nenhum significado.

Na verdade, os termos vagina, útero, vulva, lábios e clitóris, apenas foram criados ao longo do século XVIII. E foi apenas com o ideal de maternidade, estabelecido a partir deste século, que os médicos passaram a ver as mulheres como detentoras de uma sexualidade própria, considerando e analisando os seus órgãos não mais como semelhantes aos órgãos masculinos, mas tendo funções bem específicas. (Badinter, 2010; Weeks, 1985).

Nesta subordinação e menorização do feminino há ainda a considerar um fator decisivo, concretamente a família. Foucault (1985) define a base da sociedade capitalista como um modelo familiar burguês, patriarcal, onde não se admitem desvios comportamentais questionadores do modo de produção capitalista. Deste modelo, surgem discursos e normas sociais reguladoras das relações de poder entre capital e trabalho. Segundo Foucault, a partir do século XIX, o modelo estatal de controle passa a ter por base o ‘biopoder’, seguindo estratégias que, resumindo, visam não mais a exploração dos corpos até à sua morte ou exaustão, mas sim a manutenção e extensão

da vida, para melhor controlá-la e obter resultados que atendam às expectativas capitalistas.

Uma das mudanças que marcou a relação da mulher com o seu corpo, é analisada por Mary Del Priore (2000). Assim, esta especialista afirma que, no decorrer do século XX, “a mulher despiu-se, e que a preocupação anterior de salvar a alma é substituída, geralmente, pela preocupação de salvar os corpos da desgraça da rejeição social”. (p.29). Para a Igreja, isso significava alterar a obra do Criador, que modelou os os seus filhos à sua imagem. Porém, apesar de tantas advertências, a mulher sempre quis ser ou fazer-se bela. Se a Igreja não lho permitia, a cultura incentivava-a a forjar os meios para o transformar.

Nesse sentido, pensar sobre religião é, entre outras coisas, pensar sobre o corpo, sobre as suas formas de educação e a apreensão do mundo. É claro que, ao olhar para as práticas de um grupo, é possível perceber que a sua educação não é o resultado de um modelo construído unicamente pela religião. O corpo é construído na interação das diversas esferas da vida quotidiana, familiar e em comunidade, abrangendo diversos interlocutores, lugares e contextos. Por isso, é preciso analisar como os sujeitos agem nas ações quotidianas, adquirindo práticas e costumes que se tornam observáveis no corpo e nas atitudes de cada cristão.

2.2.2 Os deveres tradicionais da mulher cristã: do casamento à educação dos filhos

Durante muito tempo, o casamento constituiu a única forma de união sexual admitida pela Igreja Católica. Apesar de o corpo ser inferiorizado em favor do espírito, esta modelação, segundo as normas eclesíásticas, destinou-se a legitimar matrimónio cristão, em salvaguarda da família. (Bologne, 2000; Flandrin, 1991; Rossiaud, 2002).

Desta forma, assumiu-se uma dicotomia entre a mulher honesta e desonesta. Na primeira, deveria imperar a modéstia e a sobriedade do corpo, tanto nos trajes como nos gestos, para a mulher revelar uma alma pura. (Mattoso, 2010). À mulher honesta e honrada, competia revelar modéstia e moderação, enquanto a mulher desonesta era aquela que se dedicava à concubinação e prostituição, para puro prazer do homem. (Rossiaud, 2002). Em contraste com todas as normas de conduta impostas à mulher, na Idade Média, a moral sexual, no que se refere ao homem, era

intrinsecamente permissiva, porquanto possibilitava-lhes todas as liberdades. (Duby, 2013).

Assim, imperava um modelo conjugal monogâmico para a mulher, sendo a prática do homem um modelo poligâmico. Contudo, nesta época, assistiu-se a algumas mudanças, passando da aceitação única de virgindade e/ou castidade, para a aceitação do ato sexual para efeito de reprodução. Nesta condenação da “carne”, a mulher simbolizava o pecado e a luxúria, o que implicava o controlo do marido (Bernos, et al., 1991; Duby, 2013).

Por isso, a doutrina da Igreja acompanhou as mudanças e os hábitos sociais, procurando adaptar-se, regulando as normas explícitas e implícitas, e punindo as transgressões respeitantes ao adultério, à prostituição e à homossexualidade. “Apenas nas camadas sociais mais baixas, na cidade ou no campo se encontravam maiores liberdades, decisões autónomas e um recuo na tutela exercida pelos pais” (Duby & Perrot, 1993, p. 362).

Ao procurar regulamentar o casamento, e sobretudo a sexualidade, a Igreja instituiu o livre consentimento entre os cônjuges e as limitações de consanguinidade.

“O lugar dado ao consentimento tinha como consequência que não era o padre que fazia o casamento. Mesmo que ele não fosse chamado para abençoar, a união, que a Igreja reputava de clandestina e reprovava, era, contudo, válida. A presença do padre não é uma condição *sine qua non* da validade do vínculo senão depois de 1513”. (Duby & Perrot, 1993, p.33).

Na opinião de José Mattoso (2000) o casamento manteve as três funções que do matrimónio romano, começando pela função real-sacerdotal (*confarreatio*), seguindo-se a função guerreira, ou seja, *ausus* (livre união ou coabitação) e finalmente, a função produtiva (*coemptio*).

Para Vainfas (1986) o ritual do casamento consistia, primeiramente, na promessa de casamento (*desponsatio* ou *pactumconjugale*) — precursor do noivado atual. A cerimónia, na casa da futura esposa, reunia parentes dos noivos e testemunhas de troca de palavras e bens. Nesse momento, a autoridade do pai sobre a filha passava para o marido, pelo que era concretizada a entrega de uma garantia do contrato (*donatio puellae*). Desta maneira, ficava selada a união de duas famílias reais ou nobres.

Efetivamente, o marido tornou-se uma figura de autoridade, que zelava pela esposa e filhos. A mulher, no que lhe concerne, apenas obedecia a seu esposo e

cuidava dos afazeres domésticos. O relacionamento do casal passou a ser selado por Deus, como sacramento instituído pela Igreja. Por isso, o adultério passou a ser considerado pecado, e o sexo só era permitido com intuito de procriação. (Brooke, 1991; Costa, 2007).

O estatuto da mulher cristã ancora na narrativa da submissão descrita pela Bíblia (Gênesis, 3:16). Isso se deve à concepção judaica, onde existe um Deus Criador, que, apesar de relatado na Bíblia como espírito, é associado à figura masculina. Ivone Gebara (1991) afirma que a sociedade do povo hebreu era predominantemente patriarcal, e por conta disso, a imagem de Deus correspondia à sua estrutura social.

“Ocasionalmente alguém destoava do grupo e passava a chamar Deus de mãe, de Terra-mãe, de sabedoria infinita, de Mistério da Vida. Mas todos esses nomes e ‘jeitos’ diferentes de chamar Deus não eram muito frequentes. Isso porque toda a organização política, social e religiosa desse povo repousava sobre os pais chefes, portanto, Deus tinha que continuar a ser o Grande Pai para se poder manter a estabilidade social e religiosa do grupo.” (Gebara, 1991, p.35).

E, sendo uma sociedade eminentemente patriarcal, as leis e interditos vão considerar os homens senhores do mundo e as suas mulheres, simples acessórios para os satisfazer, dar-lhes descendência, administrar ou cuidar dos afazeres domésticos e educar os filhos na obediência às leis (Lima, 2010).

Nesse sentido, a constituição da família, neste período medieval:

“Essa família antiga tinha por missão — sentida por todos — a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua quotidiana num mundo em que um homem, e mais ainda uma mulher isolada não podia sobreviver, e ainda, nos casos de crise, a proteção da honra e das vidas. Ela não tinha função afetiva. Isso não quer dizer que o amor estivesse sempre ausente: ao contrário, ele é muitas vezes reconhecível, em alguns casos desde o noivado, mas geralmente depois do casamento, criado e alimentado pela vida em comum. Mas (e é isso o que importa), o sentimento entre os cônjuges, entre os pais e os filhos, não era necessário à existência nem ao equilíbrio da família: se ele existisse, tanto melhor.” (Ariès, 1987, p. 10).

Ou seja, a família foi, inicialmente, constituída em função do lugar, herança, política e interesses, e a mulher era parte do património da família. O rito nupcial, propriamente dito, acontecia numa festa na casa do noivo e o momento mais importante ocorria no quarto nupcial, onde se reuniam as testemunhas ao redor do leito, com o pai do rapaz que celebrava a união. Todos testemunhavam a intenção da união carnal e da procriação. Ficava, então, estabelecido, que a fecundidade era indispensável ao casamento, assim como a fidelidade absoluta da mulher, de modo que

o adultério feminino implicava o abandono ou mesmo a morte da esposa transgressora. No que diz respeito à esterilidade, a mesma levava ao repúdio, muito comum entre os nobres medievais. (Bernoset al., 1991; Brooke, 1991).

A Igreja conferia alguma liberdade às jovens viúvas dos estratos sociais mais elevados, dado que estas podiam selecionar o seu cônjuge, de entre os homens aprovados pelos seus parentes masculinos. De modo a recusar casamento ou viver sob a tutela do marido, algumas jovens com dote preferiram recolher-se num mosteiro. (Duby & Perrot, 1993). Esta decisão era recorrentemente contestada pela família, devido à perda de património, falta de herdeiros ou por doações excessivas, aquando da sua entrada nas ordens religiosas.

Nos fundamentos da Igreja, foram instituídos seis sacramentos, aos quais, na Idade Média, foi incluído, não sem resistência, o casamento. Tal sucedeu a partir do Concílio de Florença, realizado em 1439, quando o papa Eugénio IV conseguiu impor a sua autoridade. Sob a égide da Igreja Católica, o casamento tornou-se indissolúvel, porque ‘o que Deus une, o homem não separa’, e a poligamia, e o concubinato foram proscritos, enquanto a infidelidade tornou-se pecado. (Brooke, 1991; Costa, 2007)

A dessacralização do poder da Igreja se inicia no século XVIII. Nessa época, há uma transformação social que inicia uma mudança de mentalidades. E foi a partir da Revolução Industrial, das modificações no mercado de trabalho com a competitividade e inclusão da mulher, se dá um estreitamento dos laços emocionais na família. O casamento passa a incluir a questão da escolha envolvendo amor. Surge a importância do olhar para a vida do casal. (Gomes, 1998).

Em aparente contradição dos novos tempos, a sujeição da mulher ao homem continua a ser apresentada em diferentes encíclicas, por exemplo, na *Rerum novarum*, de Leão XIII, publicada em 1891:

“Trabalhos há também que não se adaptam tanto à mulher, a qual, por natureza, destina-se, de preferência, aos arranjos domésticos que, de outro lado, salvaguardam admiravelmente a honestidade sexual, correspondendo melhor, pela própria natureza, ao que pede a boa educação e a prosperidade da família.”

E posteriormente o Papa Pio XII, em 1943, retomava a mesma ideia:

“Num como em outro estado civil, o dever da mulher aparece nitidamente traçado pelos lineamentos, pelas atitudes, pelas faculdades peculiares do eu sexo. Colabora com o homem, mas no modo que lhe é próprio, segundo a sua natural tendência. Ora, o ofício da mulher, sua *maneira*, sua inclinação inata, é a maternidade. Toda a mulher é destinada para ser mãe: mãe no

sentido físico da palavra ou num significado mais espiritual e elevado, mas não menos real. A este fim o Criador ordenou todo o ser próprio da mulher, seu organismo, mas também o seu espírito e, sobretudo, a sua especial sensibilidade, de modo que a mulher, verdadeiramente tal, não pode de outro modo ver nem compreender a fundo todos os problemas da vida humana, senão com relação à família. Por isto, o sentido agudo da sua dignidade a coloca em apreensão cada vez que a ordem social ou política ameaça prejudicar a sua missão materna, em favor da família.”

Assim sendo, a Igreja cristã perpetuou, até ao século XX, padrões tradicionais de masculino e feminino, de tal forma, que parecem originados naturalmente. Estes padrões interferem na relação de género, favorecendo a manutenção de uma ordem social e ideológica patriarcal e machista, que tem sido largamente divulgada e assimilada criticamente. (Leão, *et al.*, 2015).

Desse modo, a mulher era educada para assumir este papel social, visto que a diferença na educação das mulheres e dos homens era nítida e real desde a infância. Ela era criada para casar, ser responsável dos afazeres do lar e criação dos filhos; em contrapartida, os homens mantinham o poder das decisões e decidiam como governar a sua futura família. John Piper (1991, p. 30) diz “nunca ocorreu a mim que liderança e submissão tivessem alguma relação com superioridade e inferioridade [...] Não é uma questão de capacidades e competências.” O autor, ao relatar que o ato da mulher desempenhar o papel segundo os propósitos bíblicos, adverte que tal não significa que esta se encontre em posição inferior ou incapaz para a função, mas sim compreender da forma mais profunda a sabedoria de Deus quando construiu o papel do homem e da mulher cristã em sociedade.

Para Pierre Bourdieu (2015) as religiões inculcam explicitamente uma moral determinada por preceitos patriarcais, e redefinem novas estruturas históricas do inconsciente, através do simbolismo presente nos textos sagrados, da liturgia, do espaço e do tempo religioso. Reforçando, neste caso, que a interpretação bíblica está sempre associada aos interesses de dominação e controle social.

Por sua vez, Jarsche e Nanjari (2008) acreditam que as religiões, principalmente o judaísmo, islamismo e cristianismo, mostram serem doutrinas marcadas historicamente por um poder masculino, onde Deus é projetado como homem, circunstância que legitima a centralidade do macho na sociedade e o seu poder de dominação. Por esse motivo, o cristianismo caracterizou o comportamento da mulher, considerando-a frágil e sem autonomia e, por isso, necessitava de ser vigiada, protegida e guiada para fazer parte da sociedade.

Na verdade, o binómio mulher/família foi alterado com a Revolução Industrial, ao surgir o conceito de família nuclear, formada pelo casal e respetivos filhos. Mas este conceito sofreu novas alterações, sobretudo com a Segunda Guerra Mundial, quando a mulher ganhou uma certa independência com a sua inserção no mercado de trabalho, passando a repartir o seu tempo entre emprego fora de casa e os deveres familiares e da educação dos filhos. O casamento e a família deixaram de ser prioridades, havendo agora uma preocupação real com a sua realização profissional (Dias, 2015; Fleck & Wagner, 2003; Martins et al. 2020).

Contudo, as mudanças advindas com a entrada da mulher no mundo do trabalho, o facto de poder escolher ter ou não ter filhos, em resultado dos métodos anticoncepcionais, o divórcio e a possibilidade de ter novas parcerias afetivas, fizeram com que a mulher assumisse novos papéis e novos desafios. (Castells, 2002; Grant, 2002; Martins et al. 2020; Orsolin, 2002; Torres, 2001).

Em consequência destas mudanças, sobretudo em alguns países europeus, surge a divisão igualitária das tarefas domésticas e do cuidado com os filhos, o trabalho remunerado e a contribuição para o rendimento familiar, conservando-se, em simultâneo, as contradições entre o ideal de mulher como mãe e dona de casa e o desempenho profissional. (European Values Study, 2017). Isto é, o padrão de género na distribuição de tarefas continua a depender da situação profissional de cada cônjuge. (OECD, 2016).

“A realidade revela uma acumulação de funções e responsabilidades, por parte das mulheres, provocando a coexistência do estereótipo de género com o estereótipo das tarefas, numa partição percecionada como feminina ou masculina”. (Martins, et al. 2020, p. 344). Todavia, o trabalho doméstico executado pelo homem continua a ser considerado um apoio e não como uma incumbência masculina, dando origem a que a mulher continue a ser responsável pelas tarefas do lar, acrescidas das funções profissionais que realiza externamente (Martins, et al. 2020).

No que concerne ao Brasil, com a chegada da fé cristã proveniente da Europa, as mulheres indígenas, que não conheciam o cristianismo, sofreram e arcaram com a submissão cristã, fortemente misógina. As índias, como referimos anteriormente, passaram a exercer um papel de procriadoras por serem sexualmente disponíveis ou mesmo por sofrerem abusos, como exemplifica Gilberto Freyre (2006, p. 161):

“O europeu saltava em terra escorregando em índia nua; os próprios padres da Companhia precisavam descer com cuidado, senão atolar o pé em carne.

Muitos clérigos, dos outros, deixaram-se contaminar pela devassidão. As mulheres eram as primeiras a se entregarem aos brancos, as mais ardentes indo esfregar-se nas pernas desses que supunham deuses. Davam-se ao europeu por um pente ou um caco de espelho.”

Gilberto Freyre (2006) destaca que as índias aparecem como base física da família, com um forte papel de reprodutoras, disponíveis para o sexo com os recém-chegados portugueses, que traziam consigo as mulheres e os filhos.

Paralelamente, os portugueses que chegavam sem família, acabavam por adotar os costumes da terra, que compreendiam práticas sexuais livres, visto que os indígenas estavam fora da influência da Igreja cristã católica. Assim, passavam a coabitar com mais do que uma indígena, gerando confronto com os jesuítas que condenavam fortemente a poligamia. (Almeida, 2013; Carvalho Júnior, 2017).

Como refere Ribeiro (2004, p.4):

“O português recém-chegado seguia a natureza para a liberação do desejo: se havia mulheres disponíveis, por que não fazer sexo? O colono encontrava-se no Paraíso, no meio de índias que se apresentavam tais como Eva na sua inocência e deixava que aflorasse o desejo para ser saciado com tantos corpos quanto se apresentassem. A nudez dos índios, índias e a relação sexual livre de interditos e impedimentos assustavam os padres. Os jesuítas tinham verdadeira aversão à nudez, a mesma nudez que era corrente e natural na Idade Média a ponto de até os santos serem retratados nus. A índia não observava o ato sexual com o pudor da mulher europeia e isto era estímulo para os portugueses. De inocente ela não tinha nada, prevalecia a visão de propensa aos deleites sexuais, já que indistintamente se entregava com a maior naturalidade. Os jesuítas não aprovavam essa união indiscriminada e levantavam a voz contra práticas sexuais tão contrárias aos princípios da Igreja Católica, entre eles o Padre Manoel de Nóbrega”.

Em 1591, chega ao Brasil Heitor Furtado de Mendonça e, com ele, a Primeira Visitação do Santo Ofício, para demonstrar os erros da fé e punir com o rigor da lei canônica todos os prevaricadores (Feitler, 2007). No Brasil, nos séculos XVI e XVII, as leis portuguesas eclesiásticas intervieram de algum modo na vivência da Colônia, embora os seus códigos de conduta não fossem efetivamente seguidos. Porém, a ética familiar e a moral sexual, elaboradas pela cúpula clerical, tornaram-se parâmetros formais de conduta, prevalecendo o modelo familiar patriarcal. A sociedade brasileira era majoritariamente rural, escravista e poligâmica. Os senhores dos engenhos costumavam ter contato sexual com as escravas e as criadas, o que favoreceu a miscigenação. (Bicalho, 2003; Blackburn, 2003; Dantas, 2010).

Nesta época, a virgindade apenas era importante para as noivas da elite senhorial e burguesa. A sua ‘honra imaculada’ era uma exigência, a par do dote que

comportava terras e escravos. Tinha que provar que não tinha filhos bastardos e toda a riqueza ficava com os filhos, fruto da relação com o marido. Por norma, casavam, a exemplo do que se passava na Europa, por volta dos 13 anos. (Del Priore, 2005).

Já no que diz respeito aos estratos sociais mais baixos, tudo era diferente. No século XVIII, o índice de concubinatos era altíssimo. Chegava aos 80% dos casais na Bahia, acima de 70% no Rio de Janeiro e aos 50% em São Paulo. (Del Priore, 2005).

Paralelamente, na sequência dos códigos de condutas implementados nos séculos XVII e XVIII, a sensualidade tornou-se cada vez mais um pecado entre a sociedade e as famílias cristãs brasileiras. Um número significativo de mulheres, a exemplo do que se passava em Portugal, recolhiam aos mosteiros e conventos por razões que não eram necessariamente os interesses religiosos. Algumas eram para aqui levadas e aqui mantidas por serem usadas sexualmente, sedutoras, vulgares, desobedientes e insubmissas. (Caldeira, 2021). Contudo, a sacralidade exagerada não empatava a demonstração silenciosa das paixões, pelo contrário, apenas a instigava.

“[...] a interdição sexual teve a função de afrodisíaco. (...) em resposta à demonização do sexo, os instintos de Eros se manifestavam nos mosteiros através de alucinações e extravasamentos, como o refinamento cruel da autoflagelação do corpo, os desfalecimentos ambíguos, as convulsões eróticas do êxtase, a homossexualidade e a própria heterossexualidade, com o testemunho dos bastardos.” (Miranda, 1998, pp. 5–6).

No Convento do Desterro da Bahia, por exemplo, havia festas animadas e recepção dos jovens galanteadores (Neves, 2006).

“Também importa lembrar as mulheres reclusas em conventos e recolhimentos que conseguiram reverter alguns dos propósitos punitivos e supostamente opressivos destas instituições. Não poucas perceberam que ali se desenhava a possibilidade de uma vida autónoma, frente aos rigores da família e da sociedade, inclusive permitindo o exercício do poder. Inúmeras foram aquelas que, de modo a expressar a sua devoção, enfrentavam a oposição da política metropolitana ao enclausuramento de mulheres, preocupadas com a questão do povoamento.” (Soihet, 1997, pp. 412–413).

Segundo Thaise Borin (2007) a mulher foi a adquirir uma nova percepção do mundo, especialmente em razão dos movimentos feministas que surgiram no Brasil, em meados do século XX, e tornaram-se mais visíveis a partir de 1960. Desde então, inúmeras são as conquistas das mulheres: o direito ao voto; o ingresso nas instituições escolares; a participação no mercado de trabalho sem necessidade de autorização do marido; o reconhecimento e garantia dos direitos individuais, civis e trabalhistas, entre outros.

Contudo, apesar dessas conquistas e da postura diferenciada da mulher na sociedade, que permitem novas formas de relação entre homem e mulher e, novas vivências familiares, domésticas e profissionais, a dominação masculina ainda se faz presente por meio do poder simbólico, imperceptível e invisível, que só se torna possível pela cumplicidade da própria mulher, instrumentalizada pela religião. A nossa cultura ainda continua fortemente marcada pela visão cristã do mundo e por consequência do papel que mulheres e homens desempenham nela. A experiência religiosa, eixo na cultura latino-americana, é a matriz cristã que marca o comportamento da mulher na sociedade em geral, e na família em particular. (Jarsche & Nanjari, 2008).

2.3. Estudos de Religião e feminismo

Para a teoria feminista, a religião foi pensada tendo em atenção a subordinação da mulher na sociedade e na própria organização religiosa. (Martins & Guedes, 2020). Muito devido a esta situação e, na opinião de Florence Rochefort (2004, p. 347) sobre estudos de religião e feminismo, “existem poucas pesquisas feministas que tomam a história do engajamento religioso das mulheres por seu objeto e ausência de sistematização da crítica feminista à religião”. Porém, romper o discurso tradicional através do campo masculino, que compreende o estudo de gênero, como um capítulo à parte das questões na religião, não é uma tarefa fácil. (Rosado, 2017).

Edith Franke (2001) propôs-se confrontar esse universo machista acreditando que, momento que ocorrer:

“a inclusão de uma perspectiva feminista [nos Estudos de Religião] significa, não somente progresso com relação a um procedimento científico mais precisa, como também o aprofundamento da proposta dos estudos de religião, de serem críticos da ideologia.” (Franke, 2001, p. 46)

Contudo, mesmo com toda a ‘invisibilidade mútua entre Religião e Feminismo’ (Rosado, 2017) das tímidas pesquisas atuais que entrelaçam esses dois campos da ciência, as mudanças e (pré) conceitos da Teologia Feminista estão a moldar uma nova forma de pensar, de fazer e de ser mulher. Ivone Gebara (2007), acredita que o novo estudo de gênero tem se reformulado com a atualidade. Porém, o saber sempre foi produzido de forma androcêntrica, confirmando que ciência e gênero sempre andaram em direções opostas.

“A forte relação das Ciências da Religião com as instituições religiosas também é um fato decisivo na marginalidade dos estudos de gênero. Essas instituições, produtoras e mantenedoras dos sistemas simbólicos e das identidades de gênero binárias, não estão interessadas em que se problematizem as noções de gênero e as representações de homem e mulher. Dessa forma, a comunidade acadêmica também serviu e serve aos interesses institucionais quando não confere a real importância aos estudos feministas.” (Souza, 2015, p. 22).

Carranza & Rosado (2019) ressaltam ainda que, repensar definições é interrogar processos históricos. Essa foi a tarefa dos estudiosos que se debruçaram sobre as categorias que por séculos haviam relegado às mulheres à ‘natureza’, alçando os homens a condição de criadores da cultura. Na sequência, a casa seria o espaço privado próprio às mulheres e a rua, o espaço público, domínio dos homens.

Woodhead (2002, p. 6) é de opinião ser necessário “estudar a condição do gênero na religião, para além de qualificações positivas ou negativas sobre a aplicabilidade da religião na vida das mulheres”. Isto é, não se trata apenas de estudos valorativos da religião sobre o gênero, mas de, paralelamente, criar debates mais críticos sobre o fenômeno.

No que lhe concerne, Judith Butler (2015, p. 3) invoca a necessidade de “ter uma intervenção no mundo [...], pois o mundo não pode mudar sem uma intervenção crítica”, motivando uma argumentação discursiva sobre pensar, gênero e todas as categorias associadas à sua interpretação na sociedade, uma delas a religião, que em teoria sempre esteve presente na natureza humana, através da tradição cristã pelo catolicismo emergente.

Neste sentido, considerando que a “predominância de determinados discursos sobre outros discursos encontra-se diretamente atrelada à capacidade de dominação que certos grupos detêm para impor a sua visão” (Vaggione, 2012, pp.13–14), que entendemos que a ordem sexual do certo ou errado é delimitado pela imposição política dos discursos distintos, tornando ainda mais necessário a busca de compreensão da história e essa história ter todos os lados apresentados, com imparcialidade e ciência.

Pierre Bourdieu (2015, p. 47) afirmou que “a religião tem, então, um papel primordial na naturalização de papéis de gênero assimétricos, por isso, pode ser uma forma de exercício da violência simbólica”, principalmente no que diz respeito às mulheres.

No caso do Brasil, as discussões acerca do estudo de gênero são extremamente recentes. A primeira vez que ocorreu o grande debate, chamado ideologia de gênero, foi em 2014, na apresentação do Plano Nacional de Educação, no Congresso Nacional. Segundo Junqueira (2017, p. 175), a “identificação de gênero como uma ideologia política não nasceu no campo dos estudos feministas, ao contrário disso, teve a sua gênese entre os setores ultraconservadores da Igreja Católica, em especial em documentos da Cúria Romana dedicados ao tema.”

Em outro momento, no mesmo ano de 2014, Dom Murilo Krieger, arcebispo da cidade de Salvador, publicou um texto no jornal baiano ‘A Tarde’, encontrada tanto na versão impressa, quanto digital, onde referia que ‘sexo e gênero são biológicos, que família é constituída de pai e mãe, e que Deus - o cristão - fez a mulher para o homem’. Paralelamente, encontramos igualmente discursos semelhantes no setor acadêmico. Segundo Felipe Aquino (2014), doutor em Engenharia Mecânica pela UNESP e professor da Escola de Engenharia da USP, num vídeo publicado pelo canal ‘Editora Cléofas’, define a Ideologia de Gênero como um movimento muito perigoso, anticatólico e antinatural, afirmando que todos os indivíduos ou nascem homens, ou mulheres, sem possibilidades de transgressão, ou contornos.

Moore (1997) acredita que as lutas travadas em volta das noções de gênero e das relações de gênero, têm, gradualmente, se tornado também uma luta em torno da moral, da identidade familiar e religiosa num contexto de dominação política e nacional. Na Conferência Episcopal Peruana, houve uma forte campanha contrária à implementação da política de igualdade de gênero e de orientação sexual no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 no Senado. Foi possível compreender que a religião, através do poder na história da construção da sociedade, subverte as questões de gênero:

“Tem-se ouvido durante estes últimos anos a expressão ‘gênero’ e muitos imaginam ser apenas outra maneira de se referir à divisão da humanidade em dois sexos. Porém, por detrás desta palavra se esconde toda uma ideologia que pretende, precisamente, modificar o pensamento dos seres humanos acerca desta estrutura bipolar.” (Conferência Episcopal peruana, 2008, p.1).

A Igreja Católica entende que o conceito de gênero como construção social é repassado à sociedade de forma distorcida e que a reflexão acerca desse assunto é ‘revolucionária’ e trará muitas consequências que implicam a negação de que há uma natureza dada a cada um dos seres humanos por seu capital genético. (Coelho &

Santos, 2016). Em controvérsia a isso, Butler (2008, p.11) afirma que “construção não se opõe à ação; a construção é o cenário necessário da ação”, ou seja, embora o gênero seja construído, não significa que não haja funcionamento.

Em contrapartida, aos setores conservadores da Igreja Católica e de alguns grupos evangélicos, o PNE 2014–2024, documento decenal que estabelece metas e diretrizes para a melhoria e qualidade da educação no país, foi assinado no período da presidente Dilma Rousseff e explicitava os termos ‘igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual’, com intuito de especificar as discriminações presentes naquele momento no cenário educacional brasileiro. (Coelho & Santos, 2016; Pelúcio, 2014).

Apesar dos impactos do Feminismo sobre as religiões, ocasionadas pelas mudanças nas práticas religiosas das mulheres, seja pelas interferências sobre a elaboração de um novo discurso, a Teologia Feminista, o avanço de uma análise feminista das religiões que tome em conta as diferentes formas pelas quais as relações entre os sexos moldam práticas, representações e discursos religiosos, é, no mínimo, bastante lento. (Drogus, 1997; Rosado, 2017).

2.4. Teologia feminista

A teologia é definida como o estudo que se envolve com Deus e a sua relação com os seres humanos no contexto universal (Stock, 2002). Na Idade Média, a teologia foi responsável pela elaboração de questões epistemológicas, relacionando a atividade teológica com a filosofia e o uso natural da razão. A partir do século XVIII, muitos temas a respeito da dimensão histórica do cristianismo foram trazidos para discussão. Porém, somente no final do século XIX as discussões somaram-se às reflexões de outras categorias sociais, por exemplo, a função política do cristianismo na sociedade, diversidade racial, cultural e questões de gênero. (Gibellini, 2002; Tillich, 1994).

A respeito das questões de gênero, no final do século XIX, surge a primeira elaboração feminista de interpretação do texto bíblico, através da Elisabeth Cady Stanton, que publica entre 1895 e 1898, nos Estados Unidos, um projeto coletivo de revisão e de reinterpretação da Bíblia com o título *The Woman's Bible*, considerado o marco da constituição de uma Teologia Feminista. (Oliveira, 2018; Rosado, 2001).

A interpretação da Bíblia, através da liderança de Elisabeth Stanton, foi crucial, tanto a nível eclesial, quanto cultural, para desenvolver na comunidade cristã um

processo de elaboração com projetos associados a uma teologia feminista. (Candiotto, 2021; Schmitt & Souza, 2018).

A teologia feminista é parte de uma revolução cultural dos séculos XX e XXI, que ainda está nos seus primeiros passos. As mulheres reivindicam o seu reconhecimento como agente ativas na história do cristianismo, e não apenas como papel secundário, buscando reconstruir, a partir da leitura bíblica, uma identidade própria perdida após séculos de interpretações machistas/sexistas. (Filho *et al.*, 2019; Gebara, 2015).

“Por conseguinte, uma reconstrução feminista da história cristã primitiva tem não apenas objetivo teórico, mas também prático: visa tanto à crítica cultural e religiosa quanto à reconstrução da história das mulheres como história de mulheres no cristianismo. Busca não só minar a legitimação das estruturas religiosas patriarcais, mas também potenciar as mulheres na sua luta contra as estruturas opressoras”. (Fiorenza, 1992, p. 17).

A hermenêutica bíblica feminista vem desconstruir a mentalidade patriarcal que modela a linguagem que se apresenta na sociedade. Tenciona ressignificar o passado e as suas identidades. Neste sentido, não é possível ler a Bíblia visando reproduzir o cenário do passado no presente; é preciso ler o passado a partir de uma nova abordagem, de novas experiências para que as palavras escritas tenham uma nova visibilidade. (Candiotto, 2021).

Na tradição judaico-cristã, e como já referido, a imagem de Deus é como Pai, ou seja, a figura masculina aparece como Ser Supremo, minimizando o papel da mulher na sociedade (Calabrese, 1998; Gebara, 1994). De acordo com Santos (2010, p. 33) “as mulheres aprenderam a ler e a interpretar a Bíblia com as lentes dos esquemas teológicos masculinos e a partir de determinados paradigmas hermenêuticos desenvolvidos historicamente”.

Desse modo, a Teologia Feminista demarca um novo território teológico, apoiando a inserção das mulheres na Teologia, enquanto fortalece um novo campo de ação teológica, não as excluindo dos ritos patriarcais baseados em argumentos de concepções turvas da biologia e do divino. (Stroher, 2005; Tomita, 2010). Contudo, vale ressaltar que na Teologia Feminista existe um amplo campo de estudo, onde teólogas e teólogos, tanto católicos/as, protestantes e também aqueles que não creem em Deus, percorrem, dentro das suas respectivas, propostas teológicas com um fortalecimento e solidificação da Teologia Feminista. (Junior & Souza, 2012; Schmitt & Souza, 2018).

Surtem neste contexto, uma diversidade de correntes da Teologia Feminista. A primeira, tem como base o fundamento a tradição bíblica/cristã. Reconhece que a Bíblia tem um alicerce patriarcal, onde desfavorece a mulher, mas entende que ocorre uma despatriarcalização nas Escrituras, onde o papel da Teologia Feminista, neste caso, seria expor este aparecimento da temática na leitura bíblica. (Dias, 2017; Schmitt & Souza, 2018).

“Esta primeira corrente concentrava os seus objetivos da inserção das mulheres no contexto educacional, através do acesso amplo à escola, do contexto político, com o direito ao voto, e do contexto religioso, através do exercício da função profética da Bíblia. Destacamos ainda que o discurso religioso cristão foi alicerce do patriarcalismo, e como tal necessitava ser contestado para que as mulheres pudessem gozar de uma plena emancipação educativa, política, e por fim, religiosa”. (Filho, et al., 2019, p. 196)

A segunda corrente, considera que no cristianismo se constitui uma distorção das relações humanas, e que a Bíblia já não pode ser apresentada como um livro confiável. Pelo contrário, nela encontramos discursos carregados de ditames de uma sociedade dominada pelos homens. (Krob, 2012; Schmitt & Souza, 2018). Para as teólogas e teólogos que defendem essa corrente, a sociedade que vivemos é sexista e o padrão de estrutura social deriva de uma visão de um mundo patriarcal. (Ferreira, 2001; Gebara, 1994; Gebara, 1993).

“A Bíblia deixa claro a condição desafortunada — e muitas vezes miserável — da mulher nos tempos antigos. Os redatores do Antigo e Novo Testamento eram homens dos seus tempos, e seria ingênuo pensar que estavam livres dos preconceitos da sua época. Portanto, é um processo muito duvidoso elaborar uma ideia de natureza feminina ou do plano divino para as mulheres a partir dos textos bíblicos”. (Daly, 1995, p. 61).

Defendem que o processo de libertação da estrutura opressora apresentada na Bíblia, necessita de uma nova vertente da teologia bíblica tradicional, que abrirá novos caminhos à mulher, para que ela se encontre com Deus, em toda a sua plenitude, perante uma força do universo que move o mundo. (Gibellini, 1998; Gossman, 1996).

Existe ainda uma terceira corrente, conhecida como “religião da Deusa ou espiritualidade da Deusa” (Steedmann, 2011, p. 61), que consiste em desenvolver a espiritualidade materna. Defende que o uso do Ela/Ele não se enquadra nem no feminino, nem no masculino, mas transcende as diferenciações sexuais. (Gibellini, 1998; Koogan, 1993).

“A Deusa, aqui descoberta, é vista por algumas feministas como divindade feminina que personifica o poder das mulheres, e pode ser também invocada na oração e no ritual; (...) é vista como símbolo do novo poder das mulheres;

é o nome transcendente da reencontrada identidade no caminho da autotranscendência". (Filho, 2019, s/ página)

A crítica do sexo biológico ainda é primária, se comparada a estrutura de categorias como gênero ou patriarcado. O ser humano é conhecido em dois polos, dois sexos e diferenciam socialmente pelo controlo do sexo masculino sobre o sexo feminino. No entanto, quanto a instituição cultural do sexo biológico, a mulher é apresentada com características demasiadas negativas, como descontroladora e perdida nas atribuições em comparação ao homem. (Swain, 2000).

Os impactos do processo interpretativo do texto sagrado pela hermenêutica feminina, em especial as leituras da desconstrução de textos sexistas e patriarcais, enfatiza a reconstrução de histórias e tradições de mulheres, principalmente pela construção de novas possibilidades de leitura espiritual (Stroher, 2005).

No contexto brasileiro, a Teologia Feminista latino-Americana da Libertação, compartilha de teorias, reivindicações e lutas dos Movimentos Feministas para transformar a opressão e a dor em libertação e integridade humana para as mulheres e para a sua rede familiar e social. Diferencia de outras Teologias Feministas por ponderar, exclusivamente, a realidade histórica, cultural, social e étnica das mulheres latino-americanas e caribenhas. (Bingemer, 2017; Krob, 2012).

Na teologia feminista latino-americana, as mulheres expressam o fazer e pensar teológico, não somente para ocupar espaços, mas também para buscar a sua transformação. (Pereira, 2015; Brunelli, 2000). Segundo, Aquino (1997, p.19) “na Teologia da Libertação em geral, a palavra e as expectativas das mulheres encontram-se com frequência submissas na categoria genérica ‘pobres’ e encobertas pelo forte linguajar sexista empregado pela maioria dos teólogos.”

No início do século XXI, deparamos com novas iniciativas, tanto em nível de América Latina, mas em especial no Brasil, de grupos de teólogas brasileiras ligadas à Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (SOTER)⁸, que iniciaram uma caminhada de reflexão e conhecimento por encontros e seminários sobre as correntes feministas da Teologia, com o intuito de retomar e fortalecer a caminhada de reflexão

⁸ A Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (SOTER), foi fundada em julho de 1985 por um grupo de teólogos católicos de várias regiões do Brasil, visando incentivar e apoiar o ensino e a pesquisa no campo da Teologia e das Ciências da Religião, além de divulgar os resultados da pesquisa. (Stringhini, 1993).

e conhecimento por encontros e seminários sobre as correntes feministas da Teologia. (Furlin, 2011).

Desse modo, a teologia feminista latino-americana é um chamado para que as mulheres possam restabelecer as suas próprias convicções e horizontes, sendo elas as protagonistas, como Gebara enfatiza “a verdade da vida não é abstrata, mas é relacional, afirma através das nossas relações fraternas e sororais, por gestos que se tornam corpo nos nossos corpos”. (Gebara, 2017, p. 152).

CAPÍTULO 3 - PERSPETIVA HISTÓRICA DAS CONGREGAÇÕES RELIGIOSAS FEMININAS NO BRASIL

3. 1. Gênese das congregações religiosas femininas no Brasil

Como temos referido, os primeiros religiosos a chegarem ao Brasil foram os jesuítas, seguindo-se-lhes, ao longo de todo o século XVI, os beneditinos, os franciscanos e os carmelitas que se fixaram, particularmente na Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro (Azzi, 1983; Dias, 2001). Todas as casas religiosas existentes e até finais do século XVII, eram masculinas. Os mosteiros femininos começam a surgir timidamente nas últimas décadas do século XVII e inícios do século XVIII. E isto muito por culpa da Coroa portuguesa que, para combater a escassez de mulheres brancas solteiras, necessárias para o embranquecimento da população e a criação de uma classe lusa no Brasil, via, com muita relutância, a opção de clausura feminina. (Nunes, 2011; Vainfas, 2010).

Na verdade, a Coroa “via no matrimónio uma forma de disciplinar a vida dos colonos” (Algrati, 1993, p. 53). Paralelamente, os fatores económicos eram igualmente influenciadores nas restrições da Coroa portuguesa, visto que, sendo a Colónia governada por padroados, seria obrigação da metrópole assegurar os gastos destas instituições e desobrigá-las das contribuições tributárias. O próprio D. Luís da Cunha, enquanto representante da Coroa, não se cansava de propagar a necessidade de povoamento no Brasil, condenando, por isso, o investimento na construção de mosteiros e conventos que, para além de não gerarem lucro, não contribuía para o aumento populacional dos brancos. (Cantarino & Neto, 2020).

Porém, tal não resultava na sua plenitude, dado que, não podendo ingressar numa instituição religiosa no Brasil, muitas jovens e mulheres vinham professar para a metrópole ou, quando tinham mais posses, para Paris. (Algranti, 1993; Nunes, 2011).

Neste entendimento, em 1722, Lourenço de Almeida, o governador de Minas Gerais, escreveu uma carta ao Rei, alertando-o para o facto de:

“Um dos meios mais fáceis que há para que venham mulheres casar a estas Minas é proibir Vossa Majestade que nenhuma mulher do Brasil possa ir para Portugal nem ilha a serem freiras, porque é grande o número das que todos os anos vão [...] e se Vossa Majestade lhe não puser toda a proibição suponho que toda a mulher do Brasil será freira [...] e me parece que não é justo que despovoe o Brasil por falta de mulheres” (Nunes, 2011, p. 484).

Paralelamente, os próprios colonos faziam pressão sobre a Coroa para serem criadas instituições religiosas femininas, dado ser “uma saída honrosa para as filhas não casáveis, bastando para isso um dote bem menor do que para o casamento”. (Azzi, 1983, p. 29). Na verdade, a elite brasileira, em determinada altura, começou a ter

problemas em casar as suas filhas ou irmãs com homens de prestígio social e económico igual ou superior ao seu e, como tal, a clausura era a solução (Elias, 2001).

Perante tal conjuntura, surgiu a hipótese da abertura das casas de recolhimentos. Semelhantes aos conventos, eram mais fáceis de serem fundadas, dado que estavam livres dos quesitos burocráticos da Coroa e dos compromissos dos votos solenes. Visto que as instituições religiosas existentes na Colónia só admitiam mulheres detentoras de dotes e terem ‘pureza de sangue’, as casas de recolhimentos tornaram-se uma alternativa para as negras, índias e mulheres brancas pobres que, pela sua condição social, estavam impedidas de entrarem nos conventos, mas ávidas da vida monástica. (Azzi, 1983, p. 56).

Entretanto, na Metrópole, com a revolução liberal, as ordens religiosas masculinas foram extintas em 1834, com a aplicação do decreto por Joaquim António de Aguiar, o famoso “mata-frades” (Silva, 2000). Não obstante, as ordens femininas acabaram por ser protegidas, uma vez que só seriam extintas à data da morte da última religiosa, embora ficassem reguladas pelos interesses do Estado. Os bens da Igreja, da família real e da Coroa foram incorporados na Fazenda Pública. Pretendia-se terminar com os poderes e interesses instalados, desapropriando e distribuindo esses bens imóveis, através da venda (Silva, 2000; Villares, 1995).

Não obstante, esta situação, a partir de 1860, as ordens religiosas começaram, lentamente, a aproximarem-se da família real, conseguindo reabrir um número significativo de instituições, muitas delas agora ligadas à assistência dos desfavorecidos e à educação. (Marques, 2001). Paralelamente, as congregações, aprovadas pelo papa e com o apoio da coroa, partiram para o Brasil. Estas congregações já não tinham em mente a clausura, mas tratar dos doentes, dos prisioneiros e dos órfãos. E tinham, ainda, a incumbência da escolarização de meninas, visando-as educar para um futuro matrimónio e para a maternidade. (Marques, 2001).

A defesa da necessidade da ampliação da educação aparecia tanto no discurso dos defensores do liberalismo, quanto da reforma católica. Enquanto os liberais defendiam uma escola laica, obrigatória e gratuita, a Igreja percebia que a manutenção, o controle e a ampliação da educação confessional por parte da Igreja Católica reforçariam e inculcariam as suas ideias, funcionando como um mecanismo de controle sobre os fiéis, contra os perigos da modernidade. (Lage, 2011)

Com a Reforma, a Igreja Católica foi impulsionada pelos Bispos no Brasil, à adesão dos seus fiéis para impedir a migração para o protestantismo, com um grande investimento na vinda de congregações religiosas para o país. (Custódio, 2015). Apesar da nova constituição (de 1891) proclamar o Estado laico, o aumento da vinda dessas congregações confirmou uma aliança velada entre o governo e a Igreja para preencher algumas lacunas, como, por exemplo, a educação que, devido ao atraso⁹ de um sistema educacional estatal, não havia professores suficientes. As ordens e congregações, por outro lado, supriam essa ausência atendendo a diferentes grupos sociais e não somente à elite. (Leonardi, 2009; Manoel, 1996).

A Igreja Católica, desse modo, necessitava federalizar no país, construindo prédios para comportar o seu próprio quadro de pessoas, com o intuito de restituir a hierarquia e submissão a Roma, defrontando os ideais iluministas, trazendo novas devoções para combater o catolicismo popular não hierárquico e pouco ligado aos cultos da Igreja e a sacramentos. (Rossi & Inácio Filho, 2006)

Por esse motivo, o surgimento dos Estados nacionais no século XIX e o consequente a ampliação da consciência de participação política, prolongou a cidadania a indivíduos que antes eram dispensados do exercício do poder representativo, e resultaram em questões urgentes, e dentre elas, talvez a principal tenha a ver com a forma de se organizar a inclusão de uma massa populacional marcada pela heterogeneidade. (Souza, 2017).

A diversidade e falta de coesão notadas na população convidada a intervir nos rumos do recém-criado Estado nação constituíam um iminente risco de dissolução política, sendo necessário gerir um sentimento comum de pertença, que justamente promovesse a integração e prevenisse as convulsões sociais e políticas. (Soihet & Pedro, 2007).

“Para as elites dirigentes do Império, os ideais e os discursos em prol da civilização tornaram-se fundamentos para uma série de processos políticos e medidas administrativas que nortearam a constituição do Estado nacional. A expressão tornou-se uma espécie de panaceia para legitimar ações que se afirmavam como meio de superação para os males e problemas nacionais, comparecendo com especial prestígio entre os grupos que se preocupavam

⁹ De acordo, com o Diário de Notícias, o mais antigo diário de expressão nacional, o relatório preliminar do Estudo Nacional de Literacia, divulgado em outubro de 1995 (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1995) teve uma grande repercussão no ponto de vista do público português. O Diário de Notícias, intitulou na primeira página “Ler, escrever e contar atrapalha portugueses”, e em seguida apresentou o estudo com um título pretensioso depois “O grau zero do conhecimento”, pormenorizando, em subtítulo, “que há 5,7 milhões de portugueses com dificuldades de literacia”. (Teodoro, 2001).

com a difusão de práticas de educação, com o ensino e a formação profissional. Aos olhos dos contemporâneos que compartilhavam as ideias de civilização, era urgente, para o Império do Brasil, educar e instruir a população.” (Gondra & Schueller, 2008, p.69).

Em meio à separação política entre o Brasil e a Metrópole, o que se viu da nova nação de propagar a instrução pública não significou uma melhoria efetiva no incipiente quadro da educação nacional, especialmente no que diz respeito à instrução feminina. (Algranti, 1993).

Ivan Manoel (1996) afirma que, a vinda das freiras para o Brasil constituiu-se numa etapa de um planejamento bem elaborado e em escala mundial da Reforma da Igreja Católica. A necessidade de implantação das escolas confessionais não se restringia somente aos vultosos recursos financeiros arrecadados com o recebimento de pagamentos das anuidades escolares, mas também em afastar os educandos das ideias modernas e das propostas de ensino leigo. Particularmente, no caso da educação feminina, o discurso dos conservadores ia de encontro às ansiedades da oligarquia brasileira.

Para Augustin Wernet:

“O catolicismo ultramontano¹⁰ articulou-se num eixo de poder religioso, cujo polo é o Papa para a Igreja Universal, o bispo para cada diocese e o clero em cada paróquia. Concentrando-se o poder religioso no mundo clerical, os leigos passam ocupar uma posição mais subalterna e passiva.” (Wernet, 1987, p. 185).

Será importante referir que, a nível europeu, sobretudo na França, a chegada do Iluminismo, trouxe consigo o desenvolvimento da ciência e da industrialização. Tal fato foi preponderante para a secularização da sociedade e a separação entre a Igreja e o Estado. A disseminação das novas ideias ajudou a acentuar o processo da laicização do ensino, que acabaria por marginalizar as congregações religiosas dedicadas à educação. (Colombo, 2017).

A partir dos finais do século XIX (1879), a Câmara dos Deputados votou favoravelmente as leis do então Ministro da Instrução Pública de França, Jules Ferry¹¹.

¹⁰ O ultramontanismo fazia parte de um plano expansionista da Igreja Católica. Do latim *ultramontanus*, designa o movimento daqueles fiéis que atribuíam ao Papa um importante papel na direção da fé e do comportamento do homem. Nas primeiras décadas do século XIX, devido a frequentes conflitos entre a Igreja e o Estado em toda a Europa e América Latina, foram chamados ultramontanos os partidários da liberdade da Igreja e da sua independência com relação ao Estado. (Manoel, 2004).

¹¹ Jules Ferry foi quem gizou em França a estratégia das reformas escolares e quem travou as batalhas mais decisivas em prol da laicidade escolar e da luta contra a influência da Igreja e das congregações

Iniciou-se então o período de exclusividade do Estado no setor universitário, limitando também do ensino, só concedendo o ensino e a direção de escolas às congregações autorizadas. O ensino da doutrina cristã seria substituído pela instrução moral e cívica (Xavier de Brito, 2010).

Mais tarde, com as leis de 1901, 1902, mas sobretudo com a lei de 1904, com o governo de Combes, foi proibido às congregações religiosas ministrarem qualquer categoria de ensino. Tal decisão levou a que as ordens religiosas, ou optassem pela secularização, ou deixassem o país. Neste último caso, optaram inicialmente por se instalar nos países vizinhos, como, por exemplo, a Bélgica. Mas a seguir, sobretudo as ordens femininas, muito ligadas aos ideais de Roma, emigraram para o Canadá, seguindo-se a América Latina e o Brasil. (Cabanel & Durand, 2005; Dufourcq, 2009; Laperrière, 1996). Estas mulheres tiveram uma forte contribuição na difusão de novas influências na educação e cultura nos países que as acolheram. No caso do Brasil, as religiosas francesas foram muito bem acolhidas. Em 1920 o país contava já com 2.944 religiosas. (Leonardi, 2011).

E, se no início o exílio foi visto como uma solução desgastante, gradualmente, a questão missionária passou a ser tida em consideração, dado que, abarcava a possibilidade da salvaguarda da vocação, das atividades pedagógicas e do alargamento da cultura francesa. Paralelamente, as elites brasileiras, admiradoras da cultura francesa, abraçaram a ideia da permissão dos colégios confessionais franceses, desde os finais do século XIX e princípios do século XX. Agora era possível colocar as suas filhas nestas instituições, sem terem que se deslocar a Paris. Aqui receberiam uma educação católica conservadora, que as preparava para o cumprimento das suas obrigações de filhas, esposas e mães (Leonardi, 2011).

A maioria das instituições religiosas francesas que se estabeleceram no Brasil fundaram colégios direcionados para a elite, nas cidades das regiões de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, todos locais produtores de café. Ao longo do século XIX, chegaram de França, diversas congregações religiosas femininas, que acabaram por influenciar a expansão da rede de escolas destinadas às meninas e mulheres (Xavier de Brito, 2010).

religiosas no ensino. Decretou a gratuidade do ensino (Lei de 16 de junho de 1881) e a obrigatoriedade e laicidade (Lei de 28 de março de 1882). Catroga, F. (2000 [1991]).

Nesta ‘onda’ de religiosas a chegar ao Brasil, encontramos as Filhas da Caridade que, em 1849 e a pedido do bispo D. Antônio Ferreira Viçoso, bispo de Mariana, Minas Gerais, se estabelecem na cidade. O seu objetivo não era apoiar a elite brasileira, mas os pobres e os desamparados.

3.2. Filhas da Caridade e a sua identidade no Brasil

A Companhia das Filhas da Caridade foi fundada em 29 de novembro de 1633, em Paris, por Vicente de Paulo e Luísa de Marillac, visando servir a todos os que sofrem. Isso porque, na França, em meados do século XVII, com cerca de 17 a 20 milhões de habitantes, o número de filhos chegava a 22 por família. Contudo, o índice de mortalidade infantil aproximava-se dos 50% e a expectativa de vida entre os pobres era entre 20 e 25 anos, enquanto, na classe burguesa, variava entre 40 e 45 anos. Facilmente eram encontrados mendigos a viver nas ruas, e cerca de 23 mil famílias a viver em completa miséria. (David, et al., 2014).

“Sob o regime político absolutista, a sociedade se encontrava dividida em três classes — nobreza, clero e povo. A grande maioria da população, cerca de 18 milhões de pessoas, formava esse terceiro estado e era marcada por uma imensa pobreza. Este povo subalimentado, maltratado, e seguidamente agitado, não tinha oportunidade de atingir um nível cultural elevado. Dois terços da população masculina e cerca de 90% da população feminina eram inteiramente iletrados; somente 2 a 3 milhões da população sabiam ler ou escrever.” (David, et al., 2014, p.125).

Vicente de Paulo, de origem camponesa, nasceu em 24 de abril de 1581, na aldeia de Pouy, sul da França, hoje chamada Saint Vincent Paul. Adentrou muito cedo ao sacerdócio. Aos 15 anos iniciou no Colégio dos Franciscanos e com 19 anos (ano de 1600) é ordenado padre. E mesmo sendo nomeado capelão da rainha Margarida de Valois, em 1608, que trazia a este posto prestígio junto aos nobres, buscava um sentido maior para sua vida. Por isso, no ano de 1617, organiza a Primeira Confraria da Caridade, para dar resposta às situações de grande pobreza existentes na época. (Revista Jubileu, 2004, p. 18)

No ano de 1633, com Luísa de Marillac e consoante os registros encontrados, reúne o primeiro grupo das Filhas da Caridade, formado por 12 “Irmãs, [...] Margarida Naseau (considerada a primeira Filha da Caridade), Marie Jolie, Barbe Angiboust, Henriette Gess, Geneviève Elisabeth, Jeanne Dalmagne, etc.”. (Revista do Jubileu, 2007, p.12), sob responsabilidade da Luísa de Marillac:

“Antes a miséria, as primeiras Servas dos Pobres, orientadas por São Vicente de Paulo e pela senhora Legras, procuravam, na medida do possível, socorrer os refugiados pelos caminhos, doentes em casa e nos hospitais; recolhiam os anciãos abandonados, bem como as crianças expostas, e iam pessoalmente às mansardas, para levar aos refugos humanos os remédios e o consolo. Davam a essa massa, dispersa pelas guerras civis e estrangeiras, o sentido de verdadeira comunidade, bem base nos princípios da fraternidade cristã.” (Flinton, 1989, p. 10).

Luisa de Marillac nasceu em Paris, no seio de uma família nobre, sendo seu pai Luís de Marillac. O nome da mãe esteve sempre envolto em mistério, e a família paterna nunca a assumiu verdadeiramente “uma jovem que não rejeitava, mas que não devia figurar na árvore genealógica” (Calvet, 1958, p. 31)

Recebeu uma educação esmerada no convento de Poissy, ao lado da sua tia-avó que era religiosa. Quando atinge os 13 anos, e após a morte do pai, o seu tio paterno, Miguel de Marillac, futuro chanceler da França, que se torna o seu tutor, transfere-a para um lar que albergava jovens da sua idade. (Araújo, 2004). Aqui, vai aprender a saber cuidar de uma casa. Passa a frequentar a congregação feminina das Capuchas, denominadas Filhas da Cruz, apaixonando-se pela sua filosofia, levando-a a pensar fazer os votos. Não obstante, quando Charles Bochart de Champigny, provincial dos Capuchos a conhece e, tendo em conta a sua frágil constituição física (media 1,49cm, era franzina e andava sempre doente) desaconselha-a a tomar tal decisão. (Brunor, 1996; Grossi, 2001).

Luísa passa então a ser acompanhada espiritualmente por Jean-Pierre Camus, bispo de Belley. Nesta altura, o tio decide casá-la, aos 22 anos, com António Le Gras, secretário dos comandantes de Maria de Médicis, a Rainha-Mãe, engravidando a seguir. Porém, fica viúva ainda jovem. Ainda casada, em 1625, encontrou um novo diretor espiritual no Padre Vicente de Paulo, que criara as Confrarias da Caridade e estabelecido a Congregação da Missão, designada de Lazaristas. (Grossi, 2001).

Após a morte do marido, Luísa passa a trabalhar com Vicente de Paulo, numa associação exclusivamente feminina por si fundada, as Damas da Caridade, ajudando os pobres e desfavorecidos, bem como crianças abandonadas. Faziam parte das Damas de Caridade, mulheres casadas, pertencentes à nobreza ou à alta burguesia, que praticavam ações caritativas, principalmente doações financeiras ou recolhendo fundos nos seus círculos sociais. (Lages, 2011).

Embora com origens e personalidades tão diferentes, Luísa e Vicente encontram um mesmo ponto de convergência, a caridade e ajuda aos pobres no

evangelho. (David, et al., 2014). Muito rapidamente Vicente de Paulo nomeia Luísa inspetora das casas da caridade. Nestas casas, as crianças órfãs aprendiam maneiras de curar, como, fazer sangria e preparar remédios e tisanas. Aprendiam ainda os principais artigos da religião, pois, conforme as normas, o serviço das órfãs, não se dirigiria apenas aos corpos, mas também às almas. (Pasche & Arruda, 2018).

Só mais tarde, como referimos, em 1633, com o apoio do Padre Vicente de Paulo, Luísa, e um grupo de irmãs, fundam, em Paris, a Companhia das Filhas da Caridade, direcionada para apoio aos pobres e aos desamparados. Estas religiosas representavam a ala feminina da Sociedade São Vicente de Paulo. Conhecidas pelas ‘servas dos pobres’ e o seu trabalho missionário baseava-se na caridade. (Goch, 1998; Pasche & Arruda, 2018). A fundação desta instituição religiosa obrigou a uma nova forma de ação missionária, visto que, quer a mobilidade, quer a itinerância, passaram a ser fundamentais nas suas ações. Na opinião de Luísa, esta entrega aos mais desfavorecidos aproximava-as da imagem da nossa Senhora. (Coelho, 2001; David et al., 2014).

Já depois da sua morte, que ocorreu em 1660, a Companhia teve a sua aprovação junto ao Papa Clemente IX, em 1668, após 35 anos de trabalho em favor dos pobres. Tornou-se, então, uma das primeiras iniciativas de vida consagrada, autorizada pela Igreja, a trabalhar pelo povo, como referimos, fora da clausura¹². (Gonçalves, 1999).

Os estatutos da instituição era flexível desde a criação da Ordem (1633), dado que foram sendo construídos ao longo dos anos, sofrendo alterações conforme a cultura local (no considerado ‘lícito’ e ‘permitido’) que as Filhas da Caridade chegaram, e com as conceções da própria Ordem. Mantêm, porém, certos pilares básicos, como, por exemplo, os Estatutos da Ordem, que eram assinados pelo seu fundador, e tinham como finalidade regulamentar as suas práticas ao longo do tempo. (Arruda, 2018).

Com relação ao recrutamento de mais jovens para realizar as atividades das Filhas da Caridade, foi inicialmente seguida a Regras das Ursulinas de Paris¹³, que

¹² Sobre a clausura é importante ressaltar que para o Catolicismo era entendido como “[...] um elemento essencial na organização dos conventos femininos” (Rodrigues, 2014, p. 37) e que durante o Concílio de Trento, era estabelecida obrigação para todas as Ordens Femininas.

¹³ As Irmãs Ursulinas, na verdade, nasceram da Ordem de Santa Úrsula, fundada por Santa Ângela Merici, na cidade italiana de Bréscia, em 1535, visando lutar contra o pecado do mundo pagão através da caridade e educação do sexo feminino. (Ferranti & Barreiros, 2008)

serviram como inspiração a Luísa de Marillac. (Nunes, 2011). Sendo assim, as Irmãs que desejavam se tornar Filhas da Caridade, deveriam ser:

“Dispostas a doar e a se doarem, dispostas a receber as instruções, dispostas a assimilá-las; dispostas a permanecer dia e noite a serviço dos doentes; dispostas a assisti-los nas suas necessidades; dispostas sempre a ir ao encontro dos pobres doentes, a qualquer hora, em qualquer lugar, faça o tempo que fizer [...]” (Flinton, 1989, p. 34).

Ressaltamos também que, além das Filhas da Caridade, continuavam a existir as Damas de Caridade. (Lages, 2011). Contudo, somente as Filhas da Caridade podiam realizar o Teste Vocacional, considerado uma etapa com extrema importância e entendido também como um processo formativo, que foi totalmente reformulado para: Pré Postulado, Postulado e Seminário:

1. Pré Postulado — Compreende a etapa de Formação inicial e dura cerca de um ano. Nesse período, a candidata participa de algumas atividades na Companhia: ‘Laudes, Vésperas, Recreios e Serviços Apostólicos, no mínimo uma vez por semana’;
2. Postulado — Aqui a candidata torna-se postulante e recebe a formação sobre os conteúdos do Plano de Formação da Província e trimestralmente participar de Encontros para serem avaliadas: ‘humana, cristã, vicentina e missionária, cultivando a sua identidade e firmando a sua vocação’;
3. Seminário — Em resposta positiva às etapas anteriores, aqui a Postulante inicia o Seminário e é quando ‘[...] inicia a fase de interiorização, de estruturação espiritual, de confirmação da vocação’”. (Revista do Jubileu, 2007, pp. 85–86).

Ibáñez (1996), acredita que a identidade das Filhas da Caridade, no entanto, não é definida apenas pelos fatores teológicos, mas também sociais, económicos, políticos, de igual importância:

“A percepção das transformações de ordem económica e social levaram Vicente de Paulo a realizar uma refundição da sociologia do apostolado, da vida comunitária feminina. E fê-lo para responder às novas necessidades da sociedade e aos novos desafios que se colocavam para a Igreja do seu tempo.” (Ibáñez, 1996, pp. 13-14).

Esse expansionismo demandaria outras definições, como a elaboração de regulamentos, estatuto e constituições, seguindo as Sociedades de Vida Apostólica¹⁴, estabelecidas pela Santa Sé, com destaque para as características peculiares da Companhia, referentes: ao modo de vida social e espiritual, orientações sobre o trabalho da caridade, as regras para convívio em comum ou de vida fraterna. Tudo isso era e é essencial para a constituição de uma identidade de grupo, imprimindo a marca

¹⁴ Segundo o Código de Direito Canônico, Seção II - “Das Sociedades de Vida Apostólica” . 731 - § 1.

da Companhia em qualquer espaço social que atuem (Amorim, 2021; 2017). Assim a forma de organização marcou como:

“Nada de clausura; por hábito — as roupas simples e pobres que usavam as camponesas; como residência — as casas modestas das periferias e dos campos; seus votos — inicialmente não existiam, mais tarde uma simples consagração, com renovação anual, como continua a acontecer; como virtudes principais — humildade, simplicidade e caridade; como breviário — o terço; por superior — sempre o superior geral dos Padres Lazaristas; por Mãe — Maria; seu testamento — a união entre as Irmãs, o cuidado do serviço aos Pobres, ter Maria como única Mãe.” (Pubben & Araújo, 2006, p. 30)

Como referimos, as Filhas da Caridade chegaram ao Brasil, mais concretamente ao Rio de Janeiro, a 9 de fevereiro de 1849, a pedido do bispo D. Antônio Ferreira Viçoso, bispo de Mariana, Minas Gerais, se estabelecem na cidade. O prelado, com outros bispos da região, na tentativa de apoiar os enfermos e os pobres, dar instrução religiosa ao povo e educação formal aos jovens, em articulação com o Movimento brasileiro da Reforma Católica, solicita aos Superiores Gerais de Paris, o Superior Geral da Congregação da Missão, e a Superiora Geral das Filhas da Caridade, a vinda das religiosas. (Arruda, 2018).

Assim, no dia 28 de novembro de 1848, partem do porto de Havre, 12 religiosas, sendo confiada a responsabilidade da comunidade à irmã Virginie Margarite Dubost. Com elas vieram cinco padres Lázaros e três irmãos coadjutores. Chegadas ao Rio de Janeiro, aí permaneceram até ao dia 11 de março, chegando a Mariana a 3 de abril de 1849, sendo aí recebidas pelo bispo D. Antônio Ferreira Viçoso. Fundam a Casa da Providência, dedicando-se a visitar os pobres e a cuidar dos doentes que estavam no hospital da nossa Senhora das Vitórias. No ano seguinte, fundam o Colégio Providência, reservado à educação das meninas (Arruda, 2018).

Entre as variadas iniciativas promovidas pelas religiosas, destaca-se a criação de um orfanato para crianças negras, favorecidas pela Lei do Ventre Livre, cujos progenitores se mantinham em cativeiro.

Em menos de 10 anos (1858) as Filhas da Caridade contavam já com 17 instituições religiosas espalhadas por Minas Gerais, Rio de Janeiro, Salvador da Bahia, Santa Catarina e Pernambuco. A 22 de agosto de 1860 é fundada a Província brasileira das Filhas da Caridade, com sede no Colégio da providência, Rio de Janeiro (Província de Belo Horizonte, 1999).

Como referimos, nos primórdios da Companhia das Filhas da Caridade, as religiosas não tinham vestimenta específica. Por norma, usavam uma touca branca na cabeça, um vestido cinza e um avental branco. Tal só veio a acontecer no século XIX, quando a Igreja Católica, no processo de estruturação da Vida Religiosa, estabelece diretrizes que objetivam uma uniformidade generalizada aos institutos. Se no início, a touca branca era usada para as proteger das intempéries, tornaram-se obrigatórias nos finais do século XVII, surgindo cada vez mais alongadas até chegar ao formato peculiar das *cornettes* (pano branco engomado e dobrado para cima), significando uma gaivota no seu bater de asas, adotados com uma forma de se igualarem às pessoas da comunidade, visto que eram convencionalmente utilizados pelas pessoas comuns da época. (Barros, 1991; Matos, 1996).

Assim, aquando da sua chegada ao Brasil, as cornetas usadas nas suas cabeças causaram espantos à população brasileira. Por isso, com o crescimento da Congregação no país, as Irmãs perceberam a importância de fortalecer a identidade nos hábitos, que se ajustavam às características dos vestiários locais. (Lage, 2011).

Atualmente, as Irmãs da Escola São Vicente de Paulo, para manterem acessível à comunidade e confortável ao clima da cidade de São Luís, que na maior parte do tempo é quente e húmida, instituíram uma vestimenta simples de cor bege, mangas curtas até o cotovelo, saia cobrindo os joelhos e o véu curto, suficiente para passar acima dos ombros, assegurando ventilação e mobilidade, associado com uma sandália ou sapato de cor preta.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DO ESTUDO

4.1. Problemática

Atualmente, o estudo sobre gênero tem-se destacado de forma mais crítica, na nossa sociedade, no que se refere ao meio político, aceitação social ou produção cultural. A ideia passa a ser extremamente conflituosa quando se choca com o universo histórico de uma determinada população e as relações interpessoais entre homem e mulher. É neste enquadramento que se situa uma das discussões mais pertinentes, que atravessa o século XX, e continua nesta centúria, sobre feminismo e educação.

O gênero pode ser definido como as normas que produzem o próprio sexo, que produzem os corpos sexuados de modo dicotômico como homens ou mulheres, como masculino e feminino, e que não são características determinadas pela natureza, mas são elaborações culturais que variam historicamente (Scott, 1995). Joan Scott (1995), enfatiza que nenhuma experiência corporal existe fora dos processos sociais e históricos de construção de significados, fora das relações sociais. Ou seja, os corpos de homens e mulheres não originam essências ou experiências construídas de suposta natureza feminina ou masculina.

No Brasil, como Colônia portuguesa, a Igreja Católica teve influência direta na construção social, nomeadamente através da referência cultural e da educação, com os jesuítas.

De acordo com Mauad (2000, p.155) os jesuítas ensinavam aos meninos uma educação voltada para o “desenvolvimento de uma postura viril e poderosa, aliada a uma instrução, civil ou militar, que lhe permitisse adquirir conhecimentos amplos e variados, garantindo-lhe o desenvolvimento pleno da capacidade intelectual”; enquanto as meninas recebiam a instrução de habilidades manuais e dotes sociais.

Woodhead (2002) argumenta ser preciso estudar a condição do gênero na religião, ademais das qualificações positivas ou negativas sobre a aplicabilidade religiosa na vida das mulheres. Não faz sentido somente pensar as mulheres como fantoches do patriarcado, mas também como agentes racionais.

Sendo assim, o estudo de gênero tem trazido grande impacto sobre as instituições educativas católicas, principalmente quando as análises feministas da religião tiveram início em meados do século XIX, surgindo as primeiras elaborações de interpretação de texto bíblico, feita por mulheres especialistas na área, com o desenvolvimento de uma crítica interna à religião e praticantes da fé cristã.

O feminismo configurava um novo comportamento feminino e moldava um novo padrão de como é ser mulher na Europa e na América. A Igreja Católica,

continuou o seu posicionamento conservador, configurando uma prática religiosa preocupada com o ato de disciplinar e de preservar a ordem e os bons costumes, conforme a moral cristã. No Brasil, conciliava o projeto disciplinador e normativo da sociedade, liderado pelo Estado e pela classe dominante, através das inúmeras escolas básicas femininas espalhadas pelo país, originárias de vários países da Europa, com o objetivo claro de manter a essência viva do patriarcalismo e tradicionalismo da Igreja Católica.

Nessa abordagem, a nossa pesquisa implicou o estudo das Filhas da Caridade, que iniciaram o seu trabalho educativo feminino, nos preceitos da Igreja Católica, a partir de 1849, com a sua instalação na cidade de Mariana (Minas Gerais) e a sua implantação na cidade de São Luís do Maranhão.

Interessa aprofundar os assuntos feministas e perceber como a questão de género atua nas relações sociais religiosas, principalmente devido às mulheres estarem sempre aquém dos assuntos considerados importantes e engrandecem o papel histórico dos cidadãos e cidadãs na sociedade. Sabendo que a História traçada pela Igreja Católica moldou as estruturas sólidas da função e perspectiva da mulher no meio social, o momento é de reflexão, de ruptura e de escrever uma nova história.

4.2 Questão de partida

Neste entendimento, recordamos a nossa questão de partida, explicitada na Introdução, para a qual procuramos uma resposta:

- **De que forma é possível conciliar crenças e ideologias feministas, inerentes à educação católica, com mais autonomia e um papel mais interventivo da mulher, enquanto cidadã de direito na sociedade brasileira?**

4.3. Objetivos

4.3.1. Objetivo geral

Conforme a questão de partida, relembra-se o **objetivo geral**:

- **Analisar a influência das normas religiosas que moldam os comportamentos das mulheres numa instituição de ensino religioso feminino das Filhas da Caridade.**

4.3.1. Objetivos Específicos

Considerando o objetivo geral, definiram-se os **objetivos específicos**, os quais direcionam e sintetizam o percurso do estudo empírico:

1. Analisar as principais características da Província de Fortaleza das Filhas da Caridade do Brasil quanto à questão de gênero e a sua influência na comunidade escolar;
2. Analisar a evolução do currículo educacional de Instituições Católicas quanto ao papel da mulher na sociedade brasileira;
3. Compreender as interrelações da Escola São Vicente de Paulo até o momento do rompimento curricular tradicional católico na educação para as mulheres;
4. Identificar, através da observação na comunidade escolar da Escola São Vicente de Paulo, os contextos sociais que a englobam e a influência da família quanto ao gênero e religião;
5. Perspetivar o ponto de vista das ex-alunas da Escola São Vicente de Paulo com relação ao seu papel como mulheres após o período educativo escolar;
6. Refletir acerca das novas discussões do papel da mulher frente ao feminismo, religião e a sua relação na educação de instituições católicas femininas no Brasil.

4.4. Desenho metodológico

A metodologia é um termo utilizado na literatura científica para apresentar os vários meios que direcionam o pesquisador na sua busca do conhecimento, como o tipo do estudo, o local, a população, a amostra, o método e os instrumentos de coleta de dados, além dos procedimentos para análise dos resultados. Para isso, seguimos o posicionamento metodológico de Coutinho (2015), Morgado (2012), Quivy & Campenhoudt (1998), Stake (2009), Mazzotti (2006), Chizzotti (2006), Yin (2010), Bardin (2010), Habermas (2007) e Ferrarotti (1980). No desenho metodológico optamos pela investigação qualitativa, que busca a lógica da construção do conhecimento, pois para Stake (2009) a realidade não pode ser descoberta, mas sim construída.

Dessa forma, com o intuito de apresentar uma realidade mais viva, e seguindo a opinião de Ferrarotti (1980, p.230) sobre o “receio de não estar suficientemente atento e sensível para compreender a fundo os textos biográficos”, construímos o

estudo a partir da temática estudada, abordando técnicas da história de vida dos sujeitos envolvidos. Utilizamos, por isso, os dados qualitativos, para analisar as informações coletadas na pesquisa. Chizzotti (1998, p.91) afirma que segundo Habermas podem ser consideradas “a observação participante, história ou relatos de vida, análise de conteúdo, entrevista não diretiva, etc., reúnem um ‘corpus’ qualitativo de informações e que, se baseia na racionalidade comunicacional.”

De acordo com Morgado (2012), a importância de qualquer investigação depende, fundamentalmente, da forma como o investigador analisa e interpreta os dados que recolheu. Esta fase dos aspetos metodológicos da pesquisa é crucial para compreender o fenómeno em estudo. Neste caso, não existe um momento preciso para se analisar e interpretar os dados que se recolheu, porque estas ações estão presentes em todos os momentos que decorre a investigação, apesar de serem mais sistemáticos e mais formais logo depois do término da recolha dos dados.

Coutinho (2015) afirma existirem quatro princípios no que se refere que serviram de teorização na investigação no momento da interpretação:

1) Necessidade de uma documentação organizada e precisa no momento da transposição das respostas dos entrevistados para um sistema de códigos utilizado para reduzir a um conjunto manipulável;

2) O respeito por uma consistência de base e por uma coerência na aplicação das regras de transposição;

3) Manutenção das características dos dados independentemente da sua redução e dos códigos utilizados para fazê-lo;

4) A circunscrição aos formatos originais: não adicione nem atribui, aos códigos dos valores, poderes que não se encontram presentes nos dados.

Neste entendimento, os dados colhidos foram analisados de forma processual nas diversas etapas da pesquisa e na interação com os seus sujeitos. A finalidade de uma pesquisa qualitativa pode ser intervir numa situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis, onde pesquisador e pesquisados assumem, voluntariamente, uma posição reativa (Chizzotti, 2006). Sendo assim, no decorrer de todo o processo de construção da investigação analisamos as complexas inter-relações que aconteceram na instituição escolhida e as questões de género que permearam a sua fundação no Brasil. Por isso, os teóricos reportados na pesquisa foram de extrema importância para elevar a nossa capacidade interpretativa no estudo, que apresentamos.

4.4.1. Tipo do estudo

Esta pesquisa constitui uma abordagem qualitativa de estudo de caso, segundo Morgado (2012, p. 63) possibilitando “estudar fenômenos no seu contexto real [...] apreender a situação na sua totalidade e, reflexivamente, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo”, esclarecendo melhor, “a problemática que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s).” (Morgado, 2012, p.63).

Por isso, é fundamental considerar a opinião de Morgado (2012), bem como a posição teórica de alguns outros autores em metodologia científica, dentre eles Bogdan & Biklen (1994), Yin (2010), Minayo (2008) e Stake (2009), que defendem o raciocínio argumentativo e crítico do investigador.

“Um estudo de caso (...) investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e no seu contexto no mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto podem não estar evidentes com clareza. Em outras palavras, gostaria de realizar uma pesquisa por estudo de caso porque quer compreender um caso real e aceitar que provavelmente este entendimento envolve as condições contextuais importantes pertinentes ao seu caso.” (Yin, 2010, p. 16).

Ou seja, a investigação aqui apresentada teve como critérios, questões ‘como’, ‘porquê’ e ‘para quê’, com intuito único de compreender uma realidade específica, “em profundidade e no contexto no mundo real”. (Yin, 2010, p. 39). De acordo com Stake (2009, p. 436), “somente pode ser considerado um caso passível de análise científica, um sistema delimitado, integrado, unitário e multidimensional, ou seja, um todo o composto por distintas facetas”.

O estudo de caso, teve uma forte componente da ação dos atores sociais da pesquisa, de modo a registrar e entender melhor as suas percepções, desejos e sentimentos, que podem se tornar importantes para a pesquisa.

Dessa forma, é possível registrar e analisar as características físicas da situação, do ponto de vista social, como parte integrante de uma realidade. Por este motivo, a escola que propomos estudar, torna-se única, visto que é das pioneiras instituições católicas destinadas ao ensino das mulheres, pelo que constitui um *locus* preferencial para analisar as questões de gênero, neste estudo de caso.

4.5. Fontes da recolha de dado

A fonte é “uma construção do pesquisador” (Ragazzini, 2001, p.14), que possibilita analisar e construir alguma visão do passado.

Como teoriza Mendes (2011) é o pesquisador(a) quem transforma uma narrativa oral, ou um dado documento, ou objeto, entre outras coisas, em fonte e a conceção metodológica que auxiliará a quem se debruça diante de estudos que envolvam a história, a justificar e compreender o processo descrito e apresentado ao longo de uma determinada pesquisa, por isso, há diferentes maneiras de conceber a história podendo ter conceções distintas de fontes.

No que concerne às fontes, nesta investigação, contamos com fontes escritas e fontes orais. Entre as fontes escritas destaca-se o Regimento Interno em análise e, no que se refere às fontes orais, foram recolhidos pela investigadora os relatos pessoais de docentes da instituição.

4.5.1 Fontes Escritas

A seleção das fontes escritas contemplou a história das Filhas da Caridade na cidade de S. Luís do Maranhão, uma vez que teve um impacto único na educação das meninas brasileiras. Nesse sentido, como pesquisadora da área de estudo de género na educação, o papel inicialmente crucial no momento de analisar as fontes escritas, foi de observar, através da leitura, os processos de continuidade e descontinuidade da História e, a partir dessa reflexão, entender a construção das mudanças e ruturas de género, que permearam a formação de meninas numa instituição católica no Maranhão.

A partir de uma leitura interpretativa da evolução do Regimento Interno de 2018 e ainda em vigor, foi possível extrair a organização de expansão e alguns pormenores de planeamento, quanto à educação de meninas da região e qual foi o posicionamento da Igreja Católica no que respeita às alunas e respetivas famílias.

4.5.2 As fontes orais

Na perspetiva de Portelli (2006) as fontes orais revelam intenções, crenças, mentalidades, imaginários e reflexões concernentes às experiências vividas. A fonte oral contém dados que, às vezes, um documento escrito e historicamente objetivo e neutro não tem. Por isso, e como explicita Paula Godinho (2004), a recolha

de testemunhos orais permite “soltar o laço” da memória e completar uma visão por vezes adulterada das fontes escritas.

Para este estudo selecionamos relatos pessoais. De acordo com Portelli (2006) recordar e contar já é uma forma de interpretar pelo sujeito de enunciação ou do discurso narrativo. Por isso, o autor evidencia que a subjetividade, inerente aos seres humanos, é indissociável das narrativas construídas no campo da História Oral, refletindo versões individuais de acontecimentos.

Esta escolha pretendeu enriquecer a pesquisa, por se tratar de uma análise histórica, que entrelaça educação e gênero. Segundo Queiroz (1988, p.19–21) a história oral engloba tudo o que é narrado oralmente, seja história de alguém, de um grupo, real ou mítica.

Na opinião de Paul Thompson (1992, p. 17):

“A história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos”

Segundo Costa (2008, p. 159), o relato pessoal é definido como “narração não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento, ou fato acontecido, feita geralmente usando-se o pretérito perfeito ou o presente histórico”.

Assim, esse relato centra-se na memória humana e na sua capacidade de lembrar o passado enquanto testemunha do vivido, evidenciando as crenças e valores de cada um. Para Maurice Halbwachs (2004, p. 85) “toda a memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros”. Trata-se de um texto memorialístico, sendo extremamente rico para descortinar vivências e, em simultâneo, a reconstrução de um passado. (Burke, 2000).

A utilização de fontes orais é imprescindível para preencher as lacunas deixadas pelos documentos escritos na reconstrução dos fatos históricos. A oralidade ajuda o pesquisador a resgatar a memória de pessoas de longa vivência, ou de pessoas que tenham o notório saber ou fortes vínculos culturais a respeito de uma determinada comunidade ou instituição. (Neves, 2002, p. 101). Consequentemente, as narrativas pessoais foram recolhidas de seis professoras da instituição em análise.

O registo dos relatos ocorreu no período de maio/2018, no decurso das observações. Algumas professoras e ex-alunas sentiram necessidade em relatar livremente situações pessoais, acerca da história da Instituição.

Foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I) e asseguramos também os cuidados éticos na preservação dos dados, com proteção das identidades e total respeito no tocante ao consentimento dos registos gravados nos áudios ou escritos no bloco de notas (através do *tablet*).

Assim, procedeu-se às transcrições dos relatos, confirmados verbalmente pelas participantes, os quais são apresentados no decorrer da discussão dos resultados.

Manteve-se o anonimato das identidades individuais, para as 04 (quatro) professoras, com numeração de P1, P2, P3, P4 e das 2 (duas) Filhas da Caridade e professoras, com P5 e P6.

A recolha e análise dos relatos pessoais, oportunizou a reflexão da pesquisadora sobre fatos, acontecimentos e emoções que permeiam o contexto histórico da Escola São Vicente de Paulo com o presente momento. Estes podem contribuir para as discussões do estudo de género, concorrendo para a materialização das perceções sobre as vidas das ex-alunas e atuais professoras, sendo possível criar “um jogo com a memória social, ou uma espécie de modelagem das ideias antes de compartilhá-las”. (Aragão, 2016, p. 12).

4.6. Instrumentos da recolha de dados

4.6.1 Inquérito por entrevista

Na opinião de Ludke & André (1986, p. 34) “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção da informação desejada.” Por esse motivo, a análise dos dados adquiriu uma grande complexidade e atenção, para a interpretação da entrevista ir ao encontro dos objetivos da investigação e contribuir com a evolução científica da área temática em questão.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista como estratégia de recolha de dados é especialmente adequada quando o investigador tem por objetivos: a) analisar o sentido que os atores atribuem às suas práticas e aos acontecimentos com os quais são confrontados (sistema de valores, referências normativas, interpretações em situações conflituosas, leituras que fazem das suas próprias experiências); b)

analisar um problema específico (dados, pontos de vista, sistemas de relações, funcionamento de uma organização, etc.); e também c) reconstituir um processo de ação, experiências ou acontecimentos do passado.

Segundo Coutinho (2015, p. 107):

“O contacto entre o entrevistador e entrevistado, possibilita que o primeiro possa adaptar as questões e/ou pedir informação adicional sempre que tal se revele importante, e é precisamente essa característica, ou seja, a sua flexibilidade que a individualiza relativamente a outras formas de inquérito [...]”.

No entanto, para corroborar com a opinião dos autores citados, Cruz Neto (1994), considera que a entrevista vai além da informação, e que a técnica reforça a importância da linguagem verbal e do significado do discurso. Desse modo, optamos pela entrevista semiestruturada, seguindo um padrão de questões abertas, previamente formuladas por um roteiro (Apêndice II — Roteiro de Entrevista: Ex-alunas do Colégio de São Vicente de Paulo (CSVP).

Enfatizamos que o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e das suas experiências, segundo o foco principal colocado pela investigadora, assume um papel importante na pesquisa de estudo de caso (Yin, 2010). As entrevistas foram direcionadas, como referido, a 10 (dez) ex-alunas do CSVP, de forma individual, modalidade *online*, via plataforma ZOOM, no período de junho de 2018. A cada contato com as entrevistadas, foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I) e solicitada a confirmação verbal da participação. Também asseguramos os cuidados éticos, a preservação dos dados com proteção das identidades, e total respeito no tocante ao consentimento dos registros gravados nos áudios. Por isso, manteve-se o anonimato das identidades individuais, utilizando como designações, das 10 (dez) ex-alunas, E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, garantindo, assim, a privacidade para cada voluntária. Seguidamente, procedeu-se às transcrições das entrevistas (Apêndice VI).

As entrevistas e os relatos pessoais possibilitaram realizar a articulação entre a memória e as lembranças individuais das ex-alunas e das professoras, estimulando o processo de reflexão, construção e reconstrução das narrativas dos sujeitos participantes. Essa relação entre a história e a memória é de grande proximidade para a produção das fontes orais, já que o processo memorialista se refaz pelas dimensões individuais e coletivas (Ojeda, 2014).

“A memória, principal fonte dos depoimentos orais, é um cabedal infinito, onde múltiplas variáveis — temporais, topográficas, individuais, coletivas — dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças, algumas vezes, de forma explícita, outras vezes de forma velada, chegando em alguns casos a ocultá-las pela camada protetora que o próprio ser humano cria ao supor inconscientemente, que assim está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções.” (Neves, 2006, p. 16).

Por isso, segundo Alberti (2004, pp. 29–30), utilizamos as fontes orais para realizar a triangulação entre dados da pesquisa e analisar possíveis contradições e descontinuidades do processo histórico, mas também possibilitar uma reflexão mais profunda sobre a realidade que se pretende analisar.

4.6.1.1. Análise do discurso escrito

Quanto à vertente da análise do discurso escrito, este contemplou a análise descritiva, realizada a partir da transcrição dos relatos e das entrevistas.

Desse modo, para decodificar o conteúdo subjacente nos discursos dos participantes seguimos a técnica segundo Bardin (2010) estruturado em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, interferência e interpretação.

A pré-análise é a fase de organização, e corresponde a um período de intuições, tendo por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais. Já a segunda fase, exploração do material, trata-se de análise propriamente dita e por fim a terceira e última fase destinada ao tratamento dos resultados, ocorrendo a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. (Bardin, 2010).

Assim sendo, “os textos podem ser considerados tanto uma unidade discursiva como manifestação material do próprio discurso; podem ter grande variedade de formas, ou seja, escritos, palavras, fotos, símbolos, artefactos, entre outros. Os textos só possuem significância, considerando a natureza da sua produção, disseminação e consumo.” (Mozzato & Grzybovski, 2011, p.738)

Neste estudo, adotamos a análise de conteúdo como técnica de análise de dados. Bardin (2010, p. 38) refere que a análise de conteúdo consiste em:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).”

Nesse sentido, compreendemos que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, visando superar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Chizzotti (2006, p.98), afirma que "o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

4.6.2 Inquérito por questionário

Quanto à vertente quantitativa, foi selecionado o inquérito por questionário. Neste instrumento da recolha de dados, selecionamos de 349 alunos, incluindo o 7.º ao 9.º ano do ensino fundamental (12 a 14 anos) e 1.º ao 3.º ano do ensino médio (14 a 17 anos), no ano letivo de 2018. (Apêndice IV). Esta técnica de recolha de dados “constitui um meio eficiente e rápido de obtenção de dados para uma investigação” (Teddilie & Tashakorri, 2009, p.140).

Com base na amostragem dos sujeitos, dos 349 alunos, a sua construção enquadrou-se como instrumento de coleta de informações, onde garantimos que a mesma pergunta foi feita da mesma forma a todos os inquiridos. Para a elaboração das inicialmente 20 (vinte) questões, foi consultada a revisão literária para abranger os diferentes aspetos que a literatura e o quotidiano evidenciam sobre a temática da investigação. No entanto, em função de encontrar um consenso e verificar se as 20 afirmações do questionário contemplavam as variáveis relacionadas ao estudo, optou-se pela validação de conteúdo.

4.6.2.1 Validação do inquérito por questionário

Entre as possibilidades de validação, a validação de conteúdo, embora apresente um carácter subjetivo, é uma estratégia importante no processo de desenvolvimento ou adaptação de instrumento de medidas, pois consiste em verificar a capacidade dos itens (selecionados para compor o instrumento) de representarem adequadamente o contributo em foco. Na validação de conteúdo é realizado um julgamento por especialistas, os juízes, que averiguam se a escala mede uma amostra representativa de todas as crenças, sentimentos e tendências de ação referentes ao fenómeno. (Monteiro & Hora, 2014).

Sendo assim, de modo a avaliar as afirmativas elaboradas para compor o questionário, decidimos convidar professores estudiosos (especialistas), na área do estudo de gênero e na história da religião, com intuito de examinarem a estrutura de cada afirmação, verificando se havia adequação do conteúdo e clareza da formulação da questão com relação ao objetivo do trabalho. Com o convite, foi enviado também um formulário de avaliação (Quadro 1) elaborado para facilitar e padronizar a análise do conteúdo das afirmações.

Quadro 1

Modelo do formulário de avaliação enviado aos professores especialistas

AFIRMAÇÕES	Adequação do conteúdo	Clareza na formulação	Pertinência
Afirmiação 1	Sim / Não / ?	Sim / Não / ?	Manter / Modificar / Excluir
Sugestão:			
Dúvida (?):			

Após o retorno dos especialistas, as considerações e sugestões foram compiladas e analisadas, procedendo às alterações necessárias e pertinentes. Sequencialmente, retiraram-se 5 (cinco) afirmativas; 5 (cinco) foram modificadas e as demais sofreram pequenas alterações. Além disso, conforme sugerido, a ordem de algumas afirmativas no questionário foi alterada, em função da pertinência para a pesquisa.

Posteriormente foi realizada a análise, através do Google Sheets, com uma estatística descritiva, observando a frequência dos resultados. A recolha dos dados seguiu as orientações de Booth e Ainscow (2011), permitindo recolher informações de um elevado número de respondentes, de forma rápida, facilitando a análise e sistematização dos resultados. Contudo, há também a referir algumas desvantagens, dado que nem sempre é fácil a interpretação das perguntas, bem como há dificuldade em saber se os inquiridos respondem o que sentem ou o que pensam sobre o contexto investigado, além de haver um considerável número de perguntas sem respostas.

Na utilização de respostas dicotômicas, e no intuito de verificar o grau de anuência dos participantes, com cada afirmação proposta, utilizamos a análise estatística descritiva, segundo os seguintes grupos (variáveis nominais independentes). Huot (2002, p.60) define estatística descritiva como “o conjunto das técnicas e das

regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação”.

4.6.2.2 Aplicação do inquérito por questionário

Com o intuito de abranger os alunos selecionados do 7.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e do 1.º ao 3.º ano do Ensino Médio, realizamos com antecedência a entrega do Termo de Consentimento (Apêndice III) para a Direção do Colégio para ser repassado aos responsáveis dos alunos, e só após as autorizações, foram permitidas as suas participações na investigação.

A investigadora, neste caso, teve auxílio dos professores de uma das disciplinas: Educação Religiosa, Filosofia ou Sociologia que assistiram no momento da entrega dos Questionários. Aí teve oportunidade de apresentar o objetivo do estudo em sala de aula, para cada turma do 7.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e do 1.º ao 3.º ano do Ensino Médio, totalizando 349 alunos. As perguntas no total de 15 (quinze) foram dicotômicas, ou seja, o respondente teve que concordar ou discordar da afirmação contida, e por esse motivo, utilizamos no período de aula, 20 minutos para aplicar o inquérito por questionário.

4.7. Grelha de Observação

Por último, é de destacar a grelha de observação, tendo por base registos efetuados pela investigadora, a qual possibilitou conjugar análise descritiva com análise estatística, de modo a aprofundar o estudo.

O momento da visita para realizar a observação no Colégio, decorreram de 16 a 30 de maio de 2018, com alternância dos turnos matutinos e vespertinos, com o intuito de realizar o máximo de contato visual de todas as turmas do 7.º ao 9.º ano do ensino fundamental e do 1.º ao 3.º ano do ensino médio. Observamos a integração geral da comunidade escolar: discentes, docentes e funcionários, anotamos no *tablet*, registando os elementos que envolviam a socialização, comportamentos e atitudes dos alunos, no que tange a reflexão do género na esfera educacional e institucional religiosa.

De acordo com Joan Scott (1995) a construção social e as relações de poder, podem ser esclarecidas através da categoria analítica género, e a conexão entre escola, como instituição orientadora da modificação social e da preparação do indivíduo

enquanto cidadão, pois apresenta na sua consolidação de discursos, o instrumento socializador e construtor de normas regulamentadoras de comportamentos. Tendo em base essa perspectiva, a observação participante da nossa pesquisa foi paralelamente analisada através das anotações de campo e uma grelha de observação (Apêndice V).

Utilizamos, enquanto observadora, a escala de Likert com as pontuações ‘Muito frequente’ quando se exibiu uma determinada frequência de comportamento a ser observado; ‘Frequente’, quando esse comportamento esteve numa média perceptível; porém nem a mais ou a menos daquilo que esperávamos; ‘Pouco frequente’, na verificação mínima possível do observável e por fim ‘Sem frequência’ considerado o ponto neutro quando não é possível perceber uma resposta que represente a realidade observada.

4.8. Contextualização do estudo

As religiosas das Filhas da Caridade, chegaram à cidade de São Luís do Maranhão, em 1941, com o intuito de servirem a comunidade ludovicense, através da Colônia do Bonfim¹⁵. Porém, por questões burocráticas não puderam lá ficar. Neste mesmo ano, um casal amigo, os Jourdain, fazem-lhes a doação de uma casa, tendo iniciado os seus trabalhos com a comunidade, na única via de acesso que estabelecia a ligação entre o Centro e a Periferia, no bairro João Paulo. O colégio, inicialmente, foi aberto somente com um Jardim de infância que funcionava numa casinha de palha, e os alunos pagavam, a título de ajuda, somente três cruzeiros mensais.

Na época da fundação (1941), as religiosas, a par do trabalho espiritual, procuravam ajudar os pobres do bairro João Paulo. O bairro, para além de ter muitos habitantes que professavam o culto protestante, tinha igualmente quem se dedicasse à macumba e ao Tambor de Mina. Não obstante, apenas 3 anos após a sua fundação, a 21 de agosto de 1943 a instituição foi oficializada, conforme registo n.º 2, Livro A, folha 44, inscrito no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas sob o n.º 07.469.653/0017–20, Censo Escolar n.º 21013837 AEVSLM-Colégio São Vicente de Paulo, reconhecida pela Resolução 23, no ano de 1975, pelo Conselho Estadual de Educação.

¹⁵ A Colônia do Bonfim é um antigo Hospital, estilo colonial, localizado na capital maranhense. Atualmente é mais conhecido como Hospital Aquiles Lisboa, especializado no tratamento dos portadores de hanseníase.

No entanto, somente em 1951, foi lavrada a primeira Ata de fundação do Ginásio São Vicente de Paulo, pela secretária Irmã Hilda Limonngi, que diz:

“Com sede no bairro João Paulo, à Avenida João Pessoa, 204, anexo à Casa São Vicente de Paulo, foi instalado o Ginásio SÃO VICENTE DE PAULO, também denominado Colégio São Vicente de Paulo, recebendo como primeira Diretora Irmã Maria Porfírio Sampaio, e a sua finalidade de educar as jovens que residiam no Bairro, dando-lhes uma instrução mais segura, preparando-lhes um futuro mais fácil, para ajudarem os seus pais, sendo na maioria pobres operários. O curso será ministrado a alunas do sexo feminino e em regime de externato; passará a funcionar neste ano, somente com a 1.^a série.” (Azzi, 1975, p. 14).

Conforme a secretaria da escola, no ano letivo de 2018, foram matriculados oitocentos e catorze alunos, distribuídos pela educação básica, ministrada nos níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme a legislação educacional atual. Segundo o artigo 4.º da cláusula I, o ensino é ministrado com base no seguinte princípio: “Cristão que possibilite o desenvolvimento do cidadão consciente, competente, resgatando e mantendo a dignidade humana, agindo como transformador da realidade social e multiplicador do carisma vicentino”.

A Direção-Geral do Colégio, constituída por um membro da Associação das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, é designada pela Presidente da Associação de São Vicente de Paulo, situada em Fortaleza/Ceará, com responsabilidade em executar, coordenar e supervisionar as atividades pedagógicas e administrativas. Para cada nível da educação básica (Ensino infantil; fundamental e ensino médio) é constituído por um Coordenador Pedagógico.

As aulas decorrem no total de 16 salas, que se distribuem por creche I e II, Infantil I e II, 1.^a a 9.^a série do Ensino Fundamental e por fim 1.^a a 3.^a série do Ensino Médio. As aulas são divididas por turno, período matutino e vespertino. Como salas específicas, são de referir a biblioteca escolar, o laboratório de Informática, a Brinquedoteca, o Serviço de Orientação Pedagógica, o Ginásio Poliesportivo, a piscinas e mi-olímpica e os recantos de convivência.

A Coordenação Pedagógica integra, no quadro interno da instituição, uma estrutura diferente das demais instituições de ensino educacional não confessional. Quanto ao apoio pedagógico, destacam-se os seguintes representantes, intitulados de serviços: a) Serviço de Orientação Psicológica (SOP); b) Serviço Psicopedagógico; c) Serviço Sócio-Pedagógico; d) Serviço de Orientação Religiosa (SOR); e e) Departamento de Educação Física e Esporte (DEFE). O Serviço de Orientação

Religiosa (SOR), segundo o Regime Interno do Colégio, visa promover, organizar e acompanhar a formação religiosa e espiritual de toda a comunidade escolar, incentivando a vivência cristã.

Através dossiê de matrículas dos alunos, fornecido pela secretaria acadêmica da instituição, verificamos que os três últimos anos do Ensino Fundamental (7.º ao 9.º ano), funcionam no turno matutino (com uma turma cada) e vespertino (com uma turma cada), e constituem um total de 211 (duzentos e onze) alunos matriculados no ano letivo de 2018, dos quais 55% são do sexo feminino. O mesmo ocorre no Ensino médio (do 1.º ao 3.º ano), que funciona somente no turno matutino (com uma turma cada) e com um total de 138 (cento e trinta e oito) alunos, sendo que 57% são do sexo feminino. Tal percentagem demonstra que o Colégio São Vicente de Paulo continua a manter uma maior equivalência de alunas.

As disciplinas atualmente administradas pela instituição, desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio, são: Língua Portuguesa/Redação; Literatura; Arte; Educação Religiosa; Educação Física; Língua estrangeira Inglesa/Espanhol; Informática; Matemática; Física, Química; Biologia; Geografia; História; Filosofia e Sociologia. Importante aqui ressaltar que as disciplinas de Educação Religiosa, Filosofia e Sociologia não estão na lista como matéria obrigatória.

Consoante o Regimento Interno do Colégio, a organização curricular, especificamente no Ensino Fundamental e Médio, é composta pela Base Nacional Comum (Artigo 107), complementada por uma parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar e desenvolvida de forma integrada. No total de 115 funcionários (ano letivo 2018), no quadro de contrato do Colégio, incluindo, administração e docentes, temos 67% do sexo feminino. As disciplinas, que se encontram como não obrigatórias na lista de matérias (Educação Religiosa, Filosofia e Sociologia), relacionadas com o Ensino Fundamental (7.º ao 9.º ano) e Ensino Médio (1.º ao 3.º ano) são todas ministradas por professoras.

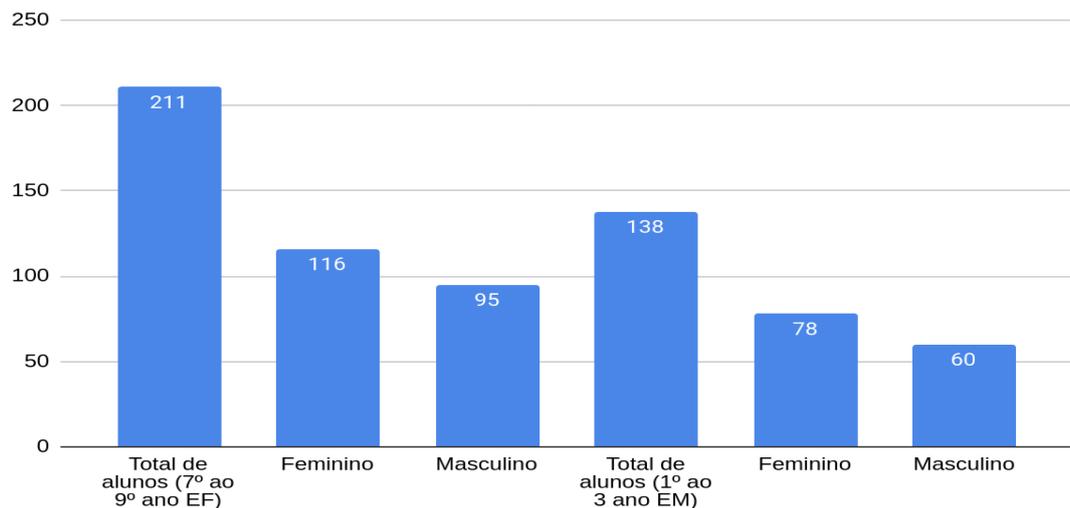
4.9. Sujeitos do estudo

No âmbito desta investigação, aplicamos um inquérito por questionário a todos os alunos matriculados no ano letivo de 2018, dos três últimos anos do Ensino Fundamental (7.º ao 9.º ano) e Ensino Médio (do 1.º ao 3.º ano), totalizando 349 (trezentos e quarenta e nove). Sendo que 211 pertenciam ao ensino fundamental (7.º ao

9.º ano) e, destes, 116 eram do sexo feminino e 95 do sexo masculino. No ensino médio (1.º ao 3.º ano), do total de inquiridos, faziam parte 138 alunos, e destes, 78 eram do sexo feminino e 60 do sexo masculino. (ver gráfico).

Gráfico 1

Caracterização por sexo



A escolha dos sujeitos foi pautada na faixa etária dos alunos, que apresentavam de 12 a 17 anos, estágio de latência, seguindo critérios do desenvolvimento psicosssexual de Freud. Neste caso, os alunos teriam consciência reflexiva em responderem ao inquérito por questionário associadas à temática da investigação, visto que, de acordo ainda com Freud, no período em questão, ocorreu uma internalização das diferenças de conduta entre sexos, tal como dos papéis sociais desempenhados por homem e mulher. (Freud, 1996).

As 10 (dez) ex-alunas do 8.º ano¹⁶ do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2000, foram motivadas, por serem a última turma de educação feminina, e, neste caso, acresce na busca de pontos divergentes e comparativos para o enriquecimento e aprofundamento da investigação.

¹⁶ Foi somente no dia 06/02/2006 sancionada a lei n.º 11.274 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos.

4.10. Considerações éticas

Para a realização do presente estudo e, como referido, antes da entrega dos questionários aos alunos (7.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e do 1.º ao 3.º ano do Ensino Médio), foi solicitada autorização à Direção do Colégio para ser repassado aos responsáveis dos alunos, e só após as autorizações, foram permitidas as suas participações na investigação.

Após a recolha de dados, estes foram devidamente importados para uma base de dados e analisados através do *Google Sheets*, com uma estatística descritiva, observando a frequência dos resultados.

Quanto às entrevistas, estas foram realizadas na modalidade *online*, via plataforma ZOOM.

Em ambos os instrumentos, os objetivos globais e todas as condições de participação encontram-se detalhadas no consentimento informado, apresentado ao participante logo no início da recolha de informação. Entre essas condições, destaca-se o carácter voluntário, anónimo e confidencial das respostas, assim como a possibilidade e direito a desistir em qualquer momento, sem necessidade de qualquer tipo de justificação. No início e no final do formulário é também identificada a investigadora do estudo e o respetivo endereço de correio eletrónico, que pode ser utilizado pelo participante na sequência do seu contacto com o estudo (e.g., pedido de esclarecimento adicionais ou de dúvidas).

Os dados serão armazenados no computador pessoal da investigadora por um período de 5 anos e posteriormente alocados num disco externo protegido por *password* ao qual apenas terá acesso à investigadora responsável. Poderão ainda serem reportados em publicações científicas, desde a data da publicação original.

A obtenção eletrónica do consentimento informado é de carácter obrigatório, pelo que os participantes só acederam ao protocolo de instrumentos caso concordassem com os termos e condições previstas no consentimento. A base de dados total e onde constam os *emails* dos participantes interessados em receber informações adicionais sobre os resultados e as conclusões apenas será acedida pela investigadora, que irá remover todos os dados identificativos antes de outros elementos envolvidos na investigação acederem à base de dados.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Análise comparativa das percepções dos sujeitos

Neste subcapítulo será realizada a análise comparativa das percepções dos sujeitos, cruzando as opiniões dos 349 alunos com as 10 ex alunas e os relatos pessoais das 6 professoras, para além do instituído no Regimento Interno do Colégio.

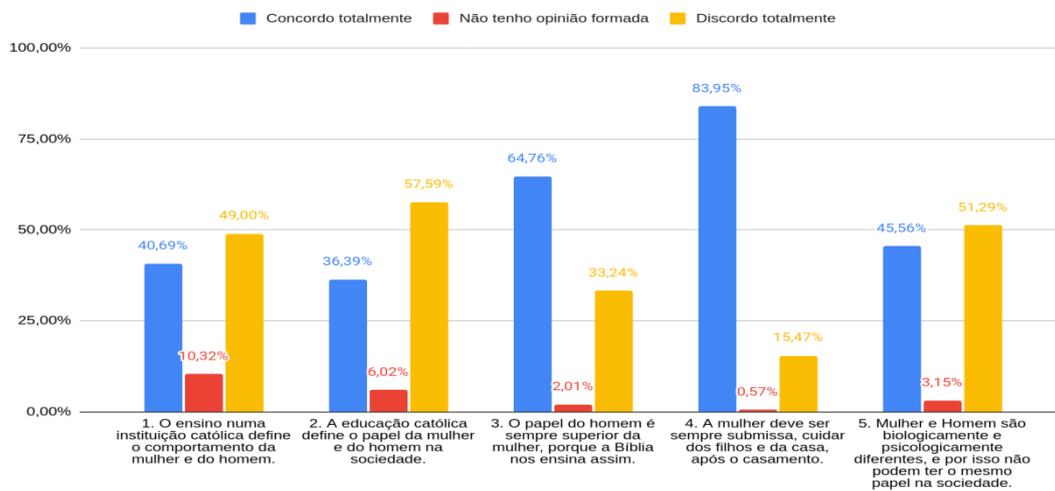
Conforme os critérios estabelecidos para o **inquérito por questionário**, já informados, (cf. cap. 4) dos 349 alunos, a quem foi entregue o questionário, para serem respondidos, obtivemos total retorno. Conforme o gráfico 1, a amostra quantitativa dos alunos engloba um total de 194 de inquiridos do sexo feminino e 155 do sexo masculino, sendo que 211 pertenciam ao ensino fundamental (7.º ao 9.º ano) e 138 estavam no ensino médio (1.º ao 3.º ano). Trata-se de um dado importante sobre os alunos inquiridos, devido ao histórico da Escola São Vicente de Paulo, por ter desde o seu ano de fundação (1951) recebido apenas alunas. Somente 49 anos depois, foi reconhecida como uma Instituição Católica feminina na cidade de São Luís, integrando no seu quadro de matrícula alunos e, a partir desse momento, tornou-se um Colégio misto confessional católico.

Enfatizamos que, para uma melhor apresentação dos resultados obtidos no inquérito por questionário, dividimos em 3 blocos, Bloco A (1.ª a 5.ª questão); Bloco B (6.ª a 10.ª questão) e Bloco C (11.ª a 15.ª questão). Para cada questão, em formato de afirmação, os inquiridos deveriam indicar se concordavam totalmente, discordam totalmente ou não tinham opinião formada. Optamos por respostas de escolha dicotômica, seguindo as principais vantagens de Mattar (1994, p. 09) “rapidez e facilidade, aplicação, processo e análise; facilidade e rapidez no ato de responder; menor risco de parcialidade do entrevistador; apresentam pouca possibilidade de erros e são altamente objetivas.”

5.1.1. Bloco A — O papel da mulher e do homem na sociedade

Gráfico 2

Bloco A — O papel da mulher e do homem na sociedade



Construindo a perspectiva, no tocante aos papéis da mulher e do homem na sociedade (Gráfico 7), dos alunos inquiridos tivemos, na primeira afirmação, em resposta a: ‘O ensino numa instituição católica define o comportamento da mulher e do homem’, 49% discordam totalmente, 40,6% concordam totalmente e 10,3% não tinham opinião formada. Na segunda questão, ‘A educação católica define o papel da mulher e do homem na sociedade’, tivemos também um percentual que confirma discordar (57,6%), em detrimento de concordar (36,3%) e um número menor ainda a não ter opinião formada (6%).

O resultado quanto ao que os alunos acreditam sobre o papel e comportamento do homem e da mulher, não condiz com o que a Igreja Católica assume. Para Boschini e Silva (2019, p. 5):

“As concepções geradas da Doutrina Católica são repassadas para os indivíduos por meios muito além dos seus discursos teológicos, porque reproduzidas cotidianamente. Com uma rápida olhada nos rituais cristãos, já é de fácil percepção as concepções sobre os papéis masculino e feminino — o casamento é um exemplo de fato social que garante o modelo de pensar e agir, principalmente porque legitima a reprodução biológica e social.”

O que nos leva a crer que, os embates sobre gênero e sexualidade que passam nas escolas católicas mistas, foram provocadas por ruturas e seguidas de uma dinâmica histórica pela qual passa as relações de gênero. Relações essas, contraditórias e não fixas num lugar-comum do imutável, como se homens e mulheres tivessem uma forma

‘correta’ de comportamento, acompanhada por uma suposta essência ‘natural’. (Lira, 2017, p. 03).

Durkheim (2007, p. 13) acredita que os fatos sociais são os meios pelos quais a sociedade realiza a sua manutenção; isto é, através da reprodução de determinadas ações, reforçadas se os comportamentos considerados corretos. Por isso,

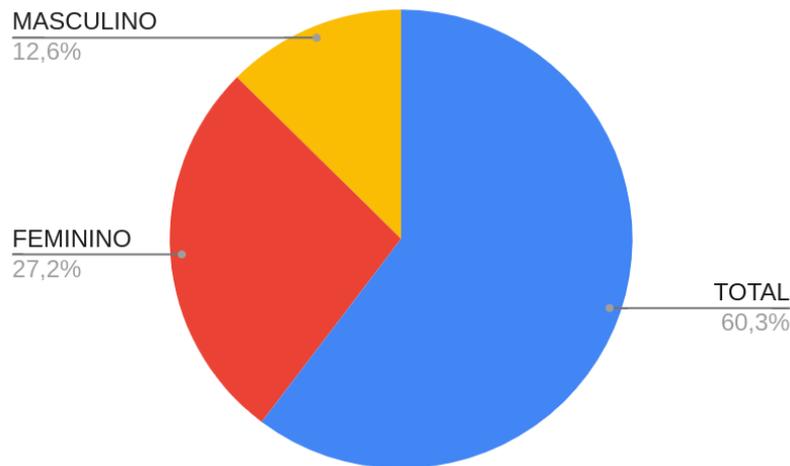
“[...] os ensinamentos católicos são apreendidos a servir como lentes pelas quais leem o mundo ao seu redor, são as estruturas cognitivas pelas quais os indivíduos analisam, categorizam e interpretam a realidade, os meios pelos quais valorizam as ações e os sujeitos, desse modo, todo o pensamento patriarcal e conservador contido no catolicismo é transmitido e reproduzido”. (Boschini & Silva, 2019, p. 06).

Nos alunos/as inquiridos/as, pertencentes a uma mesma matriz religiosa, onde recebem no seu processo de formação um código de conduta, determinando o que é aceitável ou não, foi verificada a influência dos discursos doutrinários da Igreja Católica e, conseqüentemente, das Filhas da Caridade. Contudo, estas crenças têm-se fundido com novos princípios e valores da mudança que opera lenta e gradual, observada na sociedade atual sobre os papéis dos indivíduos como ser social.

Na terceira questão do inquérito por questionário, ‘O papel do homem é sempre superior ao da mulher, porque a Bíblia nos ensina assim’ obtivemos 33,2% que discordam totalmente, 64,7% concordam totalmente e um pouco mais de 2% não têm opinião formada. Em seguida, sobre ‘A mulher deve ser sempre submissa, cuidar dos filhos e da casa após o casamento’, 83,9% concordam totalmente, 15,4% discordam totalmente e não houve percentagem significativa dos que não tinham opinião formada. Contudo, do total que concordam totalmente, 27,2% equivale às respostas dos alunos do sexo feminino. (Gráfico 3).

Gráfico 3

Relação do sexo na resposta 'A mulher deve ser sempre submissa, cuidar dos filhos e da casa após o casamento'



No que concerne à subordinação da mulher, Le Goff & Troung (2006) afirmam que, através da influência dos pensamentos de Santo Agostinho, o ser humano é cindido, onde a parte superior, representada pela razão e o espírito, está do lado masculino, enquanto a parte inferior, que seria o corpo, a carne, está do lado feminino. Ou seja,

“Coube à Igreja a incumbência de ensinar normas sociais e de conduta, estabelecendo e reforçando papéis sociais para o cidadão, inculcando as categorizações e diferenciações pelas quais os sujeitos analisam e interpretam a realidade. Dessa forma, por meio dos seus ensinamentos e explicações, a Igreja disseminou a sua concepção patriarcal sobre as diferenças entre os sexos e principalmente a valorização das mesmas.” (Boschini & Silva, 2019, p. 04).

De acordo com Joan Scott, a associação persistente da masculinidade apresenta um poder com valores mais altos daqueles que são conhecidos na feminilidade, sendo principalmente apreendidas pelos sujeitos desde a sua infância, o que é explicado através da maneira que a sociedade representa os gêneros. (Scott, 1999). Segundo Lira (2017, p. 6):

“[...] as representações, normatizações e ações políticas são atravessadas por disputas de poder, legitimando modelos e deslegitimando outros, gerando identidades subjetivas para as relações de gênero. A materialização dessa trama de relações de gênero tem a dimensão corporal como importante interlocutor. O feminino e o masculino são corporificados em gestos, atitudes, jeitos de falar, andar, vestir.”

Por isso, as instituições religiosas, através dos seus dogmas e crenças, atuam de forma determinantes na diferenciação e valoração de gênero, a começar, com a história bíblica sobre a criação, apresentando um modelo hierárquico entre os gêneros. De acordo, com a história cristã¹⁷, Deus, como ser supremo, criou (do barro da terra) um ser ‘perfeito’ à sua imagem e semelhança, chamado Adão; porém, ao observar a solidão da sua criação, resolve realizar uma segunda criação intitulada Eva, no entanto, a partir de uma costela do Adão, desencadeando o discurso da Igreja que a mulher deve ser submissa e dependente daquele, pela qual, a partir da sua costela, foi criada. Quanto à questão ‘Mulher e Homem são biológica e psicologicamente diferentes, por isso não podem ter o mesmo papel na sociedade’, 45,5% dos alunos/as (a maioria as meninas) concordam totalmente na afirmação, 51,2% discordam totalmente e pouco mais de 3% não têm opinião formada. Segundo Shimoda (2013, p. 06) “os indivíduos reproduzem os modelos culturais com pequenas variações, dadas a sua fisiologia e psicologia pessoais.

Contudo, Butler (2008) acredita ser preciso ver além dos gêneros, não sendo visto e buscado enquanto origem ou uma verdade sexual (gênero aqui entendido como feminino ou masculino), porém, são designadas a partir de atos políticos e originam e causam a naturalização das categorias de identidades masculinas e femininas, levando o molde de como homens e mulheres devem-se portar socialmente. Portanto, é compreensível que houve uma média igual entre discordar e concordar da questão acima, visto que a masculinidade e feminilidade foram socialmente construídas.

Pierre Bourdieu (2015) afirma que as diferenças visíveis entre os órgãos sexuais masculino e feminino os tornam ‘símbolos’ para essa construção social, seguindo os princípios da razão androcêntrica, onde legitima a relação de dominação de natureza biológica e social. Desse modo, o entendimento das diferenças sexuais não está somente na constituição biológica dos corpos, como referido na revisão da literatura, mas em conjunto de significações sociais edificadas, nomeadamente dos órgãos sexuais da mulher e do homem, conceituada pelo autor como ‘corpo socializado’.

No âmbito do processo de criação de regras de conduta, interessava ao homem normatizar o sexo, ou seja, estabelecer padrões para determinar o que seria moralmente aceitável no âmbito da relação carnal. Essa atitude visava impedir que as

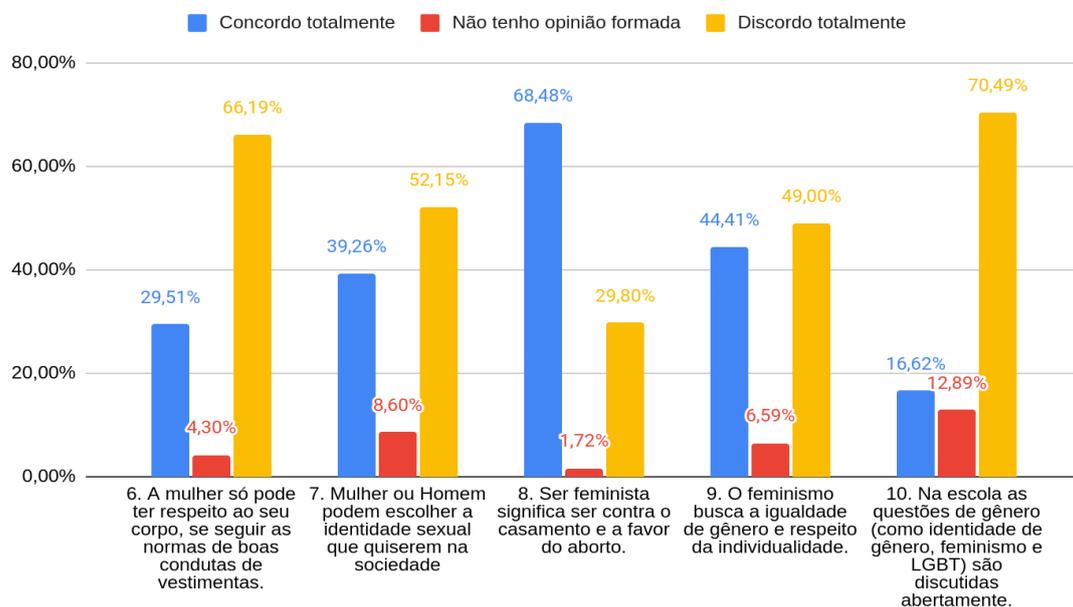
¹⁷ “Depois da costela que tirara do homem, Javé Deus modelou uma mulher, e apresentou-a para o homem”. (Gn. 2:22 Storniolo & Balancin, 1990)

esposas ficassem grávidas de outros homens, garantindo a legitimidade da linhagem. Para tanto, a criação de um padrão de sexualidade passou a ser justificada a partir de uma suposta ação moralizante que visava impedir que a mulher se desviasse da pureza cristã, impondo a moralidade religiosa como dominadores silenciosos da sexualidade feminina (Lúcio, 2017). Consequentemente, é fulcral analisar as percepções do corpo e feminismo na escola, que se segue.

5.1.2. Bloco B (parte 1) — Corpo, sexualidade e feminismo na escola

Gráfico 5

Bloco B (parte 1) — Corpo, sexualidade e feminismo na escola



Na questão 6 ‘A mulher só pode ter respeito ao seu corpo, se seguir as normas de boas condutas de vestimentas’, 29,5% dos alunos/as inquiridos/as concordam totalmente; 66,1% discordam totalmente (na sua maioria são meninas) e 4,3% não tem opinião formada. Silvana Goellner (2015) acredita que a escola, assim como a religião e outros espaços de socialização, são responsáveis pela parametrização dos corpos. Para a autora,

“O corpo é produto de uma construção cultural, social e histórica sobre o qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas económicas, grupos sociais, étnicos, etc. (...) é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura, bem como as suas leis, seus códigos morais e sua linguagem, visto que ele é construído também a partir daquilo que dele se diz”. (Goellner, 2015, p. 135).

A criação de códigos de comportamentos posicionou o corpo em evidência e estimulou a sociedade a construir normas de condutas que demandaram tempo para serem assimiladas, e a Igreja teve uma parcela importante na elaboração desses costumes, através dos discursos e das práticas discursivas que reforçam a polidez do comportamento e o autocontrole. (Lira, 2009).

Foucault (2011) acredita que os sistemas jurídicos de poder são responsáveis pela formação do sujeito, por isso, os sujeitos formados através dessa regulação de estrutura, são definidos e reproduzidos segundo as suas exigências:

“Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados de maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias. Não existe uma estratégia única, global, válida para toda a sociedade e uniformemente referente a todas as manifestações de sexo: a ideia, por exemplo, de muitas vezes se haver tentado, por diferentes meios, reduzir todo o sexo à sua função reprodutiva, à sua forma heterossexual e adulta e à sua legitimidade matrimonial não se explica, sem a menor dúvida, os múltiplos objetivos visados, os inúmeros meios postos em ação nas políticas sexuais concernentes aos dois sexos, as diferentes idades e classes sociais.” (Foucault, 2011, p. 99).

Louro (2004, p. 6) afirma que “os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura, portanto, com as marcas dessa cultura”. No Brasil, a forte influência das escolas católicas, antes categorizadas pelo sexo, tornou a relação de poder mediada pela Igreja, e moldou a política do corpo da mulher brasileira, enraizando muitos estigmas que carregamos até hoje. Nas escolas “os corpos são ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, examinados, aprovados (ou não), categorizados, magoados, coagidos, consentidos...” (Corrigan, 1991, p. 210).

Tal deve-se ao sistema patriarcal herdado como cultura social, no período colonial brasileiro, onde o homem era responsável e obtinha o direito de controlar a vida da mulher, tanto no modelo de pai, e posteriormente no modelo de marido. Este último, desempenhando o dever principal de sustentar a família, enquanto a mulher apresentava a funcionalidade essencial de reprodutora (consoante a isso também de levar prazer sexual ao seu senhor marido), cuidadora do lar, gerenciadora das tarefas dos escravos e, por último, e não menos importante, educadora dos filhos. Ou seja, a mulher estava sempre submissa aos interesses patriarcais, “independentemente das

diferenças entre as camadas sociais, o processo de socialização impunha a disposição da mulher a obedecer, o conhecimento claro do que era certo e do que era errado, bem como a capacidade de se conter” (Boris, 2007, p. 456). Em síntese, e como já referido, a mulher não tinha identidade própria, a não ser aquela que lhe era conferida pela sociedade patriarcal.

Quando questionados sobre ‘Mulher ou Homem podem escolher ser o que quiserem como pessoa (identidade sexual) na sociedade’, 52,1% discordam totalmente da afirmação, sendo na sua maioria os meninos; 39,2% concordam totalmente e 8,6% não têm opinião formada sobre a questão. Scott em 2005, no seu artigo muito esclarecedor sobre “Enigma da Igualdade”, afirmou que: “os indivíduos devem ser avaliados por eles mesmos, não por características lhes atribuídas como membros de um grupo.” Scott, 2005, p. 13)

Como analisado anteriormente, para Simone de Beauvoir, no seu trabalho “O segundo Sexo” (1970) ser mulher, significa ser Outro, enquanto ser homem, indicava ser “Eu”, ou seja, ser mulher é ser o oposto do homem, inferior, menor, em contrapartida, ser homem seria não ser mulher, superior, maior. Beauvoir relata ainda que, quando o assunto é a educação das meninas, essas estão sempre direcionadas para se tornarem mulheres, desde o uso de vestimentas relacionadas a vestidos e os brinquedos de cunho doméstico, para além da obediência sem ter em conta os seus próprios desejos. A religião sempre educou “homens” e “mulheres” de formas distintas e, a maioria dos textos que aborda o assunto, aponta para uma certa inferioridade feminina. Isso deve-se, em parte, à educação religiosa, que é, desde os primórdios (institucionalizada ou não), um dos símbolos mais fortes presentes na vida humana. A religião cristã aponta e fortalece não só a diferença entre o corpo e a alma, e a superioridade da última, como destaca também para as diferenças entre o homem e a mulher na criação de Deus. Mas, sabemos que não existe um corpo a-histórico e que este traz marcas do tempo que o modificam e o transformam a cada dia (Soares & Fraga, 2003).

Jurgen Habermas (2007, p.21) afirmou que “o organismo do recém-nascido só consegue formar-se como homem mediante a assunção de interações sociais”, ou seja, mesmo que o nosso corpo torne a primeira forma de identificação dos sujeitos, o homem como ser humano possui uma natureza social. O corpo integra representações coletivas determinadas através da cultura, num determinado momento da vida,

tornando o corpo uma história única, porém que se funde com a história social da humanidade.

Para a Igreja Católica, o ser humano alcança durante a primeira e segunda infância sua consciência de identidade e, conseqüentemente, é uma consciência da diferença. Diferença essa que integra a identidade sexual, sendo psicobiológica do próprio sexo e da distinção em relação ao outro sexo; e também a identidade de gênero (conhecida como *gender*), psicossocial e cultural do papel de cada um desempenha na sociedade. Conforme o Conselho Pontifício para Família (CPF, 2000, n. 8), a identidade sexual e a de gênero se “complementam”, num processo de integração “correto e harmônico”; A integração da personalidade se realiza como reconhecimento da plenitude da “verdade interior da pessoa”, unidade de alma e corpo.

Nesse entendimento, e como referenciado na revisão da literatura, durante muito tempo, o feminismo foi diabolizado pela Igreja Católica e por uma sociedade misógina.

Dos/as alunos/as inquiridos/as, 68,4% concordam totalmente, sendo na sua maioria as meninas, que ‘Ser feminista significa ser contra o casamento e a favor do aborto’, 29,8% discordam totalmente e pelo menos 1,7% não tinham opinião formada. Tal comprova que essa mentalidade conservadora ainda se mantém visível nas novas gerações destes/as alunos /as do Colégio em análise.

Rosado (2017, p. 68) explica que o Feminismo, o estudo de gênero, como construção social das diferenças sexuais, que também são socialmente construídas, transcende e molda toda a realidade, e de alguma forma assusta a sociedade, especialmente as religiões do campo cristão.

Corroborando com o autor acima, Pierre Bourdieu (2015) acredita que as religiões inculcam explicitamente uma moral determinada por preceitos patriarcais, e redefinem novas estruturas históricas do inconsciente através do simbolismo presente nos textos sagrados, da liturgia, do espaço e do tempo religioso. Tal continua a suceder nesta instituição escolar religiosa.

Assim, não é de admirar que, em resposta a ‘O feminismo busca igualdade de gênero e respeito da individualidade’, obtivemos como resultado 44,4% dos inquiridos concordam totalmente da frase; 49% discordam totalmente, sendo na sua maioria as meninas e 6,5% não têm opinião formada sobre o tema.

Neste estudo de caso, ao se tratar de uma Instituição educacional religiosa cristã, comprova-se que a interpretação bíblica está sempre associada aos interesses de

dominação e controle social, pelo que encontramos doutrinas marcadas historicamente por um poder masculino, onde Deus é projetado como homem nessas religiões, circunstância que legitima a centralidade do macho na sociedade e o seu poder de dominação (Jarschel & Nanjari, 2008). Tal justifica a elevada percentagem de ‘discordo’ em 49% dos alunos.

No entanto, e curiosamente, foi na Constituição brasileira de 1988 que se iniciou a rutura de uma nova conceção de república e democracia, primando pela liberdade, igualdade e respeito pelas diferenças humanas.

Não é de admirar que os projetos parlamentares de inclinação pró-vida, que incluem antiaborto e defesa dos direitos dos recém-nascidos, na sua maioria, que defendem a penalização em leis, foram principalmente elaborados e propostos por autores políticos católicos, espírita e evangélicos.

Dessa maneira, persistindo, é a distância entre a igualdade legal, formal, política e a prática de diariamente. Os direitos e os princípios mantiveram-se teóricos, especialmente em termos socioeconómicos e no que diz respeito às vidas privadas das mulheres, e apesar de tantas mudanças, as relações entre homens e mulheres e entre as próprias mulheres, assim como o mundo social, permanecera relativamente semelhante (Nogueira, 2001, p. 7). Por isso, é muito comum a utilização da frase “Eu não sou feminista, mas...”, atualmente, refletindo assim, o pensamento daquelas mulheres que experienciam e sentem a desigualdade sexual, mas rejeitam a imagem convencional do feminismo (Haste, 1993).

A última questão associada a este bloco do questionário, ‘Na escola as questões de género (como identidade de género, feminismo e LGBT) são discutidas abertamente’, 12,8% dos alunos não tinham opinião formada, 70,4% discordam totalmente e somente 16,6% concordam totalmente. Demonstrando que,

“Classificações quase sempre de cunho biológico e que se naturalizam nas relações quotidianas que envolvem temas como género, raça, sexualidade [...] é confundido com sexo e as classificações se limitam a diferenciar macho e fêmea por seus órgãos reprodutores. Com relação à sexualidade, por exemplo, ela é sempre pensada pelo viés da reprodução humana ou das doenças que podem ser transmitidas por meio do ato sexual”. (Rigoni, 2016, p. 132).

Os resultados obtidos na questão em análise, vão ao encontro da opinião de Eduarda Ferreira (2011, p. 3) quando afirma que as questões identitárias se apropriam, em particular destaque para o espaço escolar, por ser um ambiente favorecido das

interações dos jovens, ainda mais se tratando de uma instituição educativa católica, foco do estudo de caso. Nessa circunstância, a análise de potenciais impactos do espaço escolar nas identidades sociais dos jovens pode contribuir para uma maior compreensão do tema das questões de género. E as escolas constituem um elemento de continuidade, e por vezes de rutura, na “medida em que nela é possível problematizar a realidade e trabalhar as contradições sociais e o pensamento dialético” (Louro, 1997, p. 64).

5.1.3. Bloco B (parte 2) — *Corpo, sexualidade e feminismo na escola*

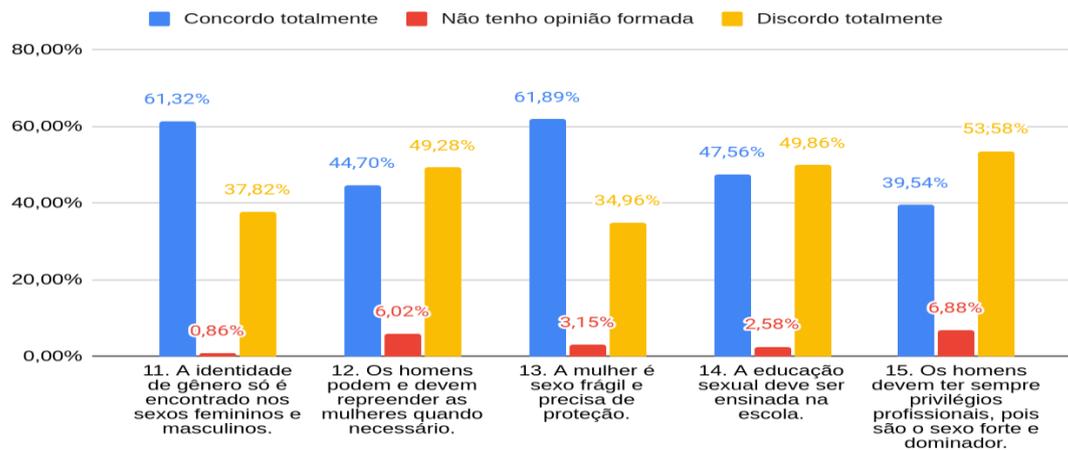
De acordo com Louro (2000), é muito comum enquadrar, por uma identidade, a aparência do corpo, pois temos a necessidade em definir o sujeito em ‘masculino’ ou ‘feminino’, ‘branco’ ou ‘preto’ e, conseqüentemente, delimitar as marcas que presumimos da pessoa. No entanto, não podemos esquecer que a identidade é uma atribuição cultural, ou seja, é nomeada no contexto de uma cultura. Como mencionamos anteriormente, Foucault (2011) já indagava: “Precisamos verdadeiramente de um verdadeiro sexo?”

Contudo, é preciso atender a questões identitárias no ensino da educação, continuando a ser referenciado como algo ‘delicado’. No que lhe concerne, no âmbito de uma escola confessional católica, este tema provoca ainda mais controvérsia e reflexão.

Ao inquirir os alunos na questão 11 (Gráfico 6) ‘a identidade de género só é encontrada nos sexos femininos e masculinos’, 61,3% concordam totalmente, sendo na sua maioria os meninos a concordarem; 37,8% discordam totalmente e menos de 1% não têm opinião formada.

Gráfico 6

Bloco B (parte 2) - Corpo, sexualidade e feminismo na escola

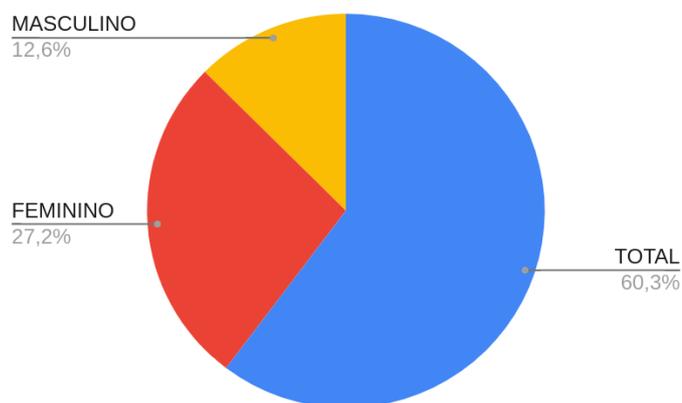


Nesse entendimento, Foucault (2011) explicita que o discurso da sexualidade vem sendo descrito, percecionado, esclarecido, modificado, educado, regulamentado, a partir de várias perspectivas e campos disciplinar, constituindo-se em meio a propósitos e interesses igualmente variados.

No entanto, contrariamente ao esperado, dos 61,3% a concordar sobre a questão 11 (a identidade de gênero só é encontrada nos sexos femininos e masculinos) 33,6% foram respondidas pelos alunos do sexo masculino. (Gráfico 7). Ou seja, as identidades dos sujeitos (re)construídas são consequência de práticas das instituições, elaboradas no intuito de dominar uma comunidade. Por isso, Judith Butler (2008) acredita que os discursos judaico-cristãos moldam o significado do corpo identitário na sociedade, em especial nas relações de poder tanto do homem quanto da mulher.

Gráfico 7

Relação do sexo na questão 11 'A identidade de gênero só encontrado nos sexos femininos e masculinos'



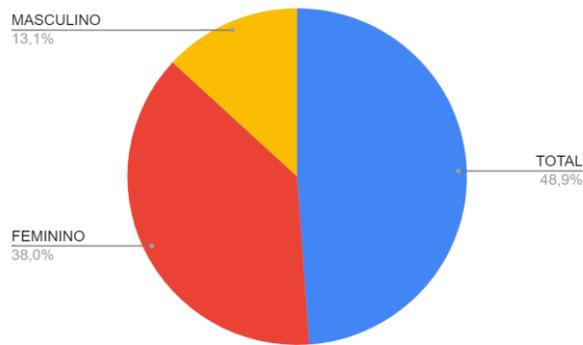
Quando perguntamos aos alunos ‘os homens podem e devem repreender as mulheres quando necessário’ (questão 12 do gráfico 6), assustadoramente os resultados foram subtilmente equiparados, 44,7% concordam totalmente e 49,2% discordam, sendo na sua maioria as meninas a discordarem, enquanto 6% não tinham opinião sobre a questão. Estes resultados são preocupantes, quanto a uma geração de jovens, que frequentam a instituição, visto que entendemos que a ordem patriarcal é um fator prevaemente na produção da violência de género, porque essas representações de género permitem a desigualdade e dominação masculina entre os sujeitos.

Pierre Bourdieu (2015) acredita que a dominação masculina, desempenha uma “dominação simbólica” em todo o tecido social, nos corpos e mentes e principalmente nos discursos e práticas sociais e institucionais. Em consequência, (des)historiciza diferenças e naturaliza desigualdades entre homens e mulheres. Sandra Belizário (2006) corroborando com Bourdieu, afirma que a dominação masculina marcou e continua a marcar, acentuadamente, a sociedade. Essas percepções culturais trazem o registro das lutas pelo poder e dos preconceitos masculinos, sendo que a mulher muitas vezes se encontra em absoluta dependência do pai e do marido, subjugada e humilhada no território da sua intimidade, entendida como frágil e a precisar de orientação.

Na questão 13 ‘a mulher é sexo frágil e precisa de proteção’, somente 34,9% dos alunos inquiridos, discordam totalmente, contra 61,8% que concordam totalmente com a afirmação, e apenas pouco mais de 3% não sabiam opinar. Sendo que, dos 61,8% desses que concordam com tal afirmação, 38% foram escolha das alunas. (Gráfico 8).

Gráfico 8

Relação do sexo na questão 13 'A mulher é sexo frágil e precisa de proteção'



Estas percepções dos alunos continuam, sistematicamente, a revelar uma visão muito conservadora, evidenciando opiniões divergentes relativamente às próprias leis vigentes no país, que primam pela igualdade de direitos entre cidadãos e cidadãs.

Esta perspectiva de subordinação da mulher, aceite pelos alunos e alunas inquiridos, tal como indica Macedo (1990), comprova que a inferioridade feminina provenha da fragilidade do sexo, da fraqueza ante os perigos da carne, pois na moral cristã existia uma aguda desconfiança relativamente ao prazer, condenando o prazer físico, limitando ao extremo a sexualidade, e indicando que o sexo deveria servir somente para procriação. Embora latentes, estas ideias ainda perpassam na instituição em análise.

Por isso, Bourdieu (2015), acredita que a base da violência simbólica se encontra nas estruturas sociais que a mantém viva e produzem estruturas que protegem o papel do homem como um ser superior na sociedade. E a religião, como instituição social, “tem exercido forte influência sobre a vida sexual das pessoas ao longo dos séculos, procurando ditar normas e controlando a sua observância, fazendo, enfim do comportamento sexual, um objeto de preocupação moral”. (Figueiró, 2010, p.183).

Assim, é compreensível que ao questionar os/as alunos/as inquiridos/as ‘a educação sexual deve ser ensinada na escola’, 49,8% discordam totalmente, sendo na sua maioria as meninas a discordarem; 47,5% concordam totalmente e menos de 3% não têm opinião formada sobre o tema exposto. Algumas autoras, como Figueiró (2010) e Louro (2008) acreditam que a grande dificuldade em trabalhar a educação sexual no Brasil, está associada com a própria constituição histórica da sexualidade, com as práticas higienistas, com a repressão da liberdade de expressão sexual, e

fortemente com as crenças religiosas, disseminadas por algumas instituições educativas.

Neste entendimento, alguns estudos (Jaques, Philbert & Bueno, 2012) apontam que as principais dificuldades para a implementação das estratégias de educação sexual, encontram-se nas crenças sexistas e religiosas de pais e professores, em geral, para além de instituições educacionais confessionais.

No entanto, a educação sexual, as discussões de género e identidade não devem ser intimidadas pela doutrinação moral ou ideológica, e sim serem relacionadas com a construção da cidadania, de alunos e alunas, a partir da escolaridade inicial. Considerando, na medida do possível, as distintas formas de expressão da sexualidade humana na sociedade e garantindo a diversidade sexual e de género, visando promover uma convivência respeitosa e igualitária entre os sujeitos (Bailey et al., 2016), tal como instituído na Constituição brasileira.

Dito isto, na questão 15 e última ‘Os homens devem ter sempre privilégios profissionais, pois são o sexo forte e dominador’, obtivemos 53,5% que discordam totalmente, na sua maioria as meninas; 39,5% concordam e 6,8% não têm opinião formada. No entendimento de autoras como, Chies (2010) e Bruschini, (2007) a subordinação da mulher ao homem é determinada no pensamento de uma sociedade, independente da profissão escolhida, e por regra social a mulher será menos valorizada, indicando que os homens e mulheres não possuem uma identidade na atuação de uma mesma profissão.

A inferioridade construída no processo de socialização tem características rígidas que limitam o padrão de comportamento do mundo masculino e do feminino: “[...] a fixidez de um mesmo tipo de comportamento se relaciona com estereótipos oriundos da cultura [...]. (Crochik, 2006, p. 12). Desse modo, é possível perceber que as relações de género, como categoria teórica, interferem na perceção dos alunos inquiridos, visto que as práticas sociais constroem os atributos de masculinidade e feminilidade com base no binarismo sexual. (Pinto & Carvalho, 2017).

De modo a aprofundar a relação entre feminismo e educação, no enquadramento de uma instituição de ensino católico, será concretizada, no item que se segue, a análise e discussão das entrevistas e relatos, tal como referenciado no capítulo da metodologia.

5.2. Resultado e discussão das Entrevistas e Relatos

Neste estudo de caso, as entrevistas e os relatos têm um lugar privilegiado, porquanto, como afirmam vários investigadores (Yin (2010), Bardin (2010) e Stack (2009) contribuem para o aprofundamento da realidade contextualizada em análise.

Assim sendo, as entrevistas realizadas a 10 (dez) ex-alunas do CSVP, foram posteriormente transcritas e analisadas descritivamente, o mesmo sucedendo com 6 relatos recolhidos. Para todas as participantes, manteve-se sempre o anonimato das identidades individuais, por designações, concretamente, para as entrevistas E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10 e, para os relatos das 4 (quatro) professoras leigas, foi usada a numeração de P1, P2, P3, P4 e para as 2 (duas) Filhas da Caridade e professoras, P5 e P6. A escolha realizada pretende enriquecer e triangular a pesquisa, por se tratar de uma análise histórica, que interliga educação e género.

Em termos etários, as nossas entrevistadas variam entre os 34 anos (E2 e E8), os 35 anos (E3, E5, E6, E8 e E10) e, finalmente, os 36 anos (E1, E4, E7 e E9). Quanto às professoras, a faixa etária varia entre os 38 anos (P1, P3 e P5), os 39 anos (P2 e P6) e, finalmente, os 40 anos (P4).

A primeira questão em análise foi ‘**a escolha da Escola São Vicente de Paulo para estudar, foi pelos seus pais, por ser uma Escola Católica?**’ Das 10 entrevistadas, ponderou a distância entre a casa e escola das ex-alunas e influência religiosa dos pais, seja por questões patriarcais, ou por segmento doutrinário familiar.

“(E3) A escolha foi pela distância da escola e da minha casa. Morava mesmo muito próximo, e isso facilitou muito a vida dos meus pais na época, pois não tínhamos carro, para me levar até a escola.”

O bairro de João Paulo, onde a escola em análise foi inaugurada, na época de 1941, era a única ligação entre o centro da periferia de São Luís. Triangulando com o relato de **P5**, (professora de ensino religioso) “*a Escola São Vicente de Paulo foi plantada no coração deste bairro, em favor da classe menos favorecida de São Luís*”. As principais características de trabalho em comunidade das Filhas da Caridade é, como referido anteriormente, “*servir Jesus Cristo na pessoa dos pobres e dos marginalizados em espírito de humildade, de simplicidade e de caridade*”. (**P6**).

Para além da relação de proximidade, é reiterada a escolha intencional de uma escola com educação religiosa e conservadora, entendida como garantia do futuro, tal como é visível nos dois testemunhos que se inserem.

(E7) *“Acho que foi porque meu pai queria que tivesse uma educação mais contida (risos). Aquela ideia machista, se está sendo educada por freiras, vai ver não sair fazendo besteira.”*

(E8) *“Estudei até a quarta série numa escola próxima de casa, e quando ia ingressar para a quinta série tentei em três escolas religiosas, a Santa Teresa, Farina e São Vicente de Paulo. Na época tínhamos que fazer prova para conseguir vaga, não bastava só ir matricular. E passei somente na São Vicente de Paulo. Mas, lembro que sempre foi um desejo dos meus pais que eu e meu irmão estudássemos em escolas religiosas. Meu irmão ficou no Farina, e nem chegou a fazer prova no São Vicente, pois não aceitavam meninos.”*

Estas transcrições confirmam que, desde muito cedo, crianças são educadas de maneiras diferentes pelos pais e também pela escola, refletindo relações pré-estabelecidas com a sociedade. Geralmente, a percepção infantil que existe entre meninas e meninos, não difere somente quanto aos órgãos sexuais, mas também no que diz respeito ao comportamento, vestimentas, brinquedos e brincadeiras, transmitidas por reprodução cristã familiar. Bento (2011, p. 551) confirma que “muitos são os pais e professores que fazem uma separação entre o ‘mundo das meninas’ e o ‘mundo dos meninos’, ‘coisas de menina’, ‘coisas de menino’, construindo assim uma barreira que se apresenta praticamente intransitável entre os dois gêneros.”

Desse modo, o pai citado por **E7** acredita que ao introduzir a sua filha, em um “*mundo de meninas*”, numa educação feminina baseada na doutrina cristã católica, cria a oportunidade dessa menina tornar-se uma mulher “apropriada” diante da sociedade. Assim, fortalece, consciente ou inconscientemente, a naturalização dos comportamentos e dos valores sexistas que dividem o papel da mulher e do homem.

Confrontando com o Relato da **P2**, professora de Filosofia e também ex-aluna do CSVP, é levantada igualmente essa questão de comportamento normativo diferente para ambos os sexos:

(P2) *“Sempre me perguntei porque meu pai dizia que eu, como menina, devia aprender a cozinhar, costurar e, mas ainda saber me portar (não falar alto, sentar de pernas fechadas, essas coisas), enquanto meu irmão nunca teve nenhum dever ou obrigação. Ele podia sempre tudo, e não precisava aprender nada que dizia respeito a tarefas domésticas. A ideia é sempre a mesma, a construção que temos na infância, é aquilo que nossos pais tiveram*

e continuam reproduzindo. A impressão que tenho é que é mais fácil, do que criar novas formas de produção social.”

Nesse sentido, Rodrigues (2007, p.15) observa que “a cultura transformou-se em sinónimo de identidade, um indicador e um diferenciador de identidade. Naturalmente, a cultura sempre foi um sinal de distinção social”. Com isso, as construções educativas em instituições confessionais católicas, acabam por reforçar as desigualdades entre homens e mulheres, uma vez que “compartilham a concepção errónea de que existem características, comportamentos, sentimentos, entre outros fatores, inerentes e universais a mulheres e homens, tais fatores são vistos como biológicos ou naturais.” (Souza, Silva & Santos, 2015, p.55).

Algumas das nossas entrevistadas, quando questionadas se **‘como ex-alunas, acreditam que as Escolas Católicas são um contributo positivo para caracterizar o papel da mulher na sociedade’** (questão 2), a entrevistada **E8** diz-nos:

(E8) *“Na minha família a religião sempre foi predominante. Íamos na missa e tudo aos domingos e às vezes na quinta-feira (quando havia grupos de oração). Por isso, a escola São Vicente de Paulo, somou com minha educação religiosa, naquilo que fui educada a crer. Entendo, claro que hoje, com todas as questões acerca da mulher e o papel dela na sociedade pode enviesar essa característica das escolas femininas católicas. Mas, para mim e naquilo que sempre pratiquei fora da escola, contribuiu para ser uma mulher e mãe diferenciada, que sou”.*

De acordo com Mardones:

“A religião estruturava um modo de ver a realidade e o mundo; transmitia um imaginário social, um modo de se estruturar a sociedade. Proporcionava, em suma, o que Erikson denomina uma orientação ideológica compartilhada com outras pessoas, requisito fundamental para conferir sentido e identidade.” (Mardones, 1996, p.109).

Ou seja, para alguns casos a educação católica feminina trouxe um sentido e uma funcionalidade nas suas ações, conscientizando para o papel estrutural da mulher na sociedade. Michelle Spenser Arsenault (1999) na sua pesquisa sobre identidade religiosa e sexualidade feminina, conclui que, quando as mulheres indagadas sobre ensinamentos educativos católicos, sexualidade e maternidade, no seu estudo, divergem da Igreja sobre a contraceção, mas decidem agregar as condutas católicas sobre maternidade nas suas vidas. Contudo, as suas escolhas não são problema para a construção do que, para elas, significa ‘ser boas mulheres católicas’. Sendo assim,

permanecem na sua religião nos seus termos pessoais, rejeitando a ética sexual da Igreja, mas praticando a sua fé católica.

Em contrapartida, identificamos muito incómodo na maioria dos relatos, sobre as tradições doutrinárias da educação religiosa:

(E9) “A escola era cheia de regras, principalmente as aulas para as alunas mais velhas, e não nos deixavam refletir sobre muitas coisas acerca das condutas e ensinamentos que tínhamos, principalmente nas aulas de religião com as freiras. Particularmente não tive muito o que absorver de positivo naquele ano lá. Era bacana todos os trabalhos extracurriculares em ajudar a comunidade e tudo, mas o seguimento era basicamente servir e se submeter. E, por isso, sigo em dizer que não foi positivo estudar em uma escola feminina católica.”

(E10) “Escola religiosa, seja católica ou evangélica, não acho que seja contributo nenhum positivo para valorizar a mulher na sociedade. A religião, seja em qual denominação for, tem ali internamente uma forma de dominar e direcionar o papel da mulher, e acaba que nos faz pensar que determinada escolha nos coloca numa posição pecaminosa.”

Para Louro (2003), o aparecimento da pedagogia das sexualidades, a intervenção da religião, da ciência médica, da psiquiatria e da educação, na construção dos prazeres morais e sadios, gera um regime mais severo no controle mais direto sobre essas sexualidades. Nesse caso, Foucault (1985), acredita que um desejo que nasce no ser humano, passa a ser transformado em discurso, e tudo que se relaciona com o sexo deveriam ser ditos, confessado, para poder, em simultâneo, fiscalizá-lo por discursos públicos de regulação.

Ao triangular com os resultados do inquérito por questionário ‘A educação católica define o papel da mulher e do homem na sociedade’, verificamos que 57,6% dos alunos/as discordam desta afirmação, mas, um número significativo de alunos/as, 36,3% (na sua maioria meninas) concorda com esta afirmação. Ora, tal perspetiva apresenta uma certa conflitualidade com o pensamento de Nunes (2011) que acredita que os colégios religiosos veiculam uma educação de caráter fortemente conservador, centrada na manutenção do modelo familiar cristão.

Quando questionadas **“como observam a educação feminina nas escolas nos dias de hoje”** (questão 3) algumas reflexões foram inusitadas. De acordo com Rousseau (1979), a educação para as mulheres deveria ser exclusivamente para

agradar os homens. Deste modo, a construção da sociedade brasileira foi regida pelas escolas confessionais católicas, que traziam, como aspeto central do seu projeto educacional, a “adesão aos desígnios da Igreja, correspondendo às expectativas das famílias católicas”. (Magaldi, 2019, p.146). Vejamos então os excertos:

(E2) “Ainda somos um ponto fraco na sociedade, e isso tudo vem da educação. Talvez deu uma aliviada ao ter banido as escolas católicas femininas e hoje temos as escolas normais (mistas). Mas, percebo que sempre nos subestimam. Desde as disciplinas que podemos ter mais afinidade, até nas escolhas da profissão que queremos.”

(E5) “Comparando a escola que estudei antes de ir ao São Vicente de Paulo, percebi ali uma certa limitação no que poderia fazer, como menina. Havia muitas regras e responsabilidade que tinha que ter simplesmente por ser mulher. Acredito e espero que isso tenha mudado nas escolas, sejam as normais ou as religiosas. Porque o ser humano precisa ter suas próprias escolhas e não ter que se limitar aos padrões impostos.”

Mardones (1996) contudo, acredita que a crise de identidade sexual é consequência da modernidade. Tal sucede sempre que ocorre um consumo daquilo que é divulgado como ‘socialmente adequado’ quanto aos valores e comportamentos, sem a reflexão sobre quais são, de fato, as necessidades, angústias, desejos e dilemas pessoais, gerando na sociedade uma postura de ‘reflexividade’. Por isso, a marginalização da mulher é um dos principais problemas do patriarcado. Para Mergár (2006, p. 79), “gênero é a construção sociológica, política e cultural do termo sexo”, de acordo com o período histórico.

No seu relato, **P3**, lembrou um episódio quando estudava na Escola São Vicente de Paulo:

“Um dia cheguei a uma freira e disse que estava apaixonada por um rapaz. Ela, sem pestanejar, me pegou no braço e me levou para a capelinha que ficava dentro da escola, e disse que devia rezar 50 Ave Maria, e pedir para a Mãe de Cristo que purifica se meus pensamentos. Me senti tão mal naquele dia, eu rezei chorando e me senti suja, e errada. É uma sensação bem louca, o fato de imaginar que nossos pensamentos são maus e que por isso me torna uma pessoa suja.”

Neste entendimento, toda a vigilância que as escolas católicas femininas mantinham, no fundo, servia para resguardar a virgindade, e fidelidade aos preceitos da Igreja, segundo papéis pré definidos da mulher e do homem na sociedade.

(E6) “Como ex-aluna, e também como professora atualmente de uma escola normal, percebo a importância de levantar tal questionamento. Vejo muitas alunas com problemas sérios de autoestima, além da discriminação em determinadas atividades que são feitas na escola. Nós educadoras, entramos na onda do erro de sempre direcionar determinadas atividades específicas para os meninos e as meninas. Até mesmo, o curso de pedagogia é determinado que seja um curso feminino. Como se o ensinar fosse um papel único da mulher, seja na escola, como em casa. Mas isso é bem lembrado, quando as freiras contavam a história das Filhas da Caridade e o papel delas perante Deus e a sociedade.”

Franco (2001) acredita que devido à sua doçura, paciência e compreensão a mulher passou a representar o modelo ideal para o exercício do magistério, visto que, o homem com o autoritarismo típico há época era inadequado, porquanto, amedrontava as crianças.

Como referido na revisão da literatura, a associação da atividade de magistério a um “dom” ou uma “vocação” feminina baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar no seu ventre um bebê com a “consequente função materna” de cuidar de crianças; função esta que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir o seu “dom” ou “vocação” para a docência. (Rabelo & Martins, 2006, p. 6168).

Para Louro (2008), a Igreja, a família, legisladores, médicos e mesmo a escola, muitas vezes limitam a escolha, impondo a opção pela carreira docente, sem outras alternativas, para a mulher.

Quando questionada a entrevistada **E7**, sobre **se as suas ações na vida, foram consequência da sua educação na Escola São Vicente de Paulo** (Questão 4 da entrevista: Apêndice II), a mesma referiu:

(E7) “Minhas ações foram marcadas por muita dor. A crença de ter um casamento, de ter uma vida feliz, se estivesse seguindo os padrões religiosos. Aprendi na dor, que a mudança que tinha que fazer era dentro de mim. Como eu me via e como devo me respeitar primeiro. Me amar sempre. Pode ser que inconscientemente aquilo que ouvia das freiras na escola, sobre meu papel (como mulher)

influenciou o meu caminho, ou não. Não coloco a culpa na religião, por que Deus independente do sexo, tem um propósito na vida de todos.”

Hahner (2003) destaca que o sistema escolar brasileiro, durante muito tempo, exprimiu o consenso social sobre o papel da mulher. Ensinava-se a ela só o que fosse considerado necessário para viver em sociedade. Paralelo a isso, encontramos também muitas mulheres católicas que entendem que a religião proporciona sentido existencial, e os valores vinculados ao amor cristão dão sentido à sua vida. No entanto, sabemos que, historicamente, a ação da Igreja, nas instituições educativas no Brasil, teve um grande enfoque para disseminar as ideias reformistas e a preservação dos espaços político-religiosos. Segundo Nunes (2011, p.490), “na educação religiosa familiar, as mulheres assistiram a influir na formação do espírito religioso dos seus filhos e filhas”.

(E5) *“A educação brasileira foi exclusivamente desde a colonização católica, através dos jesuítas, certo? E isso, implica que a educação foi bem pautada nas doutrinas religiosas, onde cada um tem que cumprir um papel na sociedade. Realmente minhas ações seguindo as experiências que tive no São Vicente de Paulo, foi exatamente para não seguir aqueles passos. De certa forma, foi de lá que refleti sobre o papel da mulher e questionei muitas coisas, principalmente quando via minha mãe.”*

Foucault” (2011, p.11) afirma que “a repressão moderna do sexo se sustenta porque é fácil de ser dominado; o aspeto histórico e político da sociedade o protege”. Também a autora Beauvoir (1970) enfatiza exatamente a ocorrência da desigualdade dos géneros, quando diz que os indivíduos se tornam mulheres e homens. Porém, no caso do género feminino, a educação disponibilizada nas escolas religiosas visa transformar as meninas em mulheres recatadas e submissas ao homem. Reforçando aqui o que Foucault nos afirmou acima.

(E2) *“As escolas católicas foram o alicerce da educação aqui no Brasil, por muito tempo. E, por ter estudado em uma dessas escolas, e principalmente numa escola católica feminina, percebo o quanto a igreja católica se apoderou nos papéis do homem e da mulher. O contributo foi, para mim, negativo. Só trouxe mais limitações, submissão e silêncio.”*

Por uma dívida escolástica da superioridade da razão e da sua exclusividade ao ser humano, a mulher é entendida como propriedade porque também é natureza, e a sua dominação é nada mais que o resultado de um trabalho constante dos homens sobre a mulher (Beauvoir, 1970). Ao triangular estas perceções com os resultados do inquérito por questionário ‘o ensino numa instituição católica define o comportamento da mulher e do homem’, obtivemos resultados aproximados dos que concordam (40,6%) em comparação dos que discordam (49%).

Ora, tais resultados, ao contrário do discurso das nossas entrevistadas, revelam que, para os atuais alunos, não há uma clareza se a educação católica define a atitude do homem e da mulher na sociedade.

Os modelos disciplinares praticados pelas instituições educativas católicas, visam preservar normas de conduta, defendida pelas famílias, com interesses num controle mais adequado sobre os filhos. (Boschilia, 2005). No caso das mulheres, as questões tornaram-se mais desafiadoras, visto que o desenvolvimento da educação brasileira, traçado pela Igreja católica, não possibilitou igualdade entre os cidadãos. (Barbosa & Muhl, 2016; Pontes & Damasceno, 2017).

No relato de **E4**, quando indagada se a ‘**religião e o feminismo são possíveis andarem juntos**’ (questão 5), responde:

(E4) *“Sou feminista, e também sou ativista nas causas do feminismo. Como mulher, homossexual, política e acredito que é importante a discussão do tema: religião versus feminismo, pois só haverá o fim de tantas atrocidades envolvendo a mulher, seja na rua, na escola, em casa e todos os departamentos imagináveis, quando ocorrer uma total união das partes e uma abertura para a mudança. E a mudança precisa partir dos enclaves mais profundos, o que mais fere a dignidade da mulher em escolher o seu caminho, que nesse caso a religião tem uma parcela grande em se posicionar contra sempre dessas discussões.”*

Cientificamente, as histórias das mulheres têm sido reconhecidas exclusivamente como um assunto de feministas, ou pior, uma história com relação com aspetos privados da casa, família, reprodução e sexo. Sendo excluídas literalmente da história, como domínio público da existência, não apresentam nenhuma participação nos domínios da guerra, economia, política e muitos outros temas, que engrandecem a narrativa histórica da sociedade. Por isso, Scott (1990, p. 6) já se perguntava “Como o género funciona nas relações sociais?”, e entende-se aqui, a

palavra gênero, segundo a autora, “uma conotação mais objetiva e neutra do que mulheres”.

A questão levantada por Scott, abre uma reflexão quanto às relações sociais do feminino e as muitas “violências simbólicas”, existentes entre o feminino e o masculino; ou seja, ocorre uma des-historicização das mulheres, desde os eventos culturais do feminino reproduzem e difundem uma ideia ‘*habitus*’ preestabelecida sobre as mulheres e a sua história na sociedade. Foucault (2014) dizia que a mulher como sujeito histórico e de possibilidade de discussão sobre qualquer arbitrário cultural é negada, no momento em que o feminino se torna verdade, originando uma violência simbólica entre o masculino e o feminino, dado que a desqualificação do corpo se torna uma forma de punição.

(E5) “O feminismo teve um papel importante, da busca da igualdade, do respeito. Infelizmente, ao meu ver, essa discussão ainda está longe de ser praticada. Acho que a educação brasileira tem muita raiz conversadora vinda da Igreja Católica, mesmo nas escolas normais. Algumas bases doutrinárias mantêm arcaica e a quebra disso, inclui muita reflexão através de discussões assim. Infelizmente não vejo o feminismo fazer parte das escolas católicas, porque vai contra tudo que eles apoiam, sobre o papel da mulher. A igreja católica acredita que o homem tem um papel e a mulher outro. Que há a hierarquia e ela precisa ser seguida, para ter o equilíbrio na vida das pessoas. E isso, acho que não muda. Porque aí a religião católica tinha que mudar.”

Para Bourdieu (2015) os papéis do homem e da mulher já estavam traçados historicamente e não havia lugar para alguma mudança acerca do “gênero”, quando afirma que “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção...” (Bourdieu, 2015, p.07). Conforme o filósofo, a sociedade ocidental apresenta o poder como uma “estrutura estruturada”, que contribui para a manutenção do *status quo*. Assim, age sutil e internamente, para controlar a ideologia da massa, através do seu discurso manipulado, para dar sentido à existência da vida e das estruturas sociais, ou seja, “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser conhecido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 2015, pp. 7 - 8).

Ao fazermos a triangulação com os resultados do inquérito por questionário ‘o feminismo busca igualdade de gênero e respeito da individualidade’ verificamos

que, uma maioria relativa (49%), concorda com esta asserção, mas uma percentagem muito próxima (44,4%) discorda. Podemos de alguma forma verificar que esta nova geração de estudantes poderá, neste caso concreto, ter um pouco mais de consciencialização sobre as mudanças sociais no que diz respeito às mulheres.

De acordo com Brabo *et al.* (2020) a conscientização acerca das sexualidades venha sendo desperta gradativamente, por crianças e jovens, no ambiente escolar, acaba por ter implicações na atividade pedagógica. Isto porque os modelos educativos das instituições religiosas tornam-se ainda mais retraídas em aceitar as discussões sobre as questões de género, principalmente, devido às pressões exercidas pelos valores cristãos da Igreja católica.

Por este motivo, outra preocupação foi a de saber - **‘Enquanto aluna do Colégio, de que forma foram discutidas nas aulas as questões de género (como identidade de género, feminismo e LGBT)?’**(questão 6), em resposta, todas referiram que tal nunca foi discutido nas aulas. Assim, as respostas seguintes ilustram a ideologia dominante no tipo de ensino confessional católico. **E1** diz-nos mesmo que *“nunca na minha vida escolar foram abordados tais assuntos. Pelo contrário, nas aulas de religião, o homossexualismo era tratado como pecado”*. Para **E2**, *“Enquanto aluna, infelizmente não houve aulas nem comentários a respeito deste assunto, penso que na época ainda era um tabu ou não era relevante”*. Similarmente, **E3** comprova que *“não existia discussão de género na minha época de escola não estava na moda”*. O mesmo confirma **E6**, quando explicita que *“não foi abordado absolutamente nada sobre questões de género. Na escola tínhamos aula de Ensino Religioso e acompanhamento de uma Irmã. Comecei a ouvir sobre feminismo e outras questões aos 18 anos, quando comecei a Faculdade”*. **E7** corrobora que *“esses assuntos não eram abordados. O conhecimento que se tinha acerca dessa temática estava relacionado (...) com a família e as conversas sobre esses temas eram entre alunas, não havendo participação dessas temáticas com os professores”*.

No entanto, **E5**, nos apresenta uma resposta que aborda uma dinâmica mais pessoal sobre o assunto:

(E5) “Poucas pessoas na minha vida sabem, mas quando mais jovem tive um relacionamento lésbico com uma amiga da escola São Vicente de Paulo. E, fui muito repreendida e enfiaram na minha cabeça que aquele desejo era pecado, doentio. Infelizmente a realidade é que aqui, em São Luís, as escolas de ensino religioso pararam no tempo. Percebemos mudanças mínimas para se adequarem às legislações da educação no

Brasil, porém não ocorreu a mudança em atitudes com a evolução histórica da mulher. Na minha opinião, quanto à questão 'educação', não deveria estar associada a nenhuma religião. A Igreja, nesse caso, de forma geral, a religião, preza por manter a ordem e regras fixas, e isso congela as mentes e atitudes das pessoas. O que acaba trazendo ainda mais preconceito, violência, desigualdade."

Cada uma de nós é uma pessoa única, com características comuns a toda a humanidade, que nos identificam ou tornam-nos diferentes de outros, sejam através da classe social, da raça, religião ou mesmo algumas habilidades físicas. O sujeito, a partir das relações que vivência no mundo, produz significações e, como ser significante, vivenciar esta sua condição de ser permite-lhe singularizar os objetos coletivos, humanizando a objetividade do mundo. As suas significações aliadas às suas ações, em movimento de totalizações abertas, compõem o sujeito que vai sendo revelado por perspectivas. (Maheirie, 1994).

Triangulando esta informação com os resultados obtidos no inquérito por questionário aos alunos, previamente analisado, comprova-se que, à distância de duas décadas, a evolução foi diminuta (16,6% de alunos concordam totalmente com a discussão das questões de género), face à abertura da sociedade e à legislação em vigor, nomeadamente a Constituição de 1988. No entanto, as mudanças, no que concerne, ao respeito às diversidades, precisa iniciar com as representações sociais, através do engajamento das instituições educativas. (Candau, *et al.*, 2013).

Segundo a Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Intersexuais, no ano de 2016, 340 LGBT's foram mortos no Brasil. Ou seja, a cada 25 horas uma vítima foi assassinada, simplesmente pela escolha da orientação sexual. O resultado de tal violência, só reforça a importância da Educação Sexual aos jovens e adolescentes, visto que o preconceito ainda está enraizado às questões de género e sexualidade. (Rossi, 2008).

No que concerne à questão —**Na sua opinião, qual a relação entre o triângulo feminismo, o casamento e penalização do aborto?** (questão 7) —as respostas podem ser divididas em três subgrupos. Concretamente, o subgrupo das entrevistadas que reconhecem e defendem a necessidade de mudança, das que recusam participar dessa mudança, mostrando um cariz conservador e, por último, uma única entrevistada que, apesar de se revelar conservadora, evidencia total consciência da mudança, com a qual não se identifica.

Em primeiro lugar, surge a opinião de **E1**, que advoga uma nova mulher, dona do seu destino, e a importância do feminismo, para a mudança de paradigma.

(E1) *“na minha opinião, o triângulo entre feminismo casamento e penalização do aborto é uma questão muito tênue. O casamento visto no ponto de vista social e patriarcal não se relaciona com o feminismo, onde há direitos iguais. Portanto, o casamento precisa ser redesenhado. Os papéis precisam ser reescritos. Pois a mulher de hoje não é mais a mulher de antigamente, logo o casamento não pode ser visto como sempre foi. Dessa mesma forma, a penalização do aborto é algo que merece uma discussão mais nova. Pois a partir do momento em que a mulher compreende que não é obrigada a ter um filho que não desejou ou programou, ela se sobrepõe à criminalização do aborto. Pra mim, quem compreender o feminismo, tem que mudar a opinião sobre casamento e penalização do aborto”.*

A mesma opinião é defendida por **E4**, quando apresenta a sua reflexão sobre o autoconhecimento das mulheres:

(E4) *“Atualmente o autoconhecimento das mulheres trouxe essa vontade de mostra toda sua força, mostrar que não precisamos ficar escondidas em um casamento que historicamente muitas das vezes vivendo oprimidas. O lado de sentir a liberdade trazendo a autoconfiança cria na sociedade machista o medo, pois ali o ego masculino foi mexido. Hoje a mulher tem suas escolhas em todas as áreas de sua vida, se quiser ser mãe tudo bem, caso não queira isso e uma escolha pessoal e deve ser respeitada”.*

Finalmente, no que se refere a este subgrupo, **E10** manifesta que acredita *“que o triângulo se completa, quanto mulher, a relação deveria estar em constante reflexão na sociedade, com o objetivo de respeitar a escolha de cada uma”.*

Em oposição, E3, E5, E6 e E9 revelam uma posição conservadora que reflete a educação recebida, quando crianças e jovens, sem qualquer evolução.

(E3) *“eu acho o feminismo péssimo, manipula a mente das pessoas que sejam umas contra as outras, acho danoso as relações e atrapalha o casamento, assim como o machismo. A história do feminismo mostra inúmeros vieses e escondem práticas absurdas, inclusive contra a própria mulher - infelizmente, a verdade não é exposta. Simone e Sartre para mim são um caso clássico do abismo que é a prática feminista.*

O aborto deve continuar sendo penalizado. afinal, dispomos de métodos contraceptivos, não quer engravidar? use camisinha, pílula ou qualquer método de prevenção. em caso de estupro, ou má formação - voto que não haja penalização - decisão de interromper seja plenamente da mulher”.

Similarmente, é evidente a posição conservadora de **E5** “*Não vejo relação estreita entre os três*”, **E9** “*Não acredito que haja relação entre os três*” e de **E6** “*Para mim, as três não estão relacionadas. São assuntos que defendem e afirmam coisas completamente diferentes*”.

Curiosamente, **E8** abre espaço para uma escolha individualizada, sem discriminação, independentemente da direção a seguir, mas evidenciando algum desconforto face a uma sociedade em mudança, influenciada pelos média.

(E8) “*Acho que a escolha é individual, mas também não concordo com a forma que a mídia discute as questões. As vezes parece que ué ser hétero ou querer forma uma família “tradicional” é um crime. Acho que as pessoas devem fazer suas escolhas e não serem discriminadas por nenhuma delas, mesmo em acreditar no tradicional. Quanto ao aborto sou cristã e permaneço acreditando que a vida é uma dádiva de Deus, que muitas escolhas momentâneas podem impactar uma vida inteira de arrependimento*”.

Triangulando com os resultados do inquérito por questionário, recorda-se que, dos alunos, 68,4% concordam totalmente que ‘Ser feminista significa ser contra o casamento e a favor do aborto, mostrando o quanto a educação tradicional continua a influenciar as novas gerações.

Para Faúndes & Vaggione (2012) a atitude da Igreja católica sobre a sexualidade resulta de múltiplas situações complexas. De um lado, retratam costumes por interpretações de textos sagrados, de outro, é moldado por inferências particulares. Enquanto, o posicionamento feminista e o movimento LGBTQIA+ são considerados pelos grupos religiosos, um modelo individualista que choca com ideia da sexualidade religiosa regulada pela hierarquia entre homens e mulheres.

Relativamente à questão — **Qual a sua opinião sobre a ideia, aceite por muita gente, que os homens devem ter sempre privilégios profissionais, pois são o sexo forte e dominador, sendo a mulher o sexo frágil e, como tal, precisa de proteção?** (questão 8). Em contradição com as opiniões manifestadas sobre o

feminismo, pela maioria das mulheres entrevistadas, praticamente todas rejeitam a classificação de sexo frágil e discriminação profissional por sexos. Deste modo, **E1** revela que “*Ambos os gêneros são independentes e autossuficientes. Portanto, as profissões deveriam igualar os salários das funções independente dos gêneros. Já existem muitas mulheres chefes de família e uma grande maioria mãe solteira*”. Refere igualmente que esse “*conceito citado na pergunta é bíblico, o que já não se encaixa muito bem na realidade atual da sociedade*”. Também **E3** manifesta a mesma opinião, ao declarar que “*sou mulher, não me considero frágil e a precisar de proteção. Os trabalhos devem e são remunerados de igual forma, quando tratamos do mesmo risco. No meu trabalho, até hoje, não vejo disparidade por ser homem ou mulher. Todos iguais*”

A entrevistada **E10** reforça essa percepção “*Essa ideia se alimenta devido a nossa cultura patriarcal e machista. Não me considero sexo frágil e nem acredito que os homens devem ter o papel de proteger a mulher, ou a família*”

Nesse entendimento, **E7** fundamenta a sua opinião com critérios biológicos “*Não concordo. Somos seres biológicos, a base de carbono, no qual a composição corpórea não pode determinar a hierarquização da espécie*”, enquanto **E8** privilegia a qualidade profissional do homem e da mulher “*Hoje a qualidade profissional fica clara e cada vez menos espaço para privilégios, a competência sobressai*”.

No que lhe concerne, **E4** justifica a igualdade entre homem e mulher, com a legislação em vigor no Brasil desde finais do século XX:

(E4) “*Não existe sexo forte ou frágil, isso é uma ideia estúpida da sociedade. Homens e mulheres são seres com dignidade equivalente. Há igualdade em direitos e obrigações para homens e mulheres, isso está previsto no artigo 5º, inciso I da CF/88*”.

Por isso, **E6** considera ser preciso mudar de paradigma, visando a igualdade dos direitos de cidadania:

(E6) “*É um paradigma que precisa ser quebrado, desestruturado. Um paradigma imposto por uma sociedade machista*”.

Em contraste, **E9** refere a sua discordância, afirmando que “*Não acredito que o movimento feminista atual busca os interesses reais da mulher do cotidiano*”.

Comparando a análise efetuadas com os resultados e a discussão do questionário aos alunos, relembra-se que, na questão 13, quanto ‘a mulher é sexo frágil e precisa de proteção’, 61,8% concordam totalmente com a afirmação.

Verifica-se assim um afastamento muito acentuado entre estes jovens e as ex-alunas entrevistadas, com uma clara inversão do conservadorismo de cada um destes grupos, pois é notória a abertura à igualdade de gênero nas entrevistadas e a continuidade duma valorização da supremacia do homem em sociedade, na família e na profissão. Segundo Aued, *et al.* (2017) a educação escolar legitima os modelos de homem e de mulher, e isso se deve na maioria como consequência da Igreja Católica no ensino brasileiro, que reforça a desigualdade e o papel estereotipado de meninas e meninos.

Outra questão levantada foi saber qual o sentido da frase **“O feminismo busca a igualdade de gênero e o respeito pela individualidade”** (questão 9). Mais uma vez, em maioria as vozes são concordantes quanto à importância do feminismo, de que são exemplos as opiniões de E2 e de E6:

(E2) *“Para mim, o sentido que esta frase tem é baseada em direitos e deveres, as mulheres têm um papel fundamental na história da humanidade e com isso também mostram-se habilidosas em diversos campos de sua existência. E a cada dia que passa a mulher vem conquistando seu espaço cada vez mais, o que demonstra que a busca por seus ideais é importante e não é efêmera”.*

(E6) *“Liberdade. Se formos entender a essência do feminismo e os principais motivos para a luta, quase tudo se define em liberdade. Liberdade de escolha, liberdade de decisão, liberdade para ser o que se quiser ser e fazer o que se quiser fazer. Liberdade na sua mais pura essência”.*

Não obstante, revelar a sua concordância, **E7** explicita que embora no início o feminismo seguia o ideal de libertação da mulher e defesa dos seus direitos, atualmente tal nem sempre sucede porque *“hoje está deturpado devido a interesses desde os modelos sócio econômicos a religiosos”.*

Todavia, há nitidamente vozes discordantes. Uma delas, **E9** que afirma liminarmente *“não acredito que o movimento feminista atual busca os interesses*

reais da mulher do cotidiano”. Também **E3**, evidencia a sua discordância, com uma clara aversão ao que considera o extremismo do feminismo:

(E3) "O feminismo busca encher a sociedade de conceitos vazios e que na prática divergem do que prega. As feministas, assim como qualquer grupo que luta por algo específico (racismo entre outros temas).

Geralmente são pessoas que excluem outros que não participam do mesmo pensamento. Não existe respeito quanto a uma opinião diversa.

Não sou a favor de extremos.

O humano deve ser tratado como tal, independente de raça, gênero, mas com respeito às fragilidades de cada parte. Não somos iguais, portanto não devemos tratar a todos de forma igualitária.

Somos diferentes e devemos ter as nossas diferenças respeitadas.

Detesto temas extremistas”

E8 demonstra a sua preocupação quanto ao que considera o lado perigoso do feminismo, conforme os preceitos religiosos “*homem e mulher temos essências de criação diferente*”. Como tal, acredita que “*nunca seremos iguais*”.

(E8) Acredito que o feminismo pode ter um lado perigoso. Nunca seremos iguais, homem e mulher, temos essências de criação diferente. O que não torna um superior ao outro, apenas diferente. Cada um tem seu papel de igual importante na sociedade e na formação da família. A luta é legítima até o ponto que não busca igualdade de gêneros (repto somos diferentes na essência), mas seja justa perante direitos e deveres.

Triangulando com os resultados do inquérito por questionário, recorda-se que, 49% dos alunos inquiridos, discordam totalmente que ‘O feminismo busca igualdade de gênero e respeito da individualidade’, comprovando, reiteradamente, que exista uma assimetria de pensamentos, tanto dos alunos atuais, como das ex-alunas sobre o papel do feminismo na sociedade. Segundo Moreno e Mariano (2021) tais opiniões, são construídas devido às normativas pré-estabelecidas das relações de sexualidade e família, onde existe uma naturalização das desigualdades devido as divisões dicotômicas entre masculinidade e feminilidade.

Retornamos ao relato da E5 quando expôs o seu relacionamento lésbico, ao questionar a sua ‘**opinião sobre o fato de nas escolas haver uma disciplina que contemple a temática da educação sexual**’ (questão 10):

(E5) Lembro-me como se fosse hoje, eu ali debaixo da árvore, com a freira ao meu lado a dizer 'que precisava pensar em como Deus deveria está triste comigo, por está fazendo algo errado. Que é pecado, e o pecado nos leva para o inferno, e que precisamos ter consciência em viver uma vida correta perante Deus. Temos que seguir a Maria, mãe de Jesus.' E aí, nos dias que se passaram até quando lembro, era obrigada a ir à capela rezar a ave maria e o pai nosso sempre antes de iniciar as aulas.

Nesse aspeto, percebemos que as religiões tratam questões relacionadas com o sentido da vida humana em sociedade através da crise emancipatória da razão, da ciência e do progresso, que o Estado moderno, em boa medida, havia tomado ao seu cargo “obrigando o sujeito a passar do paradigma da secularização com limites do exercício das liberdades públicas”. (Costa, 2017, p.159). Por isso, a escola torna-se necessária para instruir o ser humano, uma vez que o objetivo do espaço escolar é de construir uma sociedade plural, democrática e respeitosa.

E8, no entanto, acredita que o conservadorismo no seu período escolar foi positivo, e relata que seria importante ocorrer nas escolas atuais, a separação dos sexos no momento da recreação, e justifica que tal ação ajuda a desenvolver a consciência de qual brincadeira/brinquedo é apropriado para cada sexo: “*Já várias vezes recrimei meu filho, quando quis brincar com alguma boneca da minha filha. Isso confunde a criança. E acho que, se as escolas fossem tão rigorosas quanto a São Vicente de Paulo, o mundo não estava como está.*”

A nossa entrevistada reforça que caso “*questões acerca de educação sexual, ideologia de género na escola seja discutido na escola que atualmente estão os filhos, tira eles na mesma hora*”. E finaliza a dizer “*Mesmo que a escola não seja católica, não podem obrigar a inculcar ideias absurdas que são contra os princípios cristãos da nossa família.*” (**E8**).

A escola é compreendida como espaço que cumpre uma função social, responsável pela evolução intelectual, física, social e cultural dos indivíduos. A sexualidade, perpassa todas as fases do desenvolvimento dos alunos e dependerá fortemente das características da formação da comunidade escolar e familiar. A grande complexidade, neste caso, são as relações que esse aluno é envolvido, incluindo diferentes percepções, padrões culturais, sociais e visões de mundo. (Gava & Villela, 2016). No entanto, se acredita que as práticas higienistas e a repressão da

liberdade de expressão sexual, foram fortemente influenciadas pelas crenças religiosas vinda do Brasil no período colonial, valorizando em especial as relações heterossexuais, o patriarcado e a visão da sexualidade com um tabu (Louro, 2008).

Em contrapartida, **E2** acredita ser necessária uma postura da escola frente à educação sexual:

(E2): “Acho essencial pelos dias que estamos vivendo, até porque a acessibilidade das crianças e adolescentes com o mundo da internet, expõe-nas muito a vulnerabilidades. Além de que no mundo globalizado como hoje, ainda existem pais que não conversam com os filhos a respeito de assuntos que para eles podem ser “assuntos de adultos” tornando-se um tabu para as crianças e adolescentes. E penso que na escola tendo uma disciplina específica os alunos poderão sentirem-se mais abertos a esta conversa”.

Sobre a diversidade sexual na escola deve-se considerar também que há, na “vida das pessoas que a frequentam, outros relacionamentos fora da escola que influenciam a vida escolar”, (Schreiner, 2012, p.109) e com relação a uma educação enraizada nos dogmas cristãos católicos, assume-se então que determinados comportamentos na escola, sejam pelos estudantes, professores e mesmo os pais são caracterizados por errado, produzindo assim, determinado repudio ou preconceito para com o outro. Foucault, afirma: “Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência, e ao mutismo, o simples fato de falar dele e da sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada.” (Foucault, 2011, p.12).

Nesse contexto, **E4** ao relatar a sua experiência e a ausência de uma educação sexual, relembra-se de um curioso fato pessoal:

(E4) “Tive a infelicidade quando estudava no São Vicente de Paulo, descer minha primeira menstruação na aula de ‘ética e bons costumes’, que era dada por uma freira. E quando levantei da carteira por que sentia desconforto abdominal (devido a menstruação) e ia pedir para ir ao banheiro, ela rapidamente me tirou da sala, perguntou se sabia que estava sangrando, e eu claro não sabia. Nunca tive essa conversa com minha mãe. Ela, muito apavorada disse que precisava me limpar e depois disse que precisava ir para casa, e voltar depois que já não tivesse sangrando. É um pouco chocante falando agora em voz alta. Lembro da

sensação, de ter me sentido imunda, errada. Como se, o fato de estar mudando o corpo fosse algum pecado.”

O relato pessoal da nossa entrevistada, pode estar associado às três esferas tradicionais que, em muitos casos, se interligam: educação, família e religião. Todas as vertentes indicam um ponto comum de reflexão, a importância da orientação sexual na formação de um indivíduo. Por esse motivo, **E7** admite que abordar a educação sexual “*deixariam crianças e jovens mais preparados para a vida adulta*”, e **E9** não só corrobora, como é de opinião que o contato sobre a temática capacitará os jovens em “*escolhas futuras que irão impactar diretamente a sua vida, nomeadamente o planejamento familiar*” (**E9**).

Para Furlani (2011) seguir com abordagens pedagógicas sobre temas associados à educação sexual, desenvolve um sentimento de pertencimento e fortalece os significados sociais atrelados aos papéis sexuais e às representações culturais. Tal possibilita a aproximação entre indivíduos, o respeito mútuo e faz com que as informações preventivas façam sentido para os jovens.

Triangulando as percepções das nossas entrevistadas com os alunos inquiridos no questionário no item ‘a educação sexual deve ser ensinada na escola’, constatamos que a maioria (49,8%) discorda deste ponto de vista, embora tenhamos uma percentagem muito próxima (47,5%) dos alunos que concordam com a obrigatoriedade de ser ministrada a problemática da Educação Sexual na escola. Provavelmente, a religião, aliada ao conservadorismo familiar, faz com que os jovens inquiridos tenham esta opinião, enviesando os conflitos sobre a temática educação sexual.

Quando abordamos questões de sexualidade na escola, historicamente nos deparamos com assuntos desde os mobiliários, o conjunto de obras arquitetônicas até as vestimentas, com o intuito de controle e vigilância do surgimento de ordem sexual de crianças a jovens, nos colégios, internatos e outras instituições escolares. (Varela & Alvarez-Uria, 1992). E, lembramos que as crianças, adolescentes e jovens, assim como os docentes, são amparados pela carta magna brasileira com relação ao ensino de sexualidade e gênero nas instituições de ensino e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE):

“Art. 18. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à diversidade e à igualdade contempla a adoção das seguintes medidas:

[...] III - inclusão de temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito. [...]” (Brasil, 2013).

Dito isto, reforçamos que, num currículo e numa pedagogia que reconheçam a multiplicidade, não caberia somente questionamentos sobre as identidades, mas principalmente acerca do poder ao qual elas estão associadas, os discursos que as produzem, e como são selecionados os conhecimentos veiculados nas instâncias educacionais. Sendo assim, a pedagogia deve significar diferença, visto que educar resulta em introduzir a dimensão da diferença num mundo que sem ela seria limitado à reprodução do idêntico e inerte, vislumbrando-se, assim, a possibilidade de abertura para um mundo pluralista, sendo possível, então, pensar na pedagogia como diferença. (Silva, 2014).

Na questão **‘Qual a sua opinião sobre a frase de Simone de Beauvoir “a mulher tem que ser vista como corporeidade e não ser vista como corpo objeto”** (questão 11), unanimemente as entrevistadas levantaram a preocupação do desrespeito que o corpo da mulher é frequentemente exposto na sociedade, como podemos confirmar no relato de **E2**:

(E2) Quando era estudante no São Vicente de Paulo, costumava voltar da escola de transportes públicos (até porque a parada de ônibus fica mesmo no muro a frente da escola), e um certo dia a espera, um homem se aproximou atrás de mim e apalpou minha bunda, e disse: essas meninas dessa escola de freira são tudo gostosa, já vão sair daí pronta para gente. Fiquei tão em choque que nem consegui me mexer, nem chorar, nem gritar e nem nada. Mas, nunca consegui esquecer as falas daquele homem.

E outro dia, aqui no Hospital onde trabalho, também tive a mesma situação, de um colega meu, ainda por cima. Isso tudo para dizer, que o respeito pela mulher neste país precisa evoluir muito. Quando o homem age como se nos possuísse, como se nós fossemos propriedade dele, quer dizer que em algum momento da vida dele foi educado que isso é o normal. Que são eles que possuem o poder.

Enfatizamos que, atos como relatado por **E2**, indicam que, mesmo tendo passado duas décadas, a reprodução de dominação masculina continua enraizada nas esferas brasileiras. Nas respostas de **E8** e **E3**, logo abaixo, nos transcende uma

discussão já refletida por Foucault (2006) acerca da política do corpo e reforça o modelo patriarcal vigente.

(E8) *“Das coisas que mais gosto de recordar quando estudava na escola São Vicente de Paulo, sem dúvida nenhuma, era o recreio. Como me sentia livre para brincar como quisesse. Sem me preocupar com nenhum olhar estranho, de um menino. Sinto mesmo falta disso. A minha filha já muitas vezes voltou da escola reclamando, de um olhar, de um toque que não se sentiu bem. Eu prefiro a separação de sexo, nem que seja na hora da recreação.”*

(E3) *“A gente tem que aceitar, que o corpo da mulher é diferente do homem. E, que nós as mulheres sofremos mais alterações corporais que os homens no decorrer da vida. Particularmente, por isso gostei de ter estudado no São Vicente de Paulo. Não me sentia inibida acerca da mudança em meu corpo, por estar convivendo somente com meninas. E, também foi importante saber que precisamos zelar pelo nosso corpo, seguindo as instruções da Bíblia. Isso que estamos vivendo na educação é bem chocante. Fico feliz por não ter filhos ainda. Por que não faz nenhum sentido”.*

Pelo relato destas nossas entrevistadas, podemos verificar que ainda existem escolas femininas católicas, que continuam a manter o controle do corpo da mulher, desde as vestimentas, a forma de se ‘portar’, das brincadeiras apropriadas e um certo distanciamento quando o assunto é o conhecimento da biologia do corpo. Neste ponto de vista, constatamos que algumas enfatizam a importância da mulher ser *“vista tal como ela é: corpo, mente e espírito”* **(E9)** *“ser vista como alguém que existe e ponto”* **(E6)** e *“reconhecida como ser humano”* **(E4)**

Sendo assim, é totalmente compreensivo que diante do processo educacional, e pela falta de uma informação apropriada, a mulher sinta repúdio, medo e desconforto no processo de crescimento do seu corpo. Goeller (2015) acredita que o corpo é efeito de um processo pedagógico, que ensina modos de ser e de se comportar, e que tanto a escola, como a religião são responsáveis pela configuração dos corpos.

Triangulando as respostas das nossas entrevistadas com os resultados do inquérito por questionário no item ‘a mulher só pode ter respeito ao seu corpo, se seguir as normas de boas condutas de vestimentas’, embora 66,1% dos respondentes discordem, na sua maioria meninas, 29,5% que concordam com esta afirmação. Lembramos que o ensino feminino na escola católica em análise está demasiado ligado

às condutas da prática moral, onde o papel da mulher é inerente à formação religiosa. Como tal, o vestuário das meninas tem a finalidade de “pôr em comum não apenas ideias, sentimentos, pensamentos, desejos, mas também compartilhar formas de comportamento, modos de vida, determinados por regras de caráter social”. (Andrade & Medeiros, 2008, p. 3).

Na questão 12 ‘**No seu entender, a Igreja Católica é permissiva às atitudes machistas promotoras de violência doméstica**’, a maioria das entrevistadas, acreditam que a Igreja mantém nas suas doutrinas atos machistas que alimentam a violências doméstica, como foi o caso da resposta da E6:

(E6) “Na minha opinião, existe machismo eclesial estrutural, tendo em vista a própria composição masculina do clero católico, formado por padres, bispos, cardeais e papa, o que fomenta o poder masculino e conseqüentemente abafa questões de interesses femininos. A legalização aborto, é um destes exemplos. Quando o discurso religioso tira da mulher o poder de decisão da interrupção de uma gravidez, automaticamente fomenta a cultura do estupro. Em 2019, o próprio papa Francisco reconheceu o equívoco ao afirmar que "todo o feminismo termina sendo um machismo de saia", além de admitir que as mulheres são pouco representadas na Igreja Católica”.

Segundo Krob (2014) as proibições religiosas e o despreparo teológico contribuem na convivência da mulher que sofre violência a manter no seu relacionamento. A autora acredita que um dos maiores mitos da Igreja Católica é ser o lar um local seguro e sagrado, devendo ser mantido a todo o custo. Os padrões religiosos desempenham um dinamismo no plano simbólico e subjetivo, onde “a inferiorização das mulheres veiculada por discursos religiosos é uma forma de violência simbólica, implementada por representações sociais”. (Tomita, 2004, p. 175).

Algumas entrevistadas também reforçaram o ato da dominação masculina ser alimentada por crenças, não apenas da Igreja Católica, mas pela formação cristãs, de uma maneira geral:

(E2) “Apesar de não ser católica, sou cristã. E acredito que haja sim uma certa condição de regras que prendem a mulher dentro de uma relação, aceitando condições de violência doméstica, tudo em prol de seguir com o protocolo cristão da submissão. E também acredito que

os homens alimentam essa cultura patriarcal e até acham normal o comportamento violento e dominador.”

(E7) “Sim. Na minha perspectiva, o domínio do patriarcado veio da Igreja Católica. A organização da Igreja sempre elevou o papel do homem, como dominador e em resposta dizem que seguem os princípios bíblicos, em contrapartida, a função da mulher na Igreja sempre foi de subserviente. Isso transcendeu nas famílias e não é à toa que há cada vez mais violência doméstica no Brasil.”

Segundo Stroher (2009) no momento em que a religião doutrina as mulheres, a obediência, e a submissão, através dos seus textos sagrados, contribuem para a construção das muitas formas de violências, em que as práticas de discriminação sexista da Igreja favorecem a conservação dessa violência. No entanto, contrariando esta opinião, algumas das nossas entrevistadas, estão convictas que, de uma maneira geral, a Igreja Católica favorece o acolhimento e dá grande importância à família, enquanto célula vital da sociedade:

(E3) “Acredito que não. A Igreja sempre prezou e preza pela família e o bem-estar da sociedade. O problema é que as pessoas deturpam muito a Bíblia. É possível chegar a um equilíbrio sobre o cristianismo, através da Igreja Católica e as novas ideias que estão sempre a bombardear as mentes das pessoas. Mas para isso, é preciso ter bom-senso e respeito.”

(E8) “Não, pelo contrário. Como cristã católica, vejo as comunidades, pastorais e movimentos pregando o amor, a união de casais pautada na igualdade e compreensão entre eles. Talvez o machismo possa ter sido muito praticado no passado, mas hoje vejo cada vez mais o incentivo da Igreja a não violência, de fato, pautados no que é bíblico, a obediência da esposa de forma diferente do que era visto antigamente.”

Pela leitura destes dois excertos verificamos que as nossas entrevistadas, embora conscientes que no passado os comportamentos fossem diferentes, acreditam que na atualidade existe um maior equilíbrio entre a interpretação da leitura dos textos bíblicos no que concerne aos deveres das mulheres perante a família. Porém, ao triangular estas ideias com a questão 12 colocada no questionário ‘os homens podem e devem repreender às mulheres quando necessário’, os resultados quase equiparados daqueles que concordam (44,7%), com os que não concordam (49,2%), reafirma que o patriarcado ainda compreende um ato simbólico de estruturas inconscientes nas ações dos que pertencem ao cenário social.

A análise dos resultados e discussão das entrevistas às ex-alunas e os relatos das professoras, permite-nos reafirmar a importância de refletir sobre a educação e as questões de gênero, principalmente numa instituição religiosa, pois de acordo com Marchão e Bento (2013) a criança aprende, desde muito cedo, a viver em atribuição do gênero, e em resposta reproduz socialmente os modelos que envolvem o seu quotidiano, de feminilidade ou de masculinidade.

Desse modo, para melhor entender a repetição dos modelos já estabelecidos e reproduzidos dos sujeitos do CSVP, será analisado a seguir, os registos da grelha de observação, onde teremos oportunidade de identificar a influência das diferenças de personalidade comportamental entre os sexos, condicionado pela educação apresentada.

5.3. Análise dos registos da grelha de observação

5.3.1. Convivência no ambiente escolar: Brincadeiras entre pares

Segundo Finco (2010, p.121), o corpo, os gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos da nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados, sendo também uma construção social que dá nas relações entre crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Por esse motivo, é importante observar o convívio dos alunos, para tentar perceber a funcionalidade do mecanismo cultural presente na educação do CSVP.

No gráfico 9, logo abaixo, utilizamos da escala de Likert para avaliar as observações acerca das brincadeiras que eram praticadas durante o período do recreio dos alunos do 7.º ao 9.º ano do ensino fundamental e do 1.º ao 3.º ano do ensino médio. Algumas brincadeiras que conseguimos identificar no período de 16 a 30 de maio de 2018, foi: pega-pega¹⁸; pular elástico¹⁹; queimado²⁰ e esconde-esconde²¹. O

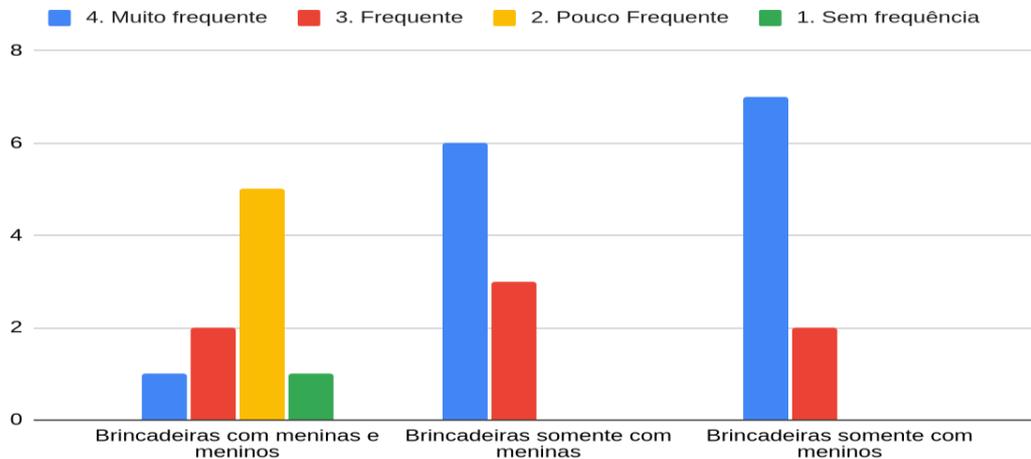
¹⁸ Esta brincadeira tem origem na África do Sul, e lá é conhecida como Mamba. A descrição dessa brincadeira, inicia após os jogadores limitarem um espaço, escolhem um jogador para ser a mamba (cobra), e em seguida a mamba tenta apanhar o máximo de jogadores no limite da área marcada, e quando apanhar todos, recomeça o jogo.

¹⁹ Segundo Laperuta e Adass (2014, p. 1339) “em que a sua possível origem seja na idade média, mas, sabe que o surgimento dos jogos de pular ocorreu na Grécia e Roma antiga, pois esses povos pulavam para celebrar a chegada de uma nova estação, e assim, com o passar dos anos na idade média houve o surgimento do saltar elástico”

nosso intuito foi perceber se havia integração das meninas e meninos nas brincadeiras entre pares.

Gráfico 9

Brincadeira entre pares



Deparamos que as brincadeiras com meninos e meninas, eram pouco frequentes, principalmente nas séries do 8.º ao 9.º do ensino fundamental e do 1.º ao 3.º ano do ensino médio. No entanto, as brincadeiras e interações eram mais frequentes quando se cingiam somente a meninas ou meninos, como podemos observar no gráfico 9. Para Finco (2003, p. 89) as “características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia a dia [...], e a diferença está nas formas aparentemente invisíveis com que familiares, professoras e professores interagem com as crianças”.

Os brinquedos oferecidos às crianças e as brincadeiras, estão carregados de expectativas, simbologia e intenções. As expectativas relativamente à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam a proporcionar distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo a manifestação das

²⁰ Surgiram como reveladoras da realidade da vida difícil, da violência, dos sofrimentos e das surras que os escravizados viviam no Brasil. A brincadeira é feita por dois grupos de jogadores, que há um limite entre os grupos. E tem como objetivo “queimar” por uma bola o máximo de jogadores adversário, e assim “ganhar” o jogo.

²¹ Segundo Santos, Matos & Almeida (2009) a sua possível origem está relacionada à realidade vivida pelas crianças nos períodos primitivos e na Antiguidade Grega, pois os primitivos imitavam, ao correr e ao tentar pegar, os rituais e as ações que eram utilizadas durante a caça, além disso, a indícios encontrados em obras filosóficas, crianças correndo entre as colunas do teatro e do templo estando vinculado a relação do homem com os deuses durante a Antiguidade Grega.

suas experiências. (Finco, 2010, p.123). Isso esclarece o porquê de as brincadeiras que envolviam rapidez e agilidade, como o ‘pega-pega’ e o ‘esconde-esconde’ se observarem com maior frequência, na prática dos meninos, e as brincadeiras mais estáticas e necessitavam de coordenação motora como o ‘pular elástico’, foi mais observado entre as meninas.

Disso dá conta o relato de **P1**, quando nos afirma que, no seu tempo de aluna do colégio:

“[...] nos recreios a gente brincava muito de queimado e em alguns pontos da escola conseguimos brincar de elástico, mas de saia era complicado, e as Irmãs quando via a gente de rabo de fora, logo repreendia. [...] lembro também que adorávamos brincar de adedonha²².”

Observamos ainda que algumas brincadeiras, ditas ‘de meninas’, são praticadas pelos meninos, como o queimado. E, verificamos que esses meninos eram discriminados pelo seu próprio grupo, demonstrando que entre os alunos ocorria uma separação da dinâmica de atividades aceitável no ambiente escolar. Meninas e meninos que transgridem as fronteiras típicas para seu sexo passa a ser discriminados. Segundo Foucault (1987, p.68), existem várias técnicas de análise, que possibilitam a identificação do indivíduo como indivíduo, tendo em conta a criação de um sistema comparativo que estabelece informações que comporão as bases para o estabelecimento das normas.

Para Araújo (2018, p. 10):

“Os brinquedos não descrevem masculinidades ou feminilidades, eles produzem-nas, nada é natural, trata-se de um projeto social contra as dissidências da heteronormatividade, marcado por ‘protocolos invisíveis’: estes são mediados pela linguagem (verbal e não verbal) e determinam a formação compulsória de uma identidade de gênero hegemônica, visando moldar o desejo dos corpos de acordo com a matriz da heterossexualidade, desde a mais tenra idade.”

Observamos que, em muitos momentos no horário do recreio, as religiosas, advertiam os meninos que tentavam interagir nas brincadeiras “ditas de meninas”. Deste modo, foi visível uma ação normativa de separação associada ao estereótipo feminino e masculino. Assim, prevalecia a ideologia de que a criança não pode agir a

²² Adedonha é uma palavra mais usual na região nordeste do país, que faz parte de uma brincadeira lúdica, onde os brincantes precisam adivinhar uma palavra que começa com determinada letra e categoria escolhida pelos participantes do jogo.

esquecer a separação de gênero, pois a cultura valorizada pelo sistema capitalista é patriarcal e os papéis dos sexos já estão predefinidos na sociedade.

No relato da **P4**, questionada sobre o porquê da preocupação em manter a separação das brincadeiras das meninas e meninos, a mesma respondeu:

(P4) “a gente como uma escola religiosa, precisa manter os mesmos princípios e respeito com relação ao papel do homem e da mulher. Quando fui aluna aqui, era só menina, mas não se via nenhuma menina brincando de futebol, que é uma coisa de menino. E as brincadeiras foram feitas para cada sexo. É assim. Precisa respeitar que sempre foi assim.”

Os comportamentos descritos quanto às brincadeiras de meninos e meninas, comprovam a ausência de evolução, no que se refere à discriminação de gênero, com a agravante de nada significativo ser referido no Regimento Interno a este propósito. De acordo com Foucault (2011), o sujeito é resultado de uma prática discursiva social, ou seja, esse sujeito é sempre fabricado, moldado por um discurso. E a família torna-se a primeira instituição-agente na produção de fabricar corpos legíveis e legítimos, com o intuito de atender aos padrões de uma sociedade heteronormativa, machista, falocêntrica e misógina. Partindo do olhar reflexivo da escola São Vicente de Paulo, com objetivo inicial em educar meninas, os princípios são enraizados para “condenar qualquer iniciativa educacional da mocidade que não fosse alicerçada em princípios católicos, e na condenação de práticas modernas ligadas à emancipação da mulher e à divulgação de modelos femininos contagiados pela vaidade e pelo mundanismo.” (Pinheiro, 2002, p. 61).

5.3.2. Organização da sala de aula: Agrupamento dos pares

A organização da sala de aula era feita pelos próprios alunos, o que foi curioso observar, pois, estes escolhiam o lugar de se sentar, independentemente do dia escolar. **P1**, ao ser ouvida sobre essa questão, referiu:

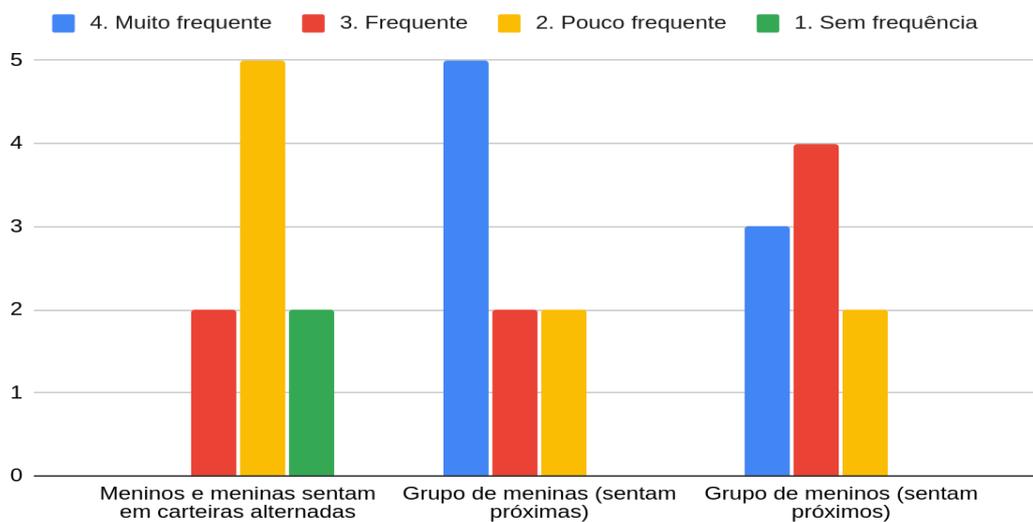
“Quando fui aluna do São Vicente de Paulo, lembro bem que a freira nos colocava enfileirada na frente da sala de aula e vendo nossa estatura, ia escolhendo o local onde deveríamos sentar até o fim do ano letivo. As mais altas ficavam em carteiras ao fim da sala de aula e as mais baixas pela frente. É engraçado hoje, os alunos escolherem todo dia um lugar para se sentar diferente. Mas, nem sempre foi

assim. Acho que isso mudou bastante quando a escola decidiu inserir matrículas de alunos do sexo masculino.”

Logo abaixo, no gráfico 10, podemos perceber ser pouco frequente os alunos escolherem sentar alternadamente, segundo o seu sexo (feminino e masculino) e preferiam sentar próximos do mesmo sexo, sendo muito frequente ou frequente essa escolha dos estudantes.

Gráfico 10

Agrupamento dos pares



As turmas dos 7.º e 8.º ano do ensino fundamental tiveram incidência maior, quando se tratava em sentar em disposição mista, e das séries do 9.º ano (ensino fundamental) até o 3.º ano (ensino médio) observamos com muita frequência o agrupamento de meninos e meninas, respetivamente na organização da sala de aula.

Triangulando a informação, constata-se uma nova liberdade de ocupação do espaço, sobretudo experienciada por alunos mais jovens (7.º e 8.º ano do Ensino Fundamental), evidenciando as afinidades dos alunos e alunas, nas relações entre pares. É importante realçar que **P1** reconhece que essa mudança ocorreu quando o colégio se abriu ao ensino misto. Contudo, uma vez mais, não encontramos nenhuma diretriz no Regimento Interno vigente sobre a organização da distribuição do espaço na sala de aula.

Ferrão Tavares (2000, p. 33) afirma ser importante refletir sobre a organização do espaço na aula como meio de facilitar a interação, uma vez que o “espaço físico da sala de aula possui elementos que, conforme a sua organização,

constituem um determinado ambiente de aprendizagem que irá, conseqüentemente, condicionar a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que aí se poderão efetuar”.

Observamos que, notoriamente, em algumas aulas, da disciplina de Sociologia e Educação Religiosa, as atividades que envolviam formação de grupos para discussão de determinada temática proposta pela professora, eram exclusivamente agrupadas por alunos do mesmo sexo. Ou seja, entre as disciplinas curriculares, também se verificam diferenças, comprovando a influência de conteúdos e de lecionação. Desta maneira, as disposições dos estudantes nas carteiras podem determinar os padrões de comunicação e das relações interpessoais nas salas de aula e, conseqüentemente, influenciar a sua aprendizagem cooperativa na escola.

A este propósito, Pérez Gómez (1998, p. 64), diz-nos que:

“A aprendizagem é um processo fundamental da vida humana, que implica ações e pensamento tanto quanto emoções, percepções, símbolos, categorias culturais, estratégias e representações sociais. Ainda que descrito frequentemente como um processo individual, a aprendizagem é também uma experiência social com vários companheiros (pais, professores/as, colegas, etc.”

As crianças, como atores sociais, vivenciam constantemente experiências que contribuem para a construção do modelo socializador. Por esse motivo, a dinâmica das interações precisa de ser diversificada, para ocorrer uma pluralidade constitutiva do processo de crescimento individual. Mollo-Bouvier (2005, p. 393), acredita que:

“A socialização compõe-se de dessocialização e ressocialização sucessivas. Ela é a conquista nunca alcançada de um equilíbrio cuja precariedade garante o dinamismo. Em contrapartida, essa concepção interacionista da noção de socialização implica que se leve em conta a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade.”

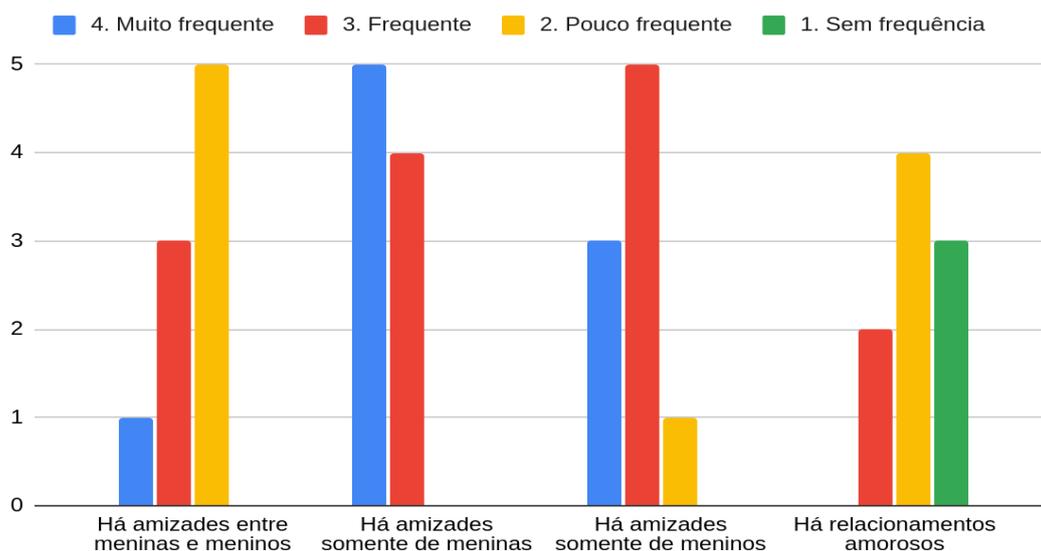
Na vida escolar, o género é apreendido e simultaneamente vivenciado pelas crianças e jovens, num processo de formação e desenvolvimento, que passa pelo reconhecimento de si mesmos e dos outros como homens e mulheres. (Santos, 2017). Desse modo, o género constitui-se no terreno das relações sociais, situado nas interações interpessoais, nas quais os indivíduos constroem a sua concepção de género, na dualidade eu e o outro. (West & Zimmerman, 1987).

5.3.3. *Relacionamento afetivo exteriorizado entre pares*

As relações estabelecidas pelas crianças, surge com a ideia de atividades compartilhadas em espaços-tempo específicos da escola, como, por exemplo, o pátio nos recreios. Na nossa observação, encontramos uma maior frequência de relacionamentos de amizade e trocas de carinho (abraço, aperto de mão e beijo na bochecha), entre alunos do mesmo sexo, de meninas e, em menor número, entre meninos. Já quando tentamos observar essa mesma socialização de amizade entre sexos opostos, encontramos pouca frequência, com menor predomínio para os meninos. Finalmente, e surgindo unicamente quanto a relacionamentos amorosos, destacam-se frequências mais baixas no que concerne a relacionamentos amorosos, que regista o indicador “sem frequência” como é possível verificar no gráfico 11.

Gráfico 11

Relacionamento afetivo exteriorizado entre pares



De acordo com Newcomb e Bagwell (1995) os amigos envolvem-se mais frequentemente em interações positivas (incluindo conversar e cooperar), são mais similares em relação ao comportamento, mais igualitários e com menor probabilidade de exercer dominância sobre o outro e mais leais reciprocamente. Corroborando, Garcia e Pereira (2008), afirmam que “a amizade desempenha um papel significativo no desenvolvimento social, fornecendo às crianças ambientes e contextos em que possam aprender sobre si mesmas, os seus pares e o mundo ao seu redor.”

No seu relato, **P6** lembra que:

(P6) “quando era criança, e estudava aqui (CSVP) e minhas amigas da escola, eram somente meninas, uma vez numa festa de família,

tinha uns 8 anos, uma tia estava na brincadeira dizendo que o filho dela, com a mesma idade que a minha na época, estava de namoradinho na escola. Aí eu gritei e disse, eu também tenho uma namorada. (risos). Eu na minha cabeça achava que namorar era tipo ter uma amiga, melhor amiga. Não conhecia o termo com 8 anos de idade, né?”

Muito embora no século XXI sejam visíveis os envolvimento amorosos entre alunos nas escolas públicas, nos relatos citados, não é referido qualquer relacionamento amoroso, ao contrário das observações da pesquisadora. Tal pode significar que, da parte das ex-alunas, ainda se verifica algum constrangimento em admitir o envolvimento mais pessoal. A esta constatação não é alheio a cultura e o clima da instituição em análise. Como comprovado por outros autores (Junqueira & Leal, 2017; Trujillo & Trujillo, 2017), as instituições confessionais católicas doutrinam as crianças, a partir de um segmento de condutas pautadas na religião. Por isso, a construção da cultura de comportamento recebido nessas escolas difere de uma educação laica²³ e isso é informado no momento que os pais decidem matricular os seus filhos no CSVP:

“Ao optarem por uma das Escolas Vicentinas, os pais e alunos devem ter consciência de que nosso projeto educativo tem como referencial a pessoa de Jesus Cristo e se propõe promover a pessoa no seu todo, contando com a adesão livre e co-responsável de todos que nela atuam, portanto, sua escolha implica aderir a uma proposta de formação cristã por meio de um currículo direcionado para [...] o desenvolvimento harmonioso do homem, imagem e semelhança de Deus, oportunizando-lhe educação de qualidade dentro de seu contexto para garantir sua ascensão em todos os aspectos: social, cultural, político, econômico, espiritual, afetivo e físico [...]” Regimento Interno, 2018, p. 8).

Desse modo, a escola torna-se um espaço fabricante de valores morais e identitários, ou seja, “espaços formadores de consciência, matrizes socializadoras (reprodutoras, difusoras) responsáveis por um conjunto de experiências, disposições e práticas de cultura”. (Setton, 2010, p. 24). Para a Escola São Vicente de Paulo, a instrução religiosa era baseada no ideal católico, onde a educação católica:

[...] era a única capaz de combater tais erros e guiar as futuras gerações no caminho do bem, da moral e dos bons costumes cristãos. [...] somente a educação religiosa seria capaz de regular e limitar as ambições, dominar as

²³ Consiste na educação sem vínculo com a religião, normalmente fornecido pelo Estado e se mantém à margem dos debates de interpretação religiosa.

paixões nocivas e fortificar à vontade na prática do bem.” (Pinheiro, 2001, p. 64).

Segundo Maluf e Mott (1998, p. 421) todo o ser humano, como ser histórico, traduz normas e costumes do meio social em que vive, negar ou apropriar-se a esses papéis é um exercício consciente ou não, “um fazer que se entrelaça com a representação e que mesmo assim pode alterar o já-feito, ou o já-dito.” Analisando o gráfico 3, e subscrevendo o Regimento Interno (2018) o dever do(a) aluno(a) vicentino(a) é “agir com honestidade e bons costumes em qualquer atividade escolar, zelando, pela boa moral no seu recinto”. Tal fundamenta e explica os relacionamentos amorosos pouco frequentes ou mesmo sem frequência, uma vez que os ‘bons costumes’, nada mais são que regulações para o comportamento do indivíduo, num espaço social seguindo as doutrinas da Igreja Católica.

CONCLUSÕES

Concluimos que o género é uma parte importante da identidade humana, determinado por normas sociais e culturalmente impostas, e que estas normas podem ser subvertidas e produzir novos efeitos. Além disso, é possível ver que a hierarquia entre os sexos é determinada por um dualismo qualitativo, sendo que o homem é a referência de perfeição. No entanto, o modelo de dois sexos em oposição, que surgiu no final do século XVIII, foi utilizado como justificativa para as desigualdades entre homens e mulheres, bem como para estabelecer as hierarquias entre os sexos, sendo que essa estrutura de género é tão profunda e complexa, com efeitos que vão além das interações face à face entre homens e mulheres e abrange todos os níveis da sociedade. (Butler, 2010; Laqueur, 2001; Roughgarden, 2005)

O feminismo, em contrapartida, como um movimento social emancipatório, nasceu visando desestabilizar o discurso machista e patriarcal construído ao longo dos anos na sociedade. É caracterizado, principalmente, pela defesa da igualdade entre homens e mulheres, reconhecimento da condição das mulheres como construída socialmente e identificação com elas enquanto grupo social. (Januário, 2016; Blay, 1999).

Conforme as teorias de Michel Foucault (2011), a identidade de género e as instituições educativas religiosas, palco desta pesquisa, foi resultado de uma dominação social, em que o capitalismo impôs regras e normas para a comunidade. No entanto, importa ressaltar que, essas regras foram impostas a partir de um discurso verdadeiro sobre o sexo, tratado racionalmente por meio do saber produzido pela medicina e pela psiquiatria da época. Foucault acreditava que a educação religiosa foi particularmente importante para a formação da identidade de género nas instituições, uma vez que, as crianças e jovens deveriam acatar os ensinamentos religiosos conforme as regras de comportamento estabelecidas pela religião.

A Instituição Confessional Filhas da Caridade, foco principal da temática desta Tese, tem como princípio seguir um sistema de doutrinas e estabelece, através da educação, uma metodologia em conteúdos referentes à cosmovisão cristã. Por esse motivo, as percepções dos alunos continuam, sistematicamente, a revelar uma visão muito conservadora, evidenciando opiniões divergentes relativamente às próprias leis vigentes no país, que primam pela igualdade de direitos entre cidadãos e cidadãs. Assim, ainda que os ensinamentos católicos sejam influências na formação dos

alunos/as inquiridos/as, nos resultados obtidos, percebemos que a visão de mundo destes ultrapassa os limites impostos pela Igreja Católica, abrindo espaço para uma maior aceitação dos papéis dos homens e mulheres na sociedade.

No entanto, foi perceptível no decorrer da pesquisa, que a desigualdade de gênero sempre foi um fator influente na cultura humana desde os primórdios, mas que através das instituições religiosas tornou-se fundamental na diferenciação e valorização do gênero, principalmente, devido a religião ser importante na formação dos padrões culturais e sociais. A história bíblica sobre a criação é um exemplo claro disso, pois apresenta um modelo hierárquico entre os gêneros, dando à mulher um papel submisso e dependente. Essa hierarquia de gênero é reforçada por meio da construção de padrões de sexualidade, que visam limitar o comportamento sexual das mulheres.

Esses padrões de conduta, normalmente baseados na moral judaico cristã, são impostas as mulheres com intuito de não ocorrer desvio dos padrões de pureza religiosa, e para garantir a legitimidade da linhagem. Além disso, a masculinidade e feminilidade são construções sociais, e não somente diferenças biológicas. Enfatizando, desse modo, o papel importante das instituições religiosas na manutenção e perpetuação das desigualdades de gênero na sociedade. (Duby, 2001; Lima, 2010).

As principais pautas apresentadas pelas instituições educativas religiosas, percorrem sobre a reafirmação de hierarquias sexuais correspondentes ao patriarcado. (Parreira, 2019; Zandonáet al., 2019). O modelo educativo seguido pela Escola São Vicente de Paulo, como instituição confessional feminina, e atualmente ao se tornar mista, apresenta uma característica singular, que evidencia os discursos de valores cristãos e uma mentalidade de tradição conservadora, ao que diz respeito as questões de gênero.

Compreendemos, no entanto, que existiram mudanças significativas das práticas sociais entre os alunos no momento que ocorreu a rutura do currículo educacional. Contudo, manteve-se a percepção nas relações de poder advindo ainda da tradição religiosa inerente à educação confessional feminina católica que legitimou as relações de gênero, a partir da naturalização dos papéis e comportamentos das representações do masculino e feminino.

Portanto, é necessário que a educação católica feminina cultive e desenvolva o conhecimento e a consciência do papel da mulher na sociedade, pois, simultaneamente, as mulheres querem valorizar a sua identidade religiosa, mas querem também manter a sua liberdade e independência, algo que foi notado nas respostas das

ex-alunas no inquérito por entrevista. Uma abordagem que considere o respeito às diversas crenças e visões de mundo, bem como a história e a cultura das mulheres, é essencial para podermos criar um ambiente de aprendizagem que permita que cada mulher se desenvolva e realize o seu potencial plenamente.

Constatamos, desse modo, que na educação religiosa predomina valores conservadores, até em pequenos traços do quotidiano, no ambiente escolar, nas brincadeiras e no formato que se configura a distinção dos alunos. As falas das ex-alunas entrevistadas, trouxe-nos um conjunto de características de dominação social com o discurso que reforça o embate da educação e religião e percebe-se que a conservação das disparidades sociais entre os homens e as mulheres, se mantêm com valores hierárquicos e sexistas e a escola teve um papel de destaque na contribuição dessa problemática.

Assim, a educação católica feminina pode contribuir para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem que permita que cada mulher se sinta valorizada e respeitada, e que possa contribuir para o desenvolvimento de um mundo mais igualitário e justo. Para isso, é necessário que a educação católica feminina se concentre na promoção de uma educação de qualidade, bem como na promoção de um ambiente seguro e inclusivo, que respeite e valorize a individualidade de cada aluna.

No entanto, acreditamos que o processo da busca de uma igualdade de género, mesmo sendo para muitos teóricos uma utopia, ou mesmo uma necessidade inacessível, é quebrar as regras, alterar a subjetividade histórica através do contra conduta.

Foucault acreditava que falar de feminismo, sexo, era falar sobre a liberdade. E, só conseguimos elevar essa liberdade a partir da deslegitimação do presente através da história contada. É preciso pensar, refazer e transformar o estereótipo criado pelo patriarcalismo e corrigir a cegueira de género das teorias religiosas, políticas, de raça e classe. As opressões de género são constituídas por técnicas de poder, mas é imprescindível compreender que como indivíduos únicos, somos constituídos na nossa essência. Devemos gerar produtividade de novos comportamentos, novas atitudes e novas ideias para enfim romper com a disseminação machista patriarcal que nos foi repassada de geração a geração.

Na reflexão de Ivan Illich (1973, p.35), as instituições educativas buscam moldar e até mesmo distorcer a visão da realidade, e acredita que a “escola tornou-se a

religião universal do proletariado modernizado, e faz promessas férteis de salvação aos pobres da era tecnológica”.

Neste sentido, e após a pesquisa, concluímos que a educação por uma instituição feminina católica reproduz um modelo linear e sem desvios de pensamentos acerca do ensino e aprendizagem como processo de intelectualidade social da mulher, fomentando assim uma alienação conformada do aspeto reprodutivo de vida em todas as esferas de uma sociedade. Importa também salientar que a educação, no seu aspeto tradicional, já engloba certas fraquezas quanto o assunto é género, e ao entrelaçar o ensino educativo com a subjetividade religiosa transforma o ato de educar cada vez mais enviesado e excludente na sua dimensão de possibilidades.

Todavia, o espaço em que vivemos consta do processo da construção do sujeito, onde evidencia, cada vez mais, componentes da sexualidade. As relações entre os indivíduos são compreendidas tanto pelas questões de género (ser homem, ser mulher), pela sexualidade, pela cor da pele, pelo pertencimento religioso, pelo padrão estético, entre outros, e em cada ambiente, os marcadores sociais se estabelece instaurando a cultura vigente, aproximações e afastamentos em situações de desigualdade entre o homem e a mulher. (Seffner & Picchetti, 2016).

Convém recordar que a primeira legislação brasileira que autorizava a abertura de escolas públicas femininas, ocorreu, somente em 1827. No caso das instituições religiosas, as Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo, que fundaram o primeiro colégio de freiras em solo brasileiro (1849), na cidade mineira de Mariana, foram as grandes mediadoras do discurso católico, sobretudo através da educação feminina. Na verdade, impulso das congregações femininas na primeira metade do século XIX coincidiu com o alargamento do discurso acerca da necessidade da educação feminina. Assim sendo, as religiosas responderam prontamente às necessidades da criação de escolas femininas.

Se o processo de mudança de mentalidades relacionadas com as questões de género foi lento na educação brasileira, sobretudo nas instituições educativas de raiz católica, ainda mais lenta se tornou na instituição em estudo, tornando-se mesmo um ponto curioso de análise, pois de todas as Províncias espalhadas pelo país, esperou pelo fim do século XX (ano de 2000), para tornar uma instituição confessional mista.

Talvez esta postura conservadora se reflita nas respostas dos/as nossos/as alunos/as, uma vez que, na maioria das suas respostas ao questionário, apresentam uma visão ainda muito misógina. Exemplo disso é o facto de, na questão sobre mulher

e homem serem biológica e psicologicamente diferentes e, por isso, não poderem ter o mesmo papel na sociedade, obtivéssemos um número assustador de alunos /as (maioria meninas) a concordam totalmente com esta afirmação.

O apego a um conjunto de valores modelados dos textos bíblicos, reforçam a demora do desligamento das questões morais em meio ao ensino feminino católico. Lembramos, neste caso, que a escola, no seu formato único, deve ser um espaço de formação humana, e todas as discussões acerca da vida social, precisa se tornar essencial. Desse modo, a expressão ‘ideologia de gênero’ adotada por grupos conservadores que tendem a condenar os diálogos acerca das questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual, elevam a possibilidade de um retrocesso educacional. (Campos, 2015; Rizza et al., 2018).

As discussões acerca do gênero e das desigualdades sociais entre homens e mulheres ganharam espaço nos estudos científicos e na política brasileira. O Plano Nacional de Educação de 2014, por meio dos seus parâmetros curriculares, revisitou a reflexão acerca da igualdade de gênero, e tem sido responsável pelo surgimento de iniciativas que buscam combater esse tipo de discriminação e promover a igualdade entre os gêneros. No entanto, as temáticas sobre sexualidade na escola não se efetivaram na sua totalidade, por diversas razões, e dentre as quais destacamos o desconhecimento relativamente ao tema e principalmente a não aceitação da discussão devido ao conservadorismo histórico construído através da educação cristã brasileira. (Barreto et al., 2009; Lira & Jofilli, 2010; Maia et al., 2012).

E esse cenário é refletido no atual governo do Presidente Jair Bolsonaro, onde foi proposto diversas medidas para reverter o processo de ensino de temas relacionados a gênero e orientação sexual, como a proibição de livros que tratam de temas LGBT nas escolas e a criação de um “Código de Ética Escolar”, que proíbe professores de tratar de temas relacionados ao gênero ou a sexualidade. Além disso, o governo também tenta limitar o acesso de estudantes LGBT às escolas. O ministro da Educação, Abraham Weintraub, propôs uma lei que proíbe que os alunos usem roupas ou acessórios que se referem à orientação sexual ou identidade de gênero. E essas medidas adotadas pelo governo acabam que contribui para a proliferação do ódio e da discriminação nas escolas do país. (Santos, 2022; Guazina *et al.*, 2021).

De acordo o IBGE (2018, p. 3), as estatísticas de Gênero (indicadores sociais das mulheres no Brasil), no ano de 2016 “as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas

contra 10,5 horas)”. No Fórum Económico Mundial (2022) o Brasil ocupa o quarto lugar entre os países da América Latina mais perigosos para ser do sexo feminino, mesmo sendo a maioria, cerca de 51,8%, em comparação dos 48,2% dos homens. Ou seja, a desigualdade de género é ainda uma problemática relevante no Brasil, onde as mulheres têm menos tempo para dedicarem à sua educação, emprego e outras atividades, o que impede de alcançar o mesmo nível de desenvolvimento económico-social que os homens.

Preocupada com esta situação e, a nível global, a UNESCO, na sua Agenda 2030, prevê um mundo “onde os direitos humanos e a dignidade humana sejam universalmente respeitados... um mundo de igualdade de oportunidades, para que o potencial humano seja plenamente realizado”, um mundo em que todos os países adotem abordagens que garantam que “meninas e meninos, mulheres e homens, não só tenham acesso e concluam os ciclos de educação, mas também sejam empoderados igualmente por meio da educação”(ONU, 2015; UNESCO, 2016)

E é dentro deste contexto que depois da realização da nossa pesquisa, poderemos responder à nossa questão de partida ‘De que forma é possível conciliar crenças e ideologias feministas, inerentes à educação católica, com mais autonomia e um papel mais interventivo da mulher, enquanto cidadã de direito na sociedade brasileira?’ Entendemos que uma forma de conciliar crenças e ideologias feministas com papel mais interventivo da mulher na sociedade brasileira é via uma abordagem holística na educação cristã em geral, e na católica em particular, que aborde os direitos das mulheres, sua representatividade, a igualdade de género e a autonomia, como temas centrais. Além disso, é necessário haver um foco na promoção de cultura de respeito, dignidade e igualdade entre homens e mulheres. É primordial que a educação católica incentive as mulheres a contribuírem para os movimentos de mudança social, por meio de manifestações pacíficas e atividades educativas.

Dito isso, entendemos que na reflexão acerca da educação católica feminina brasileira existe um modelo linear e sem desvios de pensamentos acerca do ensino e aprendizagem como processo de intelectualidade social da mulher, fomentando assim uma alienação conformada do aspeto reprodutivo de vida em todas as esferas de uma sociedade. Em contrapartida, na visão do feminismo, a educação deve buscar a descentralização dos padrões de comportamentos de cada indivíduo, defender o ensino no ambiente escolar com hegemonia e democracia sem suscitar os valores tradicionais referidos pela religião.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, L. & Franco, L. (coord) (2010). *Ordens e Congregações Religiosas no Contexto da I República*. Gradiva.
- Adão, Á. (1997). *Estado absoluto e ensino das primeiras letras. As escolas régias (1772-1794)*. Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação.
- Aid, B. (2009). An assessment of the Accra Agenda for Action from a civil society perspective. In *Policy paper presented by the Better Aid Coordinating Group for the OECD-DAC-hosted WP-Eff meeting in December*.
- Andreucci, A. C. P. T. (2010). Por uma efetiva construção da igualdade de gênero no ordenamento jurídico brasileiro: análise da necessária revisão do tratamento diferenciado à mulher nas aposentadorias por idade e por tempo de contribuição na Constituição Federal de 1988. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/5419>
- Agostinho, S. (2010). *A cidade de Deus (contra os pagãos)*. Parte II. Vozes.
- Alberti, V. (2004). *Manual de História Oral*. (3.^a edição). Fundação Getúlio Vargas.
- Alcoff, L. (2002). Feminismo cultural vs. Post-estruturalismo: la crisis de identidad de la teoría feminista. *Revista Debats*, 1–26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=234141>.
- Algranti, L. M. (1992). *Honradas e devotas: mulheres da colônia; estudo sobre a condição feminina através dos conventos e recolhimentos do sudeste 1750–1822*. Universidade de São Paulo. <https://repositorio.usp.br/item/000736498>
- Almeida, C. & Dias, E. (2009). Nísia Floresta: o conhecimento como fonte de emancipação e a formação da cidadania feminina. *Rhela*, 13, 11 -27. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/n13/n13a02.pdf>.
- Almeida, J. R. (2000). *Instrução pública no Brasil (1500–1889): história e legislação*. (2.^a edição rev.) Educ.
- Almeida, J. S., & Boshetti, V. R. (2016). A Educação feminina e propostas coeducativas (séculos XIX / XX): A Igreja Católica como mediadora educacional. *Revista de História da Educação. Latinoam.*, 20 (31), 143, 163. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6797236>
- Almeida, M. (2013). *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. (2.^a edição). FGV.

- Almeida, W. R. (2014). A educação Jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação na atualidade. *Revista Grifos*, 36/37, 117-126. <https://doi.org/10.22295/grifos.v23i36/37.2540>
- Altman, H. (2001). Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista de Estudos Feministas*, 9 (2), 575-585. <https://www.scielo.br/j/ref/a/PthD6cgdcDC7MMvJw5zxXDr/abstract/?lang=pt>
- Alós, A., & Oliveira, D. (2021). O corpo da crítica: alguns apontamentos sobre feminismo(s) e literatura. *Anuário de Literatura*, 26, 1-21.
- Alvarez, S. E. (2014). Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. *Cadernos Pagu*, 43, 13–56. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645074>.
- Alves, B., & Pitanguy, J. (1991). *O que é feminismo*. Brasiliense.
- Alves, G. L. (2005). Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. *Educação & Sociedade*, 26, (91), 617 – 635. <https://www.scielo.br/j/es/a/HGmTrkxkJ8JjmvzQMSvb4rq/?format=pdf&lang=pt>.
- Alves, J. E. D. (2015). Os 70 anos da ONU e a agenda global para o segundo quinquênio (2015-2030) do século XXI. *Revista Brasileira de estudos de população*, 32, 587-598. <https://doi.org/10.1590/S0102-30982015000000035>
- Alvarez, S. et al. (2003). Encontrando os feminismos latino-americanos e caribenhos. *Revista Estudos Feministas*, 2 (11), 541-575. <https://www.scielo.br/pdf/ref/v11n2/19138.pdf>
- Amorim, R. S. (2021). Pioneirismo revelado: O trabalho das Filhas da Caridade em São José de Ribamar – MA (1944 – 1952). *Pesquisa em Foco*, 26 (1), 160-176. <file:///C:/Users/qsera/Downloads/2638-Texto%20do%20artigo-7127-1-10-20210728.pdf>
- Amorim, R. S. (2017). Pioneirismo revelado: O trabalho das Filhas da Caridade em São José de Ribamar – MA (1944 – 1952). (Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Maranhão) <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/2202>

- Andrade, M. M., & Medeiros, J. B. (2008). *Comunicação em Língua Portuguesa. Normas para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)*. (4.^a edição). Atlas S.A.
- Aquino, F. (2014). *Você já ouviu falar em Ideologia de Gênero?* <https://cleofas.com.br/voce-ja-ouviu-falar-em-ideol>.
- Aquino, M. P. (2016). As congregações e ordens religiosas de Portugal em diáspora no Brasil no início do século XX: Instituições eclesiásticas, modernidade e tensões sociais. *Revista NUPEM*, 8, (14). <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/1078>.
- Aquino, M. P. (1997). *A teologia, a igreja e a mulher na América Latina*. Paulinas.
- Aragão, A. D. (2016). *Produzindo textos a partir do gênero relato pessoal*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe). <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/6429>.
- Araújo, M. (2004). Santa Luísa de Marillac, fundadora das filhas da caridade. In J. Pubben & M. Araújo, (Orgs), *Caridade sem fronteiras*. Gráfica Dom Bosco.
- Araújo, R. P. (2018). Brincadeiras de Masculinidades, (Re) Configurações Familiares e Relacionamento Inter Relacional Em Menino Brinca Com Menina? *Revista Humanidades e Inovação* 5, (3). <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/588>.
- Ariès, Ph. (1987). O amor no casamento. In Ph Ariès, & A. Béjin. (Orgs). *Sexualidades Ocidentais* (pp. 153–162). Brasiliense.
- Arruda, M. (2018). *Formar almas, plasmar corações, dirigir vontades: o projeto educacional das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo*. CRV
- Arsenault, M. S. (1999). *Will the Good Catholic Woman Please Stand Up? Rhetoric and Reality In Contemporary Catholicism*. Artigo apresentado no Encontro Anual da Associação de Sociologia da Religião de Chicago. (Mimeo)
- Auad, D., Ramos, M.R., & Salvador, R.B. (2018). Educação, emancipação e feminismos possíveis: um olhar histórico sobre a igualdade de gênero na escola. *Revista Educação e Emancipação*, 10, (4), 186–208. <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v10n4especialp186-208>.

- Aune K. (2015). Feminist Spirituality as Lived Religion How UK Feminists Forge Religio-Spiritual Lives. *Gender & Society*, 29 (1), 122–45. <https://www.jstor.org/stable/43669945>
- Azevedo, F. (1976). *A cultura brasileira*. (5.^a edição). Melhoramentos/INL.
- Azevedo, J. (1990). *O Marquês de Pombal e a sua época*. Clássica Editora
- Azevedo, E. (2007). Universidade Lusófona Observador Consultivo da CPLP: Comunidade Dos Países de Língua Portuguesa. <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/1992/1/1047-3721-1-PB.pdf>
- Azzi R. (1983). *A Vida Religiosa no Brasil, enfoques históricos*. (5.^a edição). Paulinas.
- Azzi, R. (1975). As Filhas da Caridade e o movimento brasileiro de reforma católica no século XIX. *Revista Convergência*, ano III (81). http://crbnacional.org.br/wp-content/uploads/1975/05/CONVERGENCIA_81.pdf
- Badinter, E. (2010). *Le conflit, la femme et la mère*. Flammarion.
- Bailey, J. M., Vasey, P. L., Diamond, L. M., Breedlove, S. M., Vilain, E., & Epprecht, M. (2016). Sexual orientation, controversy and science. *Psychological Science in the Public Interest*, 17, (2), 45–101. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1529100616637616>.
- Barata, J. (2016). *A vida e a obra do Marquês de Pombal. O homem e o estadista*. Verso de Kapa
- Barbosa, M.G., & Muhll, E.H. (2016). Educação, empoderamento e lutas pelo reconhecimento: a questão dos direitos de cidadania. *Educação e Pesquisa* 42 (3), 789–802. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609150266>
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. (4.^a edição). Edições 70.
- Barnes, E. (2020). Gender and Gender Terms. *Noûs*, 54(3), 704 – 730. <https://doi.org/10.1111/nous.12279>
- Baroja, J. (2003). *Las Brujas y su mundo*. Alianza Editorial.
- Barros, Ir. A. N. (1991). *50 anos do Colégio São Vicente de Paulo*. CSVP.

- Barros, M. (2001). *As deusas, as bruxas e a Igreja: séculos de perseguição*. Rosa dos Tempos.
- Beasley, C. (1999). *What is feminism?* Sage.
- Beauvoir, S. (1970). *O segundo sexo: fatos e mitos*. Difusão Europeia do Livro.
- Bento, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, 19, (2), 549-559. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>
- Bernos, M., Lécrivain, P., Ronciere, C., & Guynom, J. (1991). *O fruto proibido*. Edições 70.
- Benavante, A., Rosa, A., Costa, A. F. da & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal*. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.
- Bicalho, M. (2003). *A Cidade e o Império: Rio de Janeiro no século XVIII*. Civilização Brasileira.
- Bingemer, M. C. (2017). *Teologia latino-americana: raízes e ramos* [tradução de Suzana Regina Moreira]. Vozes
- Biroli, F. (2018). *Gênero e Desigualdades: limites da democracia no Brasil*. Boitempo.
- Blackburn, R. (2003). *A Construção do escravismo no Novo Mundo*. Record.
- Blay, E. (1999). Gênero e políticas públicas ou sociedade civil, gênero e relações de poder. In A. Silva, M. Lago & T. Ramos (Orgs.), *Falas de Gênero: Teorias, Análises, Leituras* (pp.133-145). Editora Mulheres.
- Boff, L. (1996). *O rosto materno de Deus*. (6.^a edição). Vozes.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação — uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bologne, J.C. (2000). *História do Casamento no Ocidente*. Círculo de Leitores.
- Bologne, J. (1993). *Da Chama à Fogueira: Magia e Superstição na Idade Média*. Dom Quixote.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011) *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3.^a edição). CSIE.
- Borin, Th. B. (2007). Violência doméstica contra a mulher: percepções sobre violência em mulheres agredidas. (Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo). <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-30092008-125835/en.php>.
- Boris, G., & Cesídio, M. (2007). Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. *Revista Subjetividades*, 7, (2), 451-478. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-mal-estar-e-subjetividade/articulo/mulher-corpo-e-subjetividade-uma-analise-desde-o-patriarcado-a-contemporaneidade>
- Borresen, K. E. (1983). God's Image, Man's Image: Female Metaphors Describing God in the Christian Tradition. *Temenos - Nordic Journal of Comparative Religion*, 19. <https://ixtheo.de/Record/1641700505>
- Boschilia, R. (2005). *Juventude, ultramontanismo e educação católica. História: Questões & Debates*, [43, (2), 87-102. <http://dx.doi.org/10.5380/his.v43i0.7864>.
- Boschini, D. A., & Silva, C. N. (2019). Juventude, gênero e religião: o papel da Igreja Católica na formação da juventude. *Research, Society and Development Journal*, 8 (12), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7166739>
- Boto, C. (1999). A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. *Revista Brasileira de História*, 19 (38), 253-281. <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200011>.
- Bourdieu, P. (1994). Esboço de uma Teoria da Prática. In R. Ortiz (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu, Grandes Cientistas Sociais* (pp. 46–86). Editora Ática.
- Bourdieu, P. (2015). *A dominação masculina*. (13.^a edição). (Trad. Maria Helene Kühner). Bertrand Brasil.
- Brabo, T. S, Silva, M. E., & Maciel, T. S. (2020). Gênero, sexualidades e educação: cenário das políticas educacionais sobre os direitos sexuais e reprodutivos de jovens e adolescentes. *Práxis Educativa (Brasil)*, 15, 01–21. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.13397.003>.

- Bracke, S., & Paternotte, D. (2016). *Unpacking the Sin of Gender, Religion and Gender*, 6(2), 143–154. <https://doi.org/10.18352/rg.10167>
- Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 21 de dezembro de 1996. Poder Executivo.
- Brooke, C. (1991). *O casamento na Idade Média*. Europa-América.
- Brunor, D. (1996). *Vicente de Paulo*. São Paulo: Edições Loyola.
- Bruschini, C. (2007). Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*, 37, (32), 537–572. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300003>.
- Brustolin, L. A., & Koffermann, M.(2021). A identidade da educação católica no atual contexto. *Teocomunicação*, 51(1), e36941-e36941. <https://doi.org/10.15448/0103-314X.2021.1.36941>.
- Bryson, V. (2002). *Feminist Political Theory: An Introduction*. (2.^a edição) Palgrave Macmillan.
- Burke, P. (2000). História como memória social. In P. Burke (Ed.), *Variedades de história cultural* (pp. 69–91). Civilização brasileira.
- Burkert, W. (2009). *Religião grega na época clássica e arcaica*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Butler, J. (2010). *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. (3.^a edição). Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2009). Performativity, precarity and sexual politics. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 4 (3), 01–13. ibr.org/antropologia/04v03/criticos/040301b.pdf
- Butler, J. (2008). *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. (6.^a edição). Trad. Renato Aguiar. civilização brasileira.
- Brunelli, D. (2000). Teologia e Gênero. In L. Suzin (Org). *Sarça Ardente - Teologia na América Latina: Prospectivas* (pp.209-221). São Paulo: Paulinas.
- Cabanel, P., & Durand, J. D. (2005). *Le grand exil des congrégations religieuses françaises*. 1901–1914. Les Éditions du CERF.

- Calabrese, C. F. et al. (1998). *Mujer, Sexualidad y Religión: Hasta Cuándo Señor?* CLAI.
- Caldeira, A. (2021). *Mulheres Enclausuradas. As Ordens Religiosas Femininas em Portugal nos Séculos XVI a XVIII*. Casa das Letras.
- Calvet, J. (1958). *Santa Luísa de Marillac*. Auto-retrato. Evangelizar.
- Campos, L. M. L. (2015). Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas. *Ciência & Educação*, 21, (4), I-IV. <https://doi.org/10.1590/1516-731320150040001>.
- Candioto, J. (2021). A despatriarcalização de Deus na teologia feminista. *Revista Estudos Feministas*, 29 (3), 1-12. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n373607>.
- Cardoso, T. F. (2011). As Aulas Régias no Brasil. In M. Stephanou, & M. Bastos. (Org.), *Histórias e memórias da educação no Brasil*. (5.ª edição, vol. 1, pp. 179-191). Vozes.
- Cardoso, F. J., Ferreira, P. M., & Seabra, M. J. (2012). Portugal e os Desafios Atuais da Cooperação para o Desenvolvimento. *Ata da sessão de Debate “Portugal e os Desafios Atuais da Cooperação para o Desenvolvimento*. https://www.e-cultura.pt/ieei/wp-content/uploads/docs/2022/PT_ADN_IEEI_007_0175%5D.pdf.
- Carvalho, S. P. G. D. (2022). Uma universidade (des) igual? Contributos para a elaboração de um plano de igualdade de género na Universidade de Évora (Master's thesis, Universidade de Évora). <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/31506>
- Cardoso, E. J. (2022). Agenda 2030: ODS-5-Brasil, mostra a sua cara!. *Encontro Brasileiro de Administração Pública*. <https://sbap.org.br/ebap/index.php/home/article/view/862>
- Candido, W. P., & Canguçu, L. R. (2021). Análise da ODS 5: igualdade de gênero nas organizações. *Brazilian Journal of Business*, 3(3), 2349-2363. <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJB/article/view/33926>

- Cardia, A. C. R. (2016). *Empresas, Direitos Humanos e Gêneros: Desafios e Perspectivas na Proteção e no Empoderamento da Mulher pelas Empresas Transnacionais*. Buqui Livros Digitais.
- Carneiro, M. L. (2005). *Preconceito racial em Portugal e Brasil Colônia: os cristãos novos e o mito da pureza de sangue* (3.^a edição). Perspectiva.
- Carranza, B. M., & Rosado-Nunes, M. J. (2019). Fim de uma ordem: natureza, lei divina, feminismo. *Horizonte*, 17 (53), 936–964. <https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2019v17n53p936>.
- Carrato, J., & Santos, N. (2014). Naturalização do sistema binário sexual: Masculino x Feminino. *Revista Multiface*, 2, 21-23. file:///C:/Users/qsera/Downloads/2864-Texto%20do%20artigo-10334-1-10-20151012%20(1).pdf
- Carvalho, J. A. (2017). *Índios Cristãos: poder, magia e religião na Amazônia Colonial*. CRV.
- Casanova, J. (1994). *Public Religions in the Modern World*. Chicago/London: The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226190204.001.0001>.
- Castells, M. (2002). *O poder da identidade*. (3. edição). Paz e Terra.
- Castro, C., & Silveira, A. (2016). Civilidade, educação e a Companhia de Jesus (Séc. XVI-XVIII). In C. Sousa & M. Cacalcanti (Orgs), *Os jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República* (pp.21–44) Liber Livro.
- Catarino, N., & Nelson, F. (2020). A grande estratégia do Império português: D. Luís da Cunha e as origens do reformismo ilustrado luso-brasileiro. *Revista Nova Economia*, 30 (12), 655–677. <https://doi.org/10.1590/0103-6351/4921>.
- César, M. R. (2009). Gênero, Sexualidade e Educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educar em Revista*, 35, 37-51. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300004>.
- César, M. R. (2004). *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. (Tese de Doutorado. Unicamp). http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252663/1/Cesar_MariaRitadeAssis_D.pdf.

- Chies, P. V. (2010). Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. *Revista Estudos Feministas*, 18(2), 507–528. <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/int-2218>.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. (8.^a edição). Cortez.
- Cisne, M. (2015). *Feminismo e consciência de classe no Brasil*. Cortez.
- Coelho, F., & Santos, N. P. (2016). A mobilização católica contra a “ideologia de gênero” nas tramitações do Plano Nacional de Educação brasileiro. *Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões* da 13, (1), 27–48.
- Coelho, I. (2001). *São Vicente de Paulo, uma voz de ontem para hoje*. Vozes.
- Coelho, M. (2002). *A evolução do feminismo: subsídios para a sua história*. (2.^a edição). Imprensa Oficial do Paraná.
- Colombo, M. (2017). As congregações religiosas femininas francesas frente às opções de Secularização ou Exílio na França da Terceira República. *Revista Pro-Posições*, 28 (3), 374–390. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0108>.
- Congregação para a Doutrina da Fé (CDF). (2004). *Carta aos bispos da Igreja Católica*. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaiith_doc_20040731_collaboration_po.html
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Polity Press.
- Conselho Pontifício para a Família (CPF). (1999). *Familia y derechos humanos*. http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_20001115_family-human-rights_sp.html.
- Cordeiro, T. (2016). *A grande aventura dos Jesuítas no Brasil*. Planeta do Brasil.
- Correia, C. (2016). *A sexualidade feminina na Idade Média Portuguesa — Norma e Transgressão*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa). <http://hdl.handle.net/10362/21576>
- Corrigan, Ph. (1991). Making the boy: meditations on what grammar school did with, to and for my body. In H. Giroux (Org.), *Postmodernism, feminism and cultural politics* (pp. 196–216). State University of New York Press.

- Costa, E. R. (2017). Imbricações entre gênero, religião e laicidade: análise a partir da atuação dos/as parlamentares evangélicos/as no Congresso Nacional na 54.^a legislatura. *Mandrágora*, 23, (2), 151–178. <https://doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v23n2p151-178>.
- Costa, G.P. (2007). *O amor e seus labirintos*. Artmed.
- Costa, S. R. (2008). *Dicionário de gêneros textuais*. Autêntica Editora.
- Cott, N. (1987). *The Grounding of Modern Feminism*. Yale University Press.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. (2.^a edição). Almedina.
- Crochik, J. L. (2006). *Preconceito: indivíduo e cultura*. Casa do Psicólogo.
- Cruz, N. O. (1994). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. (21.^a edição). Vozes.
- Custódio, M. A. (2015). Gênese de uma escola católica e estratégias femininas no Maranhão novecentista. *Cadernos de Pesquisa*, 45, 178–198. <https://doi.org/10.1590/198053143170>
- Dalarun, J. (1990). *Amor e Celibato na Igreja*. Martins Fontes.
- Daly, M. (1995). El cristianismo: una historia de contradicciones. In *Del cielo a la tierra: Una antología de teología feminista*. Sello Azul.
- Daly, M. (1975). *The Church and the Second Sex with a New Feminist Postchristian Introduction by the Author*. Harper Colophon.
- D’Atri, A. (2004). Feminismo e marxismo: 40 anos de controvérsias. *Lucha de clases*, 4, 144–158. <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18739>.
- Damasceno, A. (2016). Pombal, a modernidade e as origens da reforma de ensino na América portuguesa e Portugal. *Revista HISTEDBR On-line*, 69, 16-32. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8648240>.

- Damasceno, P., & Pontes, D. (2017). Políticas Públicas para Mulheres no Brasil: Avanços, conquistas e desafios contemporâneos. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress* (Anais Eletrônicos), 1-11.
http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498660593_ARQUIVO_artigomundodasmulheres.pdf
- Dantas, B. S. (2010). Sexualidade, cristianismo e poder. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(3), 700–728.
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000300005&lng=pt&tlng=.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000300005&lng=pt&tlng=)
- David, Ir. A., Valenga, Ir. B., Franco, & Colet, Ir. R. F. (2014). Companhia das Filhas da Caridade: memória, carisma e missão. *Encontros Teológicos*, 69, 124 – 136. <https://facasc.emnuvens.com.br/ret/article/view/93>
- Davis, N. Z. (1976). Women's History" in Transition: The European Case. *Feminist Studies*, 3(3/4), 83–103. <https://doi.org/10.2307/3177729>.
- Del Priore, M. (2005). *A Família no Brasil Colonial*. Moderna.
- Del Priore, M. (2000). *Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil*. Senac.
- Deschner, K. (1993). *Historia Sexual del Cristianismo*. Yalde.
- Dias, E. D. (2017). Bíblia e Pastoral da Mobilidade Humana. *REMHU — Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, 25, (51), 165–180.
<https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005111>.
- Dias, G. (2001). Braga dos Beneditinos em Terras de Missão no Brasil. *Revista Theologica*, 2ª Série, 36 (2), 271-298. [file:///C:/Users/qsera/Downloads/10445-article-18396-1-10-20211125%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/qsera/Downloads/10445-article-18396-1-10-20211125%20(1).pdf)
- Dias, I. (2015). *Sociologia da Família do Gênero*. Pactor/Lidel.
- Drogus, C. (1997). *Women, Religion, and Social Change in Brazil's Popular Church*. University of Notre Dame Press.

- Duarte, A. (2006). Betty Friedan: morre a feminista que estremeceu a América. *Revista Estudos Feministas*, 14 (1), 287–293. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2006000100015>
- Duarte, C. (2016). Do grupo à(s) rede(s): perspectivas feministas. In S. Santos & C. Zinani, (org). *Trajetórias de literatura e gênero: Territórios reinventados* (pp. 151-172). Educs
- Duarte, C. (2003). Feminismo e literatura no Brasil. *Estudos Avançados*, 17 (49), 151-172. <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9950>
- Duby. G. (2013). *Idade Média, Idade dos Homens*. Companhia das Letras
- Duby G. (2001). *Eva e os padres— Damas do século XII*. Cia das Letras.
- Duby. G. & Perrot, M. (1993). *História das Mulheres no Ocidente II. A Idade Média* (dir) C. Klapisch-Zuber. Círculo de Leitores
- Dufourcq, D. (2009). *Les aventurières de Dieu, trois siècles d'histoire missionnaire*. Perrin.
- Durkheim, É. (2007). *As Regras Do Método Sociológico*. (3.^a edição). Martin Fontes.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (2001), Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 37 (4), 451–463. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.451>.
- Eliade, M. (1992). *O Sagrado e o Profano*. Martins Fontes.
- Elias, N. (2001). *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Jorge Zahar.
- Ergas, Y. (1991). O sujeito Mulher. O feminismo dos anos 1960–1980. In G. Duby & M. Perrot (Eds.), *História das Mulheres. O século XX* (pp. 579–607). Afrontamento.
- European Values Study (2017). European Values Study. Recuperado de <https://europeanvaluesstudy.eu/>. Evans, M. (1997). *Introduction al pensamiento feminista contemporâneo*. Minerva Ediciones.
- Esteves, P., Abreu, A., Fonseca, J., Niv, A., Assunção, M., & URIAS, F. (2012). A cooperação para o desenvolvimento, os BRICS e a política externa brasileira. *Economia, parlamentos, desenvolvimento e migrações: as novas dinâmicas*

- bilaterais entre Brasil e Europa. Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer-Stiftung.*
<https://www.academia.edu/download/30892463/7505-1442-5-30.pdf>.
- Europeia, C. (2016). Compromisso estratégico para a igualdade de género 2016-2019. *Serviço das Publicações da União Europeia. Luxemburgo.*
- Egnell, R. (2016). Gender perspectives and military effectiveness: Implementing UNSCR 1325 and the national action plan on women, peace, and security. *Prism*, 6(1), 72-89. <https://www.jstor.org/stable/26470433>
- Feitler, B. (2007). *Nas malhas da consciência: Igreja e Inquisição no Brasil: Nordeste 1640 -1750.* Eduerj.
- Felgueiras, A. C. (2017). Breve Panorama Histórico do Movimento Feminista Brasileiro: das Sufragistas ao Ciberfeminismo, *Revista Digital Simonsen*, 6,108–121. <http://www.simonsen.br/revista-digital/wp-content/uploads/2017/05/montagem-da-revista-Reparado111.pdf>
- Fensterseifer, P. E. (2001). *A educação física na crise da modernidade.* Unijuí.
- Ferrante, R., & Barreiros, M. M. (2008). *Em busca da perfeição: um estudo sobre a educação feminina na cidade do Salvador na primeira república.* <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/3671>.
- Ferrarotti, F. (1980). Les biographies comme instrument analytique et interprétatif. *Cahiers Internationaux de Sociologie. (Número Special). Histoires de vie et vie sociale*, 69, 227-248. <https://www.jstor.org/stable/40689913>
- Ferreira, A. B. (2001). *Mini Aurélio: o minidicionário da língua portuguesa.* (4.^a ed.). Nova Fronteira.
- Ferreira, A. C., Santos, A. C., & Silva, Th. L. (2015). Gênero e Relações de Opressão: Breves Reflexões. *Periódico do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito*, 4 (1), 358–370. <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ged/article/view/23836>.
- Ferreira, E. (2011). Questões de género e orientação sexual em espaço escolar. In *I Seminário Latino-Americano de geografia e Género: Espaço, Género e Poder/Pré-encontro da Conferência Regional da União Geográfica Internacional: conectando fronteiras*, 8–11 November. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO).

- Ferreira, Jr. (2010). *História da Educação brasileira: da colônia ao século XX*. EdUFSCar.
- Figueiró, M. N. (2010). *Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio*. (3.^a edição). Eduel.
- Filho, V. G. et al. (2019). Mulher e igreja: a teologia feminista em face católica. *Revista Eletrônica Correlatio*, 18, (2), 189-213. <https://doi.org/10.15603/1677-2644/correlatio.v18n2p189-213>.
- Finco, D. (2010). Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. *Revista Múltiplas Leituras*, 3, (1), 119–134. <http://dx.doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v3n1-2p119-135>.
- Finco, D. (2003). Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. *Pro-Posições: Dossiê Educação Infantil e Gênero*, 14, (42), 89-102. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>.
- Fiorenza, E. (1992). *As origens cristãs a partir da mulher: uma nova hermenêutica*. (Tradução João Rezende Costa). Paulinas.
- Flandrin, J.L. (1991). *Famílias — Parentesco, Casa e Sexualidade na Sociedade antiga*. Estampa.
- Fleck, A., & Wagner, A. (2003). A mulher como principal provedora do sustento econômico familiar. *Psicologia em Estudo*, 8 (número especial), 31–38. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000300005>.
- Flinton, I. M. (1989). *Aspecto social da obra de santa Luísa de Marillac*. (Trad. Domingos Oliver de Faria). Paulinas.
- Foucault, M. (2011). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. (21 reimp). Graal.
- Foucault, M. (1985). *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Graal.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder* (22.^a edição). Graal
- Foucault, M. (1977). *Vigiar e punir*. Vozes.
- Franco, J. E. (2006). *O Mito dos Jesuítas em Portugal, no Brasil e no Oriente (Séculos XVI a XX), Das Origens ao Marquês de Pombal*. Gradiva.

- Franke, E. (2001). Feminist orientation as an integral part of religious studies. *Rever*, 1 (2), 46-60. https://www.pucsp.br/rever/rv2_2001/p_edith.pdf
- Freire, P. G. (Coord.). (2004). *Mundo Rural Transformação e Resistência na Península Ibérica* (Século XX). Colibri. https://www.researchgate.net/publication/330666852_Mundo_Rural_Transformacao_e_Resistencia_na_Peninsula_iberica_Seculo_XX.
- Freud, S. (1996). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Imago.
- Freyre, G. (2005). *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. (50.^a edição). Global.
- Friedan, B. (2010). *The feminine mystique*. WW Norton & Company.
- Frug, M. (1992). A Postmodern Feminist Legal Manifesto (An Unfinished Draft), *Harvard Law Review*, 105, (5), 1045-1075. <https://www.jstor.org/stable/1341520>
- Funari, P. et al. (2009). *As Religiões que o Mundo Esqueceu. Como egípcios, gregos, celtas, astecas e outros povos cultuavam seus deuses*. Contexto.
- Furlin, N. (2011). Teologia feminista: uma voz que emerge nas margens do discurso teológico hegemônico. *Rever*, 11, (1), 139-164. <https://revistas.pucsp.br/rever/article/view/6034>
- Garcia, C. C. (2015). *Breve História do Feminismo*. (3.^a ed.). Claridade.
- Garcia, S. (2020). *Estado de arte da guerra civil feminista*. Observatório Político. Working Paper #95., 1-11. www.observatoriopolitico.pt.
- Gava, Th., & Villela, W. V. (2016). Educação em sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latino-americana*, 24,157–171. <https://www.scielo.br/j/sess/a/B48F6W667b4w6tQZhHHy3Yn/?lang=pt>
- Gebara, I. (2017). *Mulheres, religião e poder* — Ensaio feministas. Terceira Via
- Gebara, I. (2015). *Teologia, feminismo e filosofia: a teologia feminista é parte de uma revolução cultural que ainda está em seus primeiros passos*. <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/teologia-feminismo-e-filosofia/>.

- Gebara, I. (2007) *O que é teologia feminista?* Brasiliense.
- Gebara, I. (1994). *Teologia em ritmo de Mulher*. Paulinas.
- Gebara, I. (1993). Mulheres femininas e feministas fazendo teologia. *Revista Contexto Pastoral*, ano III, (1), 6-7.
- Gebara, I. (1991). Teologia Feminista. In Beozzo, J.O (Org). *Curso de Verão*, ano V. Paulinas.
- Grant, J. (2020). *Fundamental Feminism: Radical Feminist History for the Future*. Routledge.
- Governo, R. (2005). Declaração de Paris sobre a Eficácia da Ajuda ao Desenvolvimento. http://portaldocohecimento.gov.br/bitstream/10961/421/1/Declara%C3%A7%C3%A3o_Paris.pdf
- Gibellini, R. (2002). *A teologia do século XX*. (2.^a edição) Loyola.
- Girard, P. (2010). Equal Rights Amendment. In R. Chapman (Org), *Culture Wars: An Encyclopedia of issues, Viewpoints, And Voices* (pp. 164-165). M.e. Sharpe, Inc.
- Goch, A. (1998). *O meu herói Vicente de Paulo*. Gráfica vicentina.
- Goellner, S. V. (2015). Corpo. In *Dicionário Crítico de Gênero*. Dourados. UFGD.
- Gomes, A., Valeska, A., & Britto, T. F. (2015). *Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas*. Brasília: Senado Federal, Edições Técnicas. Câmara.
- Gomes, I.C. (1998). *O sintoma da criança e a dinâmica do casal*. São Paulo: Escuta.
- Gondra, J. (2000). Instrução pública no Brasil (1500–1889). *Revista Brasileira de Educação*, (14), 189–191. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zFM8z3mKXWJfDgMshpwVRKf/?lang=pt>
- Gondra, J., & Schueler, A. M. (2008). *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. Cortez.
- Goodrich, T. J., Rampage, C., Ellman, B., & Halstead, K. (1990). *Terapia feminista da família*. Artes Médicas.
- Gössmann, E. et al. (1996). *Dicionário de teologia feminista*. (Tradução de Carlos Almeida Pereira). Vozes.

- Gowen, H. (2008). *A History of Religion*. (reimpressão). Morehouse Publishing Company.
- Grant, W. (2002). A maternidade, o trabalho e a mulher. *Colóquio do LEPSI IP/FEUSP*, 3, http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300008&sc.ript=sci_arttext.
- Grimal, P. (1997). *Dicionário de mitologia grega e romana*. (3.^a edição). Bertrand Brasil.
- Grossi, G.M. (2001). *Um Místico da Missão: Vicente de Paulo*. Santa Clara.
- Guionnet, C., & Neveu, E. (2005). *Feminins/Masculins. Sociologie du genre*. Armand Colin.
- Guirand, F. (2006). *História das Mitologias (vol.I.)* Edições 70.
- Guazina, L. S., Guerreiro Leite, G., & Santos, Ébida . (2021). A normalização da agenda anti-gênero de Jair Bolsonaro: Uma análise dos jornais Folha de S. Paulo e Estado de São Paulo. *Sur Le Journalisme, About Journalism, Sobre Jornalismo*, 10(1), 44–61. <https://doi.org/10.25200/SLJ.v10.n1.2021.453>
- Habermas, J. (2007). *Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos*. Tempo Brasileiro.
- Hanher, J. E. (2011). *Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil: 1850–1940*. EDUNISC.
- Halbwachs, M. (2004). *A memória coletiva*. Centauro.
- Hamilton, B. (2003). *Religion in the Medieval West*. Hooder Ed.
- Hanher, J. (2011). Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. *Revista Estudos Feministas*, 19 (2) <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200010>.
- Harding, S. (1996). Rethinking Standpoint Epistemology: What is Strong Objectivity? In E. Keller, Evelyn & H. Longino, (Eds.), *Feminism & Science* (pp. 235–248). Oxford University Press
- Haste, H. (1993). *The Sexual metaphor*. Wheatsheaf.

- Herdt, G. (Ed.). (2020). *Third sex, third gender: Beyond sexual dimorphism in culture and history*. Princeton University Press.
- Hall, S. (2023). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Lamparina.
- Hill, F., Aboitiz, M., & Poehlman-Doumbouya, S. (2003). Nongovernmental organizations' role in the buildup and implementation of Security Council Resolution 1325. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(4), 1255-1269.
- Henning, C. (2015). Interseccionalidade e Pensamento Feminista: As contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, 20 (2), 97-128. <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/18588>
- Hita, M. G. (2002). Igualdade, identidade e diferença(s): feminismo na reinvenção de sujeitos. In H. Buarque de Almeida, et al. (Orgs) *Gênero em Matizes* (pp. 319 – 351) EDUSF.
- Hollanda, H. B. (2018). *Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade*. Companhia das Letras.
- Hooks, B. (2019). *Teoria feminista: da margem ao centro*. Perspectiva.
- Hoornaert, E. (1991). *Formação do catolicismo brasileiro: 1550-1800*. (3.^a edição). Vozes.
- Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. (Tradução de Maria Luísa Figueiredo). Instituto Piaget.
- Hussain, F. (2015). *Muslim Women*. Routledge.
- Ibáñez, J. M. (1996). *Vicente de Paulo: a fé comprovada no amor*. (Tradução João Paixão Neto). Paulinas.
- IBGE. (2018). *Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil*. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf
- Illich, I. (1973). *Sociedade sem escolas*. (2.^a edição). Vozes.
- Jacquart D., & Thomasset, C. (1988). *Sexuality and medicine in the middle ages*. Princeton University Pres.
- Jaggar, A. M. (1988). *Feminist politics and Human Nature*. Rowman and Littlefield.

- Januário, S. (2017). Marta em notícia: a (in)visibilidade do futebol feminino no Brasil. *FuLiA/UFMG*, 2(1), 28–43. <https://doi.org/10.17851/2526-4494.2.1.28-43>.
- Januário, S. (2016). *Masculinidades em (re)construção: Gênero, corpo e publicidade*. LabCom.
- Jaques, A. E., Philbert, L. A., & Bueno, S. M. (2012). Significados sobre sexualidade humana junto aos professores do ensino fundamental. *Arquivos de Ciências Saúde da UNIPAR*, 16, (1), 45–50.
- Jaramillo, I. (2016). La critica feminista al derecho. *Revista IURIS*, 15 (1), 139-155. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/iuris/article/view/1151>
- Jarsche, H., & Nanjari, C. C. (2008). Religião e violência simbólica contra as mulheres. *Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder*, 1-8. http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST62/Jarschel-Nanjari_62.pdf.
- Jesus, W. (2016). Os jesuítas e o financiamento da educação na Colônia: os recursos de muitos para o privilégio de poucos (Séc. XVI-XVII) In C. Sousa & M. Cacalcanti (Orgs), *Os jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República* (pp. 71–90). Liber Livro.
- Junqueira, R. (2018) A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, 18(43), 449–502.
- Junqueira, R. (2017). “Ideologia de Gênero”: A invenção de uma categoria polêmica contra os direitos sexuais. In M. Ramos; P. Nicoli, & G. Alkmin, (Orgs), *Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos: Perspectivas Multidisciplinares*. (pp. 25-52). Initia Via.
- Junqueira, S., & Leal, V. A. (2017). A Escola Confessional Católica Romana. *Revista Pistis Praxis*, 9(3), 611-628. <https://doi.org/10.7213/2175-1838.09.003.DS01>.
- Kaplan, G., (1992). *Contemporary Western European feminism*. UCL Press.
- Karawejczyk, M. (2016) 2021. “Suffragettes Nos trópicos?! A Primeira Fase Do Movimento Sufragista No Brasil”. *Locus: Revista De História* 20 (1), 327-346. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20768>.

- Klapisch-Zuber, C. (2006). Masculino/Feminino. In J. Le Goff, & J. Schmitt, (Coord.). *Dicionário temático do Ocidente Medieval* (vol. 2, pp. 137-150). EDUSC.
- Klein, R. B. (2015). O catolicismo presente no processo de escolarização: colégio interno feminino no planalto norte catarinense. *História Unicamp*, 2, (4). <https://doi.org/10.25247/hu.2015.v2n4.pp.%20154-169>
- Kofes, S. (2005). Categorias analítica e empírica: gênero e mulher: disjunções, conjunções e mediações. *Cadernos Pagu*, (1), 19–30. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1678>
- Koogan, A. (1993). *Enciclopédia e dicionário ilustrado*. Supervisão de Antônio Houaiss. Delta.
- Kormann, L. (2020). Feminismo e universalismo: as estratégias discursivas frente e além da comissão sobre o status da mulher da ONU. *Polifonia*, 5, 265-294, <https://apd.org.br/wp-content/uploads/2020/07/TEXT0-10.pdf>
- Kyriillos, G. D. M. (2018). Os Direitos Humanos das Mulheres no Brasil a partir de uma Análise Interseccional de gênero e raça sobre a Eficácia da Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (CEDAW). <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189502>
- Kramer, H., & Sprenger, J. (1991). *Malleus Maleficarum*. Rosa dos Tempos.
- Krieger, D. (2014). *A Teoria de Gênero*. <http://atarde.uol.com.br/opiniaio/noticias/a-teoria-do-genero-1623793>.
- Krob, D. B. (2014). A Igreja e a Violência Doméstica contra as mulheres. *Anais do Congresso Internacional da Faculdade*, (Vol. 2, pp.208-2016). <http://www.anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/221>
- Krob, D. B. (2012). " No meu corpo e no corpo de Cristo": teologia feminista para uma vida digna dentro do lar. *Anais do Congresso Internacional das Faculdades EST*, 1, 1427–1442. <http://www.anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/110>.
- Kuby, G. (2006). *Die Gender Revolution — Relativismus in Aktion*. Germani.
- Kymlicka, W. (2006). *Filosofia política contemporânea*. M. Fontes.

- Lage, A. C. P. (2016). Dos conventos e recolhimentos para os colégios de freiras: as diferenças da educação feminina católica nos séculos XVIII e XIX. *Educação em Revista*, 32 (3), 47–69. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153698>.
- Lage, A. C. P. (2011) Conexões vicentinas. Particularidades políticas e religiosas em Lisboa e Mariana oitocentistas. (Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais) <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8FNLYB>.
- Lamego, V. (1992). Quando o feminismo é pós-moderno. *Revista Estudos Feministas*, 0 (0), 219-220. <https://www.redalyc.org/pdf/381/38126508021.pdf>
- Laperrière, G. (1996). *Les congrégations religieuses de France au Québec, 1880–1914*. Presses de l'Université de Laval.
- Laperuta, É., & Adass, S. E. (2014). Iniciação a docência: um relato de experiência nas aulas de educação física sobre o jogo popular com elástico. *II Seminário Estadual PIBID do Paraná* (pp. 1337-1340). Foz do Iguaçu. <http://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/2859>.
- Laqueur, T. (2001). *Inventando o Sexo: Corpo e Gênero dos Gregos a Freud*. Relume Dumará
- Le Breton, D. (2009). *A sociologia do corpo*. (2.^a edição). (Tradução Sônia M.S. Fuhrmann). Vozes.
- Le Goff, J., & Truong, N. (2006). *Uma história do corpo na Idade Média*. Civilização Brasileira.
- Leal, M. *et al.* (2014). Discutindo Equidade de Gênero na Sala de Aula. In J. Gomes (Org.) *Entrelaçando Saberes: compartilhando experiências em educação*. (pp. 46-47). Ideia.
- Leão, A., Neto, F., & Whitaker, D. (2015). Ideologia judaico-cristã: a violência simbólica contra a mulher transmitida historicamente e reproduzida pelos agentes escolares. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10, (3), 986–1006. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6203081>
- Leite, J. (2000). O Brasil e a emigração portuguesa (1855–1914). In F. Bóris (Org.). *Fazer a América: A Imigração em Massa para a América Latina*. (2.^a edição, pp. 177-200). EDUSP

- Lemos, M. (2009). *Ciberfeminismo: Novos discursos do feminino em redes eletrônicas*. (Dissertação de Mestrado. PUC-SP).
<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/5260>
- Leonardi, P. (2011), Vestígios de um lugar próprio: religiosas francesas no Brasil. *REVER- Revista de Estudos religiosos*, 11 (1).
<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/6030/4376>
- Leonardi, P. (2009). Igreja Católica e educação feminina: uma outra perspectiva. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 34, 180–198.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639587>
- Lima, M. (2013). Do corpo sob o olhar de Bourdieu ao corpo contemporâneo. *IV Seminário Nacional Corpo e Cultura*.
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/4sncc/2013/paper/view/5746>
- Lima, R. (2010). O imaginário Judaico-cristão e a submissão das mulheres. *Evento Fazendo Gênero: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, 1-9.
http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277853385_ARQUIVO_comunicoraltrabcompletoGenero.pdf
- Lira, M. (2017). A incorporação das identidades de gênero nas primeiras escolas mistas católicas do Recife-PE (1970). *Seminário Internacional Fazendo Gênero (Anais Eletrônico)*.
http://www.wvc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499464008_ARQUIVO_aincorporacaodeidentidadesdegenero.pdf
- Lira, M. (2009). Academia das santas Virtudes: a educação do corpo feminino pelas Beneditinas missionárias nas primeiras décadas do século XX. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco).
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4229>
- Lodono, F. (1999). *A outra família: concubinato, Igreja e escândalo na colônia*. Loyola.
- Louro, G. (2017). Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, 20 (2), 1-32.
<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71722>

- Louro, G. (2008). Gênero e- sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-posições*, Campinas, 19, (2), 17–23. <https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>
- Louro, G. L (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Autêntica.
- Louro, G. (1997). Mulheres na sala de aula. In M. Del Priore, (org). *História das Mulheres no Brasil* (pp. 443–479.) Contexto.
- Lewis, H. (2020). *La política de todes — Feminismo, teoría queer y marxismo en la intersección*. Tradução de Javier Sáez del Álamo. Bellaterra.
- Lopes, L. L. A. (2011). O Brasil no regime da cooperação internacional para o desenvolvimento: quoi de neuf. *Proceedings of the 3rd ENABRI 2011 3 Encontro Nacional*. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000122011000300008&lng=en&nrm=abn
- Lopes, L. P. (2022). As negociações sobre financiamento para o desenvolvimento nas Nações Unidas: histórico, interesses e perspectivas para a atuação brasileira. *Revista Tempo do Mundo*, (29), 29-56. <https://www.ipea.gov.br/revistas/index.php/rtm/article/view/38>.
- Lúcio, A. (2017). *Relações de gênero e dominação masculina na cozinha profissional: um estudo com chefs*. FNH.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Macedo, J. (1990). *A mulher na Idade Média*. Contexto.
- Macêdo, M. (2011). Feminismo e pós-modernidade: como discutir essa relação? In A. Bonneti, & A. Souza (org.). *Gênero, mulheres e feminismos* (pp. 29-52). Universidade Federal da Bahia.
- Machado, A. & Machado, Ch. (2012). *Gênero, Movimento Sociais e ONGs: Reflexões de Pesquisa*. Universitária.
- Machado, C. (2019). Registros públicos e transidentidade — perspectivas do terceiro gênero. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe). <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/12490>.

- Machado, L. (1992). Feminismo, academia e interdisciplinaridade. In A. Costa & C. Bruschini (Orgs.), *Uma questão de gênero* (pp. 24-38). Rosa dos Tempos.
- MacKay, C. (2009). *The Hammer of Witches — A Complete Translation of the Malleus Maleficarum*. University Press
- Magaldi, A. M. (2019). Escola, família e religião católica nos debates educacionais brasileiros (anos 1950/60). *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 1, (2), 141-158
<https://revistas.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/9895>.
- Maheirie, K. (1994). *Agenor no mundo: um estudo psicossocial da identidade*. Letras Contemporâneas.
- Maluf, M., & Mott, M. (1998). Recônditos do mundo feminino. In F. Novais. & N. Sevcenko (orgs). *História da Vida Privada no Brasil-República: da Belle Époque à Era do Rádio*. (367-421). Companhia das Letras.
- Manoel, I. A. (1996). *Igreja e educação feminina (1859–1919): uma face do conservadorismo*. Unesp.
- Manoel, I. A. (2004). *O Pêndulo da História: tempo e eternidade no pensamento católico (1800-1960)*. UEM.
- Manso, M. (2016). *História da Companhia de Jesus em Portugal*. Parsifal.
- Maquieira, V. (2001). *Feminismos, Debates Teóricos Contemporâneos, Ciências Sociais*. Alianza Editorial.
- Marchão, A., & Bento, A. (2013). Promoção da igualdade de gênero — um estudo em contexto de educação pré-escolar. *Ebook do III Seminário de I&DT*, organizado pelo C3i — Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre. http://issuu.com/c3i-ipp/docs/comunicacoes_iii_seminario_idt_vol2.
- Mardones, J. M. (1996). *Adónde va la religión? Cristianismo y religión em nuestro tiempo*. Sal Terrae.
- Marques, A. M. (2015). Feminismos e gênero: uma abordagem histórica. *Revista Trilhas da História*. *Revista Trilhas da História*, 4, (8), 6–19.
<https://desafioonline.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/556/0>.

- Marques, A.H. (2001). Da Monarquia para a República. In J. Tengarrinha, (org.), *História de Portugal* (2.^a edição, pp. 361–374). Instituto Camões.
- Marques, M., & Xavier, K. (2018). A gênese do movimento feminista e sua trajetória no Brasil. *VI Seminário Centro, Crise e mundo do trabalho no Brasil* (pp.2-14). http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/425-51237-16072018-192558.pdf
- Marques, V. B. (1994). *A Medicalização da Raça. Médicos, educadores e discurso eugênico*. Unicamp.
- Martins, A. O., Coimbra, N., Oliveira, J., & Sá, S. (2020). A marca (in)visível do gênero na família: percepções de jovens estudantes. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9 (3), 341–354. <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/4005>
- Martins, A. O. (2013). O corpo feminino na Idade Média: um lugar de tentações. In, J. Braz & M. Neves (Orgs). *O corpo-Memória e Identidade* (pp. 103–116). Edições Universitárias Lusófonas.
- Martins, A.P. (2004). *Visões do feminino: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX* [online]. Fiocruz. <https://static.scielo.org/scielobooks/jnzhd/pdf/martins-9788575414514.pdf>.
- Martins, M. & Guedes, M. (2020). Feminismo e religião: uma análise das feministas evangélicas na rede social. *Sinais*, 23 (2), 59–77. <https://doi.org/10.25067/s.v2i23.24049>.
- Marx, K., & Engels, F. (2009). *A ideologia alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes*. Boitempo.
- Matos, H. C. (1996). *Caminhando pela História da Igreja*. (3.^a edição). O Lutador.
- Matos, M., & Paradis, C. (2014). Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro. *Cadernos Pagu*, 43, 57–118. <https://www.scielo.br/j/cpa/a/ZThn9C6WZM8tpMhN3BWM4Qp/?lang=pt>.
- Matos, M. (2014). Quarta onda feminista e o Campo crítico-emancipatório das diferenças no Brasil: entre a destradicionalização social e o neoconservadorismo político. *38º Encontro Anual da ANPOCS- MR20 Teoria Feminista e a Teoria Política: encontros, convergências e desafios* (pp.1-28). Caxambu. <http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/38-encontro-anual-da>

anpocs/mr-1/mr20/9339-a-quarta-onda-feminista-e-o-campo-critico-emancipatorio-das-diferencas-no-brasil-entre-a-destraditionalizacao-social-e-o-neoconservadorismo-politico/file

- Matos, M. (2010). Movimento e Teoria Feminista: é possível reconstruir a Teoria Feminista a partir do Sul Global? *Revista Sociologia Política*, 18, 36, 67–92. <https://doi.org/10.1590/S0104-44782010000200006>.
- Mattar, F. N. (1994). *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise*, (2.^a edição). Atlas.
- Mattoso, J. (2010). O Corpo, a Saúde e a Doença. In J. Mattoso (Dir). *História da Vida Privada em Portugal*, (pp. 348–374). Círculo de Leitores
- Mattoso, J. (2000). A longa persistência da barregania. In: *Obras Completas* (vol.1, pp. 65–78). Círculo de Leitores.
- Mauad, A.M. (2000). A vida das crianças de elite durante o império. In M. Del Priore, (org). *História das crianças no Brasil*. (pp.137-176). Contexto.
- Mauss, M. (1950). Les techniques du corps. *Anthropologie et Sociologie*, 365-386. <https://sspsd.u-strasbg.fr/IMG/pdf/techniquesducorps.pdf>
- Mah, L. (2009). O novo paradigma europeu para a cooperação para o desenvolvimento. <http://hdl.handle.net/10400.5/2182>
- Melo, F. L. (2021). Direitos humanos das mulheres e a luta contra a violência de gênero. <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7444>
- Medina, M. V. G. (2019). *A Rede das Margaridas da Comunidade de Países de Língua Portuguesa* (Doctoral dissertation). <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/34826>
- Moura, M. L. D. B. (2010). A guerra religiosa na I República. *A Guerra Religiosa na I República*, 1-640.
- Mundo, T. N. (2016). A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf.
- Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36, (129), 637–651. <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>

- MccLure, K. (1992). The issues of foundation: scientized politics, politicized science, and feminist critical practice. In J. Butler & J. Scott (Eds.), *Feminists theorize the political*. (pp. 341-368). Routledge.
- Mead, M. (1979). *Sexo e Temperamento*. Perspectiva.
- Medeiros, C. C. (2011). Habitus e Corpo Social: reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. *Movimento*, 17, (1), 281–300. <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/1343>.
- Mendes, C. M. (2011). A importância da pesquisa de fontes para os estudos históricos. *Acta Scientiarum Education*. 33, (2). 205–209. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/14174>.
- Mendonça, F., Langner, A., & Zullani, C. (2017). Movimento feminista e ativismo digital: as repressões online e offline a partir do uso das plataformas digitais pelo movimento. *Caderno Espaço Feminino*. 30 (1), 140-160. online 1981–3082. <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/34346/pdf>.
- Mergár, A. (2006). *A representação social do gênero feminino nos autos criminais na Província do Espírito Santo (1853–1870)*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo). <http://repositorio.ufes.br/handle/10/3401>.
- Milstein, D., & Mendes, H. (2010). *Escola, corpo e cotidiano escolar*. Cortez.
- Minayo, M. C. (2008). *O desafio do conhecimento*. (11.^a edição). Hucitec.
- Minois, G. (2003). *O Diabo: Origem e Evolução Histórica*. Terramar.
- Miranda, A. (1998). *Que seja em segredo — textos freiráticos, séculos XVII e XVIII*. Dantes Editora.
- Mollo-Bouvier, S. (2005). Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade*. 26, (91), 391–403. <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a05v2691.pdf>.
- Moore, H. (1997). Understanding sex and gender. In T. Ingold, (Ed.). *Companion Encyclopedia of Anthropology* (pp. 813–830). Routledge.
- Morán F., J. & Vagionne, J. M. (2012). Ciência y religión (hétero)sexuadas: el discurso científico del activismo católico conservador sobre la sexualidade en

- Argentina y Chile. *Contemporânea — Revista de Sociologia da UFSCar*, 2 (1), 159–185.
<https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/64>.
- Moreno, M. E., & Mariano, S. (2021). “Gender” in national education plans (2001 AND 2014): anti-feminist discourses and inflections in decision-making processes. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2464>
- Morgado, J.C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De factos editores.
- Moura, N. (2018). A Primeira Onda feminista no Brasil: uma análise a partir do jornal “A Família” do século XIX (1888–1894). *Revista Discente da Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*, 2 (2), 62–86.
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/praca/article/viewFile/241600/32605>.
- Mozzato, A. R., & Grzybovski, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, 15, (4), 731-747.
<https://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>
- Muchembled, R. (2003). *Uma História do Diabo: séculos XII a XX*. Terramar.
- Muzat, Z. L. (1999). *Escritoras brasileiras do século XIX Antologia*. Mulheres/Edunisc.
- Neto, A., & Maciel, L. (2008). O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Revista Educar*, 31, 169-189.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100011>
- Neto, A., Strieder, D. M., & Silva, A. C. (2019). A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII. *Tendências Pedagógicas*, 33, 117 – 126.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/191103>
- Neves da Silva, C. (2006). Igreja Católica, assistência social e caridade: aproximações e divergências. *Sociologias*, 8, (15), 326–351.
<https://www.scielo.br/pdf/soc/n15/a12v8n15.pdf>.
- Neves, E. F. (2002). História Regional e Local: fragmentos e recomposição da história na crise da modernidade. *Arcádia*. UEFS.

- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306–347. <https://psycnet.apa.org/record/1995-20966-001>
- Nicholson, L. (2000). Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, 8, (2), 07–31. <https://www.jstor.org/stable/43596547>
- Nogueira, C. (2001). Feminismo e discurso do Gênero na psicologia social. *Psicologia & Sociedade: Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social*, 107–128. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4117>
- Nogueira, M. A., & Nogueira, C. M. (2014). *Bourdieu & a educação*. Autêntica Editora.
- Nogueira, J. M. D. M. (2018). A marginalização das perspectivas de gênero nas Relações Internacionais. <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/3270>
- Nunes, M. J. (2011). Freiras no Brasil. In M. Del Priore (org.). *História das Mulheres no Brasil*. (10^a. ed., pp. 404-427). Contexto.
- Oakley, A. (1972). *Sex and Gender*. Sex, Gender & Society. Harper.
- Ojeda, C. M. (2014). Memória e história oral na contemporaneidade e seus usos para a história do tempo presente. *Revista Aedos*, (15), 1-16. <https://www.seer.ufrgs.br/aedos/article/view/50948>.
- Oliveira, A. M. (2016). Diferença sexual e religiosa no currículo de Ensino Religioso em escolas de Recife. *Revista Eletrônica de Educação* 10, (1), 128–142. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1396>.
- Oliveira, E. D. (2018). Feminismo e seu impacto nas religiões: a ascensão das mulheres na liderança no contexto do Brasil pós-moderno. (Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra). https://www.academia.edu/43340060/Feminismo_e_seu_impacto_nas_religio%C3%B5es_a_ascens%C3%A3o_das_mulheres_na_lideran%C3%A7a_no_contexto_do_Brasil_p%C3%B3s-moderno
- Oliveira, J. M., & Amâncio, L. (2006). Teorias feministas e representações sociais: desafios dos conhecimentos situados para a psicologia social. *Estudos Feministas*, 14(3), <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2006000300002>.

- Organização das Nações Unidas –ONU, Nova York, 1953
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1953). Nova York.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1965). Nova York.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1966). Nova York.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1979). Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher. Nova York.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1995). Declaração e Plataforma de Ação de Pequim, 4.^a Conferência Mundial sobre a Mulher – Pequim: “Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz”. <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/03/declaracao_pequim1.pdf
- Organização das Nações Unidas. (ONU). (2015). Transforming Our World: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. A/RES/70/1 Nova York)
- Organização das Nações Unidas. (ONU). (2010). ONU Mulheres. <https://www.unwomen.org/en/about-us/about-un-women>
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2016). *Skills beyond School*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/>.
- Orsolin, R. (2002). Nem toda a mulher quer ser mãe: novas configurações no feminino. In C. Cenci, M. Piva, & V. Ferreira, (Orgs), *Relações Familiares: uma reflexão contemporânea* (pp. 34-47).UPF Editora.
- Pagels, E. (1995). *The origin of Satan*. Vintage Books.
- Parreira, F. L. (2019). Ciência, gênero, sexualidade e religião: alianças, tensões e conflitos no ensino de Biologia. Tese de Doutorado. Universidade de Uberlândia). <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/28778>
- Pasche, A., & Arruda, M. A. (2018). Em diversas frentes: as filhas da caridade e suas experiências educacionais nas províncias de Minas Gerais e do Rio de Janeiro (1850-1900). *Revista do Centro de Ciências da Educação*, 36, (4),133-1356. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/51279>.
- Pateman, C. (1996). Críticas feministas a la dicotomia público/privado. In C. Castells (org.), *Perspectivas feministas en teoría política* (pp. 31-52). Paidós.
- Pedro, J. M. (2011). Relações de gênero como categoria transversal. *Revista Topoi*, 22, 270–283. <https://www.scielo.br/pdf/topoi/v12n22/1518-3319-topoi-12-22-00270.pdf>.

- Pelúcio, L. (2014). Desfazendo o gênero. In R. Miskolci, & L. Jorge (org.). *Diferenças na educação: outros aprendizados* (pp.98–146). EdUFSCar.
- Pereira, N. C. (2015). Teologia da mulher. *Revista Encontros Teológicos*, 30(1), 121-157. <https://facasc.emnuvens.com.br/ret/article/download/77/70>
- Pereira, G. M. (2021). Políticas Públicas de Conciliação Trabalho-Família para a Igualdade de Género em Portugal e no Brasil. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/138143/2/518080.pdf>
- Pérez, G. A. (1998). Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In J. Sacristán, & A. Pérez Gómez, (Orgs). *Compreender e transformar o ensino*. (4.^a edição, pp. 27–65). Artmed.
- Perez, O. & Ricoldi, A. (2018). A quarta onda do feminismo? Reflexões sobre movimentos feministas contemporâneos. *42º Encontro Anual da ANPOCS GT8 - Democracia e desigualdades*. <http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/42-encontro-anual-da-anpocs/gt-31/gt08-27/11177-a-quarta-onda-do-feminismo-reflexoes-sobre-movimentos-feministas-contemporaneos/file>.
- Perrot, M. (2005). *As mulheres ou o silêncio das histórias*. EDUSCU.
- Pilosu, M. (1995). *A mulher, a luxúria e a Igreja na Idade Média*. Estampa.
- Pinheiro, Á. (2001). *As ciladas do inimigo: as tensões entre clericais e anticlericais no Piauí nas duas primeiras décadas do século XX*. Fundação Cultural Monsenhor Chaves.
- Pintanguy, J. (1985). O sexo bruxo. *Religião e Sociedade*, 12 (2), 24-37.
- Pinto, C. R. (2010). Feminismo, História e Poder. *Revista de Sociologia Política* 18, (36), 15-23. <https://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>.
- Pinto, C. (2003). *Uma História do Feminismo no Brasil*. Fundação Perseu Abramo.
- Pinto, É. & Carvalho, M. E. (2017). As relações de gênero nas escolhas de cursos superiores. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10, (22), 47-58. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6173>.
- Pinto, É. Freitas, M. J., & Carvalho, M. (2017). Relações de gênero na Universidade: percepção de professoras do departamento de engenharia civil e ambiental. XI

- Seminário Internacional Fazendo Gênero: 13th. Women.*
[http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499285562_ARQUIVO_Pinto_Freitas_Carvalho\(2017\)FazendoGenero.pdf](http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499285562_ARQUIVO_Pinto_Freitas_Carvalho(2017)FazendoGenero.pdf).
- Piper, J. (1991). *What's the difference? Manhood and Womanhood defined according to the Bible*. Crossway Books. <http://document.desiringgod.org/what-s-the-difference-en.pdf?1439242052>.
- Pollock, G. (2002). A política da teoria: gerações e geografias na teoria feminista. In A. Macedo (org.), *Gênero, Identidade e Desejo - antologia crítica do feminismo contemporâneo* (pp.191-220). Livros Cotovia.
- Portelli, A. (2006). O massacre de Civitella Val di Chiana: mito, política, luta e senso comum. In M. Ferreira & J. Amado (Org.). *Usos e abusos da história oral* (pp. 1-25) Fundação Getúlio Vargas. <https://www.gpmina.ufma.br/wp-content/uploads/2015/03/O-massacre-Portelli.pdf>
- Porter, R. (1992). História do Corpo. In P. Burke (Org). *A Escrita da História: Novas Perspectivas* (pp.291-326). Unesp.
- Província de Belo Horizonte (Ed.) (1999). *150 anos da Presença das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo no Brasil – 1849–1999*. Publicação comemorativa. Artes Gráficas.
- Pubben, P.; Araujo, J., & Ir. Maria Vanda (2006). *Caridade sem fronteiras*. Gráfica Dom Bosco.
- Queiroz, M. I. (1996). Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In O. Simson, Moraes Von (Org.). *Experimentos com história de vida: Itália-Brasil*. Loyola.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2.^a edição). Gradiva.
- Rabelo, A. O. & Martins, A. M. (2006). A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. *Congresso Luso-brasileiro de história da educação*. (pp. 6167-6176). <http://revista.batistapioneira.edu.br/index.php/ensaios/article/view/107>.
- Ragazzini, D. (2001). Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? *Educar em revista*, 18, 13-27. <https://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a03.pdf>.

- Ramos do Ó, J. (2003). *O Governo de Si Mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal* (último quartel do século XIX — meados do século XX). (Tese Doutorado. Universidade de Lisboa). <http://hdl.handle.net/10451/42106>
- Ravazzola, M. C. (1999). *Historias infames: los maltratos en las relaciones* Paidós.
- Ribeiro, A. (2000). Mulheres Educadas na Colônia. In E. Lopes, Filho, L., & C. Veiga (Orgs.), *500 Anos de Educação no Brasil*. (2.^a edição, pp. 79–94). Autêntica.
- Ribeiro, A. (2006). *A Educação Feminina durante o Século XIX: O Colégio Florence de Campinas 1863–1889*. (2.^a edição) CMU/UNICAMP.
- Ribeiro, D., Nogueira, C., & Magalhães, S. I. (2021). As ondas feministas: continuidades e descontinuidades no movimento feminista brasileiro. *Revista de Ciências Humanas e Sociais*, 57-76. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/136148/2/496080.pdf>.
- Ribeiro, L. (2003). Nos meandros da caminhada: a questão de gênero nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). *Ciências Sociais e Religião*. 5 (5), 25-242. <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/csr/article/view/13284>.
- Ribeiro, P. (2004). Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In P. Ribeiro (Org.). *Sexualidade e educação: aproximações necessárias* (pp. 15-25). Arte & Ciência.
- Ricoeur, P (1994). *Tempo e narrativa*. Tomo I. Papirus.
- Rigoni, A. C. (2016). Um breve ensaio sobre corpo e religião: relações e transformações ao longo da história. *Ciências da Religião: história e sociedade*, 14, (1), 127–145. <https://ixtheo.de/Record/1768074933>.
- Rizz, J. L.; Ribeiro, P. R., & Mota, M. R. (2018). A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844176870>.
- Robbins, R. H. (1984). *The Encyclopedia of Witchcraft and Demonology* (2.^a edição). Newnes Books.

- Rocha, F. (2017). A quarta onda do movimento feminista: o fenômeno do ativismo digital. (Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos). <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6728>
- Rocha, M. A. (2010). A educação pública antes da independência. *Caderno de Formação: Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento*, 1, 32-47. <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/104>
- Rochefort, F. (2004). Contrecarrer ou interroger les religions. In E. Gubin, et al. (Eds.). *Le siècle des féminismes*. (pp. 347–363). Les Éditions de l'Atelier/Éditions Ouvrière.
- Rodrigues, A. G., Gadenz, D. , & La Rue, L. A. (2014). Feminismo.com. O movimento feminista na sociedade em rede. *Derecho y Cambio Social*. 2224–4131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5472578>
- Rodrigues, M. B. (2007). Interculturalidade: por uma genealogia da discriminação. *Psicologia e Sociedade*, 19, (3), 55–61. <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n3/a09v19n3.pdf>.
- Rodrigues, M. J. (2014). Educação feminina no recolhimento do Maranhão: o redefinir de uma Instituição. *Revista Educação E Emancipação*, 7 (2), 137–138. <https://doi.org/10.18764/>
- Rodrigues, C. S. (2003). Católicas e Femininas: Identidade Religiosa e Sexualidade de Mulheres Católicas Modernas. *Revista de Estudos da Religião*, 2, 36-55. www.pucsp.br/rever/rv2_2003/p_rodrig.pdf
- Rosa, S. (2013). *Mulheres, ditaduras e memórias*. Intermeios.
- Rosado, M. J. (2017). Feminismo, gênero e religião – os desafios de um encontro possível. *Estudos de religião*, 31, (2), 65-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6342669>
- Rosado, M. J. (2001). O impacto do feminismo sobre o estudo das religiões. *Cadernos Pagu* (16) 79–96. <https://www.scielo.br/j/cpa/a/YnYKS3QPKG5YhdjXbzWnhdw/?format=pdf&lang=p>.
- Rossi, A. R. (2008). Políticas para homossexuais: uma breve análise do programa Brasil sem homofobia e do tema transversal orientação sexual. *Anais Fazendo*

gênero 8 — corpo, violência e poder.

http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01950_Alexandre_Jose_Rossi_46.pdf.

Rossi, M. P., & Inácio F., G. (2006). As congregações católicas e a disseminação de escolas femininas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. *Revista Histedbr on line*, 24, 79 – 92. https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4951/art07_24.pdf

Rossiaud, J. (2013). *Sexualités au Moyen Age*. Jean-Paul Gisserot.

Roughgarden, J. (2005). *Evolução do gênero e da sexualidade*. Planta.

Rousseau, J. (1979). *Emílio, ou Da Educação*. Difel.

Santos, E. P., Matos, F. A., & Almeida, V. C. (2009). O resgate das brincadeiras tradicionais para o ambiente escolar. *Movimento & Percepção*. 10, (14), 210-221.

<http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewarticle.php?id=252>.

Santos, E., & Nóbrega, L. (2010). Ensaio sobre o feminismo marxista socialista. *Mneme - Revista de Humanidades*, 5 (11), 1-17. <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/225/200>

Santos, F. (2014). A Companhia de Jesus e Concílio de Trento: aspectos pedagógicos da contra-reforma. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 207–218. <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2964>.

Santos, L. A. (2011). O corpo na cultura e a cultura da “reforma” do corpo. *RBSE - Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 10, (30), 406–414. https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciasSociais/Dissertacoes/trinca_tp_ms_mar.pdf

Santos, O. B. (2010). Uma hermenêutica bíblica popular e feminista na perspectiva da mulher nordestina: um relato de experiência. (Dissertação de Mestrado. Faculdade EST). <http://dspace.est.edu.br:8000/xmlui/handle/BR-SIFE/183>.

Santos, S. V. (2017). Socialização de gênero na educação infantil: continuidades e rupturas vivenciadas pelas crianças na família, na igreja e na escola. *Santa Maria*, 42, (31), 731–750. <https://www.redalyc.org/journal/1171/117154389019/movil/>

- Santos, R. M. dos. (2022). A mobilização de questões de gênero e sexualidade e o fortalecimento da direita no Brasil. *Agenda Política*, 8(1), 50–77. <https://doi.org/10.31990/10.31990/agenda.ano.volume.numero>
- Santos, M. M. O. (2017). A Convenção de Istambul e a “violência de gênero”: breves apontamentos à luz do ordenamento jurídico-penal português. *Revista FIDES*, 8(2). <http://revistafides.ufrn.br/index.php/br/article/view/317>
- Sottomayor, M. (2015). A Convenção de Istambul e o Novo Paradigma da Violência de Género. *Ex æquo*, 31, 105-121. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/35765>
- Solhjell, R., 2015. “There are no women here”. Gender Discourses in United Nations’ Peace Operations. *Relaciones Internacionales*, 27, 97-116. <https://revistas.uam.es/relacionesinternacionales/article/view/5239>
- Suyama, B., & Lopes, L. (2012). Reinventando a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento: Incluindo a sociedade civil. *Revista de Humanização do Desenvolvimento*, 2, 39-42. https://articulacaosul.org/wp-content/uploads/2014/07/Artigo-Suyama-Lopes_-revista-rede.pdf.
- Skeggs, B. (2008). The dirty history of feminism and sociology: Or the war of conceptual attrition. *The Sociological Review*, 56(4), 670-690. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2008.00810.x>
- Sardenberg, C. (2002). Estudos Feministas: um esboço crítico. *I Simpósio Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero*. NEGIF/UFC. Fortaleza (CE). <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/6880>.
- Saviani, D. (2013). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. (4.^a edição). Autores Associados.
- Schiebinger, L. (1994). *Nature’s Body: sexual politics and the making of modern science*. Pandora
- Schiebinger, L. (1987) Skeletons in the Closet: The First Illustrations of the Female Skeleton in Eighteenth-Century Anatomy. In C. Gallagher & T. Laqueur (eds) *The Making of the Modern Body: Sexuality and Society in the Nineteenth Century*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520908284-003>

- Schmitt, F., & Souza, T. D. (2018). Hermenêutica bíblica cristã: abordagem e implicações a partir da Teologia Feminista. *Revista de Cultura Teológica*, 26, (91), 229–244. <https://revistas.pucsp.br/culturateo/article/view/rct.i91.37326>.
- Schmitt-Pantel, P. (2003). A criação da mulher: um artilho para a história das mulheres? In Matos, M. I. & Soihet, R. (Orgs.), *O corpo feminino em debate*. (pp.129–156.) Unesp.
- Schreiner, H. (2012). Marcas influenciam na eleição dos mais admirados. *Revista Gestão de RH*. Ano XVIII, (101),
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20, (2). <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667>.
- Scott, J. (1999). Experiência. In A. Silva, et al. (Orgs), *Falas de Gênero* (pp. 27-55). Editora mulheres.
- Seffner, F., & Picchetti, Y.(2016). A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: Uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? *Revista Reflexão e Ação*, 24, (1), 61-81. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.
- Setton, M. D. (2010). Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. *Estudos de Sociologia*, 15(28), 19-35 <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2549>.
- Silva, A. (2000). Extinção das ordens religiosas, In C. Azevedo (Coord)*Dicionário de História Religiosa de Portugal*. (Tomo 2, p. 233). Círculo de Leitores.
- Silva, A. O. (2020). Influência dos movimentos feministas latino-americanos nas políticas públicas sociais e de gênero no Mercosul no século XXI. (Dissertação de Mestrado. Universidade Beira Interior). <http://hdl.handle.net/10400.6/11084>.
- Silva, D., Silva, I., & Nogueira, K. (2011). A educação do gênero feminino no Brasil colônia. *III Seminário Nacional Gênero e práticas culturais: Olhares diversos sobre a diferença*. <http://itaporanga.net/genero/3/07/04.pdf>.
- Silva, E. L. (2018). A ‘Ideologia de Gênero’ no Brasil: conflitos, tensões e confusões terminológicas. *Revista de estudos interdisciplinares em gêneros e sexualidades*, 1 (10), 269–296. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/27923>

- Silva, E. R. (2008). Feminismo Radical — Pensamento e Movimento. 3, (1), 24–34. <http://textura.emnuvens.com.br/textura/article/view/251>.
- Silva, T. T. (2014). A produção social da identidade e da diferença. In T. Silva (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. (15.^a edição, pp. 73–102). Vozes.
- Soares, C. L., & Fraga, A. B. (2003). Pedagogias dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. *Pro-Posições*. 14, (2), 77–90. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643887>.
- Soihet, R. (1997). História, mulheres, gênero: contribuições para um debate. In N. Aguiar, (Org.). *Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres* (pp. 95–114). Rosa dos Tempos.
- Soihet, R. (2013). *Feminismos e antifeminismos: mulheres e suas lutas pela conquista da cidadania plena*. 7Letras.
- Soihet, R. I., & Pedro, J. M. (2007). A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. *Revista Brasileira de História*, 27 (54), 281–300. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882007000200015>.
- Souza, E., Santos, Cl., & Silva, J. P. (2015). Educação sexual na escola: concepções e modalidades didáticas de docentes sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual. *Interfaces Científicas– Humanas E Sociais*, 3(3), 51–62. <http://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/1931>.
- Souza, M. T. (2017). A chegada das Filhas da Caridade no Brasil no Oitocentos e suas repercussões na história da vida religiosa feminina local. *II Encontro de Pós-Graduandos da Sociedade Brasileira de Estudos do Oitocentos*. (Encontro). https://www.seo.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=94.
- Souza, S. D. (2015). Estudos Feministas e Religião: percursos e desafios. In Souza, Sandra Duarte de; Santos, Naira Pinheiro dos (Orgs.). *Estudos Feministas e Religião: tendências e debates*. (pp. 13–33). Prismas
- Souza, S. R. & Barbosa, M. A. (2017). O discurso feminista e seus efeitos na sociedade e pós-moderna. *Revista Travessias*, 11 (1), 93–114 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8093307>.

- Sparemberger, C., & Sparemberger, A. (2020). O Equal Rights Amendment na segunda onda feminista dos Estados Unidos. *Revista Dialogos*, 24, (1) 601–620. <https://doi.org/10.4025/dialogos.v24i1.45607>.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. (2.^a edição). Fundação Calouste Gulbenkian. (Originalmente publicado em 1995).
- Stamatto, M. (2002). *Um olhar na História: a mulher na escola* (Brasil: 1549–1910). UFRN.
- Stearns, P. N. (2007). *História das relações de gênero*. Garamond.
- Stegmann, L. (2011). Teologia Feminista. *Anais do Congresso Internacional da Faculdades* EST. http://www.4shared.com/document/EuUxN8zb/TEOLOGIA_FEMINISTA_-
- Stock, K. et al. (2002). Theologie, Christliche. In Muller, Gerhard (Ed.). *Theologische Realenzyklopädie*. (Vol. 33, pp. 263–343). De Gruyter.
- Storniolo, I., & Balaccin, E. M. (1990). *Como Ler o Livro do Eclesiastes. Trabalho e Felicidade*. Paulinas.
- Stroher, M. J. (2005). A história de uma história — o protagonismo das mulheres na Teologia Feminista. *História Unisinos*, 9(2), 116–123. <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/6417>.
- Stroher, M. J. (2009). O que espero da religião? Palavras que me tragam para a vida! Mulheres tomam a palavra sobre religião e o discurso religioso na produção e na reprodução da violência sexista. In Y. Orozco (org.). *Religiões em Diálogo: Violência contra as Mulheres*. Católicas pelo Direito de Decidir.
- Swain, T. (2000). Quem tem medo de Foucault? Feminismo, Corpo e Sexualidade. In V. PortoCarrero, & G. Branco (Org.). *Retratos de Foucault* (pp. 138-158). Nau Editora.
- Taborda, F. S. (1990). Feminismo e Teologia Feminista no Primeiro Mundo: breve panorâmica para uma primeira informação. *Perspectiva Teológica*, 22, 311-337 <http://faje.edu.br/periodicos/index.php/perspectiva/article/view/1349>.

- Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14 (Especial), 61–88.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf>.
- Tavares, C.I. (2000). *Os Media e a aprendizagem: o papel do apresentador*. Universidade Aberta
- Teddlie, Ch., & Tashakkori, A. (2009). *Foundat ions of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Edições Afrontamento.
- Thompson, P. (1992). *A voz do passado*. Paz e Terra.
- Tillich, P. (1994). *História do pensamento cristão*. (3.^a edição): Aste.
- Tomita, L. E. (2010). Teologia feminista libertadora: deslocamentos epistemológicos. *Fazendo Gênero*, 9, 1-9.
<http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/site/anaiscomplementares>
- Tomita, L. E. (2004). *Corpo e Cotidiano: a experiência de mulheres de movimentos populares desafia a teologia feminista da libertação na América Latina*. (Tese Doutorado. Universidade Metodista de São Paulo).
<http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/416>
- Tong, R. P. (1998). *Feminist thought*. Westview Press.
- Toscano, M., & Goldenberg, M. (1992). *A revolução das mulheres: um balanço do feminismo no Brasil*. Revan.
- Toyshima, A. M. S., Montagnoli, G. Alves, Costa, C. (2012). Algumas considerações sobre o Ratio Studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos. *Simpósio Internacional Processos Civilizadores*, 14, 1-10.
http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao_Oral/Trabalhos_Completos/Ana_Toyshima_e_Gilmar_Montagnoli_e_Celio_Costa.pdf

- Torres, A. (2001). *Sociologia do casamento: a família e a questão feminina*. Celta Editora.
- Trujillo, A. M., & Trujillo, M. F. (2017). As escolas confessionais cristãs e a educação no Brasil. *International Journal of English Literature and Social Sciences (IJELS)*, 2 (5), 149-155 <https://dx.doi.org/10.24001/ijels.2.5.18>.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação*. (3.^a edição). (Trad. A. Rodrigues Lopes). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Urbano, C. (2008). O Padre António Vieira e a Companhia de Jesus. *Revista Lusófona de Ciências das Religiões*, 13/14, 43–55. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cienciareligioes/article/view/3886>
- Urry, A. (1994). A luta por uma prática feminista na terapia de família: Premissas. In R. J. Perelberg & A C. Miller (Orgs.), *Os sexos e o poder nas famílias* (pp.116-130). Imago.
- UNESCO (2016). Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action. Paris.
- Vaggione, J. M. (2012). Introducción. In: Faúndes, José Manuel Morán et al (Ed.). *Sexualidades, desigualdades y derechos: reflexiones en torno a los derechos sexualesy reproductivos* (pp.13-55). Ciencia, Derecho y Sociedad Editorial, Vainfas, R. (1986). *Casamento, amor e desejo no ocidente cristão*. Ática.
- Vainfas, R. (2010). *Trópico dos pecados: moral, sexualidade e Inquisição no Brasil* (3.^a edição) Civilização Brasileira.
- Varela, J. & Alvarez-Uría, F. (1992). A maquinaria escolar. *Revista Teoria & Educação*, 6, 1-17 <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>.
- Vieira, C. (2008). Americanismo x iberismo: a influência do modelo educacional norte-americano no final do século XIX. *Horizontes*, 26, (1), 21–30. <http://www.unimep.br/~crvieira/americanismo-ibirismo.pdf>.
- Villares, A. (1995). As ordens religiosas em Portugal nos princípios do século XX. *Revista de História*, 13,195-223 <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6363.pdf>

- Walker, W. T. (2010). Feminism, Second-Wave. In R. Chapman (Org.), *Culture Wars: An Encyclopedia of issues, Viewpoints, And Voices* (pp. 177–178). M.e. Sharpe, Inc.
- Wernet, Augustin. (1987). *A Igreja paulista no século XIX: a reforma de D. Antônio Joaquim de Melo (1851–1861)*. Ática.
- Weeks, J. (1985). *Sexuality and its discontents: meanings, myths and modern sexualities*. Routledge & Kegan Paul.
- West, C & Zimmerman, D. H. (1987) *Gender and Society*, 1, (2), 125–151. https://www.gla.ac.uk/0t4/crcees/files/summerschool/readings/WestZimmerman_1987_DoingGender.pdf
- Woodhead, L. (2001). Feminism and the Sociology of Religion: From Gender-blindness to Gendered Difference. In R. Fenn, (Org.). *The Blackwell Companion to Sociology of Religion*. (pp. 67–84.) Blackwell.
- Woodhead, L. (2002). Mulheres e gênero: uma estrutura teórica. *Revista de Estudos da Religião*, 1, 1-11. https://www.pucsp.br/rever/rv1_2002/p_woodhe.pdf.
- Walby, S. (2005). Gender Mainstreaming: Productive Tensions in Theory and Practice. *Social Politics*, 12(3), 321-343. <https://doi.org/10.1093/sp/jxi018>
- Xavier de Brito, A. (2010). L'influence française dans la socialisation des Elites féminines brésiliennes: Le collège Notre Dame de Sion à Rio de Janeiro. L'Harmattan.
- Xavier, A. I. (2015). A Agenda da Segurança e do Desenvolvimento (Humano) Pós 2015: Análise e Reflexões Prospetivas: The Post-2015 (Human) Security and Development Agenda: Prospective Analysis and Reflections. *Perspectivas-Journal of Political Science*, 14, 95-110. <https://www.perspectivasjournal.com/article/view/186>
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (4.^a edição). Bookman.
- Young, I. (1997). *Intersecting voices, Dilemmas of gender, political philosophy and policy*. University Press
- Zandoná, J., Guzzi, M., & Pereira, S. (2019). *IV Jornadas do LEGH: caderno de resumos*. de

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/202805/Caderno%20de%20resumos%20-%2012-12.pdf?sequence=1>.

Zotti, S. A. (2004). *Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Autores Associados.

APÊNDICE I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecidas das Ex-alunas do Colégio São Vicente de Paulo

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa/PT

Programa de Doutoramento em Educação

Orientador: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Investigadora: Professora Ms. Andressa Leoni Borges

Termo de Consentimento Livre e Esclarecida

Ex-alunas do Colégio São Vicente de Paulo

A senhora é convidada a participar da pesquisa intitulada: ‘Educação, Gênero e Religião: Um estudo das Filhas da Caridade’. Esta entrevista consta como parte necessária da investigação no âmbito de uma Tese de Doutoramento em Educação, que tem como o objetivo da pesquisa é analisar a influência das normas religiosas que moldam os comportamentos das mulheres numa instituição de ensino religioso feminino das Filhas da Caridade no Estado do Maranhão. Enfatizamos que, embora os resultados da pesquisa sejam analisados e publicados, porém a sua identidade não será divulgada, sendo sua colaboração anônima e confidencial. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins científicos.

Por favor, caso aceite em participar da pesquisa aqui apresentada, diga: ‘Eu consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e autorizo a gravação da entrevista’, e após a referida entrevista, este documento será encaminhado via e-mail, como comprovativo da vossa participação e colaboração.

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE II

Roteiro de Entrevista

Ex-alunas do Colégio São Vicente de Paulo

Roteiro da Entrevista

Ex-alunas do Colégio São Vicente de Paulo

- 1) A escolha da Escola São Vicente de Paulo para estudar, foi pelos seus pais, por ser uma Escola Católica?
- 2) Você como ex-aluna, acredita que as Escolas Católicas femininas, são um contributo positivo para caracterizar o papel da mulher na sociedade?
- 3) Do seu ponto de vista de ex-aluna do CSVP e mulher, como observa a educação feminina nas escolas nos dias de hoje?
- 4) Para você, suas ações na vida, tiveram consequência o da sua educação na Escola São Vicente de Paulo?
- 5) Para você a religião e o feminismo é possível andarem juntos?
- 6) Enquanto aluna do Colégio, de que forma foram discutidas nas aulas as questões de género (como identidade de género, feminismo e LGBT) ?
- 7) Na sua opinião, qual a relação entre o triângulo feminismo, o casamento e penalização do aborto?
- 8) Qual a sua opinião sobre a ideia, aceite por muita gente, que os homens devem ter sempre privilégios profissionais, pois são o sexo forte e dominador, sendo a mulher o sexo frágil e, como tal, precisa de proteção
- 9) Para si, qual o sentido desta frase: “O feminismo busca a igualdade de género e o respeito pela individualidade”.
- 10) Qual a relação para você sobre a submissão da mulher, segundo a Igreja Católica, e a violência doméstica?
- 11) Na sua opinião, o corpo da mulher precisa ter condutas normativas para ser respeitado perante a sociedade?
- 12) Para você, seguindo a sua educação escolar durante a vida e na atualidade, como descreve ser o papel da mulher e do homem na sociedade?

APÊNDICE III

Termo de Consentimento Direcionada aos Responsáveis dos alunos do 7.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e do 1.º ao 3.º ano do Ensino Médio

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa/PT

Programa de Doutoramento em Educação

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Investigadora: Professora Ms. Andressa Leoni Borges

Termo de Consentimento Direcionada aos Responsáveis dos alunos do 7.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e do 1.º ao 3.º ano do Ensino Médio

Senhoras/es Responsáveis:

Estou a realizar uma pesquisa cujo tema é ‘Educação, Género e Religião: Um estudo das Filhas da Caridade’, com envolvimento dos alunos do 7.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e do 1.º ao 3.º ano do Ensino Médio. O objetivo da pesquisa é analisar a influência das normas religiosas que moldam os comportamentos das mulheres numa instituição de ensino religioso feminino das Filhas da Caridade no Estado do Maranhão. A participação da sua filha(o) é muito importante para a nossa investigação, por essa razão necessitamos aplicar um questionário acerca da temática pesquisada. Enfatizamos que os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, porém a sua identidade não será divulgada, sendo sua colaboração anónima e confidencial. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins científicos.

Desse modo, devido a sua filha(o) ser menor, precisamos da sua autorização, por uma assinatura abaixo, no local indicado:

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora

Este documento é emitido em duas vias assinadas pela Pesquisadora e pelo Responsável.

APÊNDICE IV

Roteiro de Questionário

**Alunos do 7.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e do 1.º ao 3.º ano do
Ensino Médio**

Este questionário faz parte integrante da pesquisa no âmbito da Tese de Doutorado em Educação, cujo título é: Educação, Género e Religião: um estudo das Filhas da Caridade. A sua colaboração é anónima e os dados recolhidos serão utilizados somente para fins científicos.

Instruções: Por favor responda às seguintes afirmações escolhendo uma das opções. É importante indicar como sente em cada afirmação agora e não como se sentiu no passado. Caso não esteja familiarizada(o) com algumas das afirmações, pedimos que, mesmo assim, tente pensar em situações similares para responder. Lembramos que não existem respostas certas ou erradas.

Questões	Concordo totalmente	Não tenho opinião formada	Discordo totalmente
1. O ensino numa instituição católica define o comportamento da mulher e do homem.			
2. A educação católica define o papel da mulher e do homem na sociedade.			
3. O papel do homem é sempre superior da mulher, porque a Bíblia nos ensina assim.			
4. A mulher deve ser sempre submissa, cuidar dos filhos e da casa, após o casamento.			
5. Mulher e Homem são biologicamente e psicologicamente diferentes, por isso não podem ter o mesmo papel na sociedade.			
6. A mulher só pode ter respeito ao seu corpo, se seguir as normas de boas condutas de vestimentas.			
7. Mulher ou homem podem escolher ser o que quiserem como pessoa na sociedade.			
8. Ser feminista significa ser contra o casamento e a favor do aborto.			
9. O feminismo busca a igualdade de género e respeito da individualidade.			
10. Na escola as questões de género (como identidade de género, feminismo e LGBT) são discutidas abertamente.			
11. A identidade de género só é			

encontrado nos sexos femininos e masculinos.			
12. Os homens podem e devem repreender as mulheres quando necessário.			
13. A mulher é sexo frágil e precisa de proteção.			
14. A educação sexual deve ser ensinada na escola.			
15. Os homens devem ter sempre privilégios profissionais, pois são o sexo forte e dominador.			

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE V
Grelha de observação

a) Convivência no ambiente escolar: Brincadeira entre pares

Observamos os recreios dos alunos do 7.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental (matutino e vespertino) e do 1.º ao 3.º ano do Ensino Médio.

TURMAS	Ocorre brincadeiras entre meninas e meninas	Brincadeiras englobam meninas e meninos	Brincadeiras somente de meninas	Brincadeiras somente de meninos
7.º ano (matutino)				
7.º ano (vespertino)				
8.º ano (matutino)				
8.º ano (vespertino)				
9.º ano (matutino)				
9.º ano (vespertino)				
1.º ano (matutino)				
2.º ano (matutino)				
3.º ano (matutino)				

Escala de Likert

4. Muito frequente	3. Frequente	2. Pouco frequente	1. Sem frequência
--------------------	--------------	--------------------	-------------------

b) Organização da sala de aula: Agrupamento dos pares

Observamos em sala de aula a disposição dos alunos do 7.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental (matutino e vespertino) e do 1.º ao 3.º ano do Ensino Médio nas suas carteiras.

TURMAS	Meninos e meninas sentam agrupados	Meninas sentam em grupo	Meninos sentam em grupo
7.º ano (matutino)			
7.º ano (vespertino)			
8.º ano (matutino)			
8.º ano (vespertino)			
9.º ano (matutino)			

9.º ano (vespertino)			
1.º ano (matutino)			
2.º ano (matutino)			
3.º ano (matutino)			

Escala de Likert

4. Muito frequente	3. Frequente	2. Pouco frequente	1. Sem frequência
--------------------	--------------	--------------------	-------------------

c) Relacionamento afetivo entre pares

Observamos os alunos do 7.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental (matutino e vespertino) e do 1.º ao 3.º ano do Ensino Médio, no recreio e sala de aula, quanto as suas relações afetivas (amizade ou/e amorosa).

TURMAS	Há amizades entre meninas e meninos	Há amizades somente de meninas	Há amizades somente de meninos	Há relacionamentos amorosos
7.º ano (matutino)				
7.º ano (vespertino)				
8.º ano (matutino)				
8.º ano (vespertino)				
9.º ano (matutino)				
9.º ano (vespertino)				
1.º ano (matutino)				
2.º ano (matutino)				
3.º ano (matutino)				

Escala de Likert

4. Muito frequente	3. Frequente	2. Pouco frequente	1. Sem frequência
--------------------	--------------	--------------------	-------------------

APÊNDICE VI

Transcrições das entrevistas das ex-alunas do CSVP

Ex-aluna: E1

Data: 07 de junho de 2019

Dados pessoais: Formação em Veterinária (Professora), casada, 03 filhas e sem religião.

1) A escolha da Escola São Vicente de Paulo para estudar, foi pelos seus pais, por ser uma Escola Católica?

O meu pai foi seminarista antes de casar com a minha mãe, e ele sempre desejou que a sua filha tivesse uma educação católica. Na época fiz prova para entrar tanto no São Vicente de Paulo, como também no Divina Pastora, sendo uma escola mantida pela Ordem dos Capuchinhos. Prevaleceu o São Vicente de Paulo por que era uma escola só de meninas.

2) Você como ex-aluna, acredita que as Escolas Católicas femininas, são um contributo positivo para caracterizar o papel da mulher na sociedade?

Não tenho nenhuma experiência má ao estudar no São Vicente de Paulo, mas não colocaria as minhas filhas em escolas católicas femininas, se ainda existisse aqui em São Luís. Acredito que esse modelo é um tanto conservador e não apresenta todas as visões que é preciso ter como mulher para viver na sociedade. Eu acredito que precisamos ter uma educação aberta, para termos escolha, e não que nos limite.

3) Do seu ponto de vista de ex-aluna do CSVP e mulher, como observa a educação feminina nas escolas atualmente?

As escolas mistas são importantes, para ampliar a interação e aprender respeito. Quando fui aluna do São Vicente de Paulo, tive muitas dificuldades em relacionar-me com homens, por que tinha uma perspectiva transversal dessa relação, e isso, a meu ver, se deu muito para o que nos era ensinado. Mulheres ou eram freiras, para ajudar os necessitados, ou eram esposas católicas e submissas aos esposos.

4) Para você, suas ações na vida, tiveram consequência da sua educação na Escola São Vicente de Paulo?

É estranho, no meu caso, por que estudei a minha vida inteira no São Vicente de Paulo e não via que poderia ser diferente. Uma coisa que decidi na minha vida, por estudar lá, foi que não queria ser católica. Como disse antes, devido a falta de relação com homens, tive muita dificuldade em relacionar-me, e acabei a sofrer em escolhas, e penso que isso tudo foi porque não tive direção para como agir. É importante os sexos se relacionarem, para ocorrer respeito.

5) Para você a religião e o feminismo são possíveis andarem juntos?

Não me considero feminista, mas tenho a certeza que o feminismo não se encaixa numa escola, como a São Vicente de Paulo. As ideias, e a forma que eles observam o mundo, e as pessoas nesse mundo, não se encaixam. O feminismo é um conceito moderno, uma adaptação para nos respeitarmos melhor como sociedade. E, pensando bem, e esse tal respeito só não existe porque fomos privados em ser educados

juntos. As escolas católicas elas padronizam as pessoas. Mulher tem esse papel. Homem esse outro papel.

6) Enquanto aluna do Colégio, de que forma foram discutidas nas aulas as questões de gênero (como identidade de gênero, feminismo e LGBT) ?

NUNCA na minha vida escolar foi abordado tais assuntos. Pelo contrário , nas aulas de religião, o homossexualismo era tratado como pecado.

7) Na sua opinião, qual a relação entre o triângulo feminismo, o casamento e penalização do aborto?

Na minha opinião, o triângulo entre feminismo casamento e penalização do aborto é uma questão muito ténue. O casamento visto no ponto de vista social e patriarcal não se relaciona com o feminismo, onde há direitos iguais. Portanto, o casamento precisa ser redesenhado. Os papéis precisam ser reescritos. Pois, a mulher de hoje não é mais a mulher de antigamente, logo o casamento não é o mesmo. Dessa mesma forma, a penalização do aborto é algo que merece uma discussão mais nova. Pois, desde a mulher compreende que não é obrigada a ter um filho que não desejou ou programou, ela se sobrepõe à criminalização do aborto. Para mim, quem compreender o feminismo, tem que mudar a opinião sobre casamento e penalização do aborto.

8) Qual a sua opinião sobre a ideia, aceite por muita gente, que os homens devem ter sempre privilégios profissionais, pois são o sexo forte e dominador, sendo a mulher o sexo frágil e, como tal, precisa de proteção?

A minha opinião é clara. Se mulheres lutam por direitos iguais, não há provedor e protegidos. Ambos os gêneros são independentes e autossuficientes. Portanto, as profissões deveriam igualar os salários das funções independentes dos gêneros. Já existem muitas mulheres chefes de família e uma grande maioria mãe solteira. Porque ainda permanecer na minoria profissional? O conceito citado na pergunta é bíblico, o que já se encaixa muito bem na atual da sociedade.

9) Para si, qual o sentido desta frase: “O feminismo busca a igualdade de gênero e o respeito pela individualidade”

Homens e mulheres com os mesmos direitos no contexto social. O respeito pela individualidade faz parte dessa luta . Já que na cultura machista é sociedade patriarcal, o respeito pela individualidade de remuneração aos homens. As mulheres querem, podem e devem ter o seu espaço respeitado.

10) Qual a sua opinião sobre o fato de nas escolas haver uma disciplina que contemple a temática da educação sexual?

Nos últimos anos avançamos muito a respeito da temática, toda a informação da forma correta e válida!" Enquanto não tivermos uma discussão sobre gênero nas escolas, isso se perpetua. A educação

ainda é machista. Essa mentalidade de que o homem é dono da mulher não está nas leis, mas está na sociedade".

11) Qual a sua opinião sobre a frase de Simone de Beauvoir " a mulher tem que ser vista como corporeidade e não ser vista como corpo objeto"?

Mulheres quando não sabem dos seus direitos tendem a se submeter a tudo, somos mais que um corpo, conseguimos ficar onde achamos melhor

12) No seu entender, a Igreja Católica é permissiva às atitudes machistas promotoras de violência doméstica?

Sim! Essa ideia que para ter um lar abençoado a mulher precisa ser absolutamente dependente do marido, escrava do seu próprio lar. Isso mantém essa visão machista da sociedade contribuindo muito com a violência.

Ex-aluna: E2

Data: 7 de junho de 2019

Dados pessoais: Formação Medicina (Médica Pediátrica), divorciada, 01 filho e evangélica

1) A escolha da Escola São Vicente de Paulo para estudar, foi pelos seus pais, por ser uma Escola Católica?

Sou filha caçula de 4 irmãs e a minha mãe sempre foi religiosa (da igreja católica) e ela também estudou no São Vicente de Paulo, e quis ser freira, mas acabou por casar. A escolha foi basicamente por isso.

2) Você como ex-aluna, acredita que as Escolas Católicas femininas, são um contributo positivo para caracterizar o papel da mulher na sociedade?

Sinceramente só tive péssimas lembranças no tempo que estudei no São Vicente de Paulo. Primeiro por que sempre fui muito presa em casa, e eu tinha muita curiosidade sobre muitas coisas e além de casa, a escola tinha mil e outras restrições, desde a roupa, a forma de sentar, os momentos antes de iniciar as aulas rezar não sem quantas vezes, para não sei quantos santos (risos). E, para mim, não conseguir ver nenhum contributo da educação lá, para minha formação como mulher. O que as freiras sempre passaram para gente, ou éramos freiras (para servir a Deus) ou se escolhêssemos ser esposa, também tínhamos responsabilidade. Lembro das aulas de etiqueta, saber sentar, falar, e até de se apresentar a outra pessoa. Isso é bem limitado, para aquilo que nós mulheres podemos ser.

3) Do seu ponto de vista de ex-aluna do CSVP e mulher, como observa a educação feminina nas escolas atualmente?

Ainda somos um ponto fraco na sociedade, e isso tudo vem da educação. Talvez deu uma aliviada ao ser banido as escolas católicas femininas e hoje temos as escolas normais (mistas). Mas, percebo que

sempre nos subestimam. Desde as disciplinas que podemos ter mais afinidade, até nas escolhas da profissão que queremos.

4) Para você, suas ações na vida, tiveram consequência da sua educação na Escola São Vicente de Paulo?

As escolas católicas foram o alicerce da educação aqui no Brasil, por muito tempo. E, por estudar em uma dessas escolas, e principalmente numa escola católica feminina, percebo o quanto a igreja católica apoderou-se nos papéis do homem e da mulher. O contributo foi para mim, negativo. Só trouxe mais limitações, submissões e silêncio.

5) Para você a religião e o feminismo são possíveis andarem juntos?

O feminismo é um conceito muito bonito, tirando as extremistas, claro. Mas, não encaixam em nenhum aspeto dentro de uma escola católica. Penso que a religião e o feminismo nem podem andar juntas. É como água e óleo, não se misturam porque as suas substâncias químicas não deixam.

6) Enquanto aluna do Colégio, de que forma foram discutidas nas aulas as questões de género (como identidade de género, feminismo e LGBT) ?

Enquanto aluna, infelizmente não houve aulas nem comentários a respeito deste assunto, penso que na época ainda era um tabu ou não era relevante.

7) Na sua opinião, qual a relação entre o triângulo feminismo, o casamento e penalização do aborto?

Penso que está indiretamente ligado, pois, há aquela ideia da mulher ter que se casar e gerar filhos, assim como também há mulheres que não querem constituir família e nem ter filhos, por isso quando falamos sobre cada tópico já pensamos indiretamente nestes assuntos.

8) Qual a sua opinião sobre a ideia, aceite por muita gente, que os homens devem ter sempre privilégios profissionais, pois são o sexo forte e dominador, sendo a mulher o sexo frágil e, como tal, precisa de proteção

A minha opinião sobre essa perspectiva é que a mulher também consegue ser forte e dominadora em todos os campos, penso que essa ideia de homem ter privilégios por apenas serem homens está se tornando ultrapassada, pelo simples facto de que as mulheres hoje em dia têm capacidades iguais ou superiores a dos homens. Por isso não concordo com a ideia.

9) Para si, qual o sentido desta frase: “O feminismo busca a igualdade de género e o respeito pela individualidade”

Para mim, o sentido que esta frase tem é baseada em direitos e deveres, as mulheres têm um papel fundamental na história da humanidade e com isso também mostram-se habilidosas em diversos campos da sua existência. E a cada dia que passa a mulher a conquistar o seu espaço cada vez mais, o que demonstra que a busca por seus ideais é importante e não é efémera.

10) Qual a sua opinião sobre o fato de nas escolas haver uma disciplina que contemple a temática da educação sexual?

Acho essencial pelos dias que estamos a viver, até porque a acessibilidade das crianças e adolescentes com o mundo da internet, expõe-nas muito a vulnerabilidades. Além de que no mundo globalizado como hoje, ainda existem pais que não conversam com os filhos a respeito de assuntos que para eles podem ser “assuntos de adultos” tornando-se um tabu para as crianças e adolescentes. E penso que na escola tendo uma disciplina específica os alunos poderão sentir-se mais abertos a esta conversa.

11) Qual a sua opinião sobre a frase de Simone de Beauvoir " a mulher tem que ser vista como corporeidade e não ser vista como corpo objeto"?

Quando era estudante no São Vicente de Paulo, costumava voltar da escola de transportes públicos (até porque a parada de ônibus fica mesmo no muro a frente da escola), e certo dia a espera, um homem aproximou-se atrás de mim e apalpou a minha bunda, e disse: essas meninas dessa escola de freira são tudo gostosa, já vão sair daí pronta para gente. Fiquei tão em choque que nem consegui mexer-me, nem chorar, nem gritar e nem nada. Mas, nunca consegui esquecer as falas daquele homem.

E outro dia, aqui no Hospital onde trabalho, também tive a mesma situação, de um colega meu, ainda por cima. Isso tudo para dizer, que o respeito pela mulher neste país precisa evoluir muito. Quando o homem age como se nos possuísse, como se nós fossemos propriedade dele, quer dizer que em algum momento da vida dele foi educado que isso é o normal. Que são eles que possuem o poder.

12) No seu entender, a Igreja Católica é permissiva às atitudes machistas promotoras de violência doméstica?

Apesar de não ser católica, sou cristã. E acredito que haja sim uma certa condição de regras que prendem a mulher dentro de uma relação, aceitando condições de violência doméstica, tudo em prol de seguir com o protocolo cristão da submissão. E também acredito que os homens alimentam essa cultura patriarcal e até acham normal o comportamento violento e dominador.

Ex-aluna: E3

Data: 9 de junho de 2019

Dados pessoais: Sem formação, casada, 02 filhos e católica.

1) A escolha da Escola São Vicente de Paulo para estudar, foi pelos seus pais, por ser uma Escola Católica?

Na verdade, nem foi por isso. A escolha foi pela distância da escola e da minha casa. Morava muito próximo, e isso facilitou muito a vida dos meus pais na época, pois não tínhamos carro, para me levar até a escola.

2) Você como ex-aluna, acredita que as Escolas Católicas femininas, são um contributo positivo para caracterizar o papel da mulher na sociedade?

Os meus pais, até onde lembro não eram muito religiosos. Mas, também não me influenciaram muito em nenhuma questão acerca de ser mulher. O São Vicente de Paulo, foi por muito tempo, o meu exemplo de como exercer o papel de mulher na sociedade. Para mim, foi positiva, por que percebi o meu papel e o caminho para seguir no mundo como mulher. Hoje há muita distorção sobre a mulher, principalmente devido a mídia e tudo aquilo que vendido pela TV. As escolas católicas femininas abrem o caminho da mulher e as direcionam.

3) Do seu ponto de vista de ex-aluna do CSVP e mulher, como vê a educação feminina nas escolas atualmente?

O fato de não existirem escolas femininas, e sim escolas mistas, foi o início da grande disseminação das questões que envolvem homem e mulher. As escolas não direcionam o ensino para nenhum lado, e educam de forma igual. Mas, nós mulheres não somos iguais dos homens. E para entendermos isso, a educação básica quando é direcionada nos encaixa melhor na sociedade em que vivemos.

4) Para você, suas ações na vida, tiveram consequência da sua educação na Escola São Vicente de Paulo?

A educação no São Vicente de Paulo, fez-me enxergar que como mulher e filha Deus, tenho um papel importante. Na Igreja, na minha casa, como esposa e como mãe. E devo muito aos ensinamentos lá, pois não tive muito direcionamento religioso em casa.

5) Para você a religião e o feminismo são possíveis andarem juntos?

Não se encaixam com certeza. E nem devem se encaixar. O feminismo ele nasceu em prol de dividir as famílias. De trazer no pensamento a ideia do igual. Mas não somos iguais. Cada um tem um papel. Um papel diferente e precisa exercer para a sociedade ande em equilíbrio.

6) Enquanto aluna do Colégio, de que forma foram discutidas nas aulas as questões de género (como identidade de género, feminismo e LGBT) ?

Não existia discussão de género na minha época de escola. Não estava na moda

7) Na sua opinião, qual a relação entre o triângulo feminismo, o casamento e penalização do aborto?

Eu acho o feminismo péssimo, manipula a mente das pessoas que sejam umas contra as outras, acho danoso as relações e atrapalha o casamento, assim como o machismo. A história do feminismo mostra inúmeros viéses e escondem práticas absurdas, inclusive contra a própria mulher — infelizmente, a verdade não é exposta. Simone e Sartre para mim são um caso clássico do abismo que é a prática feminista. O aborto deve continuar a ser penalizado. Afinal, dispomos de métodos contraceptivos, não quer engravidar? Use camisinha, pílula ou qualquer método de prevenção. Em caso de estupro, ou má formação — voto que não haja penalização — decisão de interromper seja plenamente da mulher

8) Qual a sua opinião sobre a ideia, aceite por muita gente, que os homens devem ter sempre privilégios profissionais, pois são o sexo forte e dominador, sendo a mulher o sexo frágil e, como tal, precisa de proteção

Sou mulher, considero-me frágil e preciso de proteção. Os trabalhos devem a ser remunerados de igual forma, quando tratamos do mesmo risco. No eu trabalho, até hoje, não vejo disparidade por ser homem ou mulher. Todos iguais. Inclusive os homens fazem a parte mais difícil -fazer força e ficar com a pior parte do trabalho. Portanto, esse quesito não faz parte da minha realidade.

9) Para si, qual o sentido desta frase: “O feminismo busca a igualdade de gênero e o respeito pela individualidade”

O feminismo busca encher a sociedade de conceitos vazios e que, na prática, divergem do que prega. As feministas, assim como qualquer grupo que luta por algo específico (racismo entre outros temas). Geralmente são pessoas que excluem outros que não participam do mesmo pensamento. Não existe respeito quanto a uma opinião diversa. Não sou a favor de extremos. O humano deve ser tratado como tal, independente de raça, gênero, mas com respeito as fragilidades de cada parte. Não somos iguais, portanto não devemos tratar a todos de forma igualitária. Somos diferentes e devemos ter as nossas diferenças respeitadas. Detesto temas extremistas. São chatos!

10) Qual a sua opinião sobre o fato de nas escolas haver uma disciplina que contemple a temática da educação sexual?

Acredito que as escolas possam ter um papel fundamental nessa temática. Muitas crianças e jovens não se sentem confortável em tratar da temática com os pais ou não possuem abertura para entrar no assunto com eles e acabam recorrendo a um amigo ou um professor ou permanecem com dúvidas e seguindo caminhos más.

11) Qual a sua opinião sobre a frase de Simone de Beauvoir " a mulher tem que ser vista como corporeidade e não ser vista como corpo objeto"?

A gente tem que aceitar, que o corpo da mulher é diferente do homem. E, que nós as mulheres sofram mais alterações corporais que os homens no decorrer da vida. Particularmente, por isso gostei de ter estudado no São Vicente de Paulo. Não me sentia inibida acerca da mudança no meu corpo, por estar a conviver somente com meninas. E, também foi importante saber que precisamos zelar pelo nosso corpo, seguindo as instruções da Bíblia. Isso que estamos a viver na educação é bem chocante. Fico feliz por não ter filhos ainda. Por que não faz nenhum sentido”.

12) No seu entender, a Igreja Católica é permissiva às atitudes machistas promotoras de violência doméstica?

Acredito que não. A Igreja sempre prezou e preza pela família e o bem-estar da sociedade. O problema que as pessoas deturpam muito a Bíblia. É possível chegar a um equilíbrio sobre o cristianismo, através da Igreja Católica e as novas ideias que estão sempre a bombardear as mentes das pessoas. Mas para isso, é preciso ter bom-senso e respeito.

Ex-aluna: E4

Data: 9 de junho de 2019

Dados pessoais: Formação em Direito (Advogada), casada, sem filho e sem religião.

1) A escolha da Escola São Vicente de Paulo para estudar, foi pelos seus pais, por ser uma Escola Católica?

Não me recordo de nada específico na escolha em estudar no São Vicente de Paulo, mas acredito que a distância de casa para a escola ajudou na escolha.

2) Você como ex-aluna, acredita que as Escolas Católicas femininas, são um contributo positivo para caracterizar o papel da mulher na sociedade?

Até onde pude absorver das lembranças em estudar no São Vicente de Paulo não acho que escolas católicas femininas contribuem para o desenvolvimento da mulher na sociedade. Acho até que aprisiona e limita as escolhas da mulher, pois lá a visão que elas (freiras) nos apresentam é de uma mulher que já tem um papel formado a exercer na sociedade. E não há manobra a dar.

3) Do seu ponto de vista de ex-aluna do CSVP e mulher, como observa a educação feminina nas escolas atualmente?

Infelizmente sendo escolas católicas femininas ou sendo escolas mistas, a mulher tem uma educação inferior a do homem, tanto no que é apresentado (das disciplinas lecionadas nas escolas) ou mesmo em questões que envolvem comportamento. Seja no vestir, no falar ou no se comportar. Saiu do padrão é discriminada.

4) Para você, suas ações na vida, tiveram consequência da sua educação na Escola São Vicente de Paulo?

No meu parecer, o contributo que a escola teve na minha vida, sem dúvida foi saber que não é esse caminho que quero seguir. O caminho limitado e direcionado a um único fim. Por isso, acredito que o fim das escolas católicas femininas aqui em São Luís foi um grande marco. Positivo para o desenvolvimento da mulher ludovicense.

5) Para você a religião e o feminismo são possíveis andarem juntos?

Sou feminista, e também sou ativista nas causas do feminismo. Como mulher, homossexual, política e acredito ser importante a discussão do tema: religião versus feminismo, pois só haverá o fim de tantas atrocidades envolvendo a mulher, seja na rua, na escola, em casa e todos os departamentos imagináveis, quando ocorrer uma total união das partes e uma abertura para a mudança. E a mudança precisa partir dos enclaves mais profundos, o que mais fere a dignidade da mulher em escolher o seu caminho, que nesse caso a religião tem uma parcela grande em se posicionar contra sempre dessas discussões.

6) Enquanto aluna do Colégio, de que forma foram discutidas nas aulas as questões de género (como identidade de género, feminismo e LGBT) ?

Não cheguei a participar de nenhuma discussão ou bate-papo a respeito do mencionado assunto.

7) Na sua opinião, qual a relação entre o triângulo feminismo, o casamento e penalização do aborto?

Atualmente o autoconhecimento das mulheres trouxe essa vontade de mostra toda a sua força, mostrar que não precisamos ficar escondidas em um casamento que historicamente muitas das vezes vivendo oprimidas. O lado de sentir a liberdade trazendo a autoconfiança cria na sociedade machista o medo, pois ali o ego masculino foi mexido. Hoje a mulher tem as suas escolhas em todas as áreas da sua vida, se quiser ser mãe tudo bem, caso não queira isso e uma escolha pessoal e deve ser respeitada.

8) Qual a sua opinião sobre a ideia, aceita por muita gente, que os homens devem ter sempre privilégios profissionais, pois são o sexo forte e dominador, sendo a mulher o sexo frágil e, como tal, precisa de proteção

Não existe sexo forte ou frágil, isso e uma ideia estúpida da sociedade. Homens e mulheres são seres com dignidade equivalente. Há igualdade em direitos e obrigações para homens e mulheres isso esta previsto no artigos 5º, inciso I da CF/88.

9) Para si, qual o sentido desta frase: “O feminismo busca a igualdade de gênero e o respeito pela individualidade”

Em um contexto histórico essa temática discute um longo desafio e lutas que se renovam constantemente cujo principio básico e tentar combater essa gritante desigualdade.

10) Qual a sua opinião sobre o fato de nas escolas haver uma disciplina que contemple a temática da educação sexual?

Acho interessante, pois atualmente a sexualidade anda muito banalizada e cada dia começa mais cedo nas vidas das crianças/adolescentes, então nada mais correto do que haver uma orientação adequada sobre o assunto.

11) Qual a sua opinião sobre a frase de Simone de Beauvoir " a mulher tem que ser vista como corporeidade e não ser vista como corpo objeto"

A mulher tem que ser vista como ser humano, capaz de realizar feitos grandiosos. Mulher é mais que “corpo objeto”, mulher é mente, mulher é coração, mulher é humano!

12) No seu entender, a Igreja Católica é permissiva às atitudes machistas promotoras de violência doméstica?

Não tenho prática na igreja católica. Não sei dizer ao certo. Mas acredito que não seja promotora de machismo ou violência doméstica. Na verdade, eu até penso que a igreja perdeu bastante espaço de influência na vida das pessoas . Não se vê mais tanta fidelidade ao que a igreja diz , principalmente na parte mais jovem da sociedade.

Ex-aluna: E5

Data: 11 de junho de 2019

Dados pessoais: Formação em Enfermagem, casada, sem filho e espírita.

1) A escolha da Escola São Vicente de Paulo para estudar, foi pelos seus pais, por ser uma Escola Católica?

Eu tinha uma amiga, vizinha e era mais velha que eu, uns 2 anos e ela estudava lá (no Colégio São Vicente de Paulo), e foi um pedido meu ir para lá, para estudar junto dessa minha amiga. Antes estudava numa escola normal, e quando fui para lá tinha uns 11 anos. Os meus pais não se opuseram, porque até esse momento era filha única, e costumavam fazer os meus desejos.

2) Você como ex-aluna, acredita que as Escolas Católicas femininas, são um contributo positivo para caracterizar o papel da mulher na sociedade?

Eu não tinha noção do peso e da diferença que é estudar numa escola católica feminina, até ter ido estudar no São Vicente de Paulo. Nunca fui de família religiosa, que costumam ir a Igreja nos domingos. E sentir um peso muito estranho na forma ensinado lá, com comparação da escola anterior. A minha mãe sempre trabalhou, e os horários dela, por ser médica era bem complicado, e quem costumava ir nas reuniões de professores era meu pai. Lembro, uma vez, que a freira, que também era professora de educação religiosa, perguntou-me se a minha mãe tinha falecido ou era separada do meu pai. Na época não pensei no assunto, mas depois refletir sobre essa abordagem da freira. Quer dizer era obrigação da mãe participar das reuniões dos professores? Porquê? E ao pensar em vários momentos desses que chego na conclusão que para mim o contributo da educação lá, não me foi muito boa, no aspecto de formar uma mulher independente e tenha as suas próprias escolhas.

3) Do seu ponto de vista de ex-aluna do CSVP e mulher, como observa a educação feminina nas escolas atualmente?

Comparando a escola que estudei antes de ir ao São Vicente de Paulo, percebi ali uma certa limitação no que poderia fazer, como menina. Havia muitas regras e responsabilidade que tinha que ter simplesmente por ser mulher. Acredito e espero que isso tenha mudado nas escolas, sejam as normais ou as religiosas. Porque o ser humano precisa ter as suas próprias escolhas e não ter que se limitar nos padrões impostos.

4) Para você, suas ações na vida, tiveram consequência da sua educação na Escola São Vicente de Paulo?

A educação brasileira foi exclusivamente desde a colonização católica, através dos jesuítas, certo? E isso, implica que a educação foi bem pautada nas doutrinas religiosas, onde cada um tem que cumprir um papel na sociedade. Realmente as minhas ações seguindo as experiências que tive no São Vicente de Paulo, foi exatamente para não seguir aqueles passos. De certa forma, foi de lá que refletir sobre o papel da mulher e questionei muitas coisas, principalmente quando via a minha mãe.

5) Para você a religião e o feminismo são possíveis andarem juntos?

O feminismo tem um papel importante, da busca da igualdade, do respeito. Infelizmente, o meu ver, essa discussão ainda tá longe de ser praticada. Penso que a educação brasileira tem muita raiz conversadora vinda da Igreja Católica, mesmo as escolas normais. Algumas bases doutrinárias mantêm arcaica e a quebra disso, inclui muita reflexão através de discussões assim. Infelizmente não vejo o feminismo fazer parte das escolas católicas, por que vai contra tudo que eles apoiam, sobre o papel da mulher. A igreja católica acredita que o homem tem um papel e a mulher outro. Que há a hierarquia e ela precisa ser seguida, para ter o equilíbrio na vida das pessoas. E isso, penso que não muda. Porque aí a religião católica tinha que mudar?

6) Enquanto aluna do Colégio, de que forma foram discutidas nas aulas as questões de gênero (como identidade de gênero, feminismo e LGBT) ?

Não lembro de ter tido esse tipo de discussão.

7) Na sua opinião, qual a relação entre o triângulo feminismo, o casamento e penalização do aborto?

Não vejo relação estreita entre os três.

8) Qual a sua opinião sobre a ideia, aceite por muita gente, que os homens devem ter sempre privilégios profissionais, pois são o sexo forte e dominador, sendo a mulher o sexo frágil e, como tal, precisa de proteção

Acredito que essa ideia tem se transformado. Entretanto, ainda é muito presente entre as pessoas. Discordou completamente dessa posição. Acredito que todos nós temos a mesma capacidade, independente do cargo ou função na profissão.

9) Para si, qual o sentido desta frase: “O feminismo busca a igualdade de gênero e o respeito pela individualidade”

Para mim, corresponde com os direitos fundamentais humanos que deve ser válido a todos, independente de quem seja.

10) Qual a sua opinião sobre o fato de nas escolas haver uma disciplina que contemple a temática da educação sexual?

Lembro-me como se fosse hoje, eu ali debaixo da árvore, com a freira ao meu lado a dizer ‘que precisava pensar em como Deus deveria estar triste comigo, por está a fazer algo errado. Que é pecado, e o pecado nos leva para o inferno, e precisamos ter consciência em viver uma vida correta perante Deus. Temos que seguir a Maria, mãe de Jesus.’ E aí, nos dias que se passaram até quando lembro, era obrigada a ir à capela rezar a ave-maria e o pai nosso sempre antes de iniciar as aulas.

11) Qual a sua opinião sobre a frase de Simone de Beauvoir " a mulher tem que ser vista como corporeidade e não ser vista como corpo objeto"?

É a desconstrução de paradigmas estabelecidos pela sociedade em definições as funções que uma mulher deve ocupar e o que deve fazer. A corporeidade abre portas para liberdade de expressão, para o posicionamento e participação da mulher em diversas áreas enquanto ser pensante é formador de opinião, para a percepção clara de normas e padrões sem fundamentos impostos pela igreja católica, pela sociedade. A mulher passa — ou ao menos deveria — a ser vista e compreendida.

12) No seu entender, a Igreja Católica é permissiva às atitudes machistas promotoras de violência doméstica?

Sim. Por não entender ou interpretar de forma correta as escrituras. A submissão abordada na Bíblia é completamente diferente da que é imposta ou aceita pela Igreja.

Ex-aluna: E6

Data: 11 de junho de 2019

Dados pessoais: Formação em Pedagogia, união estável, 01 filho e católica não praticante

1) A escolha da Escola São Vicente de Paulo para estudar, foi pelos seus pais, por ser uma Escola Católica?

Não lembro bem o por que a escolha foi a Escola São Vicente de Paulo, mas acredito que por na época morar perto da escola, ajudou na escolha. A escola era próxima da vila dos militares, e o meu pai como militar, morávamos lá.

2) Você como ex-aluna, acredita que as Escolas Católicas femininas, são um contributo positivo para caracterizar o papel da mulher na sociedade?

Estudei desde a alfabetização até ao magistério lá no São Vicente de Paulo, e fui muito influenciada para seguir a Igreja Católica. E até por muito tempo, seguir. Só quando sair de lá, já com magistério feito, e ao passar depois para o curso de pedagogia na UFMA, que alargou mais a minha visão do mundo. A visão do meu papel como mulher na educação e para a sociedade. Levantei muitos questionamentos acerca disso. Mas, no geral, creio a ideia de uma escola católica feminina é padronizar o papel da mulher e guiar no melhor caminho.

3) Do seu ponto de vista de ex-aluna do CSVP e mulher, como observa a educação feminina nas escolas atualmente?

Como ex-aluna, e também como professora atualmente de uma escola normal, percebo da importância de levantar tal questionamento. Vejo muitas alunas com problemas sérios de autoestima, além da discriminação em determinadas atividades feitas na escola. Nós educadores, entramos na onda do erro de sempre direcionar determinadas atividades específicas para os meninos e as meninas. Até mesmo, o curso de pedagogia é determinado que seja um curso feminino. Como se o ensinar fosse um papel único da mulher, seja na escola, como em casa. Mas isso é bem lembrado, quando as freiras contavam a história das Filhas da Caridade e o papel delas perante Deus e a sociedade.

4) Para você, suas ações na vida, tiveram consequência da sua educação na Escola São Vicente de Paulo?

Particularmente, a construção da educação na escola São Vicente de Paulo não foi mal. Na época não percebi muitas coisas, e nem penso que isso tenha-me moldado de forma mal, mas sim fez-me refletir muito ao sair de lá. O que nesse caso, penso que foi um contributo positivo na minha formação como mulher.

5) Para você a religião e o feminismo são possíveis andarem juntos?

O feminismo tem um papel importante, porém pouco praticado tanto nas escolas, como na sociedade. Acho até que as mulheres tornaram-se ainda mais machistas e anti feministas que os homens. Isso, também tem muito a ver com a não reflexão do seu papel no mundo. A religião em muitos aspetos, conservador ajuda a manter esse abismo. Não aceitar a mudança para igualar o desejo das pessoas, dificulta ainda mais. Sinceramente, o feminismo não se encaixa na religião católica e muito menos nas escolas católicas ou mesmo nas normais. Ainda é necessária muita discussão e reflexão para levarmos a pequenos passos dessa conscientização.

6) Enquanto aluna do Colégio, de que forma foram discutidas nas aulas as questões de género (como identidade de género, feminismo e LGBT) ?

Não foi abordado absolutamente nada sobre questões de género. Na escola tínhamos aula de Ensino Religioso e acompanhamento de uma Irmã. Comecei a ouvir sobre feminismo e outras questões aos 18 anos, quando comecei a Faculdade.

7) Na sua opinião, qual a relação entre o triângulo feminismo, o casamento e penalização do aborto?

Para mim, as três não estão relacionadas. São assuntos que defendem e afirmam coisas completamente diferentes.

8) Qual a sua opinião sobre a ideia, aceite por muita gente, que os homens devem ter sempre privilégios profissionais, pois são o sexo forte e dominador, sendo a mulher o sexo frágil e, como tal, precisa de proteção

É um paradigma que precisa ser quebrado, desestruturado. Um paradigma imposto por uma sociedade machista.

9) Para si, qual o sentido desta frase: “O feminismo busca a igualdade de género e o respeito pela individualidade”

Liberdade. Se formos entender a essência do feminismo e os principais motivos para a luta, quase tudo se define em LIBERDADE. Liberdade de escolha, liberdade de decisão, liberdade para ser o que se quiser ser e fazer o que se quiser fazer. Liberdade na sua mais pura essência.

10) Qual a sua opinião sobre o fato de nas escolas haver uma disciplina que contemple a temática da educação sexual?

Acredito que a temática da educação sexual como disciplina nas escolas é um ponto positivo se desenvolvida enquanto ferramenta de apoio familiar. Pois, a escola tem um papel importante na formação de crianças, jovens e deve (ou deveria) se expandir em articulação com as famílias. A educação sexual pode ser eficaz para a vivência da sexualidade, suas descobertas e pormenores. Porém, não concordo caso essa disciplina tenha tendências religiosas ou morais, tornando à abordagem limitada.

11) Qual a sua opinião sobre a frase de Simone de Beauvoir " a mulher tem que ser vista como corporeidade e não ser vista como corpo objeto"?

A mulher nessa perspectiva precisa ser vista como alguém que existe e ponto. O contexto da mulher na sociedade patriarcal se conecta diretamente com as expectativas geradas em torno das mulheres além de inúmeros clichês sobre a sua predisposição para cuidar dos outros e agradar, além se ser diminuída como o saco frágil- alguém precisa de proteção e que não tem direitos iguais. Isso gera consequências na autor realização da mulher, duvidando da sua capacidade, força e escolhas.

12) No seu entender, a Igreja Católica é permissiva às atitudes machistas promotoras de violência doméstica?

Na minha opinião, existe machismo eclesial estrutural, tendo em vista a própria composição masculina do clero católico, formado por padres, bispos, cardeais e papa, fomentando o poder masculino e consequentemente abafa questões de interesses femininos. A legalização aborto, é um destes exemplos. Quando o discurso religioso tira da mulher o poder de decisão da interrupção de uma gravidez, automaticamente fomenta a cultura do estupro. Em 2019, o próprio papa Francisco reconheceu o equivoco ao afirmar que "todo o feminismo termina a ser um machismo de saia", além de admitir que as mulheres são pouco representadas na Igreja Católica.

Ex-aluna: E7

Data: 12 de junho de 2019

Dados pessoais: Formação em Administração, solteira, 02 filhos e católica

1) A escolha da Escola São Vicente de Paulo para estudar, foi pelos seus pais, por ser uma Escola Católica?

Penso que foi porque o meu pai queria que tivesse uma educação mais contida. (risos). Aquela ideia machista, se está a ser educada por freiras, vai ver não sai a fazer besteira.

2) Você como ex-aluna, acredita que as Escolas Católicas femininas, são um contributo positivo para caracterizar o papel da mulher na sociedade?

Tudo que a escola São Vicente de Paulo não tinha era igualdade de género, já porque era somente aberta para meninas, isso já exclui totalmente a igualdade de género. Tive muitos problemas lá. Conhecida

como a rebelde na minha época. Lembro muito dos meus recreios que estava de “castigo”. Tinha que ir para capela e ficar lá rezando. A ideia lá sempre foi voltada as questões religiosas, não existia um psicólogo, então eles seguiam as regras bíblicas para advertir as alunas. Isso funciona bem, se você desejar ser freira, mas no mundo real, não funciona assim. Por isso, é importante a educação laica, para direcionar as pessoas com uma visão ampla de tudo. Como mulher, e por estudar lá a vida toda, sinceramente não me ajudou muito. E acho que, no fundo, já percebia que não ia ser ajudada. Ensinar que a mulher precisa ser submissa, que não pode se vestir de tal jeito, não pode se portar daquela forma... Tudo isso, limita muito a nossa ideia de ser mulher. A meu ver.

3) Do se ponto de vista de ex-aluna do CSVP e mulher, como observa a educação feminina nas escolas atualmente?

A ideia é preocupante, sou mãe de dois meninos, e até eles tomam atitudes machistas na escola. As vezes me pergunto se é erro meu, mas a verdade que a nossa sociedade está viciada. Viciada a ver um ser dominante e outro que é dominador. O homem é absoluto e a mulher subjacente. E, penso que mesmo nas escolas normais, sem ser religiosas a forma que ensinam as meninas é diferente. É subestimado sempre. Mesmo pelas mulheres, o que é assustador.

4) Para você, suas ações na vida, tiveram consequência da sua educação na Escola São Vicente de Paulo?

As minhas ações foram marcadas por muita dor. A crença de ter um casamento, de ter uma vida feliz, se estivesse a seguir os padrões religiosos. Aprendi na dor, que a mudança que tinha que fazer era dentro de mim. Como eu me via e como devo respeitar-me primeiro. Amar-me sempre. Pode ser que inconscientemente aquilo que ouvia das freiras na escola, sobre o meu papel (como mulher) influenciou o meu caminho, ou não. Não coloco a culpa na religião, por que Deus independente do sexo, tem um propósito na vida de todos.

5) Para você a religião e o feminismo são possíveis andarem juntos?

O feminismo preza pelo respeito, né? Até onde já li sobre o assunto. Acredito ser possível a religião se juntar a essa causa, porque ao fim a religião também quer o respeito, o amor ao próximo.

6) Enquanto aluna do Colégio, de que forma foram discutidas nas aulas as questões de gênero (como identidade de gênero, feminismo e LGBT) ?

Esses assuntos não eram abordados. O conhecimento que se tinha acerca a essa temática estava relacionado aos que as alunas tinham pela família e as conversas sobre esses temas eram conversadas entre alunas, não havendo participação dessas temáticas com os professores.

7) Na sua opinião, qual a relação entre o triângulo feminismo, o casamento e penalização do aborto?

Uma vez, que não houve nenhuma formação previa escolar, familiar e social, a relação que estabeleço encontra-se intimamente vinculado ao que me é repassado pelas mídias sociais.

8) Qual a sua opinião sobre a ideia, aceita por muita gente, que os homens devem ter sempre privilégios profissionais, pois são o sexo forte e dominador, sendo a mulher o sexo frágil e, como tal, precisa de proteção

Não concordo. Somos seres biológicos, a base de carbono, onde a composição corpórea não pode determinar a hierarquização da espécie.

9) Para si, qual o sentido desta frase: “O feminismo busca a igualdade de gênero e o respeito pela individualidade”

Acredito que um dia isso foi verdade, porém hoje já deturpado devido a interesses desde modelos socio economicos a religiosos.

10) Qual a sua opinião sobre o fato de nas escolas haver uma disciplina que contemple a temática da educação sexual?

Na minha opinião a educação sexual nas escolas seria a solução para muitos dos problemas que jovens/adultos vivem hoje em dia, a matéria é de extrema importância, uma disciplina de efetividade, de conhecimento e de exploração do próprio corpo e da saúde, desviando-se dos valores morais e religiosos que impedem estas aprendizagens e desenvolvem tabus nos jovens da atualidade.

A educação sexual deveria ser vista como um assunto de extrema urgência, uma boa orientação na escola deixariam crianças e jovens mais preparados para a vida adulta para gerir bem os seus sentimentos, escolhas e trazendo mais responsabilidade para o assunto.

11) Qual a sua opinião sobre a frase de Simone de Beauvoir " a mulher tem que ser vista como corporeidade e não ser vista como corpo objeto"?

A maneira pela qual o nosso cérebro é treinado para criticar, julgar e apontar o corpo feminino como corpo objeto vem da infância, vem da educação dada pelos pais, por vezes mudar uma crença enraizada na cabeça das próprias mulheres pode parecer mais difícil que parece e não estamos nem próximo de chegar ao ponto de uma mulher ser vista como corporeidade.

Muitas mães educam assim os seus filhos, muitas mulheres se olham no espelho com esse olhar, a união feminina em mudar essa situação é de extrema importância, não devemos aceitar menos que do que sermos tratadas com respeito e educar as crianças com um pensamento mais evoluído em relação ao assunto, para mudarmos um futuro próximo.

Ficar calada e aceitar que a sociedade é assim e não há mais nada a fazer não é o caminho.

12) No seu entender, a Igreja Católica é permissiva às atitudes machistas promotoras de violência doméstica?

Sim. Na minha perspectiva, o domínio do patriarcado veio da Igreja Católica. A organização da Igreja sempre elevou o papel do homem, como dominador e em resposta dizem que seguem os princípios bíblicos, em contrapartida, a função da mulher na Igreja sempre foi de subserviente. Isso transcendeu nas famílias e não é a toa que há cada vez mais violência doméstica no Brasil.

Ex-aluna: E8

Data: 12 de junho de 2019

Dados pessoais: Formação em Letras, solteira, 02 filhos e católica

1) A escolha da Escola São Vicente de Paulo para estudar, foi pelos seus pais, por ser uma Escola Católica?

Estudei até a quarta série numa escola próxima de casa, e quando ia ingressar para a quinta série, tentei em três escolas religiosas, a Santa Teresa, Farina e São Vicente de Paulo. Na época tínhamos que fazer prova para conseguir vaga, não bastava só ir e matricular. E passei somente na São Vicente de Paulo. Mas, lembro que foi sempre um desejo dos meus pais que eu e o meu irmão estudasse em escolas religiosas. O meu irmão ficou no Farina, e nem chegou a fazer prova no São Vicente de Paulo, pois não aceitavam meninos.

2) Você como ex-aluna, acredita que as Escolas Católicas femininas, são um contributo positivo para caracterizar o papel da mulher na sociedade?

Na minha família a religião sempre foi predominante. Íamos à missa e tudo aos domingos e as vezes na quinta-feira (quando havia grupos de oração). Por isso, a escola São Vicente de Paulo, somou com a minha educação religiosa, naquilo que fui educada a crer. Entendo, claro que hoje, com todas as questões acerca da mulher e o papel dela, na sociedade pode enviesar essa característica das escolas femininas católicas. Mas, para mim e naquilo que pratiquei sempre fora da escola, contribui para ser uma mulher e mãe diferenciada, que sou.

3) Do seu ponto de vista de ex-aluna do CSVP e mulher, como observa a educação feminina nas escolas atualmente?

Acredito que as escolas mistas não priorizam a educação da mulher, como deveria. Se ainda existissem escolas femininas católicas colocaria a minha filha lá, por que penso que ela teria uma educação especializada. Hoje nas escolas educam as crianças de forma geral, sem observar a especificidade de cada uma. É importante lembrar que mulher é mulher e homem é homem. São sexos e com necessidades diferentes.

4) Para você, suas ações na vida, tiveram consequência da sua educação na Escola São Vicente de Paulo?

Sou muito grata pela educação que tive no São Vicente de Paulo, e acredito que as minhas ações foram fruto de muito ensinamento que tive lá sendo acompanhado pela Igreja Católica na minha vida.

5) Para você a religião e o feminismo são possíveis andarem juntos?

Não é porque sou católica que não sou a favor do feminismo. Até entendo muito sobre os princípios que eles pregam, mas no fim, eles chegaram depois e acabaram a deturpar os princípios da Igreja (no caso a

católica). Como sabemos, a religião tornou-se um pilar para a sociedade, e tem trazido muito equilíbrio para as pessoas. Se o feminismo respeitar os conceitos da religião, aí sim, eles conseguem andar juntos e em harmonia.

6) Enquanto aluna do Colégio, de que forma foram discutidas nas aulas as questões de gênero (como identidade de gênero, feminismo e LGBT) ?

Não me recordo dessas discussões, mesmo nos anos finais.

7) Na sua opinião, qual a relação entre o triângulo feminismo, o casamento e penalização do aborto?

Penso que a escolha é individual, mas também não concordo com a forma que a mídia discute as questões. As vezes parecem que ser hétero ou querer formar uma família “tradicional” é um crime. Acredito que as pessoas devem fazer as suas escolhas e não serem discriminadas por nenhuma delas, mesmo em acreditar no tradicional. Quanto ao aborto sou cristã e permaneço a acreditar que a vida é uma dádiva de Deus, que muitas escolhas momentâneas podem impactar uma vida inteira de arrependimento.

8) Qual a sua opinião sobre a ideia, aceita por muita gente, que os homens devem ter sempre privilégios profissionais, pois são o sexo forte e dominador, sendo a mulher o sexo frágil e, como tal, precisa de proteção

A sociedade mudou! As mulheres lutam por seus sustentos e não apenas esperam dos seus maridos isso. A parceria acima de tudo. Hoje a qualidade profissional fica clara e cada vez menos espaço para privilégios, a competência sobressai.

9) Para si, qual o sentido desta frase: “O feminismo busca a igualdade de gênero e o respeito pela individualidade”

Acredito que o feminismo pode ter um lado perigoso. Nunca seremos iguais, homem e mulher, temos essências de criação diferente. O que não torna um superior ao outro, apenas diferente. Cada um tem o seu papel de igual importante na sociedade e na formação da família. A luta é legítima até o ponto que não busca igualdade de gêneros (repeto somos diferentes na essência), mas seja justa perante direitos e deveres.

10) Qual a sua opinião sobre o fato de nas escolas haver uma disciplina que contemple a temática da educação sexual?

Já várias vezes recriminei o meu filho, quando quis brincar com alguma boneca da minha filha. Isso confunde a criança. E acho que, se as escolas fossem tão rigorosas quanto a São Vicente de Paulo, o mundo não estava como está. Questões acerca de educação sexual, ideologia de gênero na escola seja discutido na escola que atualmente estão os filhos, tira eles na mesma hora. Mesmo que a escola não seja católica, não podem obrigar a inculcar ideias absurdas que são contra os princípios cristãos da nossa família.

11) Qual a sua opinião sobre a frase de Simone de Beauvoir "a mulher tem que ser vista como corporeidade e não ser vista como corpo objeto"?

Das coisas que mais gosto de recordar quando estudava na escola São Vicente de Paulo, sem dúvida nenhuma, era o recreio. Como me sentia livre para brincar como quisesse. Sem me preocupar com nenhum olhar estranho, de um menino. Sinto mesmo falta disso. A minha filha já muitas vezes voltou da escola reclamando, de um olhar, de um toque que não se sentiu bem. Eu prefiro a separação de sexo, nem que seja na hora da recreação.

12) No seu entender, a Igreja Católica é permissiva às atitudes machistas promotoras de violência doméstica?

Não, pelo contrário. Como cristã católica, vejo as comunidades, pastorais e movimentos pregando o amor, a união de casais pautada na igualmente e compreensão entre eles. Talvez o machismo possa ter sido muito praticado no passado, mas hoje vejo cada vez mais o incentivo da igreja a não violência, de fato, pautados no que é bíblico, a obediência da esposa de forma diferente do que era visto antigamente

Ex-aluna: E9

Data: 15 de junho de 2019

Dados pessoais: Formação em Engenharia Civil, casada, 01 filha e evangélica.

1) A escolha da Escola São Vicente de Paulo para estudar, foi pelos seus pais, por ser uma Escola Católica?

Estudei somente um ano na escola, 8.^a série, porque o meu pai (sendo militar) foi transferido para São Luís neste ano, e como a escola São Vicente de Paulo era praticamente do lado da vila militar, acabei por ir para lá, por conta disso. Pela facilidade de locomoção.

2) Você como ex-aluna, acredita que as Escolas Católicas femininas, são um contributo positivo para caracterizar o papel da mulher na sociedade?

A escola era cheia de regras, principalmente para as alunas mais velhas, e não nos deixava refletir sobre muitas coisas acerca das condutas e ensinamentos que tínhamos, principalmente nas aulas de religião com as freiras. Particularmente não tive muito o que absorver de positivo naquele ano lá. Era bacana todos os trabalhos extracurriculares em ajudar a comunidade e tudo, mas o seguimento era basicamente servir e se submeter. Por isso sigo em dizer que não foi positivo estudar numa escola feminina católica.

3) Do seu ponto de vista de ex-aluna do CSVP e mulher, como observa a educação feminina nas escolas atualmente?

As escolas são preparadas para conduzir o homem na sociedade, a mulher o que ela conseguir no caminho é lucro. Nem falo somente desse modelo de educação feminina católica, ou religiosa, no geral as meninas são subestimadas. Por exemplo, eu sempre gostei de matérias que envolviam cálculo, mas

não era instigada a estudar ou prosseguir no estudo em cursos que já estavam marcados para serem de homens. Escolhi Engenharia Civil, e fui criticada por professores e até familiares por que não era curso de menina. O meu pai, foi o único que na época me incentivou. É bem triste, porque mesmo ao passar mais de 10 anos vejo muitas histórias parecidas, e aí paro para pensar: será que estamos mesmo evoluindo e andando para trás?

4) Para você, suas ações na vida, tiveram consequência da sua educação na Escola São Vicente de Paulo?

Uma coisa que aprendi lá foi: nunca deixar ninguém dizer o que devo fazer ou o que devo pensar. Pude naquele ano perceber que não queria viver somente para servir e ser submissa. Queria ser mais e fazer a diferença.

5) Para você a religião e o feminismo são possíveis andarem juntos?

Acho que depende da religião. Por que dizer religião o pensamento vai logo no católico, mas há religiões que ensinam você a pensar por si, mas respeitando o outro. E é isso que o feminismo defende, o respeito, a igualdade. Depende do líder religioso, de como ele interpreta a Bíblia e como ele faz a gente enxergar. Acho que é possível. Basta querermos.

6) Enquanto aluna do Colégio, de que forma foram discutidas nas aulas as questões de gênero (como identidade de gênero, feminismo e LGBT) ?

Não era pauta à época. Nunca foi considerado.

7) Na sua opinião, qual a relação entre o triângulo feminismo, o casamento e penalização do aborto?

Não acredito que haja relação entre os três.

8) Qual a sua opinião sobre a ideia, aceita por muita gente, que os homens devem ter sempre privilégios profissionais, pois são o sexo forte e dominador, sendo a mulher o sexo frágil e, como tal, precisa de proteção

Penso que ambos os gêneros tenham questões individuais que possam afetar a produtividade. Portanto, devem ser remunerados de acordo com a produtividade e não de acordo com o gênero.

9) Para si, qual o sentido desta frase: “O feminismo busca a igualdade de gênero e o respeito pela individualidade”

Não acredito que o movimento feminista atual busca os interesses reais da mulher do cotidiano.

10) Qual a sua opinião sobre o fato de nas escolas haver uma disciplina que contemple a temática da educação sexual?

A escola é o primeiro contacto que muitas das crianças e jovens têm sobre este tipo de temática, que deve ser abordada de uma forma construtiva e elucidativa. A importância de profissionais capazes de

transmitir as devidas competências de uma forma pedagógica é fundamental para poder formar jovens capazes de encarar a vida sexual com respeito, mas também para o poder capacitar de escolhas futuras que irão impactar diretamente a sua vida, nomeadamente, o planeamento familiar.

11) Qual a sua opinião sobre a frase de Simone de Beauvoir " a mulher tem que ser vista como corporeidade e não ser vista como corpo objeto".

Mulher tem e deve ser vista tal como ela é: corpo, mente e espírito, e muito para além de questões ligadas ao sexo e a imposição patriarcal que nos tem acompanhado ao longo da história. Fundamental e benéfica em muitos sentidos mas também tóxica e presente em muitos casos nas nossas sociedades atuais da vida moderna. A mulher é muito mais do que um corpo, ela é o berço de toda a humanidade e como tal, deve ser encarada com o maior respeito para podermos viver em pleno.

12) No seu entender, a Igreja Católica é permissiva às atitudes machistas promotoras de violência doméstica?

Sem conhecimento de causa para dar um resposta concreta e assertiva.

Ex-aluna: E10

Data: 15 de junho de 2019

Dados pessoais: Formação em Cabeleireira, casada, 03 filhos e católica não praticante

1) A escolha da Escola São Vicente de Paulo para estudar, foi pelos seus pais, por ser uma Escola Católica?

Acho que pesou muito na escolha dos meus pais foi a distância da escola São Vicente de Paulo. Era bem próximo da nossa casa, e o meu irmão mais velho costumava levar-me de bicicleta para lá. Lembro que fiz a prova para ingressar no São Vicente de Paulo e no Batista. O Batista é a escola evangélica que fica praticamente ao lado do São Vicente de Paulo. Passei na prova de matrícula no São Vicente de Paulo, mas saí do São Vicente de Paulo para ir ao Batista para fazer o ensino médio. Ou seja, não foi basicamente por ser católico ou não, e sim pela proximidade das escolas de casa.

2) Você como ex-aluna, acredita que as Escolas Católicas femininas, são um contributo positivo para caracterizar o papel da mulher na sociedade?

Escola religiosa, seja católica ou evangélica não acho que seja contributo nenhum positivo para valorizar a mulher na sociedade. A religião, seja em qual denominação for tem ali internamente uma forma de dominar e direcionar o papel da mulher, e acaba que nos faz pensar que determinada escolha nos coloca numa posição pecaminosa.

3) Do seu ponto de vista de ex-aluna do CSVP e mulher, como vê a educação feminina nas escolas nos dias de hoje?

Acho que a educação da mulher e do homem devem mudar drasticamente, porque as escolas, religiosas ou não, com auxílio dos professores guiam aos meus erros. Diferenciam os papeis de cada um,

menosprezando ou elevando o potencial de x, ou de y. Não encontramos um respeito nas crianças. Por exemplo, o meu filho de 12 anos pensa que limpar a casa ou fazer comida é coisa de menina, algo que ele internalizou vendo algumas atitudes mesmo do avô dele, ou do pai. E sabe lá o que mais ele aprende na escola. Como ele se relaciona com o sexo oposto.

4) Para você, suas ações na vida, tiveram consequência da sua educação na Escola São Vicente de Paulo?

O contributo foi negativo, para mim nada do que entendo, do meu papel como mulher foi aprendido lá. Pelo contrário tive até que desaprender algumas atitudes que tinha por hábito ensinado, como por exemplo calar e nunca me opor quando o homem (sendo o cabeça, tipo o escolhido por Deus) fala algo ou pede algo. A gente ouvia muito das freiras, que o padre era o líder e precisávamos obedecer e tudo.

5) Para você a religião e o feminismo são possíveis andarem juntos?

Seu chance de ser possível. São conceitos opostos. O feminismo quer a igualdade de género, respeito pela escolha da pessoa. A religião (católica ou outra), já tem um papel fixo para cada sexo. Se é homem é isso e aquilo e se for mulher tem de fazer aquilo lá. E caso não seguir o padrão estabelecido é discriminado, excluído naquele meio. Na minha visão não há chance nenhuma e nem esforço das pessoas que isso possa ser possível. Por que no fim das contas é preciso esforço e dedicação das pessoas em se aceitarem e se respeitarem independente daquilo que escolhe seguir na religião, na política ou coisa qualquer.

6) Enquanto aluna do Colégio, de que forma foram discutidas nas aulas as questões de género (como identidade de género, feminismo e LGBT) ?

Sinceramente não lembro de nenhuma discussão vinda das aulas sobre essas questões, pelo contrário, qualquer assunto dessas temáticas eram evitados na escola.

7) Na sua opinião, qual a relação entre o triângulo feminismo, o casamento e penalização do aborto?

Acredito que o triângulo se completam, quanto mulher, a relação deveria esta em constante reflexão na sociedade, com o objetivo de respeitar a escolha de cada uma.

8) Qual a sua opinião sobre a ideia, aceite por muita gente, que os homens devem ter sempre privilégios profissionais, pois são o sexo forte e dominador, sendo a mulher o sexo frágil e, como tal, precisa de proteção

Essa ideia se alimenta devido a nossa cultura patriarcal e machista. Não me considero sexo frágil e nem acredito que os homens devem ter o papel de proteger a mulher, ou a família. Acredito que o homem tem sim um papel na formação familiar, mas não deve se sobrepor. E a mulher não deve se menosprezar na sua função na família.

9) Para si, qual o sentido desta frase: “O feminismo busca a igualdade de gênero e o respeito pela individualidade”

Sim. Nisso eu acredito. Que a luta que o feminismo tem travado nesses últimos tempos é para diminuir as desigualdades sociais entre homem e mulher. Entre homem e todos os grupos sociais inferiores. O que lutamos como minoria é respeito e também ser igual.

10) Qual a sua opinião sobre o fato de nas escolas haver uma disciplina que contemple a temática da educação sexual?

Acho que seria ótimo. Uma grande evolução.

11) Qual a sua opinião sobre a frase de Simone de Beauvoir " a mulher tem que ser vista como corporeidade e não ser vista como corpo objeto"?

Não acho. Concorde sim, que a mulher deve ser vista como um todo. Como um ser humano completo com todas as suas qualidades, defeitos, valores, nuances e limitações de um ser humano, tal qual o homem também tem. Mulher não tem apenas “destino, missão e dever” de gerar prazer e sensualidade, cuidar somente da família. Ela pode exercer muitos outros papéis

12) No seu entender, a Igreja Católica é permissiva às atitudes machistas promotoras de violência doméstica?

Não acho. Sou católica e o que vivencio e vejo é que a igreja preza pelo respeito ao próximo. Homem, mulher, criança. Além de respeito, fala sobre amor, perdão, caridade. O que há mesmo escrito na Bíblia, como princípios. Se há comportamentos ou pensamentos diferentes deste, acredito que possam ser conclusões individuais. Entendo e percebo que pregam crescimento e apoio entre os casais. Submissão não quer dizer que o homem tem que ser mais e mulher menos. Creio que seja mais algo voltado a respeito e diálogo para crescimento. Claro que você vai vivenciar e aplicar esses princípios e for viável. Ser humano precisa saber dizer não e saber os seus limites também.

APÊNDICE VII

Transcrições das narrativas pessoais das professoras

As narrativas pessoais das professoras abaixo, não foi por perguntas específicas, e sim em resposta de conversas impessoais no momento das visitas à escola.

P1

“Quando fui aluna do São Vicente de Paulo, lembro bem que a freira nos colocava enfileirada na frente da sala de aula e vendo nossa estatura, ia escolhendo o local onde deveríamos sentar até o fim do ano letivo. As mais altas ficavam em carteiras ao fim da sala de aula e as mais baixas pela frente. É engraçado hoje, os alunos escolherem todo dia um lugar para se sentar diferente. Mas, nem sempre foi assim. Acho que isso mudou bastante quando a escola decidiu inserir matrículas de alunos do sexo masculino.”

“Lembro que normalmente nos recreios a gente brincava muito de queimado e em alguns pontos da escola conseguimos brincar de elástico, mas de saia era complicado, e as Irmãs quando via a gente de rabo de fora, logo repreendia. Quando a gente estava menstruada lembro também que adorávamos brincar de adedonha.”

P2

“Sempre me perguntei porque meu pai dizia que eu, como menina, devia aprender a cozinhar, costurar e, mas ainda saber me portar (não falar alto, sentar de pernas fechadas, essas coisas), enquanto meu irmão nunca teve nenhum dever ou obrigação. Ele podia sempre tudo, e não precisava aprender nada que dizia respeito a tarefas domésticas. A ideia é sempre a mesma, a construção que temos na infância, é aquilo que nossos pais tiveram e continuam reproduzindo. A impressão que tenho é que é mais fácil, do que criar novas formas de produção social.”

P3

“Um dia cheguei a uma freira e disse que estava apaixonada por um rapaz. Ela, sem pestanejar, me pegou no braço e me levou para a capelinha que ficava dentro da escola, e disse que devia rezar 50 Ave Maria, e pedir para a Mãe de Cristo que purifica se meus pensamentos. Me senti tão mal naquele dia, eu rezei chorando e me senti suja, e errada. É uma sensação bem louca, o fato de imaginar que nossos pensamentos são maus e que por isso me torna uma pessoa suja.”

P4

“A gente como uma escola religiosa, precisa manter os mesmos princípios e respeito com relação ao papel do homem e da mulher. Quando fui aluna aqui, era

só menina, mas não se via nenhuma menina brincando de futebol, que é uma coisa de menino. E as brincadeiras foram feitas para cada sexo. É assim. Precisa respeitar que sempre foi assim.”

P5

"A Escola São Vicente de Paulo foi plantada no coração deste bairro, em favor da classe menos favorecida de São Luís. Deus sempre teve um propósito ao permitir que o São Vicente de Paulo fosse mantida aqui. Principalmente aqui, um bairro de classe baixa, central e que foi por muitos anos ponto de drogas e prostituição. E, sinceramente percebo que houve uma evolução positiva para esta comunidade”.

P6

“O nosso objetivo aqui na Escola é servir Jesus Cristo na pessoa dos pobres e dos marginalizados em espírito de humildade, de simplicidade e de caridade. Somos barro a ser moldada pelo oleiro e precisamos seguir com a nossa missão aqui na terra”