



MULHER ORDENADA: REFLEXO DE MORALIDADE OU CONTROLE SOCIAL?

WOMAN ORDAINED: MORALITY REFLECTED OR SOCIAL CONTROL?

DOI: 10.5281/zenodo.23028958



Andressa Leoni Leandro da Silva Borges¹

RESUMO

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. Assim, 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 na cidade de São Luís, Maranhão. Em termos metodológicos, a nossa pesquisa configura um estudo de caso de natureza qualitativa alicerçado em fontes e instrumentos de recolha de dados e análise categorial. A análise comparativa das percepções dos sujeitos foi realizada, cruzando as opiniões das 10 ex-alunas com o relato pessoal de uma professora, com o intuito de contribuir para o aprofundamento da realidade contextualizada analisada.

Palavras-chave: Educação; Gênero; Igreja Católica.

ABSTRACT

The Catholic Church, as an institution, has shaped female behavioral standards through discipline and the maintenance of order and "good morals" via numerous female basic education schools across the country. Accordingly, this study aims to analyze the influence of religious norms in shaping women's behavior within a religious educational institution run by the Daughters of Charity in the city of São Luís, Maranhão. Methodologically, this research is a qualitative case study grounded in primary sources, data collection instruments, and categorical analysis. A comparative analysis of the participants' perceptions was conducted by triangulating the perspectives of ten former students with

¹ Doutora em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil. E-mail: profa.andressa26@gmail.com. ORCID: 0000-0002-4696-3262.





the personal accounts of teachers, aiming to foster a deeper understanding of the contextualized reality under study.

Keywords: Education; Gender; Catholic Church.

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 se veem 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 Nóbrega, 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), 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).





A ampliação do discurso acerca da necessidade de educar, fomentou, consequentemente, 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 (Minais 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 maternais. (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 cotidiano e nessa condição, questionem as suas posições acerca dos estudos religiosos e de gênero.

A discussão acerca do estudo de gênero no Brasil é recente. A primeira vez que ocorreu o grande debate a que se chamou ideologia de gênero, 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 gênero 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 impressa, quanto digital, 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”. Em acréscimo, a partir de 2018, todas as referências a gênero 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 gênero, em especial no Brasil, têm se tornado um campo legítimo de saber científico, onde a narrativa sobre ideologia de gênero não tem espaço ou legitimidade. O que nos leva a perceber que a temática Religião e Gênero 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 gênero, restringindo os





estudos sobre mulheres e religião, ou de gênero, das consideradas grandes questões sociológicas nas análises da religião”.

1. CARACTERIZANDO O GÊNERO

Antes de adentrarmos sobre os pormenores do estudo de gênero, precisamos de estabelecer que a palavra gênero, vem do latim *genu*, que significa ‘nascimento’, ‘família’, ‘tipo’. Porém, normalmente o termo gênero é utilizado como um conceito gramatical de classificação de palavras, dividindo-se entre masculino, feminino e neutro. Embora na sua origem grega *genos* e *geneā*, 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 gênero passou a ser sinônimo do sexo biológico dos indivíduos. (HERDT, 1996; MACHADO, 2019).

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

Nicholson (2000), no entanto, afirma que a palavra gênero é usada de duas maneiras diferentes e até contraditórias. De um lado, o gênero foi desenvolvido e usado em oposição ao sexo para descrever o que é socialmente construído, em posição ao que é biologicamente dado, ou seja, o gênero é tipicamente pensado como referência a personalidade e comportamento, não ao corpo. ‘Gênero e sexo’ são, no entanto, compreendidos como distintos. Dessa maneira, a palavra ‘gênero’ 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 gênero é determinado por normas obrigatórias, sendo geralmente imposta pelo padrão binário, e a reprodução do gênero 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 gênero 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 gênero 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 gênero, forneça excecionalmente os termos ‘homem’ e ‘mulher’, pelo contrário, a tal estrutura social fundamental dá origem a complexa experiência social aperfeiçoada de gênero.

Para Guionnet e Neveu (2005) as categorias pré-estabelecidas de ‘sexo’ e ‘gênero’ são variáveis, no momento que explicam os fenômenos 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 gênero, porém são necessárias uma à outra, como intuito de estabelecer um lugar da natureza destinado ao sexo/gênero no campo da cultura e da psicologia:

“Sexo é uma palavra que faz referência as diferenças biológicas entre machos e fêmeas [...] Gênero, 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 se deve admitir a variabilidade do gênero”. (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 “gênero”:

“A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: 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 gênero 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 gênero, 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.

Contudo, 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 gênero, 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 alguém dos modelos políticos.





2. RELIGIÃO E DOMINAÇÃO SOCIAL

Para um melhor entendimento de como aconteceu a identidade do gênero nas instituições educativas religiosas, precisamos de 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 por meio 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 crianças¹. 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 Contrarreforma, 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 eclesásticas 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 de responder ao desafio do protestantismo e às suas críticas com uma urgente renovação. (SANTOS, 2014, p.209).

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 membros². 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)

Cabia 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 referindo 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 colônia, 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).

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).

Assim, ao estabelecer uma identidade de gênero 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 colônias, carregado por um conjunto de silêncios atrelado ao poder e suposições sobre as normas e conceitos relativos a gênero e sexualidade. O Vaticano enfatiza uma perspectiva parcial sobre a colonização, enquanto reproduz concepções profundamente coloniais das relações de gênero, sexualidade e formação familiar. (BRACKE & PATERNOTTE, 2016).

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 autodenomina 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, estão na essência da mensagem cristã. (DALY, 1975, p. 83).

3. METODOLOGIA

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.

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).

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 gênero 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 gênero, que permearam a formação de meninas numa instituição católica no Maranhão.

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.

4. CONTEXTUALIZANDO O 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.

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).

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.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

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 8.º ano 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. 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 o relato de uma professora e que também foi aluna, foi usada a numeração de P1. 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 à professora, a faixa etária dos 38 anos (P1).

Na primeira questão em análise foi **‘como ex-alunas, acreditam que as Escolas Católicas são um contributo positivo para caracterizar o papel da mulher na sociedade?’** (questão 1), 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 questionadas sobre ensinamentos católicos, sexualidade e maternidade, as mulheres do seu estudo discordam da Igreja sobre a contracepção, mas escolhem incorporar os ensinamentos católicos 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 incômodo 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. Neste 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. (FOUCAULT, 1985).

Quando **‘questionadas como observam a educação feminina nas escolas atualmente’** (questão 2), alguns relatos foram inusitados. 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 aspecto central do seu projeto educacional, a “adesão aos desígnios da Igreja, correspondendo às expectativas das famílias católicas”. (Magaldi, 2019, p.146)

(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”, conforme o período histórico.

No seu relato, **P1**, lembrou um episódio quando foi aluna e 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 purificasse 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 a 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 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 3 da entrevista), ela 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 (2000, 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 gêneros, quando diz que os indivíduos se tornam mulheres e homens. Porém, no caso do gênero 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).

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 4), 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 gênero 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, quando 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 e 8).

De acordo com Brabo *et al.* (2020), a conscientização acerca das sexualidades venha sendo despertada gradativamente, por crianças e jovens, no ambiente escolar, acaba por ter implicações na atividade pedagógica. Isto porque o modelo educativo das instituições religiosas torna-se ainda mais retraídas em aceitar as discussões sobre as questões de gênero, 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 gênero (como identidade de gênero,**





feminismo e LGBT)? (questão 5), em resposta, todas referiram que tal nunca foi discutido nas aulas. Assim, as respostas que se seguem 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 gênero na minha época de escola não estava na moda”*. O mesmo, confirma **E6**, quando explicita que *“não foi abordado absolutamente nada sobre questões de gênero. 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 vivencia 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).

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 gênero e sexualidade. (ROSSI, 2008).

A análise dos resultados e discussão das entrevistas às ex-alunas e o relato da professora, 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 cotidiano, de feminilidade ou de masculinidade.

CONCLUSÃO

Concluimos que o gênero 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 gênero é tão profunda e complexa, com efeitos que vão além das interações face a 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 gênero 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 gênero 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 das ex-alunas inquiridas, 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 valoração 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 às 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).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na escola**: a educação feminina no Brasil (séculos XIX e XX). Campinas: Autores Associados, 2014.

ALMEIDA, Jane Soares de; BOSCHETTI, Vânia de Fátima. A educação feminina no Brasil: histórias e memórias. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 85-111, 2016.

ALVES, Claudia. A instrução da mulher no Brasil do século XIX. **Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 45-62, 2005.

ARRUDA, Giselle Maria. **Formação feminina e congregações religiosas no Brasil do século XIX**. São Paulo: Alameda, 2018.

ARSENAULT, Michelle Spenser. **Religious identity and female sexuality**: Catholic women and moral choices. New York: Academic Press, 1999.

AZZI, Riolando. **A Igreja e os excluídos**: as Filhas da Caridade no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1975.





BARBOSA, Vilma; MUHL, Eldon Henrique. A educação das mulheres e a Igreja Católica: limites e possibilidades da igualdade de gênero. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 815-830, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARNES, Elizabeth. **The metaphysics of gender**. Oxford: Oxford University Press, 2020.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1970.

BLAY, Eva Alterman. O feminismo como movimento social emancipatório. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 12, p. 41-58, 1999.

BOSCHILIA, Roseli. **Disciplina e controle da conduta feminina em escolas confessionais**. Curitiba: Editora UFPR, 2005.

BOTO, Carlota. A liturgia escolar da modernidade: saberes e costumes. **História da Educação**, Pelotas, v. 3, n. 6, p. 25-54, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino et al. A temática de gênero na escola e a resistência dos valores cristãos conservadores. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 2, e61205, 2020.

BRACKE, Sarah; PATERNOTTE, David. Unpacking the "gender ideology" narrative: Vatican and Catholic anti-gender rhetoric. **Religion and Gender**, Utrecht, v. 6, n. 2, p. 143-158, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.





BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da sexualidade escolar**. Curitiba: Editora UFPR, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONNELL, Robert W. **Masculinities**. Berkeley: University of California Press, 1995.

CORDEIRO, Maria José. **Educação e religião no Brasil colonial**. São Paulo: Cortez, 2016.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de investigação em ciências humanas e sociais: teoria e prática**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2015.

DALY, Mary. **The church and the second sex**. New York: Harper & Row, 1975.

DUBY, Georges. **A mulher e a religião na Idade Média**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

EGAN, Susan K.; PERRY, David G. Gender identity: a multidimensional analysis with clinical implications. **Developmental Psychology**, Washington, DC, v. 37, n. 4, p. 451-463, 2001.

FERRAROTTI, Franco. **Sulla autonomia della storia orale**. Roma: Liguori, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, 2: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Theresa da Costa Alves. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.





FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, 1: a vontade de saber.** Tradução de Maria Theresa da Costa Alves e J. A. Guilhaon Albuquerque. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **A docência como vocação feminina: aspectos históricos.** São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino; BRITO, Luciana. A discussão sobre gênero e orientação sexual no Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015.

GUIONNET, Christine; NEVEU, Érik. **Féminins/masculins: sociologie du genre.** Paris: Armand Colin, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse.** Tradução de José N. Heck. Brasília: Editora UnB, 2007.

HAHNER, June E. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

HAHNER, June E. **Escolas protestantes e a educação feminina no Brasil do século XIX.** São Paulo: EDUSP, 2011.

HERDT, Gilbert. **Third sex, third gender: beyond sexual dimorphism in culture and history.** New York: Zone Books, 1996.

HUSSAIN, Freda. **Gênero e teologias feministas no contexto das religiões monoteístas.** São Paulo: Paulinas, 2015.

JANUÁRIO, Soraya. **Feminismo, gênero e movimentos sociais.** Lisboa: Edições 70, 2016.

JESUS, Maria Cristina de. **Instrução feminina e patriarcado no Brasil colonial e imperial.** Salvador: EDUFBA, 2016.





JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero" e o pânico moral na educação. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 450-468, 2018.

KLEIN, Ligia. A instrução das mulheres das diferentes classes sociais no Brasil oitocentista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 312-330, 2015.

LAGE, Lana. **Assistência e educação: as Filhas da Caridade no Brasil**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Tradução de Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LIMA, Maria Socorro. **Religião, moral e padrões de sexualidade feminina**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Curricularizar o prazer e a moral: pedagogia das sexualidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACHADO, Lia Zanotta. **Gênero e sexo na história dos conceitos**. Brasília: Editora UnB, 2019.

MAGALDI, Ana Maria. **Escolas confessionais e a formação das elites católicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MAHEIRIE, Kátia. Sujeito e subjetividade: a construção do ser social. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 112-125, 1994.

MANSO, Maria de Deus. A Companhia de Jesus e a missão educativa na modernidade. **Revista de História da Sociedade e da Cultura**, Coimbra, v. 16, p. 89-110, 2016.

MARCHÃO, Amélia; BENTO, Maria João. A construção do gênero na infância e o papel da educação. **Revista de Educação Infantil**, Lisboa, v. 5, n. 1, p. 45-60, 2013.





MARDONES, José María. **El desafío de la secularización**: religión y modernidad. Madrid: PPC, 1996.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A revisão da literatura na pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 637-650, 2006.

MERGÁR, Maria Elena. **Gênero, política e cultura**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

MORGADO, José Carlos. O estudo de caso na investigação em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 25, n. 1, p. 55-78, 2012.

NETO, Wenceslau Gonçalves; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. A pedagogia jesuítica e a formação inicial na colônia brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 8, n. 1 [16], p. 165-190, 2008.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

NUNES, Clarice. A educação religiosa familiar e o papel da mulher na formação cristã. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 9, n. 16, p. 480-498, 2000.

OAKLEY, Ann. **Sex, gender and society**. London: Temple Smith, 1972.

OLIVEIRA, Terezinha. O Concílio de Trento e os impactos na educação católica. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 38, n. 2, p. 145-156, 2016.

PORTELLI, Alessandro. **Ensayos de historia oral**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

PONTES, Maria Aparecida; DAMASCENO, Raimundo. **Desigualdade de gênero e instituições confessionais católicas no Brasil**. Fortaleza: EdUECE, 2017.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do indizível ao dizível. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 19-29, 1988.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.





RABELO, Fernanda; MARTINS, Maria do Carmo. A vocação feminina para o magistério: continuidades e rupturas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UCGO, 2006. p. 6165-6175.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**: tomo I. Tradução de Constance C. Marcondes. Campinas: Papirus, 1994.

RIBEIRO, Lúcia. **Mulheres e Igreja**: estudos de gênero nas comunidades eclesiais de base. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.

RIBEIRO, Maria das Graças. A educação da mulher no século XIX através da imprensa periódica. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 161, n. 408, p. 75-92, 2000.

RIBEIRO, Maria das Graças. **Discursos sobre a inferioridade biológica e moral da mulher no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006.

ROCHA, Solange Pereira da. **A educação das mulheres no Brasil colonial e imperial**. João Pessoa: Editora UFPB, 2010.

ROSSI, Alexander. **Direitos humanos, diversidade e a violência contra a população LGBT no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1979.

ROUGHGARDEN, Joan. **Evolution's rainbow**: diversity, gender, and sexuality in nature and people. Berkeley: University of California Press, 2005.

SANTOS, Antônio Cesar de Almeida. A Contrarreforma e a evangelização universal após o Concílio de Trento. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 19, n. 2, p. 205-224, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.





SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990.

SILVA, Andréia da. A controvérsia sobre a "ideologia de gênero" no Plano Nacional de Educação e na BNCC. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 34, n. 1, p. 115-132, 2018.

SILVA, Carla et al. A naturalização da sujeição feminina no imaginário social brasileiro. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 17, n. 32, p. 1-15, 2011.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Protestantismo e educação feminina no Brasil**. Fortaleza: EdUECE, 2008.

WOODHEAD, Linda. Gender and the sociology of religion: a critical evaluation. **Religion**, London, v. 31, n. 4, p. 545-556, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Ana Maria Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em: 22/08/2026

Aprovado em: 09/09/2026

Publicado em: 28/09/2026

