

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

DIANE MARCY DE BRITO MARINHO

**PROTAGONISMOS E INTERDITOS DE MULHERES NO NOVO TESTAMENTO:
CONTRIBUIÇÕES PARA O CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO**

Goiânia

2022

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

**PROTAGONISMOS E INTERDITOS DE MULHERES NO NOVO TESTAMENTO:
CONTRIBUIÇÕES PARA O CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO**

Diane Marcy de Brito Marinho

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Religião como requisito parcial para conclusão do Doutorado em Ciências da Religião.

Orientadora: Dra. Ivoni Richter Reimer

Goiânia

2022

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás
Márcia Rita Freire - Bibliotecária - CRB1/1551

M338p Marinho, Diane Marcy de Brito
Protagonismos e interditos de mulheres no Novo Testamento
: contribuições para o currículo do ensino religioso
/ Diane Marcy de Brito Marinho. -- 2022.
155 f.

Texto em português, com resumo em inglês.
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,
Goiânia, 2022.
Inclui referências: f. 140-155.

1. Bíblia - N.T. 2. Ensino religioso. 3. Mulheres
na Bíblia. 4. Identidade de gênero. I. Reimer, Ivoni
Richter. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás
- Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião
- 15/08/2022. III. Título.

CDU: 27-47(043)

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiro, a Deus por me conceder o dom da vida para que pudesse mergulhar no universo da pesquisa e conhecer exemplos de vida de mulheres que nos encorajaram e continuam nos impulsionando a lutar pela igualdade nas relações entre homens e mulheres.

Ao Esposo, à Filha, às Mães e ao meu Pai (*in memoriam*) pelo incentivo para eu realizar sonhos que se encontravam adormecidos e pela motivação para que este momento se tornasse realidade.

À professora Ivoni Richter Reimer pela orientação durante a elaboração desta pesquisa, ajudando-me a tornar realidade mais esta conquista em minha vida.

A todos os professores e a todas as professoras do Doutorado em Ciências da Religião, especialmente da Linha de Pesquisa em Literatura Sagrada, que, por intermédio de seus conhecimentos acadêmicos, puderam contribuir para a qualidade deste trabalho.

Às amigas e aos amigos que, até o último instante de concluir esta pesquisa, compartilharam comigo seus conhecimentos e, mediante seus conselhos, estimularam-me a chegar ao término deste trabalho.

Aos companheiros e às companheiras do Doutorado, que, a cada reunião, com suas ideias, brincadeiras e entusiasmo, tornaram o nosso espaço de sala de aula um lugar de convivência agradável e alegre.



**PUC
GOIÁS**



PROTAGONISMOS E INTERDITOS DE MULHERES NO NOVO TESTAMENTO: CONTRIBUIÇÕES PARA O CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 15 de agosto de 2022.

DIANE MARCY DE BRITO MARINHO

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª. Dra. Ivoni Richter Reimer / PUC Goiás

Prof. Dr. Valmor da Silva / PUC Goiás

Prof.ª. Dra. Claudete Beise Ulrich / Faculdades UNIDA de Vitória

Prof.ª. Dra. Rosemary Francisca Neves Silva / PUC Goiás

Prof.ª. Dra. Carolina Bezerra de Souza / Faculdades EST

Prof. Dr. Joel Antônio Ferreira / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. José Carlos de Lima Costa / Faculdade Teológica Batista Equatorial (Suplente)

Gosto de dizer que a Bíblia é como um grande coro de vozes. E há vozes desafinadas entre si. Isso se explica, porque essas histórias são testemunhos históricos e de fé de pessoas que também são distintas entre si. Elas são de diferentes raças e nacionalidade, de diferentes classes, culturas, sexos, idades.
(Ivoni Richter Reimer)

RESUMO

BRITO MARINHO, Diane Marcy de. *Protagonismos e Interditos de Mulheres no Novo Testamento: contribuições para o Currículo do Ensino Religioso*. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

Esta pesquisa apresenta uma proposta para o currículo de Ensino Religioso com base na análise de textos do Novo Testamento que apresentam, simultânea e ambigualmente, mulheres como protagonistas na sociedade e na igreja, mas que também sofreram interditos socioculturais no contexto de hierarquias patriarcais de poder daquele tempo e na história interpretativa. A pesquisa bibliográfica recorre a categorias e conceitos analíticos como gênero, hermenêutica, história, ensino religioso e sua história curricular no âmbito da educação brasileira, desde os tempos coloniais até o atual momento, tomando como pressuposto para a proposta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo é dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, expõe-se, por meio de referenciais teóricos, sobre Mulheres no Novo Testamento para conhecer e reavivar histórias de mulheres protagonistas, buscando estabelecer uma leitura dos textos sagrados com uma visão hermenêutica crítica e libertadora. Ainda no primeiro capítulo, reflete-se também sobre os interditos, textos que inviabilizam o reconhecimento do protagonismo de mulheres, pois mostram o esforço de silenciar as mulheres em dois textos do Novo Testamento. No segundo capítulo, enfoca-se no Ensino Religioso e suas configurações ao longo dos tempos, no qual se abrirá uma ampla discussão sobre o assunto mediante informações de como os Estados brasileiros trabalhavam o Ensino Religioso, bem como a sua nova configuração na atualidade. No terceiro capítulo, apresenta-se uma proposta de um currículo não sexista, no qual busca-se instrumentalizar professoras e professores para se trabalhar o gênero no componente curricular do Ensino Religioso, baseado em uma pedagogia feminista libertadora e propondo a erradicação do patriarcado e qualquer mecanismo de opressão entre homens e mulheres.

Palavras-chave: Ensino Religioso, Novo Testamento, Protagonismo de mulheres, Interditos, Gênero.

ABSTRACT

BRITO MARINHO, Diane Marcy de. *Protagonisms and Interdictions of Women in the New Testament: Contributions to the Curriculum of Religious Teaching*. Thesis (Doctorate in Sciences of Religion) – Pontifical Catholic University of Goiás, Goiânia, 2022.

This research presents a proposal for the Religious Teaching curriculum based on the analysis of New Testament texts that present, simultaneously and ambiguously, women as protagonists in society and in the church. However, they also suffered sociocultural prohibitions in the patriarchal hierarchies of power context presented in that period considering the time and the interpretive history. The bibliographic research uses analytical categories and concepts such as gender, hermeneutics, history, religious education, and curricular history. All of them are based on the context of Brazilian education, from Brazil's colonial period to the present moment, taking as a presupposition for a proposal the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). The study was organized into three chapters. In the first chapter, it is exposed, through theoretical references, to Women in the New Testament in order to know and revive women protagonists' stories, seeking to establish a sacred text reading with a critical and liberating hermeneutic vision. Still, in the first chapter, it is also reflected on the interdicts, texts which make it impossible to recognize the women's role, as they show the effort to silence women in two texts of the New Testament. The second chapter focuses on Religious Education and its configurations throughout the years, in which a broad discussion is opened on the subject through information on how the Brazilian States worked with Religious Education, as well as its new configuration today. In the third chapter, a proposal for a non-sexist curriculum is presented, which seeks to equip teachers, both women, and men, to work on gender in the curricular component of Religious Education. So that bases on a liberating feminist pedagogy and proposing the eradication of patriarchy and of any mechanism which creates oppression.

Keywords: Religious Education, New Testament, Protagonism of Women, Interdicts, Gender.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Materiais didáticos entre 1970 e 1996	88
Quadro 2: Eixos organizadores do conteúdo para a disciplina de Ensino Religioso	93
Quadro 3: Orientações didáticas/ Regiões brasileiras	94
Quadro 4: Orientações didáticas/ Região sudeste	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 MULHERES NO CONTEXTO DO NOVO TESTAMENTO	22
1.1 HERMENÊUTICAS QUE MARCARAM VIDAS DE MULHERES	23
1.1.1 Hermenêutica Fundamentalista	25
1.1.2 Hermenêutica Feminista Libertadora	27
1.2 MULHERES QUE FIZERAM HISTÓRIA A PARTIR DE SUAS PRÓPRIAS HISTÓRIAS	36
1.2.1 Lídia de Tiatira (Atos 16,14; 1-40)	37
1.2.2 Maria de Magdala (Mc 15, 40; 16-10; Mt 28, 7; Lc 8, 1-3; 24,9; Jo 20, 17)	38
1.2.3 Priscila (At 18,20; 18,26-27; 1Cor 16,19; Rm16,3; 2Tm 4,19)	40
1.3 A MULHER NO CONTEXTO DO NOVO TESTAMENTO	42
1.3.1 A Mulher no Mundo Greco-Romano	44
1.3.2 A Participação da Mulher no Cristianismo	45
1.4 OS INTERDITOS: TEXTOS QUE INVIABILIZAM O PROTAGONISMO DE MULHERES	47
1.4.1 O Silenciar das Mulheres em 1 Timóteo 2,12-13 e 1 Coríntios 14,34-35	50
1.4.1.1 <i>Timóteo 2,12-13</i>	51
1.4.1.2 <i>Características das Cartas Pastorais</i>	52
1.4.1.3 <i>O Contexto Literário e Histórico de 1Timóteo</i>	52
1.4.2 1 Coríntios 14, 34-35	58
1.4.2.1 O Contexto da Perícope	58
1.4.2.2 A Igreja em Corinto	60
1.5 CÓDIGOS DOMÉSTICOS	62
1.6 A OPRESSÃO DAS MULHERES E AS RELAÇÕES DE PODER EM UMA SOCIEDADE PATRIARCAL	65
1.6.1 Conceitos	65
1.7 A OPRESSÃO HISTÓRICA DAS MULHERES	67
2 ENSINO RELIGIOSO E SUAS CONFIGURAÇÕES AO LONGO DOS TEMPOS	74
2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL	75
2.1.1 Período Colonial (1500-1822)	75
2.1.2 Período Imperial (1822-1889)	76

2.1.3 Período Republicano (1890-1996)	76
2.2 MODELO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL	78
2.2.1 Modelo Confessional	78
2.2.2 Modelo Interconfessional	79
2.2.3 Modelo Fenomenológico	80
2.3 O ENSINO RELIGIOSO: CONCEPÇÕES NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO	83
2.4 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS EXISTENTES DO ENSINO RELIGIOSO	87
2.5 UM NOVO PARADIGMA PARA O ENSINO RELIGIOSO	98
3 PAUTA PARA UM CURRÍCULO DE ENSINO RELIGIOSO	107
3.1 CONSTRUINDO UM CURRÍCULO NÃO-SEXISTA PARA O ENSINO RELIGIOSO	109
3.2 GÊNERO: UMA CATEGORIA DE ANÁLISE PARA A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES ENTRE HOMENS E MULHERES	116
3.3 HERMENÊUTICA FEMINISTA LIBERTADORA: UMA PROPOSTA DESAFIADORA PARA O ENSINO RELIGIOSO	122
3.3.1 Educação Problematizadora	125
3.3.2 Educação Dialógica	127
3.3.3 Educação Contextualizada	128
CONCLUSÃO	134
REFERÊNCIAS	138

INTRODUÇÃO

Com o tema *Protagonismos e Interditos de Mulheres no Novo Testamento: contribuições para o currículo do Ensino Religioso*, nesta pesquisa se propõe a reconstruir histórias de mulheres em textos sagrados e capacitar, junto ao componente curricular do Ensino Religioso, professoras e professores para que se construa, no que se refere ao ensino de textos sagrados, um novo paradigma que contemple o gênero como categoria de análise.

Nesta pesquisa propõe-se a uma leitura crítico-libertadora da literatura sagrada cristã por meio do componente curricular do Ensino Religioso, bem como identificar as mulheres protagonistas nesse contexto, contrastando as invisibilidades de hoje com as que foram construídas socialmente ao longo dos tempos em função de uma sociedade patriarcal.

Vive-se, atualmente, tempos em que reflexões de como se deu a construção do patriarcado sobre identidade da mulher engendram as diversas instituições sociais, como a família, a igreja, o trabalho, a escola etc. Torna-se fundamental, portanto, que os educadores e educadoras questionem esse viés patriarcal que ainda persiste na atual sociedade, levando-os a perceber questões que não são novas, mas que podem e devem ser percebidas e discutidas no âmbito educacional por meio de um currículo crítico e libertador.

Partiu-se da hipótese de que, contemporaneamente, é preciso reconstruir as histórias de mulheres fundamentando-se em uma hermenêutica mais crítica e libertadora, uma vez que se sabe que muitas foram as suas contribuições nos trabalhos eclesiais e sociais no decorrer da história.

Desse modo, torna-se imprescindível esta proposta de uma discussão no âmbito educacional sobre um currículo não-sexista por intermédio da realidade de mulheres em textos sagrados cristãos para, por meio do currículo do Ensino Religioso, através de metodologias freirianas, instrumentalizar professoras e professores para observarem a raiz da opressão sobre as mulheres. a mesma maneira, possibilitar a compreensão de que a limitação de seus trabalhos foi construída ao longo da formação de uma sociedade patriarcal que ainda possui raízes atualmente. Contudo, é válido afirmar que, apesar dos cerceamentos impostos, é possível identificar os protagonismos das mulheres nos textos sagrados do Novo Testamento, e assim, em

âmbito escolar e por meio do Ensino Religioso, contribuir para a superação de discriminação de mulheres.

A figura da mulher como protagonista, personagem atuante em várias funções e em vários cargos na sociedade, sempre foi uma realidade. Logo, reconstruir o discurso hermenêutico da figura da mulher na Bíblia como sujeito participante no processo de atuação em todos os espaços na sociedade é necessário. Por isso há a necessidade de conhecer realidades em que elas foram, ao longo dos tempos, protagonistas. Na educação, por conseguinte, nota-se que isso pode ser reconstruído por meio do currículo de Ensino Religioso.

Considerando que uma das características do currículo é a sua centralidade, aquilo que faz com que a escola se torne um espaço vivo, libertador, com experiências e vivências que possam ser compartilhadas, bem como que a educação é um processo inerente a todo ser humano, esta pesquisa apresenta o seguinte problema: qual é a raiz do processo de minimização/ invisibilização/ apagamento da mulher na sociedade?

Para responder essa indagação é necessário que se tenha em vista algumas questões que fornecerão um panorama das particularidades da temática apresentada nesta pesquisa, quais sejam: como se constitui o discurso hermenêutico da figura da mulher na Bíblia como pessoa participante no processo de atuação na origem do cristianismo? que tipos de hermenêuticas foram usadas na leitura de textos bíblicos? quais as concepções teóricas existentes sobre os textos bíblicos no Novo Testamento em que mulheres são protagonistas? como podemos instrumentalizar professoras e professores acerca do currículo de Ensino Religioso para reconstruir histórias de mulheres que, no passado, construíram as suas histórias?

Considerando essas indagações, o objetivo central deste estudo é analisar o protagonismo da mulher e propor um currículo de ensino religioso libertador, isto é, voltado para uma concepção de relações entre homens e mulheres, contemplando a participação de ambos no seu próprio processo de conhecimento e favorecendo um pensar crítico-problematizador da realidade.

A Bíblia é um livro basilar para os cristãos e grande parte dos seus textos apresenta protagonismos de mulheres em épocas passadas. Visto que o cristianismo é uma das grandes religiões no Brasil, e que, portanto, influencia a formação de valores e identidades, especificamente em relação às mulheres, torna-se necessário tecer uma reflexão sobre textos e contextos histórico-sociais em que viviam essas

‘mulheres bíblicas’. Com base nisso, poder-se-á contribuir para a construção de um Ensino Religioso mais crítico e libertador.

A autora desta tese sempre atuou na escola como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental e Ensino Médio, contudo, também esteve presente no cotidiano da escola para além da coordenação e pôde perceber as conduções de cada componente curricular na prática escolar. O componente curricular do Ensino Religioso, com muita recorrência, foi tratado como um saber que não possuía uma identidade própria, sendo a ele acrescidos conteúdos polêmicos, em se tratando do Ensino Médio. Ao Ensino Fundamental, embora tivesse um melhor direcionamento dado pelas diretrizes, acabava por ser um ensino proselitista dependendo de quem ministrava.

A partir de 2018, o Ensino Religioso passou a ser considerado uma nova área de conhecimento, surgindo com isso o anseio de a autora ampliar seus conhecimentos nesta área. Portanto, nesta pesquisa, propõe-se a uma reflexão de gênero no recorte das relações de poder entre homens e mulheres, em que pesquisar-se-á textos sagrados. Muitas são as pesquisas feitas nesta abordagem, entretanto, muitas contribuições ainda podem ser acrescentadas ao tema, o que será desenvolvido neste projeto.

Nesta pesquisa, não se tem a pretensão de solucionar os problemas abordados nesse contexto, mas, sim, apresentar uma análise que poderá contribuir para que outras pesquisas sobre esse assunto sejam desenvolvidas posteriormente. No sentido de prestar auxílio a teólogas(os), professoras(es), estudiosas(os), educadoras(es), com a presente tese, abrir-se-á possibilidades para ampliar o conhecimento e refletir sobre as barreiras que impedem as mulheres e homens de viver uma igualdade na sociedade na qual estão inseridos.

É importante destacar ainda, nessa perspectiva, que os caminhos que compreendem esse processo de doutoramento ocorreram durante a pandemia da Covid-19 no Brasil, um momento em que tanto professoras(es)¹ como a educação e a vida das pessoas encontravam-se em constante instabilidade e incertezas sobre o

¹ Sobre esse assunto, publiquei com colegas um artigo intitulado “Pandemia, ensino remoto emergencial e a angústia docente”, na *EmRede – Revista de Educação a Distância*. Em síntese, notamos que: “A pandemia de Covid-19, infelizmente, fez emergir situações de descaso que já ocorria antes e, com o isolamento e distanciamento social, se mostraram mais evidentes, como o cansaço emocional dos professores e sua sobrecarga, além das desigualdades sociais e digitais que atingem todos os sujeitos da aprendizagem” (MARINHO; BARCELOS; SILVA; DERING, 2021, p. 11).

futuro. Esse conturbado contexto faz parte também das reflexões acerca da minha prática docente, momento em que eu exercia as funções de professora e coordenadora.

Justifica-se, portanto, a pesquisa, ao se compreender a necessidade de analisar os textos bíblicos por meio de uma hermenêutica feminista na qual mulheres e homens possam ser reveladas e revelados por uma perspectiva libertadora. Em função disso, esta pesquisa, também em nível formativo, apresentará um currículo que instrumentalize professoras e professores de Ensino Religioso para que reflitam e trabalhem sobre o tema em questão em sala de aula.

Os textos sagrados escolhidos fazem parte do Novo Testamento e contêm referências ao protagonismo de mulheres. Ao mesmo tempo, verificam-se, em alguns textos, os interditos que são construídos e articulados por autoridades eclesiais para a subordinação de mulheres.

Nesse sentido, esta pesquisa apresentará uma perspectiva e uma aplicabilidade que poderão contribuir para o desenvolvimento e/ou para a implementação de alternativas para novas ações acerca da problemática proposta. Espera-se que, academicamente, toda a pesquisa reúna um material teórico que possa auxiliar professoras e professores em seus trabalhos no cotidiano, por meio de uma pedagogia libertadora e, assim, levar homens e mulheres à reconstrução de suas próprias identidades, assim como a uma reflexão da construção social nas relações de gênero que foram construídas nas diversas instituições da sociedade.

A metodologia de pesquisa bibliográfica, qualitativa e interdisciplinar utilizada para analisar as configurações das mulheres no Novo Testamento, bem como para o Ensino Religioso. A pesquisa bibliográfica se apoia na fundamentação teórica que tem por finalidade conhecer o tema e recolher, selecionar, analisar e interpretar, a partir desse recorte, as contribuições teóricas já existentes sobre o assunto em questão. Desse modo, em uma revisão bibliográfica aprofundada em torno dos tópicos em discussão, a pesquisa trabalha com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, mas também interpretada. É qualitativa, pois essa realidade possui um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2009, p. 12). Sendo um processo que ocorre nas relações entre as pessoas, permite ainda dar visibilidade a várias realidades sociais. A pesquisa é interdisciplinar, porque, para responder ao objetivo, promove o diálogo com diversas outras áreas do conhecimento. Entende-se, assim, que a interdisciplinaridade se apresenta como uma

metodologia que, pelo diálogo entre os saberes, respeita a diversidade de cada área e busca compreender as relações entre o conhecimento sistematizado, dando o espaço ao diálogo com uma abrangência de aceitação de outras ideias (WEIGERT; VILLANI; FREITAS, 2005, p. 148).

Dessa forma, sugere-se que essa abordagem sobre a análise dos textos bíblicos deve perpassar por uma hermenêutica crítica libertadora, visto que é um método também crítico que permite uma análise da vida de mulheres em seus contextos socio-históricos, fornecendo-nos realidades sociais em que as pessoas em outros tempos praticavam sua fé (SCHOTTROFF, 1995, p. 16; RICHTER REIMER, 2000, p. 15; SCHÜSSLER FIORENZA, 1992, p. 60).

A organização da pesquisa parte do exame de fontes que ajudam a esclarecer o problema apresentado. A investigação trabalha com fontes bibliográficas em artigos de periódicos, enciclopédias, livros e capítulos, monografias, dissertações e teses, para que se encontrem subsídios para a compreensão do problema. O resultado da tese será apresentado de acordo com as exigências das normas técnicas brasileiras de documentação recomendadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), padrão adotado por este Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Religião.

Os textos sagrados abordados na pesquisa serão analisados pelo viés da exegese histórico-crítica e socio-histórica, fazendo-se uso de obras de autoras e autores que já publicaram seus trabalhos. Para a reconstrução histórica e seus efeitos interpretativos ao longo dos tempos, utilizar-se-á como referencial teórico as autoras e autores que propuseram em seus trabalhos uma hermenêutica crítico-libertadora, como Schottroff (1995), Richter Reimer (2000), Tamez (1993), Schüssler Fiorenza (1992) e Matos (2010).

Tamez (1993), por exemplo, relata que, ao reler os textos bíblicos de forma crítica, as pessoas passam a entender como foram sendo constituídas as leituras dos textos sagrados, bem como se deu o processo hermenêutico ao longo da história. Além disso, corrobora ao dizer que devemos investigar como essas interpretações foram contextualizadas até chegarmos a um processo interpretativo mais crítico. Dessa forma, apresentar-se-á nesta pesquisa uma retrospectiva de momentos e fases no avanço da consciência feminista, isto é, como foi sendo construída a consciência do processo hermenêutico na América Latina.

Ao falarmos de mulheres que trabalhavam em prol do evangelho, na literatura exegética, são apresentadas informações sobre mulheres e homens colaboradoras e colaboradores nos trabalhos da igreja e também nas comunidades da história do cristianismo primitivo, mostrando que viviam todos e todas em igualdade: os ministérios eram vividos por todos, independentemente de sexo, classe e etnia.

A interpretação tradicional conservadora de textos sagrados busca minimizar os trabalhos de mulheres e colocá-las em segundo plano. Em contrapartida, hermenêuticas feministas buscam resgatar memórias históricas nos textos bíblicos para tomar posse de um legado de história em que mulheres são protagonistas nos trabalhos que realizavam no cotidiano (SCHOTTROFF, 1995; RICHTER REIMER, 2000, 2005).

Richter Reimer (2004), na busca de entender a realidade a partir das relações de poder, afirma que é preciso compreender a dinâmica socioeconômica da sociedade e destacar o gênero como categoria de análise, em que se busca abarcar a vida tanto na dimensão familiar como coletiva, não se restringindo a uma análise apenas das questões econômicas e sociais, mas sim das ações do ser humano em todas as suas relações.

Schüssler Fiorenza (1995) salienta que, no contexto cristão, a esfera da vida pública religiosa e a esfera da vida privada da família patriarcal não se encontravam separadas, isso era reflexo do etos religioso que acabava por transferir todas as leis e costumes do etos patriarcal da família para vida religiosa nas igrejas. E, nessa dinâmica, nas tábuas de deveres domésticos, são introduzidas as comunidades cristãs como normas teológicas que eram fortemente influenciadas por uma ideologia patriarcal que sustentava a submissão das mulheres aos seus senhores (SCHÜSSLER FIORENZA, 1995, p. 287).

Entender essas realidades presentes no cotidiano das primeiras comunidades cristãs e a construção do patriarcado é também refletir sobre as formas de submissão que as mulheres foram condicionadas no âmbito social. Essa discussão de gênero é um assunto que deve ser abordado nas escolas, pois é um espaço privilegiado no combate às desigualdades sociais. Dessa maneira, é de suma importância agregar esse debate ao currículo de Ensino Religioso, visto que é um componente curricular que abre espaço para refletir sobre as situações de exclusão, superação de preconceitos, priorizando a valorização do ser humano como pessoas que se respeitam e buscam viver em igualdade.

Como o objetivo central desta pesquisa é propor um currículo libertador voltado para uma concepção de relações entre homens e mulheres que contemplem a participação de ambos no seu próprio processo de conhecimento, favorecendo a eles um pensar crítico-problematizador da realidade na qual estão inseridos, utilizar-se-á referenciais teóricos de Freire (1987), Lopes e Macedo (2011), Dering (2021) e Sacristán (2013).

Em relação ao currículo do Ensino Religioso, de acordo com Sacristán (2013), está sempre comprometido com algum tipo de poder, isto é, ele está vinculado a uma ideologia, a uma filosofia e uma intencionalidade educacional. Logo, é justamente na elaboração de um currículo que os conteúdos transcritos pelas tradições acumuladas devem ser percebidos como resultados de tradições que podem ser revistas e modificadas (SACRISTÁN, 2013). Portanto, isso configura uma importante conexão entre a hermenêutica feminista e a reconstrução de tradições cristãs sobre funções e lugares de mulheres na igreja e na sociedade.

Louro (2014), Scott (1995) e Silva (2021) referem sobre um diálogo de um currículo não-sexista, em que se tem um olhar especial ao diferente no que se atenta às relações de poder estabelecidas no interior da escola, ou seja, a uma desconfiança do que é tomado como natural, em que palavras e gestos devem ser alvo de atenção.

Lopes e Macedo (2011) contribuem também com a ideia de um currículo integrado que tem como princípio o desenvolvimento de habilidades e competências as quais podem ser contempladas buscando referências sociais para atender aos interesses dos estudantes, tornando a aprendizagem significativa. Com isso, serão incorporados novos saberes que levarão os estudantes a compreenderem a utilidade desses conhecimentos às suas vidas cotidianas, ou melhor, essa proposta irá ajudar estudantes a entenderem a própria história, isto é, o mundo que os cerca.

Junqueira (2020; 2017; 2015; 2008), ao reconstruir a projeto político do Ensino Religioso, faz uma retrospectiva histórica desde a educação jesuítica no período Colonial até o processo que ocorreu ao longo da República, entendendo que a questão religiosa esteve sempre presente no ambiente educacional, cabendo a ela homogeneizar a cultura brasileira.

O conhecimento prévio do aluno terá destaque no processo ensino-aprendizagem, conscientizando-o de que existem diferentes saberes que podem ser aplicados em diferentes contextos e que estes se tornam importantes, pois, ao serem

apropriados, pessoas se tornam autônomas, destacando aqui o conhecimento prévio do aluno quanto ao conhecimento religioso (FEIJÓ, 2019).

Para Freire (1987), na perspectiva de instrumentalizar o professor na ministração das aulas de Ensino Religioso, será preciso rever teorias que sustentam o currículo e propor uma discussão sobre um currículo pautado no diálogo libertador. Para isso o currículo deve compartilhar da ideia de uma educação emancipatória e ser fundamentado em uma visão crítica que tece críticas à educação bancária para que haja a construção de uma aprendizagem significativa que convida os educandos a desvelarem a realidade criticamente, por meio de uma metodologia problematizadora, contextualizada e dialógica.

Dialogando com Freire (1987), Dering (2021) discute tanto como a linguagem molda as formas de conhecimento quanto sobre a autoridade do conhecimento que ocorre em sala de aula. Logo, apresenta uma visão crítica de como esse tipo de proposta fomenta exclusões de saberes e sujeitos. Essa percepção contribui para se pensar em uma formação e metodologia voltadas para a autonomia do sujeito em perceber os interditos e as relações de gênero.

Na área da Educação, duas obras contribuem especificamente com os referenciais teóricos da hermenêutica feminista. Albernaz e Monghi (2009), em suas pesquisas, destacaram a importância de se perceber os impactos positivos e negativos ocorridos na história da vida das mulheres ao longo dos tempos, visto que as relações entre homens e mulheres foram culturalmente construídas e que nessa construção a figura masculina foi considerada superior e mais importante. Desta forma, é necessário trazer para a Educação temas como esse para se construir propostas pedagógicas com uma perspectiva libertadora.

Em sintonia, bell hooks² (2019) concorda que os estudos sobre as mulheres têm avançado, mas que a luta feminista tem como alicerce central uma educação feminista que pretende fazer da sala de aula um espaço de reflexão de gênero e suas relações de poder. E a escola é esse lugar onde professoras e professores podem trazer discussões sobre as relações de poder existentes entre homens e mulheres, trazendo consigo uma pedagogia libertadora que resista ao machismo e ao racismo, entre outras formas de preconceito.

² Optamos por manter o desejo da autora em manter seu nome, nas citações, em letras minúsculas (FURQUIM, 2019, p. 12).

Vários outros autores e autoras contribuirão para a idealização e realização da proposta para a disciplina de Ensino Religioso nesta tese. Por meio de suas propostas, cresce a pretensão de não apenas cumprir uma tarefa metodológico-científica para o conhecimento da história de opressão nas vidas de mulheres, mas também de promover, nas salas de aulas, reflexões que provoquem a mudança de pensamento nos estudantes, bem como atitudes que proporcionem uma convivência mais igualitária entre homens e mulheres.

A tese apresentará a estrutura de três capítulos, os quais contêm subdivisões segundo suas necessidades. No primeiro capítulo, trataremos sobre mulheres no Novo Testamento, pois, na tentativa de conhecer e de reconstruir suas histórias como protagonistas, realizar-se-á uma leitura de textos sagrados na perspectiva hermenêutica crítica e libertadora, buscando compreender a atuação das mulheres com base nos textos de Atos 16,14;1-40, Marcos 15,40 entre outros. Esse percurso contribuirá para a desconstrução de uma realidade de dominação ainda hoje existente. Neste capítulo, também refletir-se-á sobre os interditos feitos a mulheres por meio de textos que inviabilizam seu protagonismo. Para tal, reportar-se-á a textos que mostram o esforço de prescrever às mulheres o silêncio, a submissão e a obediência aos homens, como ocorre em 1Timóteo 2,12-13 e 1Coríntios 14,34-35. Esse compilado esboça textos que permitem muitos questionamentos e demonstram a complexidade das relações entre homens e mulheres na vida privada e pública. Eclesialmente, no movimento de Jesus e nos trabalhos missionários paulinos, as mulheres se faziam presentes em todas as atividades do cotidiano e, nessa época, a Igreja era uma instituição marcadamente forte nos afazeres do dia a dia e nas casas, mas também no que diz respeito ao ensino.

No segundo capítulo, enfocar-se-á no Ensino Religioso e suas novas configurações ao longo dos tempos. Informar-se-á, neste momento, sobre como foi sendo construído o componente curricular de Ensino Religioso, abrindo uma ampla discussão de como foram estabelecidos os currículos em cada Estado brasileiro no período de 1970 a 1996. Ainda neste capítulo, abordar-se-á a nova proposta de trabalho para o componente de acordo com o documento norteador para a educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por meio da BNCC, pretende-se constatar que o Ensino Religioso é destacado como componente curricular obrigatório nas escolas públicas de Ensino Fundamental e que se tornou uma nova área de

conhecimento, contribuindo para a formação dos indivíduos e ao respeito à diversidade cultural e religiosa.

No terceiro capítulo, pretende-se desenvolver um currículo não-sexista para o Ensino Religioso que tenha por característica buscar uma nova metodologia composta por reflexão e crítica. Assim, discutir-se-á sobre o entendimento de todo o processo histórico, questionamentos e investigações dos temas propostos para formação de pessoas cidadãs democraticamente preparadas para exercerem seus papéis reflexivos e críticos na sociedade.

Esta pesquisa, assim, tem sua origem na área das Ciências da Religião com abordagem interdisciplinar para, desse modo, oferecer contribuições para a formação de um novo currículo do Ensino Religioso. No âmbito educacional, serão propostos debates sobre gênero e suas relações de poder, e por meio de textos sagrados serão investigados o protagonismo e os interditos de mulheres no Novo Testamento, bem como seus impactos na vida de mulheres no contexto social ainda hoje. Esse diálogo proporcionará a professoras e professores benefícios para uma educação autenticamente inclusiva, já que a escola é um ambiente em que a opinião de alunas e alunos sobre determinados temas ainda não está totalmente estabelecida, logo, a influência do professor pode ser crucial. Diante de tais debates em torno da igualdade entre homens e mulheres, reflexões serão incentivadas para que seja transformada a compreensão sobre os estudos das relações de gênero.

1 MULHERES NO CONTEXTO DO NOVO TESTAMENTO

Nos textos sagrados, é possível reconhecer histórias de protagonismos de mulheres que, mesmo vivenciando um ambiente patriarcal, deixaram marcadas nas escrituras histórias que hoje podem ser relidas e reconstruídas em perspectivas libertadoras. Exemplo disso, entre outros, são Maria e Marta em Lc 10,38-42. Maria se propunha naquela época a fazer o que a ela era proibido: se dispunha a aprender o Torá, a ouvir o mestre e se tornar sua discípula (LADISLAO, 1995, p. 28). Se navegarmos por entre as cartas paulinas, encontramos, em Rm 16,1-16, um representativo número de mulheres e cada qual nomeada por Paulo pelos seus respectivos ministérios. Entre elas, ele cita as seguintes discípulas: Priscila (cooperadora), Maria, Trifosa, Trifena e Pérside (missionárias), Febe (diácona) e Júnia (apóstola) (RICHTER REIMER, 2013, p. 83-84). Assim, observa-se que a mensagem cristã, por meio do trabalho itinerante de mulheres e homens, adentrava vários lugares no entorno do Mediterrâneo, o que se percebe na própria capital romana com a organização de igrejas que se reuniam em casa.

Contudo, ainda é possível, hoje, não reconhecer mulheres protagonistas em textos sagrados, uma vez que, quando os esses textos são lidos com interpretação androcêntrica, os homens tomam seu lugar e as mulheres acabam por serem esquecidas na/da história. Portanto, torna-se importante reconhecer nessas histórias as hermenêuticas que ocultaram e que invisibilizaram o protagonismo de mulheres na história.

1.1 HERMENÊUTICAS QUE MARCARAM VIDAS DE MULHERES

Ler, interpretar, desconstruir e reconstruir são ações necessárias quando tratamos de leituras de textos que nos levam a refletir e pensar histórias de vidas de mulheres que, muitas vezes, foram invisibilizadas por interpretações errôneas. Assim, torna-se importante buscar uma hermenêutica pela qual se possa trazer a compreensão sobre aquilo que vemos, lemos e vivenciamos. Neste tópico, promoveremos reflexões sobre a hermenêutica fundamentalista, que acabou por consolidar as opressões de mulheres, e a Hermenêutica Feminista Libertadora, que tem contribuído para reconhecer os mecanismos sociais, religiosos e culturais que ocultaram as relações opressivas entre homens e mulheres.

Hermenêutica, *a priori*, é um termo que designa “interpretação”. *Hermeneo*, em grego, equivale a interpretar, o que compreende três aspectos importantes: a interpretação de textos, a pré-compreensão e o que revela o sentido do texto que se interpreta (CROATTO, 1986, p. 9).

Ao se fazer uma retrospectiva de como os textos sagrados foram interpretados, tem-se a possibilidade de rever a hermenêutica no período patrístico e medieval. No período patrístico, a hermenêutica teve como característica a interpretação literal dos textos. Por assim ser, tinha como objetivo a formação dos dogmas e a comunicação do evangelho fora da igreja. Logo, não havia uma preocupação em pensar o que o texto queria dizer no passado, mas sim o que o texto diz naquele exato momento e de acordo com a visão do intérprete. Dava-se ênfase, portanto, ao ponto de vista espiritual, apoderando-se do sentido do texto para torná-lo relevante para a vida prática cristã e para a evangelização apologética. Ao ensinar, apoderavam-se de textos do Antigo Testamento, mesmo que os textos escolhidos não se referissem àquela passagem.

No período medieval, não houve mudanças significativas. A interpretação recaía sobre os deveres morais, os exemplos também morais a serem seguidos e a fidelidade em relação à doutrina da igreja. A mudança acrescida nesse período foi que a interpretação da Bíblia não era mais feita apenas pelos cristãos, como também por professores mestres universitários e professoras mestras universitárias que, mediante uma prática exegética, ofereciam novos significados ao texto (ZABATIEIRO, 2018, p. 19-32).

A Reforma Protestante foi um movimento de grande importância para a história da hermenêutica, movimento este que questionava as autoridades eclesiásticas da época. A esse movimento aderiram hermeneutas como Schleiermacher, considerado o pai dessa corrente e que forneceu elementos importantes na interpretação e reconstrução dos textos bíblicos, fundamentando teoricamente os processos interpretativos e não apenas regras de interpretação em campos específicos.

Schleiermacher dizia que não basta ficar na exegese, é preciso adentrar no processo interpretativo. Criou-se, então, a teoria do “círculo hermenêutico”, levando em consideração a condição psicológica de quem lê e escreve. A hermenêutica é uma ciência que pode ser designada como a arte de aprender e sem compreender não se sabe interpretar. A interpretação é o ponto de encontro entre o leitor e o autor, considerando o sujeito como um ser criador e criativo. Em sua visão, é preciso contextualizar os textos, libertar a religião da moral, afirmando que o sentido do texto é inesgotável (SCHMIDT, 2012, p. 141-166).

A partir do século XIX, surgiram alguns movimentos sociais, como o dos trabalhadores. Com ele surge uma nova maneira de ler a Bíblia, baseada no conceito de classe social. Nesse sentido, observa-se que a luta por reconhecimento no movimento feminista foi de grande influência no que se refere ao direito ao voto e à igualdade de direitos em sentido amplo.

Com isso, as leituras bíblicas também passaram de uma leitura feminista para uma leitura de gênero. Nessas leituras, as feministas se posicionam com um olhar crítico ao texto, procurando analisá-lo criticamente diante da dominação patriarcal, passando os textos a serem desconstruídos antes de serem úteis para o movimento. São leituras que não defendem apenas o direito da mulher, mais sim uma igualdade do acesso aos direitos humanos, isto é, “ler a favor da construção de relações de gênero justas e equitativas” (ZABATIERO, 2018, p. 208-213).

Nesse sentido, destaca-se que a hermenêutica de suspeita não se posiciona a interpretações tradicionais, contudo, procura desconstruir as interpretações que legitimam as práticas de desigualdade, no resgate de uma interpretação verdadeira dos textos sagrados que, propositalmente, foi escondida, mas sendo imprescindível para construções menos desiguais. É uma hermenêutica que propõe uma interpretação heurística, ou seja, de cotidiano, corporeidade, sexualidade, vida, simbolismo, alteridade, mulher, homem, androcentrismo e patriarcado, que busca efetuar a

desconstrução de quaisquer interpretações que legitimem, na prática, uma sociedade de desiguais (CANDIOTTO, 2021, p. 299-300).

Entretanto, ler a Bíblia de maneira mais crítica, isto é, por meio de contextualização e buscando problematizar o próprio texto, perguntando sobre quem foram essas mulheres, o que faziam, qual era o seu lugar de fala, não foi a hermenêutica usada ao longo dos tempos. Nesse sentido, verifica-se que é necessário conhecer como os textos sagrados podem ser lidos e interpretados. Entre essas possibilidades de leitura, no item 1.1.1, a seguir, será apresentada a hermenêutica fundamentalista.

1.1.1 Hermenêutica Fundamentalista

O fundamentalismo nasceu de um grupo de cristãos protestantes nos Estados Unidos, durante o século XX, com a publicação de uma coletânea de textos intitulada *Os Fundamentais – um testemunho a favor da verdade*. Desse título nasce o nome do movimento. Os fundamentalistas viam como ofensa uma teologia orientada por um método que interpretava os textos bíblicos a partir de uma perspectiva histórico-crítica, pois, para eles, o conteúdo de fé era inviolável, isto é, verdades absolutas que não poderiam ser questionadas. Assim, para esse grupo, os seguintes temas passaram a ser fundamentais: inspiração verbal literal da Bíblia, isto é, cada palavra do texto foi inspirada, ditada pelo Espírito Santo, como também a afirmação da verdadeira divindade e o nascimento virginal de Jesus e o seu sacrifício expiatório (DREHER, 2005, p. 558- 560).

Foram listados abaixo trechos extraídos da Declaração de Chicago sobre a Inerrância da Bíblia (1978), declaração formulada pelo movimento fundamentalista cristão norte-americano sobre as verdades incontestáveis da Bíblia para os fundamentalistas, segundo Zabatiero (2018, p. 107-119):

- Afirma que a palavra escrita é a revelação de Deus.
- Afirma que as traduções das escrituras são palavras de Deus quando fielmente representam o original.
- Que as Escrituras, por ser inspiração divina, são infalíveis em todas as questões que a tratam.
- As Escrituras, em sua totalidade são inerrantes, isentas de qualquer falsidade ou engano.
- A doutrina da inerrância tem sido parte integrante da fé da igreja ao longo de sua história.
- As Escrituras devem ser interpretadas pela exegese gramatical, negando qualquer abordagem do texto ou de busca de fontes por trás do texto que conduza a minimização de seu ensino.

O fundamentalismo legitima um estilo de vida cristã baseada em leis fixas, convicções incontestáveis, assumindo apenas uma única interpretação dos textos como legítima. Há um interesse muito grande da letra da doutrina em interpretar os textos sagrados com uma visão contemporânea e correr o risco de se perder a verdade original, logo, nunca ninguém pode chegar a outras verdades, gerando, aqui, intolerância com as ideias e opiniões do outro.

Com receio de perder a fé, o fundamentalismo se opõe a uma hermenêutica moderna que acredita que as convicções nascem da experiência. Ela se aloja no interior humano por meio da reflexão e, a partir daí, criam-se convicções e passa-se, então, a se ter a possibilidade de novas interpretações. Este fato é negado pela mente fundamentalista, sobretudo quando tratamos de textos sagrados. Os próprios textos, quando lidos de uma forma mais crítica, propiciam outras interpretações, descortinando novidades sobre homens e mulheres.

Para o fundamentalista, o texto nunca pode ter outro sentido, ainda que apresente contradições. Nesse sentido, a tarefa de quem lê é exatamente ordenar sistematicamente os dados que o texto apresenta de uma forma que nunca deverá ser reinterpretado nem atualizado. A prática do diálogo é um desafio aos fundamentalistas e, ao negar a prática de outras interpretações dos textos sagrados, corre o risco de um subjetivismo e ao individualismo sem muito significado (PANASIEWICZ, 2008, p. 8-10).

Coelho (2015), em sua tese, aborda sobre posturas de algumas Igrejas Presbiterianas no Brasil acerca da ordenação de mulheres. Embora seja uma igreja que traga consigo a marca do progresso, entre outras igrejas protestantes, no que se refere a cargos de liderança para mulheres ainda possuem pensamentos e ações bastante retrógrados. Tal pressuposto pode ser constatado nas atas da reunião o Supremo Concílio de 2010, publicadas no *Jornal Brasil Presbiteriano*, em que se rejeitam o assunto por já ser discutido em outras reuniões em 2002 e 2006, trazendo para a discussão a seguinte justificativa: “os padrões litúrgicos, evidentemente, já estão seguramente firmados [...] em nossos Princípios de Liturgia que pontuam com clareza as nossas convicções bíblicas, defendidas e vividas por nossos pais na fé” (BP, 2010, p. 3, *apud* COELHO, 2015, p. 152-154).

Ler a Bíblia a partir de uma forma mais crítica, em que são indagados personagens existentes (como, onde, de que forma viviam), é lê-la com uma postura igualitária, é perceber as relações de poder que envolviam a comunidade e uma

relação de igualdade entre homens e mulheres nas comunidades cristãs. Entretanto, para a hermenêutica fundamentalista, perceber as formas inclusivas que a Bíblia revela é como deturpar a palavra de Deus revelada aos homens e mulheres.

Todas as religiões se encontram em algum momento no âmbito fundamentalista: protestantes defendem a Bíblia como autoridade que deve ser lida e vivida literalmente; católicos, por sua vez, sustentam um fundamentalismo nas doutrinas ético-morais; judeus, na formação do Estado de Israel; e os islâmicos têm o Alcorão como uma forma de vida (MATOS, 2010, p. 36-37).

Dessa maneira, conclui-se que um sermão embasado em uma hermenêutica fundamentalista irá, com muita facilidade, citar em seus esboços textos que silenciem as mulheres, como 1 Timóteo 2, 12-13 e 1 Coríntios 14, 34-35, pois podem promover intencionalmente a mesma opressão de um determinado momento histórico à vida de mulheres em tempos atuais. Da mesma forma, Romanos 16 poderá ser ignorado por uma hermenêutica fundamentalista, visto que é incomum usar textos que expressem o empoderamento da figura feminina.

1.1.2 Hermenêutica Feminista Libertadora

Rer a Bíblia na perspectiva de uma hermenêutica mais crítica é entrar em um campo de discussão intelectual e se opor a algumas igrejas que se ocupam de leituras de textos bíblicos totalmente voltadas para uma exegese machista. Encontramos hoje como pesquisa uma formulação de uma hermenêutica histórica feminista que trata de uma mudança cultural acerca da mulher na Bíblia, visto que a Bíblia é um livro tido como Escritura Sagrada, remetendo aos cristãos de hoje um significado de autoridade.

A hermenêutica proposta atualmente está comprometida em reconhecer, nos textos sagrados, as realidades das mulheres no passado e um dos modelos interpretativos da Bíblia é a Teologia de Libertação. Ela inclui a teologia feminista, que procura rer os textos comprometidos em favor dos oprimidos, tentando libertar a Bíblia das imposições eclesiais, dos interesses da classe dominante para a libertação de mulheres e homens explorados (SCHÜSSLER FIORENZA, 1992, p. 29; SCHOTTROFF, 1995, p. 15-17).

Visibilizar nos textos sagrados histórias de mulheres e de outras pessoas oprimidas é um estímulo a gerar um processo de transformação nas relações. Na

tentativa de ler os textos bíblicos de forma crítica, entende-se melhor o processo em que se foi constituindo a leitura dos textos sagrados. Por assim ser, a história interpretativa ajuda a compreender como essas interpretações foram contextualizadas até se alcançar a um processo interpretativo mais crítico (RICHTER REIMER, 2005, p. 12).

É importante refletir sobre a sociedade em que viviam essas mulheres e em quais contextos se encontravam inseridas para também conhecer mais detalhadamente como eram citadas na Bíblia. Contudo, nesse olhar mais minucioso, logo se percebe que em sua maioria eram silenciadas ou até mesmo não identificadas. Assim, analisar textos bíblicos por uma hermenêutica feminista é fundamental para que mulheres e homens possam ser revelados em uma perspectiva libertadora.

Por questionar as instituições da sociedade em que não se tem igualdade entre homens e mulheres e por ter como objetivo verificar a história das mulheres cristãs nas comunidades na época do Império Romano, é que, no século XX, nasce a ciência histórica feminista. O modelo histórico feminista tem como objetivo reconstruir as histórias de mulheres cristãs, examinando com criticidade as interpretações bíblicas e o redescobrimto de uma teologia integral, que considera que todas as pessoas são iguais (SCHOTTROFF, 1995, p. 16).

O texto de Rm 16,1-16 elenca nomes aparentemente sem grande importância. Entretanto, um olhar mais atento desvela um arcabouço de informações que neste capítulo. Embora se saiba que muitas pessoas possam ter caído no anonimato, Paulo faz referência a várias mulheres que contribuíram para a propagação do evangelho juntamente com ele (RICHTER REIMER, 2003, p. 1083; BORTOLINI, 1997, p. 18; BRITO MARINHO, 2004, p. 62-63).

Contemplar essas mulheres em textos sagrados só foi possível nos anos 50 do século XX, quando teólogas(os) começam uma leitura bíblica libertadora. Richard Shaull, teólogo no âmbito protestante presbiteriano, começa a interpretar os textos sagrados como o cântico de Ana (1 Samuel 2) e de Maria (Lucas 1,46-56) como uma ação revolucionária e libertadora. Ele propõe investir em pequenos grupos, pois acredita que as grandes comunidades não intervêm nos processos históricos (SCHWANTES, 2006, p. 20-21).

Ao fazer uma reconstrução da história, percebe-se não apenas os momentos, como também as fases do avanço da consciência feminista. Do mesmo modo, é possível vislumbrar a maneira como foi se construindo a consciência do processo

hermenêutico na América Latina. Para iniciar esse processo, mulheres teólogas, biblistas, pastoras, professoras de teologia começam a se organizar e compartilhar suas ideias hermenêuticas.

Na América Latina, alguns congressos alavancaram todo processo, a saber: México, em 1979; Buenos Aires, em 1985; e, Rio de Janeiro, em 1993. Por meio dos debates ali propostos e dos primeiros movimentos de mulheres cristãs e teólogas que trabalhavam na igreja, começou-se a construir uma consciência feminista (CAMPOS, 2007, p. 1).

Na década de 1970, por exemplo, destaca-se a efervescência dos partidos políticos de esquerda e de muitos movimentos populares. No Brasil, o governo militar estava no poder desde o golpe de Estado em 1964. Em nível eclesial, as igrejas protestantes buscam expressar sua fé a partir da leitura popular da Bíblia. Nas comunidades de base, a Igreja Católica também começou a leitura bíblica na perspectiva dos pobres e, com isso, a instituição viveu a abertura iniciada nos documentos dos bispos reunidos em Medellín (1968).

Desenvolve-se, assim, a Teologia da Libertação, que teve grande respaldo pela hierarquia eclesiástica, mas que passou a ser questionada, tempos depois, por grupos da igreja que se sentiam ameaçados por essas ideias libertadoras. Neste contexto, as mulheres biblistas – teólogas – participaram da teologia da libertação. Era o início do descobrimento das mulheres como sujeitos históricos, oprimidas e discriminadas, isto é, a mulher como o sujeito de libertação teológica, despertando a consciência feminista. A mulher começa a reclamar seu espaço específico, em todos os espaços sociais, e afirma sua luta por libertação. É uma época em que os setores sociais não primavam por diálogo, e, sim, na supressão de ideias e de vozes que pudessem reivindicar seus direitos, entre elas, as mulheres militantes (TAMEZ, 1998, p. 44-47).

Proporcionado pela Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB), ocorrida em Petrópolis (RJ), em 1973, teve-se o primeiro encontro de mulheres. O objetivo era o de destacar o papel da mulher na Igreja. Concomitante a esse encontro, criou-se a organização Mulheres para o Diálogo e, a partir daí, começou-se vários estudos, comissões, reuniões, simpósios em que as mulheres passaram a ser sujeito da própria reflexão, conscientizando-se de que, em decorrência da história, suas vidas foram marcadas, marginalizadas e oprimidas (PUC-Rio, 2008, p. 101).

Neste período, a leitura da Bíblia é feita por mulheres militantes dos movimentos populares e nas igrejas, afirmando que suas leituras devem ser feitas de forma

libertadora e transformadora da realidade, tendo como ponto de partida um Deus também libertador e solidário com os oprimidos e oprimidas. As leituras, portanto, são seletivas e são escolhidos textos que tenham como temática a libertação, que aplicam, por sua vez, à situação de mulheres oprimidas (TAMEZ, 1998, p. 46).

Embora na Teologia da Libertação já se tivesse evidenciado um novo lugar para a Bíblia, isso não aconteceu em toda sua plenitude libertadora, visto que a leitura dela continuava seguindo os moldes habituais, ainda que sua teologia já começasse a mudar, alterando sua significação.

Ressalta-se, nesse contexto, como marco histórico, A Conferência do Nordeste, realizada em Recife (PE), pela Confederação Evangélica do Brasil e a Conferência de Medellín, promovidas pelo episcopado católico latino-americano, na Colômbia. Em ambos os casos, nota-se maior destaque à opção pelos oprimidos a partir da Bíblia (SCHWANTES, 2006, p. 21-22).

Na década de 1980, o contexto econômico e político no continente americano evidenciou a existência da formação de organizações populares que lutavam contra a ditadura e pela democracia. Ronald Reagan, na administração dos Estados Unidos, reprimia a religião, surgindo o documento de “Santa Fé”, que deixa explícito que as comunidades de base passam a ser um perigo ao clérigo e aos teólogos. Neste período, economistas e teólogas trabalharam juntas para, através da fé, tentar responder à realidade econômica e política. Assim, nasce a organização ecumênica Conselho Latino-Americana de Igrejas (CLAI) e o Conselho Latino-Americano das Igrejas Protestantes (CONELA). No ano de 1985, realizou-se o encontro das teólogas em Buenos Aires; no Brasil, celebra-se o congresso sobre a teologia negra, década que começa a especificar mais claramente os sujeitos da história (TAMEZ, 1998, p. 48).

No final da década de 1980, início de 1990, por meio de reflexões feministas interdisciplinares, desenvolveu-se a categoria analítica de gênero, que se refere à construção histórica dos comportamentos masculino e feminino, considerando, assim, um desdobramento da Teologia Feminista Libertadora (CAMPOS, 2007, p. 7).

Com a ajuda da Antropologia e ao fazer interpretações de textos sagrados, buscou-se trabalhar com a categoria de Gênero, que enfatiza as distorções feitas na identidade feminina a partir das diferenças biológicas. Tais identidades foram construídas culturalmente e identificadas como “características” de homens e mulheres por meio da dinâmica de relações de poder. A categoria de gênero propicia reflexões

sobre as estruturas de opressão e promove ações que possam superar as diferenças que foram sendo construídas culturalmente (RICHTER REIMER, 2000, p. 19).

A leitura da Bíblia em uma perspectiva feminista expõe variedades de histórias de vidas e histórias de fé que são diferentes como raças, sexo, culturas, idades, classes sociais, sendo cada qual com suas vozes e lugares. Vale ressaltar a importância de ouvir o que contam essas outras vozes que, ao longo dos tempos, foram silenciadas, pois, assim, é possível perceber como mulheres e crianças foram superando os mecanismos de opressão social. Outra relevância é perguntar sempre acerca dos efeitos históricos das histórias e suas interpretações no contexto atual para reconstruir histórias a partir da análise de gênero, o que favorece o entendimento de que as diferenças sociais não são determinadas biologicamente, como se fixava. Logo, faz-se necessário averiguar o passado e o presente para concluir como foram construídas as histórias de subordinação e dominação em uma estrutura patriarcal. Para tanto, um elemento importante na análise de textos em perspectiva libertadora são os seguintes elementos literário-hermenêuticos:

Intertextualidade, onde se busca utilizar informações sobre o tema em outros textos bíblicos; a *intratextualidade*, isto é, ver o entendimento do próprio texto; e, a *extratextualidade*, escritos e documentos procedentes do mundo contemporâneo do texto, elementos que darão ao intérprete uma realidade sociocultural e religiosa do texto (RICHTER REIMER, 2000, p. 21).

É preciso reconhecer que, na metade dos anos 1980, a Teologia da Libertação ultrapassava as fronteiras da América Latina, assim, países centrais e periféricos faziam parte das discussões e suas propostas, que eram vistas com reservas pela Igreja, foram assumidas, em parte, pelo Papa João Paulo II. A crítica teológica de outros países fez com que os próprios conceitos da teologia da libertação fossem repensados e ampliados. Teólogas feministas de outras partes do mundo fizeram parcerias com mulheres latino-americanas, como: Elizabeth Schüssler Fiorenza, Rosemary Radford Ruether, Luise Schottroff, Sallie McFague entre outras.

Revistas acadêmicas nacionais e internacionais também passaram a publicar textos de teólogas, a saber, *Concillium* e *Revista de Interpretação Bíblica Latino Americana (Ribla)*, bem como começaram a circular vários livros os quais traziam como foco a relação entre teologia e mulheres (CANDITTO, 2012, p. 66; RICHTER REIMER, 2006, p. 33-48). Richter Reimer, em *Ribla* 4 (1989), em um artigo, afirmou que as mulheres são destacadas quando se faz uma releitura crítica à história interpretativa de Lídia e sua casa em Atos 16.

Esse período foi importante no âmbito da teologia, pois as mulheres continuaram participando da teologia da libertação, ao mesmo tempo em que percebiam o discurso teológico androcêntrico e patriarcal, logo, podendo debater sobre sua presença nesses discursos teológicos. Perceberam, ainda, que as experiências de homens e mulheres são diferentes e, nesse processo de percepção das diferenças, surgiu a possibilidade de resgatar também o feminino no discurso sobre Deus.

Neste contexto histórico, a hermenêutica na ótica de mulheres, se antes trabalhava textos de opressão, passa a privilegiar textos de mulheres protagonistas. Os temas trabalhados são com imagens feministas de Deus, isto é, Deus como mãe e pai. Busca-se ler a crucificação e ressurreição de Jesus desde o sofrimento como um momento de libertação das mulheres, buscando, inclusive, agregar traços femininos à teologia trinitária. Em suma, há três aspectos importantes a serem mencionados em trabalhos bíblicos: em primeiro lugar, a liberdade e a maneira de se expressar Deus diferentemente da figura de um Deus rígido e androcêntrico; segundo, há um reconhecimento do protagonismo das mulheres e que muitas abnegaram de suas vidas pessoais, enfatizando-se textos de mulheres sobre a resistência dolorosa em uma dimensão libertadora; terceiro, há um avanço hermenêutico na releitura de textos bíblicos privilegiando as mulheres.

Desta forma, o espírito e a letra são considerados. Surge neste momento a necessidade de uma hermenêutica ousada, atrevida, pois há uma reconstrução de textos bíblicos. Inicia-se, portanto, uma autoeducação para uma linguagem inclusiva que começa a falar de Deus como mãe e pai. Logo, a palavra feminista começa a ser usada como sinônimo de Teologia Feminista, ou seja, uma teologia que interpreta a Bíblia com olhos de mulheres (TAMEZ, 1998, p. 49-52). Nas palavras de Furlin (2011, p. 145):

De acordo com Gebara, tanto na primeira fase da Teologia, elaborada pelas mulheres, quanto na segunda, não foi possível romper com a estrutura '*patriarcal e hierárquica*' do Cristianismo. O máximo que se conseguiu nessas fases, no interior das academias teológicas, foi a '*feminização*' dos conceitos teológicos.

Nos anos de 1986, o movimento das teólogas feministas teve contribuições importantes em eventos. Nesse ano, teve o Primeiro Encontro Latino-Americano de Mulheres Teólogas, em Buenos Aires, convocado por mulheres que faziam parte da Asociación Ecueménica de Teólogas del Tercer Mundo (ASETT), quando se começa a questionar a opressão de gênero que até então não tinha sido refletida pela Teologia

da Libertação. Nesse mesmo ano, realizou-se, no Rio de Janeiro, o Segundo Encontro Nacional sobre a Produção Teológica Feminina nas Igrejas Cristãs, que foi convocado pelo Programa Mulher e Teologia do Instituto de Estudos da Religião (ISSER). Houve, então, uma socialização das produções realizadas pelas teólogas feministas: textos, músicas, poesias, celebrações e dinâmicas, entre outras contribuições (FURLIN, 2011, p. 152-153).

Segundo Rosado Nunes (2000), a teologia produzida no Brasil tinha características próprias. Primeiro, suas produções refletem uma prática pastoral voltada para os excluídos, denominados genericamente como “os pobres”, colocando seu trabalho teológico como marco na Teologia da Libertação. As mulheres, inicialmente, misturavam-se com povo e, pouco a pouco, o discurso foi se voltando e incluindo as mulheres pobres. A partir daí, foram criados espaços de reunião e discussão. Além disso, as discussões dos grupos cresceram e inúmeros núcleos universitários de estudo sobre as mulheres foram criados. Vale salientar tal importância, uma vez que as “publicações sobre mulheres na Bíblia buscam resgatar as figuras femininas de destaque na ‘História da Salvação’, mostrando o quanto sua presença e ação foram importantes na trajetória do povo de Deus” (NUNES, 2000, p. 29-30).

Na década de 1990, os abalos no contexto social, em especial com a queda do socialismo e a reestruturação neoliberal do capitalismo, foram gerando um individualismo e um isolamento das organizações sociais. As teólogas, portanto, sentem que as produções existentes estavam sendo desafiadas. Nesse contexto, com o intuito de promover um espaço para trocas de experiências, realiza-se, na Costa Rica, no ano de 1994, o Primeiro Encontro Latino-Americano de Professoras de Teologia. Os encontros realizados nessa década buscavam refletir uma teologia comprometida com a justiça e a libertação (FURLIN, 2011, p. 154).

No nível eclesial, há uma certa paralização nas comunidades de base. O Pentecostalismo cresceu de forma surpreendente. Bispos da Igreja Católica se reuniram com o tema Nova Evangelização. Protestantes também se reuniram em congressos, como o de CLADE III³, mas sem pronunciamentos significativos a respeito da mulher. Houve uma situação de desesperança em todos os movimentos de negros,

³ Congresso que aconteceu de 24 de agosto a 4 de setembro de 1992 com o tema Todo o Evangelho para Todos os Povos desde a América Latina, em Quito, Equador. Foi um Encontro protestante que com variados grupos, entre eles, indígenas, mulheres, leigos, pastores, acadêmicos, estudantes, que representaram a pluralidade igreja latino-americana da maioria dos países do continente (ESCOBAR, 1994, p. 7).

indígenas e mulheres. A temática da teologia da libertação girava em torno de diversos temas sobre a economia de mercado, de um Deus sacrificador. Em outras religiões cristãs alguns trabalhavam sobre a revelação de Deus (TAMEZ, 1998, p. 53-54).

É importante ressaltar que nos anos 1990 teólogas católicas e militantes feministas começam um diálogo e trocam experiências, descobrindo as suas diferenças e semelhanças. A partir de uma temática de Direitos Reprodutivos, que se insere como pauta na agenda feminista nesse período, as teólogas passam a trabalhar com a questão feminista com mulheres de Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que já assumiam seus ideais e comportamentos que, de certo modo, sendo reprovados pelas normas oficiais da Igreja, militantes feministas e teólogas “passam a realizar debates sobre Teologia e Direitos Reprodutivos⁴” (ROHDEN, 1997, p. 59).

Na fase anterior, trabalhava-se muito as distintas maneiras do rosto feminino de Deus na teologia. Nesta etapa, pode-se destacar uma retomada de novos valores feministas, porque se percebia uma identidade falsa, em que se podia deparar com um discurso teológico patriarcal, embora feito por teólogas ou teólogos parceiros. Nesse momento, Ivone Gebara, com uma proposta ousada, propõe reconstruir a teologia diante da proposta vivenciada de uma teologia patriarcal feminizada.

Nos últimos anos, percebeu-se que a teologia da libertação fez uso da Economia e da Sociologia para analisar a situação de opressão e, conseqüentemente, reconstruir um discurso teológico. Junto com isso, teólogas e biblistas deram importância para o trabalho com a teoria de gênero, para aprofundar a análise e conferir maior sentido ao discurso teológico de uma hermenêutica bíblica feminista. Esse período reflete uma inquietude epistemológica, surgindo perguntas a partir de várias necessidades existentes na época (TAMEZ, 1998, p. 55).

Muitas propostas surgem e, com elas, a da hermenêutica de hospedar corpos do cotidiano, mulheres que fizeram entregas materiais e se sentem rejeitadas também se apresenta nesse contexto. Assim, os textos que se trabalhava nos anos 1990 são os que falam de festa, alegria, corporeidade e sexualidade, como os Cantares de Salomão. Nesse momento, procura-se analisar os textos bíblicos utilizando-se da teologia de

⁴ A Revista *Mandrágora*, criada em 1994, em seu primeiro número, estimula a análise a partir das categorias de gênero. Esse número da revista teve como tema a discussão sobre o aborto e direitos reprodutivos em que se faz uma análise sob uma hermenêutica bíblica feminista (PEREIRA, 1994, p. 1).

gênero. Na reconstrução do texto que trata de mulheres e homens, exegeses foram ancoradas em referenciais sociológicos.

Por se tratar de um trabalho concreto da Bíblia, é um momento que se avança em nível de perguntas. Tem-se consciência de que há muitos desafios, porque isso implica em reinventar toda a teologia cristã, devido ao androcentrismo existente, proporcionando um incômodo na releitura de grandes temas teológicos como a trindade e a cristologia (TAMEZ, 1998, p. 56). Nesta fase, assume-se a terminologia feminista ao referir-se à divindade com nomes assexuados, não apenas antropomórficos, pois há um respeito nas contribuições feitas pelas feministas do primeiro mundo para o processo hermenêutico dos países latino-americanos.

Na tentativa de conhecer e de reviver histórias de mulheres protagonistas, uma leitura de textos sagrados com uma visão hermenêutica crítica e libertadora pretende verificar a atuação das mulheres a partir de um método e uma abordagem na perspectiva feminista crítica e interpretativa, buscando desconstruir uma realidade de dominação e propor a leitura de libertação em que é preciso reler os textos comprometidos em favor dos oprimidos na tentativa de libertá-los de imposições eclesiais, interesses da classe dominante e papéis de gênero (TAMEZ, 1998, p. 57; SCHÜSSLER FIORENZA, 1992, p. 25-26).

Sem dúvida, as produções realizadas pelas teólogas feministas tiveram grande impacto para os estudos da época e futuros, levando-as a refletir que não bastava apenas fazer teologia na ótica de mulheres, mas que seria preciso reconstruir a Teologia. Nessa reconstrução, era necessário rever o caráter universal do masculino, bem como um patriarcalismo presente nas relações binárias entre homens e mulheres.

As reflexões teológicas sobre as mulheres denominadas por Gebara foram realizadas por fases de produção. Entretanto, a primeira e a segunda etapas, em sua visão, não conseguiram romper com a estrutura patriarcal e hierárquica do Cristianismo. Porém, embora não tenha ocorrido tal rompimento, essas reflexões inseriram a feminização nos conceitos teológicos. A Teologia Ecofeminista e a fase de produção vistas por Ivone Gebara romperam com as orientações “patriarcais”. Desse modo, a produção das mulheres passa a incorporar uma nova perspectiva de desconstrução e reconstrução, onde se propõe a mudança das estruturas patriarcais que fundam o Cristianismo (FURLIN, 2011, p. 146).

Pensando-se na desigualdade de poderes e em um movimento que abarca a vida, a teologia feminista tem-se constituído como agentes que buscam transformações

em nível pessoais, sociocultural, econômico, político e ideológico, destacando aqui a opressão das mulheres, que são experiências pessoais, mas também que foram percebidas historicamente e estruturadas por fatores públicos legais e religiosos, podendo ser resolvidos por meio de ações políticas.

A Teologia Ecofeminista, que tem como categoria de análise não só gênero, mas também ecologia, torna-se um referencial para reflexões, análise e ações quando se trata de religião, gênero e ecologia. Os movimentos ecofeministas pretendem provocar uma mudança de mentalidade para transformar relações de poder entre mulheres e homens em seus ambientes (RICHTER REIMER, 2020, p.4).

Retomar algumas etapas históricas do movimento feminista sinaliza um caminho de luta para se ler a Bíblia em uma visão libertadora ao perceber mulheres corajosas que negaram e resistiram formas de opressão existentes em seus contextos. Na realidade, ao se reler textos sagrados com uma visão hermenêutica feminista libertadora, visibilizam-se histórias de mulheres em suas múltiplas relações, ou seja, situações em que é possível verificar seus silêncios e ausências. Nessa perspectiva, ao serem analisadas as funções libertadora e opressora, busca-se reconhecer nos textos bíblicos falas androcêntrico-patriarcais para, assim, reconstruir uma relação de gênero igualitária (RICHTER REIMER, 2005, p.35).

Nesta tese, busca-se, então, resgatar protagonismos explícitos de mulheres em textos bíblicos neotestamentários que vivenciaram discipulados de igualdade numa sociedade extremamente patriarcal – tais como Lídia, Maria Madalena e Priscila, entre outras – para encorajar mulheres de hoje que ainda enfrentam desigualdade em suas relações de gênero em ambientes diversos da sociedade.

1.2 MULHERES QUE FIZERAM HISTÓRIA A PARTIR DE SUAS PRÓPRIAS HISTÓRIAS

Neste tópico, reportar-se-á a histórias de mulheres protagonistas que construíram suas próprias histórias no contexto do Novo Testamento. Na época em o patriarcado era explícito, mulheres como Lídia, Priscila e Maria Madalena conseguiram romper com normas e valores de uma ideologia dominante. Não se silenciaram, ao contrário, resistiram e construíram suas histórias não apenas como

líderes de sua casa, mas também como líderes de comunidade eclesiais, além de conquistarem independência financeira que contribuiu para o trabalho de evangelização.

1.2.1 Lídia de Tiatira (Atos 16,14;1-40)

Uma mulher chamada Lídia, vendedora de púrpura, da cidade de Tiatira e que temia a Deus, nos escutava; e o Senhor abriu-lhe o coração para atender às coisas que Paulo dizia (At 16,14).

Lídia foi uma mulher que trabalhou muito em prol do evangelho como líder de uma igreja que se reunia em sua casa, em Filipos. Ela trouxe, em sua trajetória de vida, considerações significativas para a história das mulheres. Na sinagoga, encontra-se com outras mulheres para realizarem o culto sabático, sendo ela a primeira pessoa com quem Paulo tem contato na Macedônia. Paulo e Silas, ao saírem em busca de uma sinagoga construída fora daquela colônia romana, encontram-se com um grupo de mulheres, entre estas estava Lídia, reunida com outras para a celebração (RICHTER REIMER, 1995, p. 70-79).

Ao verificar a história de Lídia, nota-se que ela não era mulher que vivia apenas em fazer missões, mas também possuía um trabalho profissional. A Bíblia a caracteriza como vendedora de Púrpura.

Ao reconstruir a história oficial de Lídia, percebemos que a caracterizavam como *porfiropolis*, embora o Novo Testamento mencione apenas Lídia com este tipo de trabalho, ela não é uma exceção em sua época. *Porfiropolis* é um termo grego, mas seu correspondente latino é *purpuraria / us*, por meio de inscrições pode-se constatar alguns aspectos relevantes na produção de púrpura; “porfira púrpura” pode ser tanto a cor ou um produto tingido com a cor; a púrpura era extraída tanto do mar (caranguejo) quanto da terra (vegetais). Sem dúvida, a púrpura extraída do mar era a original e de melhor qualidade. A extração do vegetal era classificada como a de menor qualidade e mais barata (RICHTER REIMER, 1995, p. 72).

Lídia nasceu em Tiatira, no interior da Ásia Menor, cidade que se destacava pelo seu trabalho com a produção têxtil e onde havia muitas tinturarias. Nesse lugar, extraíam-se cores de vegetais que tinham um custo mais baixo e imitavam a púrpura animal, produto requintado de alto preço. A cor púrpura do vegetal era extraída de uma planta chamada rúbia, usada no processo de tinturaria e como planta medicinal. Para a extração da cor púrpura, o processo era árduo e desagradável. A matéria-prima era triturada, salgada e cozida. Em seguida era misturada a uma substância chamada medicamenta. Logo após adicionava-se urina a essa mistura, servindo para fixar a cor, passando por um processo de fermentação. Somente depois essa

massa era misturada com a lã para o tingimento.

O processo de extração da cor púrpura causava um forte odor, e culturalmente era considerado um trabalho sujo. Exegetas, ao reconstruir a história de Lídia, não consideraram o seu trabalho, tomando a palavra “púrpura” como referência para identificar sua posição social e econômica, isto é, como uma mulher rica, pressupondo que trabalhar com púrpura é trabalhar com materiais de luxo. Tais exegetas afirmaram que Lídia vendia seus produtos, reconhecendo-a como uma mulher que vivia do mundo dos negócios, mas não consideram todo trabalho envolvido nessa atividade comercial, desde a tinturaria até a venda, incluindo as viagens em grupo (RICHTER REIMER, 1995, p. 69-73; 2010, p. 50-51).

Ela foi alvo dos olhares preconceituosos por ser estrangeira e exercer uma profissão indigna, suja e discriminada pela ideologia romana e pelas pessoas da classe alta. Entretanto, no Novo Testamento, foi alguém que marcou sua geração e construiu a sua própria história e, por meio da missão paulina, passou a abrigar uma igreja em sua casa.

Reconstruir textos bíblicos de forma libertadora é questionar uma leitura com uma estrutura patriarcal feita por vários séculos, tentar redimensionar o princípio de autoridade que a Bíblia propicia à figura masculina e reformular o significado da palavra de Deus revelada.

1.2.2 Maria de Magdala (Mc 15,40; 16,10; Mt 28,7; Lc 8,1-3; 24,9; Jo 20,17)

E também estavam ali algumas mulheres, olhando de longe, entre elas, Maria de Magdala, Maria, mãe de Thiago, o menor e de Joset, e Salomé (Mc 15,40).

Maria Madalena, também conhecida como Maria de Magdala, possui representatividade na vida das comunidades desde os primórdios do cristianismo. Sua vida é marcada por lutas, juntamente com aqueles que seguiam Jesus Cristo e que conseguem enxergá-la como aquela que trouxe consigo o amor ao próximo e a sabedoria. Entretanto, também foi vítima de uma tradição patriarcal que a transformou a um símbolo da mulher prostituta arrependida, anulando sua liderança como profetisa, discípula exemplar e líder apostólica (MARTINS, 2008, p. 138-139).

Nos livros sinóticos, ao tratar a anunciação da ressurreição, Maria Madalena e um grupo de mulheres são as enviadas, mas percebe-se uma luta de poder entre Pedro

e Maria Madalena, pois, em Marcos 16,10 e Mateus 28,7, verifica-se que primeiro são elas as enviadas para dar as Boas Novas e não Pedro. De acordo com Lucas 24,9, a elas não se dá crédito, com exceção de Pedro, que corre até o túmulo. Já em João 20,17 o próprio Jesus pede a Maria Madalena para anunciar sua ressurreição aos discípulos. Portanto, às mulheres não foi vetado o direito de falar e anunciar as Boas Novas. E Maria Madalena não apenas testemunhou a ressurreição, como também a anunciou para os discípulos (RICHTER REIMER, 2000, p. 70-71).

No Novo Testamento, Maria Madalena é apresentada como uma mulher que era discípula de Jesus, mas também aquela que tanto testemunhou sua crucificação como sua ressurreição. Lucas 8,1-3 caracteriza algumas mulheres que participavam do movimento de Jesus desde o início na Galileia. E dela é dito que foi possuída por sete demônios, impedida de estar com Deus. Tendo sido curada por Jesus, ela passa a segui-lo e servi-lo. Sua proximidade com Jesus talvez tenha motivado que os livros apócrifos a apresentem como a primeira apóstola, como discípula amada de Jesus, companheira, confidente, mulher que sabe muito (FARIA, 2006, p. 193).

O Evangelho de Maria Madalena é um texto do início do século II, encontrado em Nag Hammadi por volta do ano 150 d.C, um evangelho que possivelmente foi escrito pela comunidade na qual assumiu sua liderança. Nesse evangelho, ela recebe o ensinamento de Jesus e atua como líder entre os discípulos, tendo por Jesus uma consideração especial. Ao pertencer ao movimento de Jesus, ela quebra o paradigma da família patriarcal, abrindo caminhos para outras terem a mesma atitude (SANTOS, 2007, p. 37).

Se textos sagrados apresentam essas informações sobre Maria Madalena, por que, no cristianismo, ela se tornou conhecida somente como uma 'grande prostituta', sendo que não há textos sagrados que comprovem tal afirmação? O que se percebe é que essa foi uma construção feita pelos Pais da Igreja, mais precisamente por Ambrósio e Gregório Magno, representantes da Igreja nos séculos IV-VI. Em suas interpretações, a imagem de Maria Madalena fica comprometida. Maria Madalena⁵ é retratada como pecadora arrependida, vinculando o ato de ungir os pés de Jesus a uma sexualidade

⁵ A *IHU – Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, na edição nº 489, ano XVI, de 18 de julho de 2016, reuniu publicações de diversos autores que tinham como foco estudos sobre Maria Madalena, dentre os autores estão: Elizabeth Johnson, Wanda Deifelt, Lilia Sebastiani, Ivoni Richter Reimer, Johan Konings, Katherine L. Jansen, Régis Burnet, Marcela Zapata-Meza, Wilma Steagall, Carlo Molari, Salma Ferraz, Antonietta Potente, Chris Schenk, Lucetta Scaraffia, Thomas Stegman e Elisabeth Schüssler Fiorenza. Os textos dessa edição foram traduzidos por Isaque Gomes Correa.

feminina. Nas homilias, era essa Madalena que era exposta, construindo-a como pecadora, invisibilizando sua participação como apóstola, testemunha dos milagres de Jesus, discípula amada, diácona etc. (RICHTER REIMER; SOUZA, 2018, p. 270-271).

Na literatura apócrifa, o gnosticismo, que foi um pensamento que influenciou o cristianismo (séc. II a VIII), não era aceito pela Igreja. Contudo, alguns de seus textos foram conservados com dados importantes sobre Maria Madalena, tendo, portanto, um evangelho que leva seu nome, escrito como *Pistis Sophia*, Evangelho de Tomé, Nicodemos etc. (FARIAS, 2006, p. 190-191).

Nos evangelhos gnósticos, Maria Madalena ganha grande destaque, sendo enaltecida e reconhecida: “fundaram toda uma linha de tradições a respeito de Madalena, na qual ela é apresentada como uma mulher sábia, companheira, próxima de Cristo e boa oradora”. A exemplo, o *Pistis Sophia*, escrito no século III, em um diálogo entre os onze apóstolos e quatro mulheres – Maria, mãe de Jesus, Maria Madalena, Marta e Salomé –, Jesus a exalta: “Bem-aventurada és tu, Maria, que eu aperfeiçoarei em todos os mistérios do alto [...], tu, cujo coração está voltado para o reino dos céus mais que todos os teus irmãos!” (ANÔNIMO, 2002, p. 14).

Maria Madalena foi discípula, missionária, diácona, mulher com muita sabedoria. Assim como muitas outras mulheres descritas na Bíblia, possui uma história que merece ser reconstruída, principalmente quando se trata de reconstruir textos sagrados em que as mulheres são vítimas de situações opressoras. Na ótica de quem sabe enxergá-la por outro viés, é uma mulher que foi vítima de uma estrutura patriarcal que a transformou no símbolo de mulher pecadora arrependida.

1.2.3 Priscila (At 18,20; 18,26-27; 1Cor 16,19; Rm16,3; 2Tm 4,19)

Priscila foi uma mulher de destaque em Rm 16, 3 por seu trabalho missionário. Embora pouco referenciada no Novo Testamento, ela é lembrada por sua atividade missionária e pelo trabalho braçal que desempenhava juntamente com Paulo e seu marido Áquila.

Em Corinto e Éfeso, Priscila e Áquila são designados por Paulo como seus colaboradores. Antes de encontrarem com Paulo, moravam em Roma, mas, por meio do decreto do imperador Claudio, que determinava que todos os judeus fossem expulsos, também o casal teve que se retirar para outros lugares (At 18, 2s; 26)

(RICHTER REIMER, 1995, p.69-79; CRÜSEMANN; RICHTER REIMER, 2016, p. 181-183; LUZ, 2014. p. 39-41).

Entre o ano de 51 e 52, data confirmada pela inscrição de Delfo que situa-o para o consulado de Galião, Paulo passa a morar em Corinto na casa de Priscila e Áquila, ajudando-os no trabalho, pois tinha a mesma profissão, fabricante de tendas (KURTZ,1999, p. 167).

De acordo com Richter Reimer (1995, p. 89-97), a exegese tradicional interpreta Priscila e Áquila como empresários, donos de uma fábrica. Há também aqueles que excluem a presença de Priscila no trabalho, contrariando um livro de arqueologia talmúdica que menciona Priscila como aquela que ocupa o trabalho de confeccionar tenda. Desta forma, na interpretação dessa passagem, reduz-se o plural do verbo “trabalhavam” apenas a Áquila e Paulo. Por considerar um trabalho pesado, julgado tipicamente de homens, exegetas cristãos com uma concepção burguesa patriarcal tecem olhares preconceituosos sobre o trabalho realizado por Priscila.

Contudo, percebe-se, em documentos históricos, que mulheres realizavam trabalhos pesados, que aos olhares de muitos eram típicos de homem, como lidar com metal, ferro e couro, que eram realizados por mulheres artesãs. Para se construir tendas, tinha-se como matéria-prima o couro, que precisava ser cortado e costurado, uma exigência que seria uma habilidade feminina. Estes são elementos importantes para interpretar o texto e considerar que também Priscila fazia o trabalho de construir tendas (RICHTER REIMER, 1995, p. 92).

Em Rm 16,1-5, Paulo, ao fazer suas recomendações ao casal, além de dizer que foram seus colaboradores em Cristo, os quais expuseram suas vidas para protegê-lo, saúda a Igreja que se reúne em sua casa. É bom lembrar que nos primórdios, “casa” era de domínio feminino, tudo que ocorresse dentro desse domínio seria de responsabilidade da mulher. Priscila era, pois, responsável pela organização daquela comunidade (LUZ, 2014, p. 39-41).

Em At 18, 3 vê-se que Paulo permanece na casa de Priscila e Áquila pelo trabalho missionário, mas também por desempenharem a mesma profissão. Apesar disso, alguns exegetas reconhecem Priscila apenas no trabalho missionário, excluindo-a do trabalho artesanal. Assim como Paulo se dedicou ao trabalho missionário, Priscila e Áquila montavam sua tenda, que servia de oficina para o seu trabalho e onde também organizavam a igreja de Jesus Cristo. Participavam do culto sinagoga engajando-se no ministério de ensino. Essa função incluía também o ensino

a autoridades conhecedoras da Escritura, como no caso de Apolo (RICHTER REIMER, 1995, p. 92-93; 2010, p. 51; BRITO MARINHO, 2004, p. 43-44).

Ainda que exegetas tradicionais tentem invisibilizar Priscila na história e a Bíblia apresente poucas informações sobre sua vida, ela era artesã, missionária e dominava a arte de ensinar, ou seja, não seguia normas e regras impostas em sua época, visto que mulheres não podiam exercer atividades na sinagoga.

Lídia e Priscila foram líderes de igrejas que se reuniam em suas casas e, como tal, também tinham a função de ensinar, anunciar o Evangelho e cuidar da organização dessa igreja doméstica. Já Maria Madalena foi a apóstola anunciadora da morte e ressurreição de Jesus, parte central do ensino nas igrejas. O ensinar e o trabalhos missionários foram executados por essas três mulheres; mulheres comuns, mas engajadas em atividades que para o seu tempo as tornaram revolucionárias.

As atividades com as quais essas três mulheres se ocupavam, entre elas, o ensino, está presente em todo Novo Testamento. O ensino foi realizado indistintamente por Jesus, seus discípulos, pessoas ilustres, Paulo e mulheres que se propuseram a trabalhar em prol do serviço de evangelização. Ensinar, aprender, receber e transmitir são etapas de uma prática educacional. À época o ensino não se mostrava teórico, mas estava voltado para uma prática de vida.

Histórias de mulheres como Lídia, Maria Madalena e Priscila foram corajosas em sua época e conseguiram romper com um sistema de processo de dominação. Por meio da fé vivida no cotidiano, buscaram fazer aquilo que acreditavam através da ação do ensinar, pois, por meio dessa ação, não só mulheres, mas também homens puderam instruir e anunciar o Evangelho para outras pessoas. Jesus, os discípulos, Paulo, todos em sua ação evangelizadora se dispuseram a ensinar. Usaram métodos e metodologias pedagógicas que serviram como base na propagação do Evangelho. Nos próximos itens, buscaremos identificar a mulher no mundo greco-romano e sua participação no cristianismo.

1.3 A MULHER NO CONTEXTO DO NOVO TESTAMENTO

Recordar a história é perceber que a condição da mulher no mundo greco-romano era de exclusão social. Num ambiente patriarcal, o seu papel era de reprodução e cuidados com a casa. Mas isso não significa que mulheres naquela época não se opunham contra a ideologia patriarcal já existente. Na história do

cristianismo, é visível o protagonismo de mulheres que fizeram histórias deixando um legado de resistência ao poder patriarcal.

1.3.1 A Mulher no Mundo Greco-Romano

Na Grécia Antiga, a moral sexual se dirigia à conduta dos homens. A vida das mulheres era cheia de restrições, sempre com uma posição inferior a eles, pois eles deveriam educá-las e formá-las enquanto estivessem sob seu poder. Como objeto, seus desejos pouco importavam, pois cabia-lhes apenas o desejo de satisfazer a vontade do homem.

A moral baseada em Aristóteles dizia que o homem era o elemento dominante em todos os sentidos, portanto, na relação sexual, ele dominava o prazer da mulher. À mulher cabia um papel de dar ao homem um descendente legítimo, o que era assegurado pela submissão da mulher e sua fidelidade ao homem. A fidelidade do homem era bem diferente, podendo ser apenas de forma aparente – para mostrar à sociedade – e assegurar às esposas legítimas seus privilégios e posição de respeito (LIMA, 2010, p. 2).

No Período Clássico, na maioria das pesquisas que falam sobre mulheres gregas, pode-se notar que os estudos mostram que elas eram desprovidas de direitos políticos ou jurídicos, vindo a ser sempre aquela que era submetida socialmente. A maioria dessas pesquisas mostram, ainda, que papel da mulher ateniense se restringia à organização doméstica. Mesmo solteira, não se tinha a liberdade de ir e vir. Fechadas em seus aposentos, vivia sempre longe dos membros familiares masculinos (TORRES, 2001, p. 49).

No seu livro *Política*, Aristóteles (*apud* TORRES, 2001, p. 50) afirma que a alma da mulher é desprovida da razão e que é natural que uns nascem para comandar e outros para serem comandados. Usando a palavra de Sófocles, Aristóteles ainda afirma que a mulher, por sua graça natural, deveria permanecer em silêncio, posição que acabava por tirar o seu direito à cidadania, pelo qual se tinha um grande significado. Isso ocorria, pois a vida na *pólis* vivenciava momentos de democracia – caracterizada pelos diálogos tidos nas assembleias deliberativas da *Pnix*,⁶ lugar onde

⁶ Recinto exclusivo que sediava as assembleias, lugar que substituiu a Ágora, tinha forma de anfiteatro e surge na cidade de Colina a sudoeste de Atenas. As prerrogativas discutidas eram pertinentes ao governo da cidade (FOZ, 2003 p. 13-14).

a Eclésia se reunia e somente cidadãos do sexo masculino podiam argumentar e votar, tomando decisões acerca da legislação.

No início do século IV a.C., em Atenas, onde os valores da cidade achavam-se em crise pela derrota na guerra do Peloponeso (431-404 a.C.), Aristófanes identificou a possibilidade, ainda que por meio de risos de uma plateia, das mulheres assumirem o governo em sua comédia intitulada *A Assembleia de Mulheres* (392 a.C.). Desta forma, é possível extrair de tal comédia o quão inusitado seria a participação feminina na vida pública.

A comédia apresentada por Aristófanes, entretanto, traz a reiteração de temas relacionados à reprovação do feminino como cidadã da *polis*, expondo a discussão das mulheres reais, “das atenienses com as quais o público do teatro convive diariamente, em suas casas, como suas esposas, mas também na vizinhança, e mesmo na ágora” (ANDRADE, 1999, p. 265). O enredo da peça tinha mulheres preocupadas com o domínio do homem, mulheres atenienses que pretendem tomar o governo, mas, para isso, buscam tal intento por meio de assembleia e votos. Para que isso acontecesse, trajaram-se com vestes com características masculinas e reuniam-se na *Phyx* para convencer os homens a votarem com elas, conferindo às mulheres o governo da cidade.

Mesmo percebendo que não era pensada a participação da mulher no mundo da pólis, a mulher buscava o seu lugar de fala como pessoa que fazia parte de uma integração social para romper o silêncio. Pela fala oral, as mulheres se comunicavam junto aos grupos de parentes, amigas, associações religiosas, com os seus vizinhos. Além disso, existiam atividades coletivas, idas a fontes, colheita de frutos em que, conseqüentemente, transmitiam entre elas informações e acontecimentos sociais de forma indireta. Suas opiniões podiam sensibilizar as opiniões dos maridos nas assembleias (TORRES, 2001, p. 51).

Mesmo não considerando os privilégios sociais, as mulheres espartanas tinham uma participação maior na sociedade, por exemplo, realizavam treinamentos militares. Embora tivessem que aprender as atividades domésticas junto à avó, mãe ou até mesmo com as criadas, tinham oportunidade de aprender cálculos, leitura e música; praticavam exercícios físicos na crença de que seus filhos nasceriam saudáveis, deixando claro que a mulher era vista apenas como reprodutora (TORRES, 2001, p. 52).

É importante ressaltar que a ideologia patriarcal, observada desde Platão, continuava em vigor, tendo sido incrementada pelo ideólogo romano Cícero, que trata a liberdade e a igualdade para todas as pessoas como um caos para o Estado. Os valores ideologicamente construídos não fazem parte apenas da casa, mas também do espaço público. Para Cícero, a mulher é tolhida sexualmente, pois o controle sobre sua sexualidade causa a sua não participação na política, já que a ela era exigida uma subordinação a um patriarca. A ideologia de Cícero tinha como base o pensamento platônico, o que o leva a reafirmar a estrutura patriarcal. Exemplo disso era a democracia greco-romana baseada na governabilidade do Estado, portanto a ideia de liberdade e democracia era discutida a partir da lógica de Platão. Nesse contexto contracultural entre os cristãos, mulheres ocupam posição de liderança na administração das igrejas (RICHTER REIMER, 2006, p. 82-84).

A seguir verificaremos como as mulheres, mesmo sendo tolhidas de sua participação intensiva no social, nas comunidades de crentes, destacam-se por suas posições: *diakonos*, *prostátis*, ministra, empreendedora e missionária.

1.3.2 A Participação da Mulher no Cristianismo

Embora fosse um tempo quando as mulheres não participavam da vida pública, no judaísmo eram fiéis às leis. Ao saírem de casa, o manto que lhes cobria o rosto impedia que fossem reconhecidas. Regras morais proibiam homens e mulheres de se encontrarem a sós e as mulheres jamais poderiam ser olhadas por outro homem (MATOS, 2010, p. 93).

No mundo mediterrâneo, as mulheres eram, de modo geral, excluídas de ocupar cargos públicos. A elas era aliado o direito de participar de grêmios, assembleias populares e o direito ao voto. O discursar em público era considerado um escândalo, entretanto, nas famílias da elite de liderança da sociedade romana, há a influência de mulheres na política, chegando à liderança imperial, como é o caso de muitas mulheres de césares romanos, muitas delas tornando-se exemplos negativos de mulheres masculinas.

Além disso, as mulheres eram consideradas uma influência negativa sobre seus maridos, presumindo que atuavam como conselheiras e exercendo certa influência. Ao lado deles, participavam dos bastidores da vida pública. Contudo, atrás de todas essas proibições, havia, em Roma, mulheres que participavam de eventos

públicos, teatros, circos, corridas de cavalos, cerimônias culturais da pólis e reunião de *colegia*. Em atividades profissionais, havia mulheres que não se restringiam a trabalhar apenas no interior da casa, mas pela sua condição financeira, eram mercadoras e trabalhavam em atividades agrícolas (SCHÜSSLER FIORENZA, 1992, p. 134-135; STEGEMANN, STEGEMANN, 2004, p. 403-414; RICHTER REIMER, SOUZA, 2014, p. 208-210).

Muitas mulheres faziam parte das comunidades de crentes em Cristo Jesus nas cidades do Império Romano. Atos dos apóstolos nomeia várias delas, como a mãe de Timóteo, Lídia, Priscila e Áquila, e Damares. Em suas cartas aos Romanos, diversas mulheres são nomeadas por Paulo em sua saudação. Coríntios também apresenta várias mulheres que fizessem parte da comunidade. A maioria, presume-se, não era casada. Quem é explicitamente citada como esposa é apenas Priscila. Entre elas também existiam viúvas.

Percebe-se que poucas mulheres são relacionadas a um homem. Algumas dirigiam comunidades domésticas como: Lídia, Priscila juntamente com Áquila, Ninfa e Cloé. O *status* social da maioria era escravas ou libertas. Do estrato superior não se tem mulheres pertencentes, ou seja, pelas passagens, há ilustres famílias gregas nos círculos de fé que aderiram ao cristianismo. Pode-se cogitar que Febe possa ser considerada deste estrato social, visto que em Romanos é considerada como *prostátis*, patrona de comunidades domésticas crentes em Cristo. A maioria das mulheres era pertencente ao estrato inferior. Lídia possuía um pequeno empreendimento manufatureiro no ramo da produção têxtil (RICHTER REIMER, 2003, p. 1079-1091; BRITO MARINHO, 2004, p. 58-64; MATOS, 2010, p. 101-103).

Originalmente, nas comunidades, não existia distinção de sexo. Paulo parece ser a favor da anulação das diferenças nas comunidades. Com isso, as mulheres tinham funções de liderança nas comunidades. Rm 16,7 designa o título de “apóstolo” a Júnias, única mulher no Novo Testamento a receber esse título. Como cooperadoras na missão temos Priscila, Evódia e Síntique, pessoas que trabalhavam com Paulo na proclamação missionária e fundadora de comunidades domésticas. Paulo recomenda Febe para a comunidade romana e a sua função é *diákonos*, supostamente patrona daquele lugar, sendo que o diaconato de mulheres também é designado, sobretudo, em 1 Tm 3,11 (SCHOTTROFF, 1995, p. 84-92; STEGEMANN, STEGEMANN, 2004, p. 415-433; RICHTER REIMER, 2000, p. 68-69, 2006, p. 203-206, 2011, p. 118-124).

A palavra *diaconein*, *diavkono*, que tem como significado servir, servidor, que também se referem às mulheres, na pesquisa neotestamentária, realiza uma mudança sexista. Quando se trata de serviço de mulheres, é definido como aquela que cuida dos doentes, que provê alimentação, Febe, portanto, igual o Paulo, foi aquela que evangelizou, organizou comunidades e que também exerceu seu diaconato (SCHOTTROFF,1995, p. 88).

Febe recebe dois títulos oficiais de extrema importância. Foi chamada de *diákonos e prostátis*. Entretanto, traduções e interpretações conservadoras tentam diminuir o seu papel de liderança, colocando-a como irmã diaconisa ajudadora. O título dado a ela é uma palavra masculina, o que demonstra que este era um título usado para designar funções iguais tanto para homens quanto para mulheres. A partir do séc. II, tem-se uma tendência de projetar Febe apenas como diaconisa, trabalho de extrema relevância – assistência a pobres e doentes, batismo de mulheres etc.. contudo, Febe não se destacou por ser apenas diaconisa, mas também ministra de toda a igreja de Cencrêia e ainda recomendada para a igreja de Roma (STRÖHER,1996, p. 22-23).

Houve muitas experiências libertárias para mulheres no movimento de Jesus e nas comunidades judaico-cristãs originárias, mas, aos poucos, antigas restrições voltavam a ser impostas pela sociedade, o que pode ser constatado nos textos sagrados de 1 Timóteo 2,12-13 e 1 Coríntios 14,34-35.

1.4 OS INTERDITOS: TEXTOS QUE INVIABILIZAM O PROTAGONISMO DE MULHERES

Na literatura paulina, mulheres não foram apenas patronas, mas também trabalhavam na liderança eclesial, independente de Paulo. No entanto, aos poucos, o patriarcado vivido na esfera social passava a não só influenciar, mas impor às comunidades cristãs um processo que as transformavam em comunidades de submissão patriarcal. Isso pode ser notado em textos sagrados considerados interditos explícitos como, por exemplo, 1 Timóteo 2,12-13 e 1 Coríntios 14,4-35, e interditos implícitos como nos códigos domésticos que inviabilizavam o protagonismo de mulheres, de acordo com a estrutura de poder que submetia a mulher ao patriarcado existente.

No cristianismo, faz-se necessário se estabelecer diálogo entre fé,

conhecimento e educação, integrando, portanto, a fé com o ensino. Com isso, distanciamos-nos de uma concepção de educação anterior que era determinista, seletiva e elitista, surgindo, nesse período, uma *Paidéia* cristã, convidando a todos aqueles que a ela estivessem dispostos a aderir. Evidencia-se a necessidade de um novo projeto pedagógico a todos que quisessem ouvir as boas novas e que estivessem dispostos a aceitá-las. De acordo com Nunes (2003, p. 81, *apud* GROSS, 2006, p. 144):

A ideologia determinista do dom, como posse inata, e das potencialidades restritas aos estamentos antigos, foi duramente abalada pela 'boa-nova' de 'todos os que n'Ele crerem, poderão ser salvos', interpretando a máxima cristã '*Itē, eunte omnes docete*', isto é, 'Ide, ensinai a todos os povos'. Não podemos deixar de afirmar que o projeto pedagógico da expansão cristã partia de uma filosofia humanista e igualitária, sustentando, pela primeira vez, que todos poderiam ter acesso ao saber, conquanto todos poderiam aprender e, conseqüentemente, almejar a 'salvação'.

A palavra ensinar tem origem latina *insignare*, tendo como significado apontar em uma direção, marcar com um sinal, gravar, assinalar. Na origem, o termo grego é *didasko*, cujo significado é estender a mão para, tendo, porém como significado muito mais do que uma transmissão de conteúdo, sinalizando um ato humanizador, possibilitando que, em uma relação, alguém consiga fazer com que o outro supere obstáculos. Esta palavra *didasko* aparece 95 vezes no Novo Testamento e, destas, 38 encontram-se nos evangelhos. Todas as vezes indicam o ministério de Jesus (DOMINGUES, 2015, p. 43).

Desde o início, a Igreja envolveu-se com educação. Como herança do judaísmo, na sinagoga, ensinava-se para as crianças os preceitos da *Toráh*, não sendo a sinagoga apenas lugar de culto, mas também de ensino (RICHTER REIMER, 1995, p.70-72). A relação pedagógica se estabelecia na figura do rabino – professor de prática, que mais tarde foi adotada pelo cristianismo. A escola na sinagoga judaica se estendia a todas as crianças, não apenas aos ricos, mas também aos menos favorecidos. O ensino da *Toráh* se tornou uma marca dos judeus ortodoxos; com o cristianismo, a Bíblia cristã assumiu também sua função formadora (GROSS, 2006, p.147).

No que se refere ao ensino judaico, Nickel (2015, p. 147) afirma:

O ensino no Antigo Testamento era feito primeiramente pela narração das histórias e experiências que o povo tinha vivido com Deus; em segundo lugar, era feito por instruções dadas por Deus aos líderes, que as repassavam para

o povo; em terceiro lugar, era feito através de questionamentos e reflexões; por fim, através dos escritos de sabedoria (Jó, Salmos, Provérbios, Eclesiastes) que visavam a ensinar coisas práticas aos israelitas.

O estudo da *Toráh* constitui os componentes curriculares, nos quais os livros históricos narravam a trajetória do povo de Israel e sua aliança com Deus. A literatura sapiencial significa a lei divina que deveriam pôr em prática em seu cotidiano e os profetas foram os enviados para exortar o escolhido quanto às suas responsabilidades diante de Javé. Assim, escribas, fariseus e rabis se dedicavam nas sinagogas ao estudo da lei; mais tarde surgem escolas como as de Hillel, Schamai e Gamaliel (MATOS, 2008, p.10). No centro do seu currículo, a ênfase se dava em entender conceitos como monoteísmo e religião, que eram inculcados através do estudo de três corpos: *Midrash*, a exegese das escrituras; *Halakah*, código do judaísmo; e o *Haggadah*, o ensino não jurídico das escrituras (HINSON, s.d., p. 23, *apud* GROSS, 2006, p. 146, RAMOS, 2011, p. 22-27).

Como judeu, Jesus dá ênfase ao ensino e é reconhecido por todos como mestre. Nos evangelhos, Jesus é definido como mestre-rabino 45 vezes (Mt 23,8; Mt 10,17; Jo 3,2; Rm 2,20). Entende-se, nas leituras, que ensinar é instruir. Outra indicação sobre ensino é para apresentar os seguidores e seguidoras de Jesus como discípulos, que significa “aprendiz”. Este termo aparece 243 vezes para se referir aos seguidores de Jesus (Mt 5,1-2; Lc 6,17; Mc 8,31). Com seu modo entusiasmado e motivado, Jesus ensinava a qualquer hora e lugar, nos montes, templos, sinagogas nas estradas, junto ao poço etc., externando sua ação educadora. Por fim, preparava um grupo de mestres e mestras que continuavam o seu trabalho (PRICE, 1980, p. 11).

No Novo Testamento, praticamente em todos os livros que o compõe, encontramos a expressão *didasko*, “ensinar”, especialmente, também na literatura paulina. Este verbo é empregado por Paulo 16 vezes em seus escritos e pode ser traduzido como “ensinar” e, em algumas vezes, como “aprender”, “ser instruído”. O seu emprego pode ser observado como o principal método de Paulo para instruir as igrejas (1Co 4,17; Cl 1,28); e para designar o ensino formal a ser feito pelos presbíteros (LOPES, 2008, p. 116).

Com a assunção do Senhor aos Céus, os apóstolos ocupam seu lugar e se tornam reconhecidos como rabis do novo ensino. No processo missionário, foram educados discípulos e discípulas que tinham a função de ensinar, de anunciar o Evangelho para outras pessoas, em outros lugares. Paulo chama a si de rabi. At 11,26;

15,35; 28,31 informam que Paulo e Barnabé ensinavam. At 13,1 cita cinco profetas e mestres em Antioquia, podendo notar que aquele que ensinava tinha uma posição definida entre os presbitérios existentes (RACKHAM, 1964, p. 52-54, *apud* CORREIA, 2015, p. 206).

Paulo, em suas viagens, não se limitou apenas a ser missionário, falar e proclamar aquilo que acreditava. Nas comunidades por onde passava e nas cartas as quais escrevia, ele exortava, confortava e ensinava para que os cristãos desenvolvessem sua fé. Suas cartas contribuíram para a organização dos cristãos na sociedade daquela época, como também para estruturar o seu próprio modelo pedagógico de ensinar, visto que a todo o momento era este um ministério muito presente em sua caminhada.

Acerca da pedagogia paulina, pode-se destacar:

As fontes da pedagogia de Paulo são, portanto, privilegiadas: Sua formação helênica e judaica, o seu aderir ao farisaísmo, suas habilidades retóricas e hermenêuticas. O Apóstolo tem uma formação diversificada devido ao trânsito cultural que Deus providencialmente lhe concede a fim de cumprir sua missão. O método de sua formação é uma combinação de teoria e prática, pois as culturas em que viveu primavam por esta interação holística e isto é passado para a sua forma de ensinar (cf. Pr 1,7; 1Ts 5,23) (CORREIA, 2015, p. 192).

Usando um vocabulário conhecido nas escolas filosóficas de sua época, Paulo aprende em seu cotidiano vários métodos que fazem parte do seu ensino. Sua metodologia tinha como base a discussão, argumentação, memorização e interpretação, e toda sua formação lhe servia validação para proclamar o evangelho (CORREIA, 2015, p.199).

1.4.1 O Silenciar das Mulheres em 1 Timóteo 2,12-13 e 1 Coríntios 14,34-35

Os textos de 1Tm 2,12-13 e 1Cor 14,34-35, para muitos, são verdades inquestionáveis, visto que é um recorte vindo da palavra de Deus, isto é, a Bíblia. Interpretá-los é um exercício intrincado, contudo são textos que visibilizam a história as mulheres que se faziam protagonistas no movimento cristão missionário, mas que sofriam toda opressão por parte de uma estrutura patriarcal greco-romano ainda presente em comunidades paulinas. No entanto, esses mesmos textos instigam questionamentos, visto que tanto nos evangelhos, juntamente com Jesus, quanto nas Cartas paulinas, juntamente com Jesus, mulheres desempenhavam atividades do cotidiano da igreja, inclusive, no trabalho missionário.

1.4.1.1 *Timóteo 2, 12-13*

Durante a instrução a mulher conserve o silêncio. Não permito que a mulher ensine, ou domine o homem (1Tm 2,12-13).

Este texto, bem como pesquisas sobre o cristianismo primitivo, expõem que a estrutura patriarcal do mundo greco-romano estava presente no movimento cristão missionário. Isso significa que haveria ricos e pobres nas comunidades e que os ricos se julgavam dignos de exercer o poder sobre os pobres não somente nas comunidades cristãs, como também na sociedade em geral. Isso acontecia ainda apesar do fato de que no movimento de Jesus e na missão de Paulo foi praticada uma igualdade entre todos. Por isso faz-se necessário reler a primeira carta a Timóteo e esta passagem em particular para mostrar que o autor da carta quer evitar que mulheres ricas, talvez viúvas, tomem o poder. “Para tanto, recorre ao patriarcalismo dominante da sociedade em que a comunidade está inserida, com o qual pode excluir viúvas ricas do controle das comunidades cristãs” (TAMEZ, 2006, p. 103).

Argumentações mais recentes insistem em dizer que havia duas estruturas na igreja primitiva desde o seu início: uma de igualdade entre os fiéis e a outra estrutura hierárquica dos ministros que se colocavam superiores a outros fiéis. Essa organização acabava por criar uma igreja dividida. Antes, de acordo com Paulo, todos os membros podiam exercer autoridade, liderança e poder, por acreditar que todos eram dotados dos dons do Espírito e com seus dons edificavam a comunidade, independente do seu *status* social, sexo e raça. Contudo, Paulo começa a ser questionado sobre seu apostolado que para alguns era considerado superior a outros cargos de liderança.

Na virada do século II para o III, a liderança passou por uma autoridade assentada em ofícios locais, absorvendo não apenas a autoridade de ensino do profeta e apóstolo, mas o poder de decisão da comunidade. A liderança passa a ser restrita a chefes varões de família e a igreja doméstica passa a ser instituída a casa de Deus. Isso acarreta mudança nas comunidades cristãs, pois as posições sociais ocupadas no mundo greco-romano pelos membros mais ricos das comunidades fazem com que eles passem a ter grande influência e poder na Igreja doméstica (FIORENZA, 1992, p. 323-324).

A perícopie em pauta encontra-se no livro de I Timóteo, sendo uma carta deuteropaulina endereçada a Timóteo, que se encontrava presidindo uma igreja em Éfeso. Para adentrar à análise do texto, será apresentada antes uma visão geral da carta em seu contexto.

1.4.1.2 *Características das Cartas Pastorais*

Desde o séc. XVIII, 1 Timóteo, bem como 2 Timóteo e Tito, são consideradas cartas pastorais, pois diferem bastante do *corpus paulinum* em termos lexicológicos e teológicos. Elas são endereçadas a uma pessoa particular, líder de comunidade. Embora tenha sido endereçada a uma pessoa específica, o seu conteúdo deveria ser ensinado para toda a comunidade. São cartas que possuem uma certa uniformidade em seu vocabulário, estilo, orientação teológica e espiritual (FABRIS, 1992, p. 211).

Essas cartas, embora fossem semelhantes a uma carta pessoal, tinham um cunho de documentos oficiais, haja vista que o objetivo delas era o anúncio de boas doutrinas – combatendo, inclusive, o anúncio de outras doutrinas – e a instrução para a igreja de como comportar-se na família/casa de Deus. Não se tem clareza se Timóteo presidia várias comunidades, se eram igrejas de porte grande ou se, até mesmo, eram igrejas domésticas, mas se tem definido que sua divisão se encontrava pela idade e sexo, pois a família descrita era erigida pelos moldes patriarcais (SCHÜSSLER FIORENZA, 1992, p. 326; TAMEZ, 2005, p. 60-61).

Nas cartas pastorais, é importante observar alguns aspectos sobre a igreja primitiva, provocando mudanças significativas no cristianismo originário. No aspecto de liderança, a igreja agora não escolhe lideranças por meio do Espírito de Deus, mas surgem candidatos escolhidos pela igreja. Doutrina, conteúdo de fé, justiça e graça são substituídos por regras e normas. A igreja não é mais um grupo de dons carismáticos, mas de pessoas exortadas a serem exemplos. A igualdade entre homens e mulheres, que até então estava em voga, passa agora a viver normas culturais locais, embora essa mudança fosse explicada para alguns como sendo por causa da institucionalização da igreja (NEYREY, 1999, p. 283).

1.4.1.3 *O Contexto Literário e Histórico de 1 Timóteo*

O destinatário da carta é Timóteo, mencionado por quem escreveu a carta como “irmão”, servo de Deus no evangelho de Cristo. É considerado como filho querido e fiel. Viveu em Listra e converteu-se ao evangelho por meio do trabalho evangelizador de Paulo, por volta do ano 46 d.C. Juntou-se a ele como seu colaborador no trabalho missionário itinerante. Embora seu pai fosse gentio, sua mãe era judia-cristã. Paulo o circuncidou para não provocar escândalo entre os judeus. Timóteo acompanhou Paulo durante a sua segunda viagem, colaborando com Paulo na evangelização de Corinto. Manteve-se algum tempo só, mas reencontra Paulo em sua terceira viagem. Esteve com Paulo em Éfeso no ano de 54-57, porém foi enviado para Macedônia e, em seguida, para Corinto, apressando a sua volta para Éfeso, visto que em Corinto a carta de Paulo havia chegado à comunidade, portanto não estava contente pelo que tinha recebido.

No ano de 57-58, Paulo e Timóteo encontram-se em Corinto, passando por ali algum tempo até que Paulo segue para Jerusalém e Timóteo para Trôade à espera de Paulo. Estudiosos afirmam que, após o cativeiro em Roma, Paulo volta a Éfeso no ano de 63, deixando Timóteo lá e seguindo para Macedônia (BROWN, 2012, p. 853-855).

A autoria da epístola a Timóteo tem sido contestada pela crítica bíblica moderna, pois não a consideram como uma carta escrita por Paulo, tendo em vista que o seu conteúdo difere indiscutivelmente das demais cartas paulinas. Há um consenso entre exegetas de que 1 Timóteo, 2 Timóteo e Tito são cartas pastorais e que Efésios, Colossenses, 2 Tessalonicenses são epístolas deuteropaulinas, apesar de destacarem Paulo como remetente. Embora essa constatação seja importante para os historiadores, para os cristãos não é fator imprescindível, visto que a importância se dá por elas serem inspiradas por Deus como princípio de sua autoria. No Novo Testamento, era comum atribuir salmos, profecias etc., para autoridades, como foi feito a Salomão e Davi. Esse tipo de atribuição pode ter sido feito em muitos escritos, pois as pessoas davam maior credibilidade para as orientações escritas (NEYREY, 1999, p.283; CARVALHO, 2018, p. 1118).

Timóteo é uma carta que não apresenta uma data precisa de quando foi escrita, pois se foi escrita por Paulo, pode-se datá-la acerca de 65 d.C., ao contrário, conforme a exegese crítica, se foi por algum pseudônimo, provavelmente, foi escrita no final do século I ou no começo do século II.

É importante ressaltar que, até o século III, não se tinha dúvida de que Paulo fosse autor da carta. Tal questionamento se inicia no século XIX, com alemão G. E. Schmid, em 1804, e com J. E. Eichorn, em 1812, pelo qual fazem uma leitura de 2 Timóteo fundamentada na tese em três ordens: histórica, teológica e literário-linguística. A primeira dificuldade é de ordem histórica e está relacionada com alguns acontecimentos: em sua primeira viagem, Paulo foi preso em Roma (61-63); a segunda prisão ocorre antes de sua morte no ano de 67. Documentos importantes, como a carta de Clemente Romano e as informações do fragmento muratoriano, no que diz respeito sobre a estadia de Paulo, traz indícios que se pode pensar em eventual viagem de Paulo para a Espanha, tornando impossível em quatro anos, de ano 63 ao 67, fazer todos os itinerários supostos pelas cartas pastorais.

A segunda dificuldade seria a teológica, haja vista que traz concepções que, embora tenham laços com a tradição paulina, representam um distanciamento do pensamento de Paulo: como a *ekklesia* nas três cartas que passam a ser uma instituição salvífica como Cristo, a fé é entendida como adesão a um credo oficial e não a Cristo. Nas cartas pastorais, repetem-se fórmulas, há catequese, hinos de louvor etc. O ardor polêmico de Paulo não existe, traz um método pastoral defensivo sem debate e diálogo.

Por fim, a ordem literária-linguística refere que, em se tratando das cartas paulinas, as cartas pastorais apresentam mais de 305 vocábulos novos, embora fosse comum essa novidade – tendo em vista que se tratava de temas novos –, mas há ausência de vocábulos específicos como: “justificação”, “corpo-carne”, “liberdade”, buscando uma terminologia cultural como “piedade”, “sacra doutrina”, “boa consciência” etc., contexto, portanto, que não se pode desprezar quando se trata de saber o autor dessa carta (FRABIS, 1992, p. 215-219). A carta endereçada a Timóteo tratava, também, a respeito das mulheres e sua ocupação na igreja, surgindo, aqui, a necessidade de se buscar a figura feminina no contexto da época.

A carta de 1 Timóteo tem sido um problema para as cristãs, uma vez que nela está explícito que mulheres não devem ensinar (1Tm 2,12) e, em sequência, há uma série de proibições impostas a elas. Nesta carta, há o interesse tácito de que as mulheres assumam o seu papel de dona de casa, tornado isso, inclusive, um quesito para sua salvação, como se estabelece em 1 Timóteo 2,15.

Ler essas declarações acerca das mulheres é intrigante, visto que percebe-se o protagonismo delas nos Evangelhos e no tratamento especial dado a elas por Jesus.

Lembrando, também, que os textos dos Atos dos Apóstolos apresentam mulheres líderes e professoras, apesar de ser um número bastante reduzido. Além disso, verifica-se a comunhão e o respeito com que as mulheres foram tratadas e nomeadas por Paulo em Rm16. Por esse motivo, é importante reconhecer que é impossível ler a Bíblia na sua totalidade, pois ela foi escrita com mensagens direcionadas para um único tempo e espaço, pelo qual apresenta vozes que ora são complementares, ora antagônicas, e toda elas se fazem presentes em diferentes comunidades cristãs e se encontram influenciadas por diversos processos culturais, incluindo não apenas a solidariedade, os sonhos, mas, também, a luta pelo poder.

As cartas não são manuais teológicos, são expressões e ações vividas em algum momento histórico e quem as escreveu possivelmente não os fez com o intuito de considerá-las sagradas em tempos atuais. Essa carta foi escrita no final do primeiro século e início do segundo. Desse modo, nota-se claramente que era problema particular daquela comunidade a visibilidade das mulheres, notando-se que sua exclusão seria favorável no momento em que mulheres estavam em evidência como líderes. O objetivo principal seria descobrir o que levou o autor a elaborar as instruções contra a liderança de mulheres (TAMEZ, 2006, p. 35-37).

A carta de 1 Timóteo 2,8-15 contém conselhos para a assembleia em que Paulo dava suas orientações de como as mulheres deveriam se comportar naquela situação, considerando o silêncio como parte de um contexto cultural e que a submissão integrava a ética familiar do judaísmo e da cultura greco-romana (KONINGS; MAREANO, 2020, p. 17).

A comunidade cristã é vista como uma família, com isso se tem a administração nos moldes patriarcais. O bispo passa a ser pai, os membros os filhos que, portanto, devem toda submissão a ele, conforme os códigos da família patriarcal. Para se ter todo o controle sobre a mulher, é preciso obediência aos códigos domésticos, em que a esposa se submete ao marido, os filhos ao pai, os escravos ao senhor. Para controlar as mulheres de exercer a liderança na igreja, 1 Tm transfere o código domésticos da casa patriarcal à igreja. A partir daí os fundamentos da verdade passam a controlar o comportamento que deve ser seguido por todos (TAMEZ, 2006, p. 38).

Entretanto, pode-se constatar que em Éfeso, ao ler a carta de Paulo, as mulheres se faziam presentes na congregação principal e Paulo afirma a posição das mulheres de igualdade em relação aos homens quando declara em Gl 3,28-29 que todo o corpo da igreja é igual perante Cristo, mas, ainda assim, mantém os homens na

liderança da igreja como se constata em 1Timóteo 2,12. Proibir a liderança feminina naquele contexto era não comprometer a posição honorável da comunidade, que sob esse aspecto a liderança feminina podia ser vista como forma subversiva ao não cristão e havia uma necessidade deles do evangelho (SWINDOLL, 2018, p. 60-61).

É importante ressaltar que o silêncio (*hesechía*) e toda sujeição (*in páse hesechía*) é uma exigência colocada pelo autor da carta no v.11. Contudo, as sujeições impostas a elas fazem alusão aos códigos domésticos que a igreja apoderou da filosofia grega. O v.12 destaca a força do verbo negativo: não permito (*ouk epitrepo*), em que é possível perceber que quem faz as imposições às mulheres recorre para a sua posição de autoridade, pois tem força para falar nos termos em que falou. A desigualdade entre os sexos está presente porque os homens são indiferentes aos desejos das mulheres, já que são eles os que possuem os meios políticos, ideológicos e econômico para sobreviver (CONTI, 2000, p. 45-46).

O autor da carta usa três termos da estrutura patriarcal, que são: piedade, um termo que mantém os princípios assimétricos da sociedade patriarcal, designando o respeito perante a autoridade e usado pela primeira vez nas pastorais; a forma do ensino saudável, que era usada no contexto da cultura mediterrânea; e o depósito da fé, que era um termo usado para desqualificar todo ensino que não vinha de encontro aos cânones patriarcais.

Na realidade, o depósito da fé, quando as cartas pastorais foram escritas, existiam várias experiências religiosas no cristianismo, querendo o autor que as comunidades vivessem à maneira do Império, evitando tensões e, com isso, acaba por limitar o papel das mulheres no cristianismo, limitando as viúvas, pedindo como requisito para ser líder das igrejas que não fossem escravas, missionárias, itinerantes, submetendo, assim, as mulheres à figura masculina, impedindo que as ensinassem e, conseqüentemente, exigindo que a calassem (CAMACHO, 2018, p. 88).

As mulheres ensinavam, debatiam, batizavam etc.. Isso confirma-se nas próprias cartas paulinas e nos debates antignósticos e antimontanistas. Sabe-se que existiam mulheres que tinham posses e, muitas vezes, nos séculos I e II, o dinheiro permitia que certas mulheres, casadas ou não, assumissem cargos importantes. Além disso, às vezes, por terem dinheiro, possuíam tempo disponível para aprofundar seus conhecimentos, debatendo e ensinando em vários lugares. Entretanto, mesmo sendo ricas, não diminuía sua luta para vencer o pensamento patriarcal revelado na época. Essas mulheres, por sua vez, por terem dinheiro, eram bem feitas das comunidades

cristsãs, embora a comunidade vivesse uma proposta de igualdade citada em Gl 3,28. Desta forma, é importante ressaltar que era difícil não conceder a essas mulheres algum privilégio, pois eram pessoas que ajudavam as comunidades, tanto econômica como politicamente, por isso suas opiniões eram aceitas com facilidade (TAMEZ, 2001, p. 4).

O autor prescreve que a mulher se conserve em “silêncio”, supondo que essas mulheres devessem aprender de forma passiva, lembrando aqui a virtude feminina descrita por Aristóteles, que ficar em silêncio seria a beleza da mulher. Portanto, exigia-se aqui um comportamento das mulheres cristãs que era prescrito como uma norma social, isto é, deveriam submeter-se ao patriarcado greco-romano. Em seguida, no v.13, recorre-se à ordem da criação de que o homem foi criado primeiro que a mulher, enfatizando que pela criação a mulher é um ser cuja capacidade é inferior à do homem. Usa-se também o relato de Gênesis 3,1-6, em que a mulher conversa com a serpente, para argumentar que a mulher é de fácil engano e que instiga a uma transgressão. Conforme Camacho (2018, p. 91-2):

[...] que mulher é inferior ao homem e que quando ela assume a liderança ou o controle de algo há um retorno ao caos, portanto a mulher, no imaginário da autora, não deve ensinar, deve calar-se e deve ser submetida pelo homem, em geral pela estrutura patriarcal. Mas o autor não pode basear isso nas ações de Cristo, então ele deve recorrer a textos do Gênesis.

É uma carta que sem dúvida não escapa da acusação de antifeminismo, mas é uma carta que trata de normas disciplinares e que deve ser situada em uma data e percebida em um contexto histórico. É percebido que, neste contexto, as mulheres viúvas, inscritas talvez em listas oficiais, passavam-se por curiosas e faladeiras, existindo também falsos mestres que espalhavam doutrinas exóticas com a figura feminina. O autor da carta, querendo eliminar de vez as conversas, usa normas inspiradas em costumes usados na sinagoga judaica.

Comparada a uma *midrash*, uma leitura adaptada à história de Adão e Eva contada em Gênesis, a argumentação que se desenvolve primeiro é que na criação o homem foi criado primeiro que a mulher, desenvolvendo a superioridade masculina, sendo aqui um argumento de marca rabínica usado por Paulo em 1Cor 11,8-9; e a mulher protagonista do pecado é um outro argumento de uma certa tradição judaica condicionada à cultura da época (FABRIS, 1992, p. 248).

O estudo resulta na percepção de que a carta apresenta um interdito explícito, marcando certas proibições à figura feminina, proibições que não foram só feitas para

aquela comunidade, mas se arrastam como normas prescritas aos dias atuais, trazendo um certo impacto na vida de mulheres até hoje. Contudo, essas proibições à figura feminina não são apenas para a comunidade presidida por Timóteo. Este interdito também consta em outra carta, e prescreve condutas severas à vida das mulheres como é o caso de 1Coríntios 14,34-35, que será discutido na seção 1.4.2 a seguir.

1.4.2 1Coríntios 14,34-35

Estejam caladas as mulheres nas assembleias, pois não lhes é permitido tomar a palavra. Devem ficar submissas, como diz também a lei. Se desejam instruir-se sobre algum ponto, interroguem os maridos em casa; não é conveniente que a mulher fale nas assembleias (1 Cor 14,34-35).

1.4.2.1 *O Contexto da Perícopre*

A carta endereçada para a comunidade de Corinto foi escrita em meados dos anos 50 d.C. É uma carta considerada autêntica paulina e sua composição é feita a partir de várias cartas menores, isto é, não foi escrita de uma só vez, pressupondo um trabalho de compilação. Ainda existem pesquisas realizadas que afirmam ser uma carta que contém interpolação, como é o caso de 1Cor 1,2b e 1Cor 14,34-35. Seu conteúdo abrangia celebração, testemunho e, também, vários tipos de conflitos, que eram informados a Paulo pelos membros da própria comunidade (FERREIRA, 2018, p. 1050).

Em Corinto, havia várias igrejas que se reuniam em casa, sendo elas lideradas por homens e mulheres, entre elas, a de Cloé (1Cor 1,11), Estefânes (1Cor 16,15), Febe (Rm 16,1), Priscila e Áquila (At 18,1-3). Em sua maioria, eram mulheres pobres e trabalhadoras (1Cor 1,26; 4,11-13).

Contextualizando essa carta paulina, Corinto era uma cidade que se encontrava localizada entre dois portos que lhe traziam grande visibilidade: o Porto de Laquel – pelo qual passava toda a navegação da Itália e do Ocidente – e o porto de Cencreia – que movimentava todo o comércio para Atenas, Antioquia e o Oriente. Provavelmente, era a principal cidade grega. Capital da província romana, possuía uma população bastante heterogênea e instável. Para lá migravam judeus, alguns, sem dúvida, escravos e outros em busca de uma vida melhor, atraídos pelas possibilidades comerciais (GETTY, 1999, p. 193; MATOS, 2010, p. 85-86).

A partir da história de Corinto, pode-se observar que havia muitas contradições sociais. A própria carta fornece informações sobre isso, por exemplo, a comunidade era

formada por judeus e gregos (1Cor 1,18-31; 12,13) e escravos e libertos (1Cor 7,21-23; 12,13). Tais conclusões estão baseadas, também, em função do modo de produção escravagista da Antiguidade, provocando uma divisão social entre pobres e ricos. Contava-se com uma população em que dois terços eram escravos que realizavam trabalhos com condições indignas, como os doqueiros, que descarregavam e carregavam os navios, e os *diolcoi*, que realizavam o transporte de navios menores por meio da travessia de um porto para outro através de paus roliços. Por seu turno, entre os trabalhadores, havia ainda biscateiros, camponeses, imigrantes etc. (FERREIRA, 2013, p. 25).

Outra contradição presente em Corinto era entre homens e mulheres (1Cor 7) por causa do androcentrismo vivido em toda a esfera social. A sociedade era movimentada por turistas. Por ser uma grande cidade, recebiam pessoas de várias regiões, “portadores das diferentes visões de mundo, pensadores itinerantes, filósofos consagrados, pessoas de ideais tão diversos, e, também, proclamadores de vários segmentos religiosos” (FERREIRA, 2013, p. 24).

Corinto, sob o ponto de vista cultural, era influenciada pela cultura greco-romana, mas também tinha uma forte influência do judaísmo, que tinha seus representantes em toda esfera social, tornando os seus costumes conhecidos, embora a cultura pagã refletisse o modo de viver do mundo greco-romano. A influência da cultura greco-romano se fazia presente em todo âmbito social, como afirma Matos (2010, p. 87):

adotaram a língua grega; seus decretos refletiam o formato e a fraseologia gregos; os títulos de seus oficiais imitavam os dos magistrados gregos; na família suas mulheres eram regidas por leis de tutelas gregas e não judaicas; recebiam também treinamento atlético e retórico; entre outros sincretismos de formas gregas e conteúdos judaicos.

Em se tratando de religião, percebe-se que em Corinto havia alguns santuários de deuses estrangeiros, entre eles, foram conservados o de Deméter, Poseidon (deus do mar) e o de Afrodite (deusa da sexualidade). O templo de Afrodite tinha em seus cultos as sacerdotisas, as “santas”, “hieródulas”, e os cultos eram ministrados para Isis e Serapis. Além dessa atuação nos templos, em Corinto, também circulavam muitos pregadores de outros lugares para disseminar seus pensamentos religiosos, entre eles, agentes das religiões de mistérios (FERREIRA, 2018, p. 26; MATOS, 2010, p. 87).

1.4.2.2 *A Igreja em Corinto*

Constata-se que Paulo tenha ficado em Corinto, segundo Lucas (At,18,11), mais que qualquer outro lugar que evangelizou. Seu relacionamento não era de itinerante e sim de um artesão-pregador. Antes de Paulo compartilhar o evangelho com essa comunidade, já havia ali um grupo de cristãos. Priscila e Áquila eram membros ativos dessa comunidade, completando a instrução de Apolo, depois que Paulo partiu para Éfeso (GETTY,1999, p. 193-194).

A igreja de Corinto foi formada por cristãos de origem judaica e grega, e as raízes do judaísmo contribuíram na controvérsia sobre as questões abordadas na carta, tornando-se evidente também, em todas as questões, a influência do paganismo, principalmente sobre as mulheres, pois podiam dirigir serviços litúrgicos, possuir vestes sagradas e ter a mesma conduta dos homens no momento da liturgia. A igreja de Corinto estabeleceu regras para a ordem da comunidade, como citado em 1Cor 14,26-40.

Percebe-se, em vários trechos da carta, que Paulo dirige-se aos membros da comunidade repreendendo seus estilos de vida que continuavam sendo os mesmos adotados pela sociedade. Corinto era uma comunidade conhecida pelos seus conflitos, ora entre os seus membros, ora contra o próprio Paulo. Seus conflitos poderiam ser resumidos em três aspectos: social, pela contradição social entre ricos e pobres; teológico, pelos entusiásticos e gnósticos; e eclesiástico, pelas desordens nos cultos, problemas da liderança das mulheres, problemas morais como o incesto e a fornicação. Além desses aspectos, a questão de o próprio Paulo ser questionado como apóstolo (TAMEZ, 1995, p. 112-113).

A crítica textual de 1Cor 14,34-35 é ampla e intensa, mas é uma perícopes que apresenta algumas variantes na sua transmissão. Trata-se da inclusão da palavra “vossas” após “as mulheres”, no versículo 34, percebendo-se uma mudança no sentido do texto. A expressão “as mulheres nas igrejas calem-se” é mais abrangente do que a expressão “as vossas mulheres nas igrejas se calem”, sendo essas variações significativas na transmissão do texto para a tradição ocidental. O uso do termo “vossas mulheres” se refere apenas às mulheres casadas da comunidade, visto que “as mulheres” é um termo mais amplo, abarcando também as mulheres solteiras ou viúvas. Então é uma proibição que diz respeito ao gênero e não ao estado civil, importante na identidade de gênero na história do ocidente (MATOS, 2010, p. 57-58).

Considerando que ela seja uma interpolação posterior, infere-se que o objetivo de sua inserção, neste contexto, está no fato de que o tema geral se refere à ordem durante o culto na assembleia da comunidade. Contudo, como já mencionado, Paulo não tem intenção de calar as mulheres, pois ele mesmo as tinha como parceiras na pregação missionária e fundação de igrejas domésticas, como o caso de Prisca/Priscila, Júnia e outras. Essa regulamentação seria uma prática que vai contra o que é aceito nas igrejas missionárias dos centros urbanos helenistas (SCHÜSSLER FIORENZA, 1992, p. 271), nos quais mulheres eram ativas. Mesmo que se tenha a perícopes como paulina, ela evidencia a participação das mulheres:

Tudo o que já foi dito sobre a participação da mulher na vida privada ou pública por outras pessoas, em outros lugares, em outros momentos, tem efeito no significado da perícopes 1Cor 14,33b-35. Esses sentidos pressupõem que as mulheres atuavam tanto na esfera privada como na pública também em outras comunidades (MATOS, 2010, p. 112).

A carta de 1 Coríntios deve ser lida como uma tentativa do apóstolo Paulo de conciliar e não agravar as tensões que existiam entre os vários grupos existentes na igreja de Corinto, podendo “a carta ser interpretada à luz de uma reconciliação” (GETTY, 1999, p. 216).

Se olharmos o conteúdo central da carta de 1Cor 14, Paulo coloca em questão a ordem do culto, abrangendo as questões dos dons espirituais no v.26 e retoma o assunto no versículo 36, podendo, então, os versículos 33b-35 levar-nos à hipótese de que a perícopes pode ter sido acrescida ao texto neste exato local, não sendo original ao lugar ou que se encaixe depois do versículo 40. Entretanto, verifica-se que o texto já tem uma unidade completa. Dessa forma, entende-se que, sendo uma interpolação ou não, ele é um texto considerado paulino que não deve ser lido sem levar em conta a exclusão de mulheres no contexto cultural da época, porque, por meio da polifonia textual, é possível perceber que as mulheres erguiam suas vozes e tentavam resistir ao interdito do silenciamento, buscando construir seu protagonismo, deixando visível que se alguém as quer calar é porque tinham voz ativa que vinha contra o pensamento da época (MATOS, 2010, p. 76-78).

Afinal, mesmo com essa tentativa de silenciamento das mulheres seja uma interpolação, há de se destacar insistentemente que Paulo realiza sua missão junto com várias mulheres. Entre elas consta Priscila, a grande missionária que, juntamente com Áquila, chegavam em um lugar, montavam sua tenda que servia como casa, oficina de trabalho e lugar de reunião comunitária. Ambos, como outras pessoas, a

exemplo do próprio Paulo, “participavam do culto sinagoga e estavam engajadas no ministério do ensino, da catequese, da doutrina” (RICHTER REIMER, 1995, p. 94-95).

As perícopes aqui estudadas (1Tim 2,12-13 e 1Cor 14,34-35) possuem interditos explícitos em relação às mulheres, que, contudo, devem ser lidos e interpretados em contextos distintos. O Novo Testamento contém ainda outros interditos implícitos nas chamadas ‘tábuas domésticas’ ou ‘códigos domésticos’ que constam em Colossenses 3,18-25, Efésios 5,22-24 e 1 Pedro 2,11; 3,12. A respeito desses interditos discorrer-se-á na seção 1.5 a seguir.

1.5 CÓDIGOS DOMÉSTICOS

Os códigos de deveres domésticos têm sua origem na filosofia econômica doméstica grega, que tinha como pressuposto o pensamento de Aristóteles que, por sua vez, fomentava as relações assimétricas ordenadas entre os pares: o esposo e a esposa, o pai e os filhos, o senhor e os escravos. Tais relações colocavam em prática a “ideia de que mulheres eram desprovidas de capacidade de governo, escravos eram irracionais e os filhos não tinham maturidade, por isso dirigia seu discurso ao homem dirigente da casa” (SOUZA, 2020, p. 41).

Percebe-se em Colossenses que as tábuas domésticas determinavam como deveriam ser as relações nas famílias patriarcais, isto é, eram preceitos particulares de moral doméstica na igreja cristã.

Assumindo a ética greco-romana do código doméstico patriarcal, a carta aos Colossenses não somente “espiritualiza” e moraliza a compreensão da comunidade batismal expressa em Gl 3,28, mas também faz desta ética doméstica greco-romana parte da ética social ‘cristã’ (SCHÜSSLER FIORENZA, 1992, p. 290).

No Novo Testamento, Cl 3,18-25 é a mais antiga e sugestiva forma do código doméstico em que a exortação se restringe aos pares: mulher e marido, filhos e pais, escravos e patrões. Em cada par, encontra-se como regra a submissão do primeiro membro dos pares. A estrutura formal desse código doméstico endereçado às esposas é uma exortação: “submetei-vos aos vossos maridos” e em seguida uma motivação, “como convém no Senhor” (SCHÜSSLER FIORENZA, 1992, p. 289).

As tábuas de deveres domésticos no helenismo eram fortemente de influência patriarcal, cabendo às partes dirigentes (marido, pais e patrões) toda autoridade e domínio. A igreja, quando se apodera desses catálogos para a vida cristã, continua aprovando as relações de poder entre homens e mulheres, pais e filhos e patrões e

escravos, apenas acrescentando a motivação “no Senhor”. Portanto, de uma forma sutil, o cristianismo adere ao domínio e governo dominantes, reforçando a hierarquização e a patriarcalização nas funções eclesiais e restringindo a participação de mulheres na igreja cristã (MATTOS, 2002, p. 112-113).

Efésios 5,22-24 elabora a relação da esposa e do marido no casamento patriarcal, fazendo uma combinação com os códigos domésticos tradicionais associados à teologia da igreja. Para isso, usa a relação de Cristo e a igreja como a metáfora de cabeça - corpo e noivo - noiva. Essa elaboração teológica acaba por reforçar a cultura patriarcal de subordinação, na medida em que a igreja a introduz, afirmando “submetei-vos uns aos outros no temor de Cristo”, ficando clara a submissão das mulheres aos maridos. A exortação ao marido teologicamente manda por três vezes amarem suas esposas e a relação de Cristo para com a igreja passa a ser modelo para a relação do marido para com as esposas. Efésios inferioriza a posição das mulheres no relacionamento matrimonial, pois a submissão torna conveniente o comportamento social das mulheres (SCHÜSSLER FIORENZA, 1992, p. 307-309).

Com esses códigos domésticos, objetivava-se influenciar as relações familiares e públicas no cotidiano das pessoas cristãs, em processo de adaptação à cultura patriarcal vigente na sociedade. Ströher (1996), em sua dissertação de mestrado, levanta algumas possíveis hipóteses do apoderamento desses códigos pelos cristãos nas comunidades cristãs. A primeira é que, mesmo se convertendo ao cristianismo, os cristãos adotaram regras vividas pela filosofia greco-romana; segundo, as tábuas domésticas surgem não só no processo de aculturação da submissão ao *pater família*, mas também ao Estado romano, mostrando uma situação de convivência ao sistema vigente; e, terceira, é que a sociedade greco-romana era composta por uma hierarquização entre as camadas sociais, pressupondo, com isso, relações de domínio e submissão entre as pessoas.

Percebe-se, portanto, que, na medida em que o cristianismo cresce, enfrenta problemas na ordem social, e, com isso, em algumas igrejas, integrou-se ao modelo já existente para, assim, resolver os problemas de ordem prática vivenciados na sociedade. Desta forma, a subordinação passa a ser vivida por todos na promessa do amor em Cristo (STRÖHER, 1998, p. 211, *apud* GUIMARÃES, 2011, p. 27-28).

1 Pedro 2,11 e 3,12 não contêm exatamente os pares que constam em Colossenses, mas agrega elementos vigentes em debates greco-romanos acerca dos

deveres relativos ao Estado e elabora mais argumentos para as relações familiares, incluindo escravos. A exigência começa na submissão aos governantes, e é ordenado aos escravos em relação ao senhor e às mulheres aos seus maridos não crentes. A instrução aqui é que todos os cristãos são nascidos de novo, são eleitos e santos e devem deixar todo o vício e ser obedientes. Serão injustiçados, ofendidos, maltratados, mas devem todos permanecer firmes, porque tudo isso será por pouco tempo, pois como povo de Deus são chamados a “glória de Deus”. A estratégia usada para a sobrevivência dos cristãos em meio às perseguições consistia em fazer com que fossem cidadãos que agissem sempre de acordo com a lei (SCHÜSSLER FIORENZA, 1992, p. 299).

O principal problema que 1 Pedro apresenta é a questão do poder, e em 1 Pe 3,1 isto se traduz na submissão da mulher. Nessa época o cristianismo já havia se expandido, e adentrou cidades de influência ideológica greco-romana. Cícero, portanto, escreve no seu livro *De Re Publica* sua teoria entre a família patriarcal e o Estado Patriarcal, que em sua concepção existem dois tipos de domínio: o domínio aos cidadãos livres e o domínio patriarcal. Para o domínio de cidadãos livres, o pai possui dois tipos de domínio: dominação do corpo, que é sobre as crianças na relação de pai-filho, e dominação do desejo, que seria sobre os escravos. Já na dominação patriarcal do pai acontece em quatro níveis: Deus(es) sobre as pessoas, Estado sobre governados, pai sobre a casa e espírito sobre o corpo (RICHTER REIMER, 2006, p. 84-86).

Para os autores em pauta, as mulheres protagonistas no movimento de Jesus e nas primeiras comunidades cristãs não eram referenciais, porque nessas cartas se expressa de forma mais acentuada o modo de viver greco-romano. O domínio é dos homens, em espaço privado e público. Desta forma, as prescrições na igreja eram necessárias para manter os homens no poder (SANTOS, 2020, p. 58-59).

Percebe-se que os cristãos, ao se apropriarem dos códigos domésticos, se apropriavam também de toda uma cultura do mundo greco-romano. Existia toda uma hierarquia, onde homens eram seres superiores e as mulheres seres inferiores. Esse pensamento estava inserido dentro de uma sociedade em que lamentavelmente existiam pessoas que acreditavam nesse tipo de organização social, mesmo com uma nova religião que se apoderava de um discurso como feito em Gl 3,28, no qual não defendiam o sistema explorador e discriminatório da época.

Percebe-se que os códigos domésticos fomentam a manutenção da ideologia patriarcal, que era de submissão das mulheres, filhos e escravos ao homem como autoridade sobre todos, inclusive o Estado. A igreja, por sua vez, reforça a relação de poder, mas amparada em uma promessa de viver a “glória de Deus”.

Na busca de conhecer como foi se construindo a desigualdade de gênero, na sequência será investigada como era construída a opressão das mulheres em uma sociedade em que impera uma estrutura patriarcal.

1.6 A OPRESSÃO DAS MULHERES E AS RELAÇÕES DE PODER EM UMA SOCIEDADE PATRIARCAL

Atualmente, as mulheres ainda se encontram dominadas por uma cultura patriarcal, gerada pela dominação de homens a qual reproduz e alimenta uma desigualdade de gênero. É uma situação complexa, pois envolve concepções culturais, sociais e políticas. Grandes avanços têm ocorrido nas últimas décadas, especialmente no que tange aos direitos das mulheres. Muitos foram os espaços conquistados, entretanto, as mulheres ainda encontram barreiras quase intransponíveis em função das concepções e ações culturalmente patriarcais. Nos itens a seguir, abrir-se-á uma discussão sobre o conceito de patriarcado e de como a igreja foi participativa no processo da opressão das mulheres.

1.6.1 Conceitos

O significado da palavra patriarcado pela ótica da teologia feminista corresponde a um vasto sistema de dominação. Contudo, em um conceito mais amplo, abrangia as várias formas de organização social, como no Império Romano, durante o período do surgimento do cristianismo, pelo qual, até nas estruturas de Estado e de poder do Império, havia uma sujeição das mulheres, quando se retratou a figura do homem como uma estrutura extrafamiliar.

Segundo Richter Reimer (2006, p. 73), “O Império Romano através do sistema da *pax romana* domina sobre tudo e sobre todos os povos conquistados”, ou seja, o mundo em que as pessoas vivenciaram suas experiências de fé.

O Patriarcado Romano, portanto, é de dominação e ocupação geopolítica, de exploração de recursos naturais e humanos, de violência física, sexual e psicológica contra todas as pessoas, de expansão e construção na base do trabalho escravo e da imposição de impostos e tributos. Esse patriarcado é a macroestrutura, dentro da qual se organizará a vida, a convivência e a

resistência a partir de microestruturas como a casa, a comunidade, associação profissional (RICHTER REIMER, 2006, p.74).

Segundo Schüssler Fiorenza:

Patriarcado: significa literalmente o domínio do pai e é geralmente entendido no âmbito do discurso feminista num sentido dualista de afirmar a dominação invariável de todos os homens sobre todas as mulheres. Discute-se se esse termo é adequado porque, p.ex., homens negros não têm controle sobre mulheres brancas, e algumas mulheres (senhoras de escravos/os) têm poder sobre mulheres e homens subalternos (escravos/os) (SCHÜSSLER FIORENZA, 2009, p. 236).

Entende-se que patriarcado é um conceito que não requer apenas definir um governo de todos os homens sobre as mulheres, mas, em sua complexidade, seria um sistema legal-político-econômico que era sustentado pela ideologia greco-romana, que define as relações num macrossistema e no microssistema, alcançando e refletindo as relações da casa, em que toda a autoridade do chefe se estende sobre membros e toda propriedade da família (SCHÜSSLER FIORENZA, 1995, p. 239; RICHTER REIMER, 2006, p. 74).

Nas palavras de Meeks (1997, p. 15):

Aristóteles concentra sua atenção sobre os tipos de relacionamentos que são comuns tanto à família como a cidade-estado como um todo. As várias formas que a amizade pode tomar ocupam uma grande parte da discussão. Discutem-se também as relações entre poder e responsabilidade para governantes e governados, marido e mulheres, senhores e escravos, pais e filhos. Também são discutidos os tipos de intercâmbios pelos quais essas relações funcionam-intercâmbios de bens, de hora e estima, de ordem e obediência, de apoio e proteção etc.

Entretanto, nas discussões feitas por Aristóteles, insistia-se que a ética política devesse começar no matrimônio. Aristóteles era contrário àqueles que pensavam e afirmavam que a escravidão era antagônica à natureza humana, afirmando que os seres humanos são diferentes em alma e corpo e que são, por natureza, escravos, devendo ser comandados pela autoridade patriarcal. Se abolir a ideia do governo da casa em particular, incentiva a participação das mulheres na administração doméstica da cidade e do Estado, deixando a mulher de ser propriedade sexual exclusiva de seus maridos e de todos os homens livres. Seguindo essa lógica, a mulher teria uma libertação política que as conduziria a uma libertação sexual e econômica, concluindo que a política e a economia são a sustentação lógica da dominação patriarcal (SCHÜSSLER FIORENZA, 1995, p. 240-241).

O misoginismo ocidental tem suas raízes na regra da família como modelo do Estado. Por isso, uma teologia feminista não deve apenas analisar o dualismo antropológico gerado pela cultura ocidental, mas também descobrir suas raízes políticas na família patriarcal da antiguidade (SCHÜSSLER FIORENZA, 1992, p. 293-294).

Na construção ideológica do patriarcado no sistema de dominação romana, é importante destacar Cícero, que escreveu suas obras entre 54 e 51 a.C. Seu livro *Da República* mostra uma relação direta entre a família patriarcal e o Estado patriarcal. Cícero traz em sua concepção uma lógica de domínio patriarcal dualista: Deus sobre as pessoas, o Estado sobre os cidadãos livres, o pai sobre a casa, o espírito sobre o corpo. O sujeito da dominação é sempre um homem sobre outras pessoas sob seu domínio. A casa patriarcal, na construção da sociedade romana, é colocada como “célula básica social” e dela provém aquele que governa a sua casa e que, conseqüentemente, governará o Estado, isto é, o homem.

Esta família tem seu início no casamento, cuja função primordial é a procriação. A família é a base da existência econômica e, como idealizado pelo pensamento de Cícero, privilegia-se uma família abastada, que possui propriedades, pois o Estado defendia apenas os patriarcas proprietários, não tendo interesse algum em defender o povo que trabalhava com manufaturas, artesanato ou trabalho doméstico, que, por exemplo, eram consideradas profissões sujas e indignas de serem realizadas por cidadãos romanos. As mulheres eram mencionadas por Cícero como esposas que geram filhos herdeiros. Mulheres, para Cícero, eram invisibilizadas e silenciadas sempre (RICHTER REIMER, 2006, p. 76-79).

O mundo greco-romano, na procura de impor leis para reger as relações, legitima uma relação de poder, introduzindo, entre as famílias, as tábuas de deveres domésticos que eram fortemente influenciadas por essa ideologia patriarcal, como visto em item anterior.

Percebe-se que a autoridade familiar e doméstica sustenta toda uma estrutura patriarcal fazendo com que a divisão sexual fosse considerada natural, e mesmo que essa relação de poder fosse mesclada de expressões de violência e discriminação contra as mulheres, esclarece que sua identidade é uma criação social e cultural.

1.7 A OPRESSÃO HISTÓRICA DAS MULHERES

Mulheres sofreram dominação em todos os sistemas hierárquicos de poder, no judaísmo⁷, no cristianismo⁸, nas ideologias de sustentação governamental greco-

⁷ Autoras como Schüssler Fiorenza (1992), Stegemann e Stegemann (2004) e Matos (2010) discutem em suas obras a presença das mulheres em vários contextos sociais.

⁸ No que diz respeito à participação de mulheres no cristianismo, destacando seus trabalhos junto às comunidades, ver Schottroff (1995), Ströher (1996) e Richter Raimier (2010).

romanas⁹. Textos sagrados como Colossenses 3,18-25, Efésios 5,22-24 e 1 Pedro 2,11; 3,12 são literatura do Novo Testamento que se tornaram referenciais para a construção de normas comportamentais e de imaginários de homens e mulheres em vários níveis de relação. Muitos de seus conteúdos tornaram-se centrais na vida, na igreja, na família e na sociedade. Textos bíblicos como 1 Timóteo 2,12-13 e 1 Coríntios 14,34-35 serviram de fundamento para a elaboração de doutrinas, aprovadas em concílios eclesiásticos, que passaram a vigorar, orientar e controlar a vida das pessoas. Na escolha desses textos bíblicos, percebe-se a prevalência daqueles que serviam para influenciar e legitimar relações de dominação e submissão em nível familiar, social e político, como, no caso, os códigos domésticos. Desta forma, por meio de doutrinas e imaginários, esses textos repercutem até hoje na vida de pessoas cristãs. Esta influência de longa duração perpassa os vários períodos da história.

Na Idade Média, a igreja tinha sua representatividade, pois influenciava diretamente as crenças e os valores de uma população: por meio de textos bíblicos. A submissão das mulheres era destacada e com ela a supremacia masculina era exaltada.

Esse olhar teológico-machista se conservou por toda a Idade Média e, mesmo com a chegada do Renascimento, no contexto das descobertas científicas, na sociedade, continuavam arraigados os preconceitos medievais cristãos. O mundo e o universo ainda continuaram por muito tempo sendo interpretados a partir de Deus e da Bíblia. No Medievo, a figura feminina foi muito discriminada pelo homem e por algumas instituições como a Igreja (GEVEHR; SOUZA, 2014, p.117).

A construção negativa da figura da mulher é historicamente muito antiga. Conforme a história judaica sobre a criação do homem e da mulher, Deus criou Adão e depois criou Eva, um contexto totalmente patriarcal. Com o pecado original, a mulher torna-se culpada de todo pecado da humanidade e, com isso, vai-se construindo uma representação negativa do sexo feminino. A tradição judaico-cristã acabou por sustentar a imagem da mulher descrita na Bíblia que coloca Eva como sedutora, construindo uma representação de que todas as mulheres não são confiáveis (GEVEHR; SOUZA, 2014, p. 115).

Várias tradições bíblicas são arroladas para afirmar que a mulher é culpada pela morte da humanidade e por ela começou todo pecado, especificamente por meio de sua sexualidade (SCHIAVO, 2001, p. 8). O poder que o imaginário sobre a sexualidade feminina exercia foi muito grande também no que se referia e o que

⁹ Ver mais detalhadamente sobre isso em Richter Reimer (2006), que ressalta a estrutura ideológica que sustenta o Império Romano.

representava o mistério da maternidade como grande obra da natureza. Esse poder que a mulher tinha por natureza sustentou a criação do medo da mulher (DELUMEAU, 2009, p. 463-467).

Não foi o cristianismo que inventou o medo da mulher, mas, sem dúvida, foi alimentado em suas doutrinas. Entre os considerados Doutores da Igreja, Tertuliano dizia que a mulher deveria usar sempre luto e se encher de penitência, visto que ela foi a causa da perdição do gênero humano. Santo Ambrósio denigre o casamento, já que a maternidade para ele são dores e aborrecimento. São Jeronimo diz que o casamento é um dom do pecado. Santo Agostinho afirma que o homem é considerado imagem de Deus, porque o homem no seu corpo masculino reflete a sua alma, na mulher não, tornando-a inferior ao homem, devendo então ser-lhe submissa. Tomás de Aquino acredita também na submissão da mulher ao homem porque foi criada mais imperfeita que o homem (DELUMEAU, 2009, p. 470-473).

Embora seja esse o comportamento antifeminista da igreja, não era a leitura que encontrada nos Evangelhos. Em Mt 9;1-9, Jesus chega a causar espanto aos discípulos com tal atitude, mostrando caridade quanto aos leprosos. As mulheres judias não participavam dos rituais rabinos, eram excluídas do culto do Templo, mas Jesus as acolhe, conversa com elas e as considera como pessoas importantes.

Há muitos momentos na história das mulheres nos quais pode-se perceber que, em determinados contextos históricos e sociais, a sua imagem é colocada como aquela que por rebeldia, ao tentar mostrar seu conhecimento, acabou promovendo a sua diabolização como pode ser percebido na obra *Malleus Maleficarum*¹⁰.

Apesar de a bruxaria ser proibida, foi somente no século XV que a caça às bruxas se tornou veementemente forte, pois, nesse período, a Igreja Católica, com consentimento de muitos, conseguiu incutir o seu modelo. A feitiçaria deixou ser vista apenas como uma maneira de fazer mal aos outros, passando a ser perversão sexual, moral e religiosa. Toda a sociedade passa então banir as crenças não cristãs e superstições. Com o pânico instalado, passam-se a perseguir todos os possíveis

¹⁰ *Malleus Maleficarum*, escrito por Kramer e Sprenger, em 1486, reforçou a ideia produzida ao longo da história. A obra reunia um conjunto de autores que enunciava os possíveis defeitos da mulher: patrocinadoras de pecado do mundo, dona de uma sexualidade desenfreada, fraca, débeis, enfim, aquela que compactuava com poderes diabólicos de Satã. Era um manual destinado aos inquisidores, atuando contra qualquer heresia que contrariava a doutrina da Igreja Católica. O *Malleus Maleficarum* se tornou um forte catecismo que condenava e denunciava as mulheres por bruxaria. Considerada inferior perante a lei, muitas mulheres foram mortas no surto da caça às bruxas (GEVEHR, SOUZA, 2014, p. 70; SILVA, 2017, p. 70).

hereges e instaura-se um clima de ódio contra as mulheres que, ao que julgavam os clérigos, eram perturbadoras da ordem, pois renegavam a fé cristã e adoravam ao diabo (GEVEHR; SOUZA, 2014, p. 119).

Nos séculos XV e XVI, o contexto que se vivia na Europa era de miséria que assolava o campo, de guerras civis e religiosas, de doenças como a peste negra e a igreja se sentindo abalada pela Reforma Protestante. No nível popular, a magia predominava e a mentalidade que se tinha era que existiam pessoas que tinham poder de curar, adoecer, prejudicar gados. As denúncias dos malefícios realizados pelas bruxas, causando o mal por meio dos cultos realizados por elas, gerava uma prática promovida sem a permissão da igreja, e era considerada como obra demoníaca (SILVA, 2018, p. 34).

Desta forma, mulheres foram acusadas e queimadas como bruxas, porque conheciam os poderes medicinais das plantas. Algumas eram curandeiras que dominavam essas técnicas, já que não tinham o conhecimento científico dos remédios. A partir do momento que o conhecimento médico avançava, e ele era privilégio dos homens, as mulheres que dominavam as técnicas de curandeirismo popular são perseguidas, chamadas de bruxas, torturadas e, às vezes, mortas (BALDO, 2015, p. 248).

As descobertas científicas que avançaram no Renascimento, provocaram uma vasta mudança na Idade Média, influenciando na posição social das mulheres, visto que passaram a participar, auxiliando nos partos e também confeccionando remédios à base de ervas. Nessa época, essa ajuda era realizada por mulheres denominadas curandeiras. No entanto, o Clero ao exercer o poder de jurisdição com base nos princípios do cristianismo (período denominado de 'caça às bruxas'), concebia as mulheres curandeiras como bruxas, as quais foram julgadas, presas e condenadas à morte, queimadas vivas nas fogueiras da inquisição (CHAGAS; TONE CHAGAS, 2017, p. 3).

O cristianismo construiu a figura da mulher como aquela perigosa e diabólica, propensa a uma sexualidade exagerada, sendo, também, portadora do mal. Os discursos médicos também mostram uma ideia de uma diferença biológica na qual insistia nas diferenças entre os corpos do homem e da mulher. Consequentemente, esse também foi um elemento acrescido na consolidação da ideia da diferença de essência entre o feminino e o masculino, justificando a inserção social diferente: os homens atuando na esfera pública e as mulheres no espaço privado (GEVEHR; SOUZA, 2014, p. 116).

Aos poucos, a igreja vai deixando de se sentir ameaçada pelo paganismo, os colégios e as missões dão suporte à evangelização. A elite começa a ser tomada pelo

racionalismo e o poder do diabo e das bruxas era colocado em dúvida. Todavia, mesmo assim, o *status* da mulher não foi reconstruído. A feitiçaria que a destacara agora passa do campo da heresia para a doença. O pacto feito com o demônio lhe causava alucinações. Assim mulheres deveriam ser curadas, e não queimadas.

Portanto, a imagem do feminino vai sendo reabilitada. A bruxaria é tratada com mais tolerância, vítima de um pacto com demônio, pelo qual transforma a mulher com responsabilidade limitada, em que sua imagem recebe uma nova roupagem, o segundo sexo, fruto de concepções filosóficas vigentes. No entanto, agora, a mulher passa a ser controlada pelos seus senhores, pois teriam que ser mantidas sob vigilância, afinal, foram elas tomadas por forças diabólicas (LIEBEL, 2004, p.65-66).

Em uma sociedade que predominava o domínio masculino, a mulher passa a ser submetida à vontade dele. A Idade Média apresenta um desprezo sobre a figura da mulher, fazendo uma associação dela com a figura do diabo. O cristianismo consegue construir a figura da mulher ligada ao mal, ligando a ela a concepção de morte e maldade. Desse modo, por estar aprisionada ao demônio, a mulher deveria, então, ser mantida ao domínio do homem. Nos papéis sociais de gênero, a Igreja tem uma forte influência em construí-lo. A herança cultural deixada pela Igreja, mesmo no século atual, ainda reproduz ideias sobre a inferioridade da mulher e a sua subordinação ao homem. Embora hoje vivamos distantes desse tempo, algumas práticas contra a mulher continuam sendo respaldadas pelo pensamento daquela época, na representação da mulher na ideia de um segundo sexo.

A igreja, porém, contribuiu muito para a formação da figura feminina, na construção de sua inferiorização, de sua submissão e da própria construção de desigualdade entre homens e mulheres. Essa construção não se deu em um passado próximo, mas vem sendo construída há séculos. A religião tem a capacidade de formar o ser humano, mas, de maneira sutil, acaba por ditar padrões e normas que são incorporados e manifestados na vida de homens e mulheres, não se restringindo somente a questões de gênero. Reflete-se, portanto, que a igreja não é mais um canal único de impor ideias e trabalhar no coletivo, junto a ela temos outros mecanismos que nos ajudam: a escola, por exemplo, é um lugar de disseminar culturas, rever, construir e desconstruir histórias. Temas como esses são importantíssimos na construção do conhecimento de alunas e alunos e o desafio aqui é rever essas histórias através do componente curricular do Ensino Religioso, é perceber a história das mulheres com base na interpretação de textos como esses aqui já analisados.

Adiante, serão aprofundadas as discussões sobre o componente curricular do Ensino Religioso, buscando conhecê-lo como pertencente e reconhecido em nossa história, bem como foi se estruturando como componente curricular, discutindo seus objetivos e documentos oficiais. Ao conhecer o seu currículo, busca-se introduzir os textos sagrados que abordem a questão de gênero para ampliar o debate aqui proposto.

2 ENSINO RELIGIOSO E SUAS CONFIGURAÇÕES AO LONGO DOS TEMPOS

Falar de libertação, emancipação da mulher, é reviver histórias de mulheres em diferentes contextos. Quando escritas, percebe-se que essas histórias têm chegado às gerações de diversas maneiras. Algumas histórias denunciam as relações de poder, outras são libertadoras, ainda outras mostram claramente a opressão diante dos marginalizados, como crianças, mulheres, pessoas empobrecidas etc. Observado isso, o objetivo aqui é buscar refletir sobre essas relações que envolvem as questões de gênero que foram construídas e suas configurações ao longo dos tempos, regulamentadas e sacralizadas por vários setores da sociedade.

Diante disso, faz-se necessário agregar aos currículos escolares, mais precisamente para o Componente Curricular do Ensino Religioso, a questão de gênero em textos sagrados, promovendo reflexões acerca de problemas que não são novos em sua existência, mas que perduram em nossa sociedade por séculos. A escola, nesta pesquisa, é o lugar proposto para esses debates, pois acredita-se que é um espaço de construção e reconstrução de conhecimentos, um ambiente para se criar consciência, rever posicionamentos e, conseqüentemente, provocar transformações.

Visando à formação do currículo do Ensino Religioso, será apresentado o histórico do Ensino Religioso no Brasil que contemplará desde o período Colonial até o Republicano. Ainda serão expostos os objetivos que levaram à implantação do Ensino Religioso nos programas oficiais de educação. Nessa discussão, também

serão abordados três modelos que constituíram a prática pedagógica no interior das escolas, bem como sua implantação pelas constituições até a idade contemporânea com a nova LDB 9.475, de 22 de julho de 1997, que veda quaisquer formas de proselitismo.

Será também apresentada uma análise de como as federações brasileiras vêm trabalhando o Ensino Religioso nas escolas, assim como a nova configuração do Ensino Religioso que, de acordo com a LDB, constitui-se como um Componente Curricular que deve respeitar a pluralidade cultural e religiosa do cidadão. O Componente Curricular passa a ter, como objeto de estudo, o fenômeno religioso que será investigado de forma científica.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Na tentativa de um processo de aculturação de africanos e indígenas, em que se visava à exploração e à propagação da imposição de uma fé institucionalizada, o Ensino Religioso é inserido nos programas escolares contemplando os processos históricos pelos quais o Brasil passou, momento este compreendido no Período Colonial, Imperial e Republicano.

2.1.1 Período Colonial (1500-1822)

No período colonial, o Brasil vivia sob exclusiva orientação católico-romana, sendo a educação com base na Escola, Igreja e Sociedade. Os elementos religiosos cultivados na tradição africana não eram considerados como valores culturais, portanto não eram respeitados. Em curso, dava-se a implantação do projeto colonizador, buscando a submissão dos negros à fé católica. Não conseguindo eliminar a religião dos negros, nasce uma das vertentes do sincretismo religioso presente na cultura brasileira. Em tempos de parceria entre Igreja e o Estado, o Ensino Religioso, neste momento, tinha como finalidade a catequização dos índios e negros. Tratava-se de um ensino confessional. Com acontecimentos importantes, nesse período, aconteceu a Reforma Protestante (1517) e a Contra-Reforma Católica, reforçada pelo Concílio de Trento (1545-1563), e a presença e a expulsão dos Jesuítas (1549-1759).

Ainda na mesma época, o pensamento cristão da conversão influenciou fortemente a prática pedagógica tanto para os que podiam estudar como para aqueles

que recebiam informações elementares. O sacerdote era visto como o detentor do saber e os professores que assumiam o ensino em estabelecimento oficiais faziam juramento à fé católica (JUNQUEIRA, 2008, p.16).

2.1.2 Período Imperial (1822-1889)

No Período Imperial ou Monárquico Constitucional (1822-1889), o Estado brasileiro atrelou o Ensino Religioso ao seu projeto de sociedade, mas não incluiu os elementos da tradição religiosa dos negros e índios, o que não evitou o sincretismo afro-brasileiro. Durante o Período Imperial, a religião Católica foi elevada à categoria de religião oficial do Império, conforme preconizava o art. 5º da Carta Magna de 1824. Isso contribuiu, então, para o fortalecimento da dependência da Igreja ao poder político do Estado. A religião passa a ser um dos principais aparelhos ideológicos do Estado. Percebe-se que, em boa parte da história do Brasil, a questão do Ensino Religioso não implicou em grandes debates, não se buscava uma inovação em seu conteúdo, pois os seus conteúdos acabavam por se misturar com a história da Igreja, só vindo a ser fonte de debates apenas após a Proclamação da República (CNBB, 2007, p.48-52).

2.1.3 Período Republicano (1890-1996)

Na primeira parte do Período Republicano (1890-1930), alguns fatos mudaram a concepção de Ensino Religioso no Brasil. O Positivismo tornou-se o pensamento científico e ideológico predominante no Brasil. Tem-se o ingresso dos protestantes no Brasil e há a separação entre Igreja e Estado. Sob a influência da Revolução Industrial, da Revolução Americana e da Revolução Francesa, que também incluíam a liberdade religiosa, o Estado brasileiro declara-se laico e, conseqüentemente, “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA, 1891, Art.72, § 6º).

Esse enunciado dá origem a um longo e polêmico debate. Contudo, é importante ressaltar que o Ensino Religioso sempre esteve presente sob a orientação da Igreja Católica. Entre 1930 e 1937, no governo de Getúlio Vargas, segundo os dispositivos legais, “o ensino religioso será de matrícula facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais e responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias,

secundárias, profissionais e normais” (CONSTITUIÇÃO de 1934, art. 168, V, *apud* JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 21-22). Percebe-se que o Ensino Religioso podia ser ministrado pelos líderes das mais diversas religiões e continuava a ser confessional.

No período do Estado Novo (1937-1945), Getúlio Vargas empreendeu a reforma educacional Francisco Campos, na qual o Ensino Religioso perdeu o seu caráter de obrigatoriedade: “Não poderá constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1937, art. 133). Com o fim do Estado Novo e a ascensão de um novo período da República brasileira, entre os anos de 1946 e 1964, o Ensino Religioso passou a ser dever do Estado: “É inviolável a liberdade de consciência e crença, e assegurado o livre exercício dos cultos religiosos, salvo o dos que contrariam a ordem pública e os bons costumes” (LDB n. 4024/61). O Ensino Religioso passou a ser um componente da educação, mas fora do sistema escolar, pois deveria ser ministrado “sem ônus para os cofres públicos” (LDB n. 4024/61, art. 97). Grandes discussões são feitas. Algumas pessoas eram contra e outras a favor do Ensino Religioso como componente curricular. De um lado, havia os que defendiam a simples laicidade do ensino, pois o Estado é laico, do outro, os que afirmavam que a laicidade é legítima, mas não excludente da educação religiosa (CARDOSO, 2017, p. 229-232).

Durante o período da Ditadura Militar (1964-1985), o conceito de liberdade passa pela ótica da segurança nacional e, nesse contexto, o Ensino Religioso é incluído no sistema escolar da rede oficial. O Ensino Religioso é obrigatório na escola, mas se concede ao aluno a opção de frequentá-lo ou não, no ato da matrícula. A partir de 1986, com a redemocratização do país, tem-se uma nova fase na história da educação brasileira.

Num primeiro momento, deu-se a fase do Reconstitutivismo (1986-1996), isto é, há uma crise de paradigmas educacionais que gera incertezas pedagógicas. O Ensino Religioso buscava a sua redefinição como disciplina regular do sistema: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1996, art. 210). Diversas entidades religiosas aliaram-se à Igreja Católica para fomentar a criação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper)¹¹ no intuito de fortalecer

¹¹ Fonaper é uma instância que congrega pessoas e instituições da sociedade civil que se mostram interessadas em assegurar o direito de educandos(as) terem acesso aos conhecimentos religiosos das

a posição favorável à manutenção do Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Médio (ARNAUT TOLEDO, FRISANCO, 2008, p. 115-116; BORIN, 2018, p. 16-19).

Nos períodos apresentados, o Ensino Religioso mostrou-se presente em todos os contextos, porém, ao ser trabalhado nas escolas, criou-se modelos como confessional, interconfessional e o fenomenológico, que puderam representar os períodos que a sociedade passou destacando o seu enfoque teológico.

2.2 MODELO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Ao estudar a história do Ensino Religioso, percebe-se que os modelos apresentados pelas pesquisas já realizadas se constituem desde a sua origem até os dias atuais em três modelos, isto é, confessional, interconfessional e fenomenológico, em que se pode perceber as práticas construídas ao longo da história são misturadas entre um modelo e outro.

2.2.1 Modelo Confessional

Este é o modelo mais antigo e ainda se faz presente em muitas escolas no Brasil. Apoiado por líderes religiosos, trata-se de uma tradição religiosa reconhecida oficialmente pelo Estado. Nascido em escolas de igrejas da Alemanha (*Schulkatechese*/“catequese escolar”), ele trazia, em sua organização, uma proposta de catequese aos programas de ensino. O enfoque teológico justificava a tradição religiosa e o componente curricular era tido como aula de religião. O professor, nesse modelo, era visto como alguém que estava no ambiente da sala de aula para fazer novos fiéis. A religião na educação servia como controle moral que ajudava as crianças aprenderem. Os programas e currículos abordavam conteúdos catequéticos como sacramento, elementos da fé, história sagradas, considerando, aqui, como um ponto fundamental a educação religiosa, levando os alunos e a alunas a uma postura submissa, não podendo mostrar seus pensamentos e ideias (JUNQUEIRA, 2008, p. 84-85).

No documento definidor dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNERs) proposto pelo Fórum Nacional do Ensino Religioso

mais diversas culturas e tradições religiosas a partir de pressupostos éticos, estéticos, culturais e científicos (DUTRA, 2015, p. 11).

(Fonaper) (2009), como parte integrante das Diretrizes Curriculares Nacionais, entre 1997 e 2014, há menção ao fato do Ensino Religioso ter sido concebido, desde o período Colonial, com base numa matriz confessional de catequese eclesial voltado, principalmente, aos ideais do catolicismo (NOGUEIRA, BEISE; SILVA; 2020, p. 28).

Pode-se dizer que esse modelo sustenta uma confessionalidade religiosa e isso se deu em um momento histórico específico. Contudo, é importante lembrar que a catequese é uma prática existente desde as origens das igrejas cristãs e voltada para a formação de ideias tidas como corretas, contrapondo-se a outras ideias não aceitas pela igreja. Nesse modelo, os conteúdos ficam a cargo da igreja, nos casos marcados pela confessionalidade, correndo o risco de se ter como proposta o proselitismo e a intolerância religiosa. Por meio de uma cosmovisão unirreligiosa, em um contexto político no qual a Igreja e o Estado estão fortemente aliados, os conteúdos se fortaleceram como doutrinação, tendo como objetivo apenas a expansão das igrejas (STIGAR, 2010, p. 545).

2.2.2 Modelo Interconfessional

É um modelo que supera uma cosmovisão de cristandade medieval, buscando um argumento teológico mais racional e vivenciando um contexto político de uma sociedade secular e se interrelaciona com a antropologia. É um modelo que foi implantado a partir do Concílio Vaticano II e buscava fundamentos nas teologias modernas. A responsabilidade pela formação religiosa das pessoas é assumida pelas igrejas, o que implicava, inclusive, uma catequese disfarçada (STIGAR, 2010, p. 546).

O Modelo Interconfessional buscou as semelhanças em termos de linguagem que havia nas mais variadas confissões religiosas. A referência teórica tinha como pressuposto as Ciências Humanas e, como um integrador, a própria teologia. Buscava, assim, o conteúdo na própria Bíblia, mas se punha a dialogar com outras religiões. A identidade confessional era do próprio(a) aluno(a). A proposta estabelecida tinha como organização um quadro histórico com concepções religiosas de cada religião para ser estudada e é o modelo que conseguiu ser amparado na interpretação da Lei nº 5.692/1971. Em termos epistemológicos, baseia-se nas reflexões da teologia moderna que se propõe a práticas ecumênicas por meio de um diálogo interreligioso (JUNQUIERA, 2008, p. 86).

O que se percebe é que há ainda certos interesses religiosos que encontram-se diluídos no componente curricular, mas, para quem defende a proposta, dir-se-á

que é uma proposta que tem apoio do Estado e apresenta uma educação religiosa que vai ao encontro da fé professada por alunas e alunos. Entretanto há quem acredite que as propostas tanto confessionais como a teológica ainda não promovem um diálogo enriquecedor entre as várias culturas religiosas existentes (NASCIMENTO, 2016, p. 3).

O Ensino Religioso, visto nesta perspectiva, apresenta uma limitação porque o que ocorre na realidade nas aulas é privilegiar apenas uma confessionalidade religiosa, não realizando um diálogo entre as várias religiões. Porém trata-se de uma filosofia que serve de apoio racional à teologia para pensar o Ensino Religioso.

2.2.3 Modelo Fenomenológico

Devido às fragilidades dos modelos anteriormente elencados, por vivermos em uma sociedade pluralista e ainda estarmos em constante diálogo, compreende-se que o Ensino Religioso contribuiu para formar esse cidadão que dialoga em diversos espaços e com várias culturas. Então, a partir da organização dos parâmetros curriculares nacionais, estruturados pelo Fonaper, nasce o modelo fenomenológico, cujo eixo central é o fenômeno religioso.

O Estado de Goiás, já disposto a inserir o Ensino Religioso em suas escolas e com uma proposta que viesse ao encontro do modelo fenomenológico, elaborou suas Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso. Para isso, contou com a Secretaria de Educação e Conselho Interconfessional do Ensino Religioso (GOIÁS, 2002). Para a implementação dessa nova proposta, preocupou-se com a formação de professoras(es), momento em que professoras(es) do programa de mestrado e doutorado em Ciências da Religião da PUC Goiás puderam contribuir.

Os cursos de capacitação de professoras(es) de Ensino Religioso foram oferecidos na cidade de Pirenópolis a aproximadamente 1.000 professoras(es) da Rede Estadual que refletiram sobre temas como:

- A evolução dos paradigmas e Ensino Religioso, por Darcy Cordeiro.
- Ensino Religioso nas principais tendências pedagógicas, por Carolina Teles.
- O Ecumenismo e o Ensino Religioso, por Eduardo Gusmão e Janira Sodré Miranda.

- A casa global: sobre textos bíblicos em perspectiva ecológica no Ensino Religioso, por Haroldo Reimer.
- Mudança de paradigmas e gênero, por Ivoni Richter Reimer.
- Religião e saúde, por Leonardo Mendes.
- Avaliação e Ensino Religioso, por Uene José Gomes.
- Bíblias e livros sagrados, por Valmor da Silva.

Dessa proposta de formação nasce o livro organizado por Valmor da Silva com o título *Ensino Religioso Educação Centrada na vida: subsídios para a formação de professores*. O Estado de Goiás, portanto, abraçou a proposta de um Ensino Religioso pautado no modelo fenomenológico. Vale lembrar que este modelo não se limita apenas a um grupo religioso.

Em primeiro lugar, a proposta é ver os educandos e educandas como uma comunidade religiosa, propondo primeiro um trânsito religioso. No segundo momento, propõe-se uma individualização do sagrado, em que cada indivíduo terá o conhecimento dos mais diferentes elementos religiosos, e o terceiro seria o deslocamento do sagrado, momento em que os sentidos religiosos são atribuídos às ciências, arte, associações não governamentais.

Embora as associações não governamentais sejam instâncias, elas:

não são seres sobrenaturais da religião, mas preenchem alguns significados da religião, como sua força coercitiva e sua capacidade integradora, identitária e produtora de sentido, menos permanente e mais transitório, para seus frequentadores (DANTAS, 2004, p.115-116).

A formação desse modelo deu-se a partir de 1997 com a revisão do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), quando o eixo principal teológico passou a priorizar, na sua estrutura pedagógica, questões religiosas da sociedade. A proposta presente foi gerada a partir de um diálogo entre as várias tradições religiosas, com o intuito de solucionar os problemas do sofrimento humano e abrirem caminhos por meio do diálogo a fim de promover uma união com um objetivo claro: empenhar-se em resolver os problemas sociais. Destaca-se que:

O diálogo que implica respeito e abertura às opiniões dos outros, pode promover a união e o empenho nessa nobre causa. Além disso, a experiência do diálogo dá um sentimento de solidariedade e coragem para superar as barreiras e as dificuldades na tarefa de edificar a nação, posto que, sem o diálogo, as barreiras do preconceito, das suspeitas e da compreensão não podem de modo eficaz ser removida (JUNQUEIRA, 2008, p. 96-97).

Nesse processo reflexivo da releitura do fenômeno religioso, sempre se necessita contextualizar as realidades religiosa dos educandos e das educandas, sem priorizar nenhuma tradição religiosa. Assim, o pressuposto é que o componente

curricular Ensino Religioso vá se constituindo a partir do ambiente escolar, na relação com uma pedagogia crítica e levando em consideração as opiniões e vivência dos(as) estudantes. Logo, entra-se em diálogo com os demais componentes curriculares e busca-se como prioridade nos projetos escolares o trabalho interdisciplinar (ULRICH *et al.*, 2021, p. 5).

Esse modelo, em termo epistemológico, baseia-se nas Ciências da Religião e possui uma visão transreligiosa inserida em um contexto político de uma sociedade secularizada, que tem como objetivo a educação do cidadão. Portanto, possui um risco de uma neutralidade científica, visto que a responsabilidade é a comunidade científica e o Estado (STIGAR, 2010, p. 546).

Nessa nova proposta, além de se admitir uma pluralidade de saberes, busca-se, na estrutura de poder da sociedade civil, uma negociação em administrar valores da convivência humana, tornando o componente curricular do Ensino Religioso igual aos demais que também contribuem na formação integral da(o) aluna(o). Justifica-se, assim, o Ensino Religioso como um componente curricular.

Nesta perspectiva, tem-se uma abordagem científica, pois aquilo que se procura ensinar fundamenta-se em tradição científica, superando interesses particulares de grupo e firmando a educação em valores éticos, políticos e humano. As Ciências da Religião oferecem as bases teóricas e metodológicas para a compreensão do fenômeno religioso. Logo, entende-se que ela, pelo seu caráter multidisciplinar, busca entender o fenômeno religioso à luz da História, da Sociologia, da Teologia, da Antropologia e da Psicologia da Religião, contemplando, ao mesmo tempo, o olhar da educação, levando em si o confronto com as diferentes formas de modelos e compartilhamento da busca de valores (NASCIMENTO, 2016, p. 7-8):

Aqui os educandos podem exercitar comparações entre sistemas de referência diferenciados percebendo a riqueza de cada um sem qualquer forma de etnocentrismo ou discriminação religiosa sob a pretensa argumentação de verdade absoluta, nesse sentido, a ideia de relativismo cultural e religioso ganha força para a promoção da cultura da paz.

O modelo aqui apresentado procura observar a religião e as formas como se manifesta sobre suas origens históricas e geográficas, seus fundadores, seus princípios. Assim, a partir dessa nova visão, a religião é enfocada como um fenômeno em si em que se irá desenvolver a capacidade interpretativa do aluno e da aluna, que passam a considerar a religião a partir de um contexto, com isso, a criar de maneira própria suas opiniões (SANTOS, 2021, p.137).

A tradição pedagógica, na perspectiva das Ciências da Religião, conta com a história das religiões, procurando, em cada uma delas, a sua singularidade do fato religioso, em busca de significados mais profundos para o que é experimentado como sagrado em cada cultura.

Os modelos mencionados para a aplicação do Ensino Religioso nas escolas contemplaram os diferentes tipos de sociedade que a história registra. Pedagogicamente, a escola, por sua vez, é marcada por uma tendência pedagógica que também se apropria de um determinado modelo e, conseqüentemente, suas aulas passaram a ser ministradas conforme o modelo determinado pela comunidade na qual a escola está inserida. Contudo, todos os modelos estão amparados pela Lei de Diretrizes e Base da Educação que serão retratados no próximo item.

2.3 O ENSINO RELIGIOSO: CONCEPÇÕES NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Embora o Ensino Religioso já fizesse parte do processo educacional brasileiro, mesmo não sendo com um caráter pedagógico, mas sim catequético, como pode ser notado no período colonial, ele passa a ser regulamentado apenas no ano de 1961. Desde então, a sociedade passa a formar, em torno do componente curricular, vários debates que se integram desde a sua implantação até a formação de professoras(es). O Ensino Religioso, regulamentado pela lei 4.024/61, homologou o Ensino Religioso, tendo como caráter confessional aos alunos e às alunas:

Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2010, p. 32).

Embora sejam artigos que já foram revogados, a lei dá abertura para que as escolas continuem ministrando um ensino catequético ou deixando a cargo da escola escolher qual credo iria ministrar à sua clientela, pois aos alunos e as alunas foi lhes concedido o direito a estudarem segundo o credo de sua família.

Tem-se aqui um problema operacional, pois as salas deveriam ser compostas segundo o credo dos alunos, não podendo ser ministrada por professoras(es) do

ambiente educacional, mas professoras(es) com formação religiosa (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2010, p. 32).

É importante ressaltar que, na década de 1960, com a pressão de diferentes manifestações religiosas na sociedade, há grandes debates sobre a liberdade religiosa, principalmente sobre o modelo catequético centrado em uma doutrinação, que passa a ser questionado. Como consequência, o encaminhamento pedagógico apresenta forte influência das tradições religiosas, acentuando ainda mais o caráter proselitista. Em 1988, ocorreu a promulgação de uma nova Constituição, que se preocupou com os direitos humanos, entre eles, a liberdade religiosa. A igreja se separa do Estado e valida a liberdade religiosa. Há um conteúdo mínimo a ser trabalhado no Ensino Fundamental, mesmo sendo facultativo para os alunos e as alunas. No entanto, vale lembrar que o componente curricular do Ensino Religioso se constitui no horário regular das escolas (RODRIGUES, 2017, p. 46-47).

A partir da promulgação da Lei 9.475/97, que altera o Art. 33 da Lei n. 9.394/96 (LDB), evidencia-se uma nova configuração do Ensino Religioso que:

- Deixa de ser confessional ou interconfessional.
- É de matrícula facultativa.
- É parte integrante da formação da pessoa cidadã.
- Constitui-se em uma disciplina dos horários regulares das escolas públicas.
- São vedadas, nas aulas de Ensino Religioso, quaisquer formas de proselitismo.
- Assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil.
- É área de conhecimento integrante da formação básica do cidadão.
- Na rede pública, é o próprio Estado que contrata e qualifica as(os) professoras(es), ouvindo para isso as organizações civis da sociedade.

A partir da promulgação da Lei 9.475/97, também se deduz que:

- Na rede pública de educação não são mais as religiões, igrejas ou grupos religiosos os responsáveis pelas aulas de Ensino Religioso.
- O Ensino Religioso não tem por objeto o ensino de alguma religião, mas o fenômeno religioso, estudado pelas Ciências da Religião, como a Antropologia, Filosofia, Teologia, Psicologia, Sociologia, História e outras.

Com a promulgação da Lei 9.475/97, que altera o Art. 33 da Lei n. 9.394/96, fica configurado que o Ensino Religioso deixa de ser confessional ou

interconfessional, passando a ser chamado de transconfessional. O caráter doutrinante, que até então vinha sendo ministrado nas escolas, agora não é mais possível com sua nova configuração. O Ensino Religioso servirá para ampliar o universo cultural da(o) aluna(o) e, de maneira respeitosa, possibilitará vivenciar cultos e doutrinas de várias religiões, procurando um diálogo saudável entre as diversas culturas religiosas.

O caráter facultativo do componente curricular do Ensino Religioso dá uma certa liberdade ao aluno e à aluna em optar por cursá-lo, tendo oportunidade de vivenciar outros espaços de aprendizagem, ampliando o seu conhecimento (CORDEIRO; BRITO MARINHO, 2021, p.191).

Ao pensar na opção de que a(o) aluna(o) pode não cursar o componente, o sistema de ensino poderia oferecer atividades alternativas, tendo estas o objetivo de desenvolver “valores éticos, solidariedade humana, o respeito à Lei, mas é que isto não é mencionado” (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2010, p. 38).

No que diz respeito à obrigatoriedade ou matrícula facultativa ao aluno e à aluna, isto acaba por criar um impasse, pois a criação de novos espaços de aprendizagem difere de uma escola para outra. Existem escolas que oferecem o Ensino Religioso inserido com uma matriz de 800 horas anuais, assim, se o requisito for opcional, quem não o faz acaba por não cumprir o que a legislação determina no que se refere à carga horária obrigatória (ULRICH; GONÇALVES, 2018, p.16).

Um aspecto importante a ser salientado é que professoras e professores seriam preparados para ministrar o componente curricular, devendo, inclusive, ficar responsáveis pela elaboração dos conteúdos que seriam ministrados. Assim, o sistema de ensino deve credenciar essas(es) professoras(es) para as suas escolas de acordo com as respectivas igrejas ou entidades religiosas de seus/suas discentes matriculados(as), sendo que o componente curricular poderia ser confessional ou transconfessional.

Em consequência ao que foi abordado, o Ensino Religioso acaba por ser entendido como componente curricular que obriga o Estado a assumir o seu papel de administrador. Desta forma, reconhece-se e se assume que os profissionais que irão ministrá-la devam estar preparados para tal exercício, pois o uso de metodologias e o desenvolvimento dos conteúdos irão requerer um profissional qualificado e capacitado para a função.

Esse seria talvez o grande desafio que se é preciso enfrentar: a formação dos(as) docentes e o apoio financeiro para que se possa estruturar programas de estudos em todo o Brasil. Na área do Ensino Religioso, a Lei n. 9.475/97 abriu caminhos para que o Ensino Religioso se tornasse uma nova área de ensino, mas a definição de plano de ensino e a formação docente ainda é um caminho a ser percorrido. Assim, a formação de nossas(os) alunas(os) aguardam a formação básica de nossos(as) educadores(as) para que o componente curricular do Ensino Religioso se efetive como prática educativa e se legitime a currículos e à vida de nossas(os) alunas(os) (STIGAR, 2010, p. 547).

A formação do docente é algo imprescindível, pois ao professor é importante o domínio da Ciência da Religião para todos que se candidatarem a lecionar o componente curricular de Ensino Religioso. Atualmente, temos pós-graduação em nível de especialização e cursos de formação continuada. Nessa formação, a proposta é começar sobre o conceito de religião, em seguida, oferecer uma introdução do complexo tema acerca do que é próprio da Ciência da Religião como ciência, fenômeno religioso, considerando a interdisciplinaridade entres as demais áreas, a saber, a Antropologia da Religião, a História das Religiões, a Sociologia da Religião e a Psicologia da Religião (SOARES, 2009, p. 4-5).

Por meio de diferentes concepções, discussões e movimentos favoráveis e contrários, confissões religiosas, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (Fonaper) e as associações criadas pelos Estados foram juntos refletindo, construindo e solidificando, cada vez mais, o componente curricular do Ensino Religioso, em todos os aspectos: legal, pedagógico, estrutural etc. Assim, a Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, apresentou inovações para o Ensino Religioso (SANTOS, 2017, p.57):

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

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

§ 2º Os Sistema de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1997).

Neste momento, o princípio religioso passa a ser priorizado e a(o) aluna(o) é aceito independentemente do seu credo. Nesta ação, o Fonaper foi um forte

articulador. A partir desse momento, o componente curricular do Ensino Religioso é entendido como área de conhecimento.

Em aspecto pedagógico, teórico-metodológico e político, é um ganho grande para a educação, visto que há um reconhecimento do direito à diversidade cultural religiosa destacando as matrizes étnico-culturais, indígenas, africanas, asiáticas e orientais, as quais foram sempre deixadas de lado nos currículos, vedando, inclusive, qualquer forma de proselitismo. Há aqui um reconhecimento do Ensino Religioso como formação básica aos cidadãos, determinando o respeito à diversidade cultural religiosa brasileira (SANTOS, 2017, p. 57).

Como foi exposto, ao ministrar o Ensino Religioso nas escolas não foi sempre pensado de acordo com o modelo fenomenológico, trazendo, então, para o currículo, muita intolerância e discriminação direcionada às religiões. No próximo item, será feita uma análise embasada em Junqueira (2016) de como o Ensino Religioso foi trabalhado de 1970 a 1995 nas federações brasileiras.

2.4 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS EXISTENTES DO ENSINO RELIGIOSO

Embora o Ensino Religioso tenha passado por dois modelos de ensino, incluindo o modelo Catequético e o Teológico, o novo modelo das Ciências da Religião supera esses dois tipos, reconhecendo a religião como fenômeno antropológico e sociocultural que pode ser trabalhado em conjunto com as demais áreas do saber, sendo discutido nacionalmente no âmbito da fenomenologia. O objetivo, então, é buscar a concepção fenomenológica do Ensino Religioso, como o estudo de expressões religiosas em um contexto específico, e recriar essas experiências religiosas através dos símbolos, mitos, ritos e os textos sagrados (ALMEIDA, 2006, p.19-20).

Constatações feitas por pesquisas realizadas por Junqueira (2016) consideram que, de 1970 a 1995, as influências dos órgãos oficiais, como as Secretarias da Educação de cada estado, revelaram pouca atuação em se tratando de documentos norteadores para o Ensino Religioso, como se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1: Materiais didáticos entre 1970 e 1996

Região	Estado	Documento	Ano	Autor
Norte	Acre	Não registrado		
	Amazonas	Não registrado		
	Amapá	Não registrado		
	Pará	Não registrado		

Rondônia	Não registrado			
Roraima	Fazemos aliança com Jesus eucaristia – Caderno do aluno – 4ª. Série	1982	Secretaria de Educação e Cultura do Território de Roraima	
	Comemorações religiosas e cívicas – 1º Grau	1982	Secretaria de Educação e Cultura do Território de Roraima	
	O garoto de Nazaré e você – Livro do aluno – 2ª. Série	1983	Secretaria de Educação e Cultura do Território de Roraima	
	Somos amigos – Caderno do aluno – 1ª. Série	1987	Secretaria de Educação e Cultura do Território de Roraima	
	Jesus nosso Mestre – Livro do Professor – 2ª. Série	1987	Secretaria de Educação e Cultura do Território de Roraima	
	Seguimos Jesus Cristo em sua comunidade – 3ª. Série	1987	Secretaria de Educação e Cultura do Território de Roraima	
	Jesus amigo: mestre e libertador – Livro do professor – 4ª. Série	1987	Secretaria de Educação e Cultura do Território de Roraima	
	Jesus: seu povo, sua terra, sua vida, sua mensagem – Livro do Professor – 5ª. Série	1987	Secretaria de Educação e Cultura do Território de Roraima	
	Os líderes do povo de Deus na Bíblia – Livro do professor – 6ª. Série	1987	Secretaria de Educação e Cultura do Território de Roraima	
	Igreja: povo de Deus santo e pecador – Livro do professor – 7ª. Série	1987	Secretaria de Educação e Cultura do Território de Roraima	
	Dê sua resposta ao chamado de Deus – Livro do professor – 8ª. Série	1987	Secretaria de Educação e Cultura do Território de Roraima	
	Deus tudo criou por amor – Livro do Professor – 1ª. Série	1987	Secretaria de Educação e Cultura do Território de Roraima	
	Tocantins	Não registrado		
Nordeste	Maranhão	Não registrado		
	Rio Grande do Norte	Proposta Curricular Ensino Religioso – 1º e 2º Graus	1994 Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Norte	
	Alagoas	O Ensino Religioso na escola pública – Documento preliminar da confissão católica para o Ensino Religioso do 1º Grau	1978	Secretaria do Estado de Educação de Alagoas
		Sistema para orientação do religioso	1985	Secretaria do Estado de Educação de Alagoas
	Alagoas	Proposta Curricular do Ensino Religioso do Estado Alagoas	1988	Secretaria do Estado de Educação de Alagoas
	Sergipe	Não registrado		
	Pernambuco	Não registrado		
	Paraíba	Não registrado		
Ceará	Não registrado			

	Piauí	Não registrado		
	Bahia	Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso do 1º Grau	1984	Secretaria do Estado de Educação da Bahia
		Educação caminho para a construção da cidadania – Ensino Religioso – Diretrizes Curriculares	1994	Secretaria do Estado de Educação da Bahia
Centro-Oeste	Goiás	Currículo		Secretaria de Estado de Educação de Goiás
		Programa Curricular mínimo para o Ensino Fundamental e Médio	1995	Secretaria de Estado de Educação de Goiás
	Distrito Federal	Não registrado		
	Mato Grosso	Não registrado		
	Mato Grosso do Sul	Ensino Religioso 1º Grau – 2ª Série	1983	Secretaria do Estado de Educação do Mato Grosso do Sul
		Ensino Religioso 1º grau – 3ª Série	1983	Secretaria do Estado de Educação do Mato Grosso do Sul
		Ensino Religioso 1º Grau – 1ª Série	1984	Secretaria do Estado de Educação do Mato Grosso do Sul
		Ensino Religioso 1º Grau – 5ª Série	1984	Secretaria do Estado de Educação do Mato Grosso do Sul
		Ensino Religioso 1º Grau – 6ª Série	1984	Secretaria do Estado de Educação do Mato Grosso do Sul
		Ensino Religioso 1º Grau – 8ª Série	1984	Secretaria do Estado de Educação do Mato Grosso do Sul
Ensino Religioso 1º Grau – 7ª Série		1985	Secretaria do Estado de Educação do Mato Grosso do Sul	
Ensino Religioso 1º Grau – 4ª Série		1989	Secretaria do Estado de Educação do Mato Grosso do Sul	
		Ensino religioso do 2º Grau	1990	Professores de Ensino Religioso
Sudeste	Minas Gerais	Conteúdos Básicos (Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª Série do Ensino Fundamental) – Vol. 03	1995	Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais
	São Paulo	Guia Curricular para o Ensino Religioso – 1ª. e 2ª. Séries do 1º Grau	1977	Arquidiocese de São Paulo – Editora Vozes
		Guia Curricular para o Ensino Religioso – 3ª. e 4ª. Séries do 1º Grau	1977	Arquidiocese de São Paulo – Editora Vozes
		Caderno Pedagógico 1º tema gerador – Ser pessoa humana – subsídios de 1ª. a 8ª. Séries	1995	Projeto para o Ensino Religioso das escolas públicas
		Caderno Pedagógico 2º tema gerador – O mundo e a pessoa humana: obras do	1995	Projeto para o Ensino Religioso das escolas públicas

		amor de deus – subsídios de 1ª. a 8ª Séries Série		
		Caderno Pedagógico 3º tema gerador – O sentido da vida – subsídios de 1ª. a 8ª. Séries	1995	Projeto para o Ensino Religioso das escolas públicas
		Caderno Pedagógico 4º tema gerador – A comunicação humana – subsídios de 1ª. a 8ª. Séries	1995	Projeto para o Ensino Religioso das escolas públicas
		Caderno Pedagógico 5º tema gerador – Vocação e missão: projeto de vida – subsídios de 1ª. a 8ª. Séries	1995	Projeto para o Ensino Religioso das escolas públicas
		Caderno Pedagógico 6º tema gerador – A convivência humana – subsídios de 1ª. a 8ª. Séries	1995	Projeto para o Ensino Religioso das escolas públicas
		Caderno Pedagógico 8º tema gerador – O sentido da história – subsídios de 1ª. a 8ª. Séries	1995	Projeto para o Ensino Religioso das escolas públicas
		Caderno Pedagógico Educação Infantil 01	1997	Projeto para o Ensino Religioso das escolas públicas
		Caderno Pedagógico Educação Infantil 02	1997	Projeto para o Ensino Religioso das escolas públicas
	Espírito Santo	Proposta Curricular para o Ensino Fundamental – Ensino Religioso	1990	Secretaria do Estado de Educação do Espírito Santo
	Rio de Janeiro	Educação Religiosa Plano Básico	1994	Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro
Sul	Paraná	Diretrizes Curriculares para o Ensino de 1º Grau – Ensino Religioso	1977	Secretaria do Estado da Educação e da Cultura do Paraná
		Crescer em Cristo – 01	1987	ASSINTEC/ SME - Curitiba
		Crescer em Cristo – 02	1987	ASSINTEC/ SME - Curitiba
		Crescer em Cristo – 03	1987	ASSINTEC/ SME - Curitiba
		Crescer em Cristo – 04	1987	ASSINTEC/ SME - Curitiba
		Crescer em Cristo – 05	1987	ASSINTEC/ SME - Curitiba
		Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná	1992	Secretaria do Estado de Educação do Paraná
	Santa Catarina	Orientação Didática – Programa de Educação Religiosa – Ciclo Básico (1ª. a 4ª Séries)	1970	Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina
		Educação Religiosa Escolar 1ª. a 4ª Séries	1972	CIER/ SEEDSC
		Educação Religiosa Escolar – 5ª. Série do 1º Grau	1973	CIER/ SEEDSC
		Educação Religiosa Escolar – 6ª. Série do 1º Grau	1973	CIER/ SEEDSC

	Educação Religiosa Escolar – 8ª. Série do 1º Grau	1973	CIER/ SEEDSC
	Educação Religiosa Escolar – 8ª. Série do 1º Grau	1973	CIER/ SEEDSC
	Educação Religiosa Escolar 1ª. a 4ª Séries	1973	CIER/ SEEDSC
	Educação Religiosa Escolar – 1ª. Série do 1º Grau	1977	CIER/ SEEDSC
	Educação Religiosa Escolar – 2ª. Série do 1º Grau	1977	CIER/ SEEDSC
	Educação Religiosa Escolar – 3ª. Série do 1º Grau	1977	CIER/ SEEDSC
	Educação Religiosa Escolar – 4ª. Série do 1º Grau	1977	CIER/ SEEDSC
	Educação Religiosa Escolar – 5ª. Série do 1º Grau	1980	CIER/ SEEDSC
	Educação Religiosa Escolar – 6ª. Série do 1º Grau	1977	CIER/ SEEDSC
	Educação Religiosa Escolar – 7ª. Série do 1º Grau	1977	CIER / SEEDSC
	Educação Religiosa Escolar – 8ª. Série do 1º Grau	1977	CIER / SEEDSC
Rio Grande do Sul	Educação para crescer – Projeto melhoria de qualidade de ensino	1991	Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul
	Educação para crescer – Projeto melhoria de qualidade de ensino	1993	Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul

Nota: materiais didáticos para o componente curricular Ensino Religioso visando à implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 947/97

Fonte: Junqueira (2016, p. 34).

Diante da autonomia de cada estado em criar sua proposta, observa-se que não se tem uma diretriz a ser seguida. As escolhas dos conteúdos têm sido feitas por quem ministra o componente curricular. Os materiais didáticos encontrados nessa época são: cadernos pedagógicos com conteúdo e sugestões de atividades, cartilhas com subsídios para professores, guia curricular, orientação didática, parâmetro curricular, matriz básica do referencial curricular, programa curricular, planejamento e plano de curso.

Os planos de curso tinham os objetivos e a relação de conteúdos, orientação

metodológica e manual do livro didático. Todos possuíam uma proposta de experiências na qual os educandos e as educandas pudessem descobrir valores pessoais e comunitários, demonstrando que as relações com o transcendente pudessem formar atitudes morais na dimensão humana (JUNQUEIRA, 2016, p. 31-36).

Em se tratando de conteúdo, pode-se constatar que, a partir da LDB, a Lei 9.394/96, em seu artigo 33, dá-se início a um Ensino Religioso com uma concepção plural, pois, até então, o que se percebia era um componente curricular pautado em conteúdos catequéticos com a sua aplicação perfazendo uma tendência a uma ministração confessional (Quadro 1). No que concerne ao Estado de Roraima, percebe-se que não há nenhuma proposta sobre uma discussão de gênero nos conteúdos propostos.

A partir da regulamentação do Ensino Religioso como área de conhecimento, fez-se necessário que cada estado buscasse, junto ao sistema de ensino, orientações e procedimentos de como inserir o Ensino Religioso em seus currículos e com uma proposta de ensino mais bem fundamentada. Assim, cada Secretaria de Educação passou a estruturar uma proposta que atendesse a seus alunos e suas alunas do 6º ao 9º ano (JUNQUEIRA, 2017, p. 40-56).

Segundo Contreras (2017), em 2009, o Fonaper sugere que os PCNERS (2009) pudessem ser trabalhados em cinco eixos organizadores do conteúdo para o componente curricular do Ensino Religioso, pois, por meio de muitas discussões, só se teve essa diretriz em outubro de 1996, que foi entregue ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e editada pela editora Ave-Maria em 1997. Ela propõe, então, adotar o modelo fenomenológico. Diante de tal proposta, o método é adotado como referência oficial por alguns Estados (Quadro 2).

Quadro 2: Eixos organizadores do conteúdo para a disciplina de Ensino Religioso

Eixo organizador do conteúdo	Conteúdos
Culturas e Tradições Religiosas	Filosofia da tradição religiosa História e tradição religiosa Sociologia e tradição religiosa Psicologia e tradição religiosa
Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais	Revelação História das narrativas sagradas Contexto cultural Exegese
Teologias	Divindades Verdades de fé Vida além da morte

Ritos	Rituais Símbolos Espiritualidades
Ethos	Alteridade Valores Limites éticos

Fonte: Fonaper (2009, *apud* CONTRERAS, 2017, p. 162).

A proposta desse modelo consiste em traduzir o transcendente em fenômenos, isto é, buscar sua mensagem a partir das várias tradições, tendo como origem as narrativas nos diversos textos. Com isso, objetiva-se compreender os mitos, as crenças e doutrinas sobre a concepção de vida e morte, suas expressões religiosas por meio de símbolos e rituais, e discutir a dimensão ética na forma de valores que orientam o comportamento humano (GIUMBELLI, 2010, p 42).

No ano de 1997, com a revisão do artigo 33 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), formaliza-se a obrigatoriedade de oferecer o componente curricular do Ensino Religioso nas escolas. Conseqüentemente a isso, o sistema de ensino deveria organizar procedimentos didáticos de como trabalhar tal componente e definir o que seria ministrado, visto que, com a diversidade cultural brasileira, tornava-se impossível regulamentar uma perspectiva única que atendesse todas as regiões. É possível identificar que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação ocuparam-se em organizar diferentes tipos de materiais de articulação e propor formas de se trabalhar cientificamente o Ensino Religioso (Quadro 3).

Quadro 3: Orientações didáticas/ Regiões brasileiras

Região	Autoria	Orientação de Conteúdos
Norte	Amapá	O conhecimento humano visa subsidiar o aluno para a compreensão do fenômeno religioso e do sagrado presentes nas diversas culturas e sistematizados por todas as tradições religiosas. Tal conhecimento será ministrado de forma a contemplar aspectos da religiosidade brasileira e regional.
Norte	Rondônia	O fenômeno religioso no contexto da formação social do Brasil. As múltiplas influências que compõem a pluralidade cultural e religiosa brasileira.
Nordeste	Alagoas	O fenômeno religioso no contexto da formação social do Brasil. As múltiplas influências que compõem a pluralidade cultural e religiosa brasileira.
Nordeste	Ceará	O fenômeno religioso presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas. Articulação do conhecimento religioso com os demais conhecimentos que integram a formação do cidadão.
Nordeste	Sergipe	Concepção interdisciplinar do conhecimento, sendo a interdisciplinaridade um dos princípios de estruturação curricular e da avaliação. O reconhecimento de que o fenômeno religioso é um dado da cultura e da identidade de um grupo social, cujo conhecimento deve promover o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente.
Centro-Oeste	Goiás	Fenômeno religioso é entendido como construção cultural da humanidade, manifestada por meio de crenças e religiões, que interagem com o cotidiano por ela vivido e produzido.
Sul	Paraná	Concepção interdisciplinar do conhecimento, sendo a interdisciplinaridade um dos princípios de estruturação curricular e da avaliação. O reconhecimento de que o fenômeno religioso é um dado da cultura e da identidade de um grupo social, cujo conhecimento deve promover o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente.

Nota: materiais didáticos para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 947/97.

Fonte: Junqueira (2016, p. 37).

Nos documentos analisados e sintetizados no Quadro 3 por Junqueira (2016), a região Sudeste é uma que deixa suas diretrizes à disposição de quem atua na sua ministração, tendo como objetivo o Ensino Religioso como fonte de questionamentos existenciais, respeito às diferenças perante diversas manifestações culturais, bem como reflexões sobre cidadania (Quadro 4).

Quadro 4: Orientações didáticas/ Região sudeste

Região	Autor	Orientação de conteúdo
Sudeste	Minas Gerais	Seleção de conhecimentos que desenvolva valores e práticas que possam contribuir para a construção de identidades sociais e culturais dos alunos, favorecendo a reflexão em torno de questionamentos existenciais, tais como quem sou e de onde venho, selecionando conteúdos que possam estar conhecendo e respeitando as diversas manifestações culturais e a boa convivência nos grupos sociais.
	São Paulo	O currículo no estado é construído a partir da perspectiva dos direitos sociais constitucionais do cidadão. A concepção abordada nos Parâmetros Curriculares enfatiza a necessidade da escola elaborar projetos que possam ser capazes de uma reflexão sobre a cidadania, desenvolvendo competências de respeito com as diferenças cultural, social, racial, religiosa e também cognitivas.
	Espírito Santo	Objeto do Ensino Religioso é o estudo das diferentes manifestações do sagrado no coletivo, compreendendo o sagrado nas experiências do cotidiano.
	Rio de Janeiro	Educar o homem no seu “eu” profundo individual e social, propondo uma comunhão fraterna com os outros, em que se possa formar o homem histórico, político, crítico, participativo e responsável.

Nota: conteúdo adaptado pela autora.

Fonte: Junqueira (2016).

Quando se observa alguns Estados da Região Sudeste, começa-se a perceber algumas mudanças em termos de conteúdos, demonstrando uma preocupação em estar mais próxima da proposta dos PCNERS, embora algumas visões tradicionais ainda continuem persistindo na prática. Um exemplo explícito é a linguagem não inclusiva que o Rio de Janeiro propõe em suas orientações didáticas como: “Educar o homem no seu ‘eu’ profundo individual e social”.

Tem-se consciência de que a linguagem forma o mundo, constrói e influencia concepções. Ela não é um elemento neutro e, por isso, expressa interesses, forma consciência e se apresenta como um instrumento de poder construindo uma realidade social. “É preciso, assim, compreender que comportamentos partem da linguagem, sendo esta intencional. Entendemos, portanto, que tais comportamentos são ações que partem de uma finalidade e uma razão” (DERING, 2021, p. 38).

A linguagem, quando usada de forma generalizada e androcêntrica, acaba por privilegiar homens e discriminar mulheres. “Desse modo, entende-se que é por meio da linguagem que diferentes significados são postos em diálogos, bem como outros, acabam/acabaram sendo suprimidos ao longo de processos de dominação, esvaindo-se frente ao postulado como hegemônico” (DERING, 2021, p. 30). Por assim

ser, uma linguagem sexista, nesse processo de dominação do homem sobre a mulher, não apenas a discrimina, como também a invisibiliza.

A situação da mulher não se modifica apenas na alteração da linguagem, “mas sem a mudança da linguagem a realidade das mulheres não muda, e sem a linguagem inclusiva, justa e equitativa, a realidade também não se modifica” (ULRICH; STÖHER; LA PAZ, 2020 p. 235-236). Por isso, “É importante discutir sobre as relações que envolvem o entrelaçamento da linguagem com questões ideológicas” (DERING, 2021, p. 154). Assim, transformar mentalidade é também criar consciência e isso ocorre através da linguagem inclusiva para tornar as relações mais igualitárias.

A exemplo de aplicação dos conteúdos de Ensino Religioso, tem-se a Rede Municipal de Educação de Mogi Guaçu (SP), que serviu de fonte de uma pesquisa realizada por Ribeiro (2014). Em sua dissertação de Mestrado, a pesquisadora observa que, no Ensino Religioso, os conteúdos trabalhados são de responsabilidade do(a) próprio(a) professor(a), ou seja, eles/elas elaboram a matriz com os conteúdos tidos como prioritários, tais como a compreensão do sagrado e seus símbolos, o surgimento das religiões, a diversidade religiosa com suas semelhanças e diferenças, e a organização religiosa, mas ainda sendo ministrado no modelo confessional (RIBEIRO, 2014, p. 71).

No Espírito Santo, tem-se como exemplo o município de Cariacica, apresentado por Milhomem de Freitas (2018) em sua tese de doutorado. O texto de Freitas (2018) apresenta uma pesquisa a qual informa que, no município de Cariacica, ao passar por uma nova gestão 2005-2011, decidiu-se fazer mudanças em vários setores da sociedade, entre eles, o setor educacional. Neste, houve mudanças nas diretrizes curriculares da educação. Os professores e as professoras do Ensino Religioso se reuniram em vários momentos, formando grupos de trabalhos que puderam fundamentar sua proposta curricular em uma perspectiva histórico-cultural de educação cristã, tendo como objetivo desenvolver nos educandos e nas educandas uma formação cidadã e crítica. Em 2014, propuseram dar continuidade a debates e formações para reformular as diretrizes curriculares, principalmente no que se refere à temática do currículo/da transversalidade, propondo uma discussão sobre meio ambiente, relações de gênero e diversidade.

Partindo da pesquisa realizada por Dantas (2002), em sua dissertação de mestrado, no Ensino Religioso em Minas Gerais, durante as décadas 1970 e 1980, ainda eram comuns as expressões "Catequese Escolar", "Religião na Escola", "Aula

de Religião" e outras semelhantes. Em 1995, o Estado de Minas Gerais realizou uma atualização nos currículos e o Ensino Religioso é revisado com a ajuda de todos os seguimentos interessados, incluindo na sua organização, sobretudo, alunas, alunos, professoras e professores responsáveis pelo Componente Curricular. Dessas discussões, foi proposta a primeira parte do material para o Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental e a segunda parte, em 1997, o material de 5ª à 8ª série, com opção para o 1º ano do Ensino Médio. O documento criado e definido pela Secretaria do Estado de Educação foi ao encontro da proposta dos PCNs do Ensino Religioso do Fonaper, contemplando a proposta dos educadores e educadoras em buscar uma identidade para o Ensino Religioso numa perspectiva cristã. Isto fica claro quando buscam, no documento, argumentar a finalidade do ensino Religioso:

A base cristã, sobre a qual se alicerçaram a religiosidade e a cultura do povo mineiro, justifica, no momento, a busca de identidade do Ensino Religioso numa perspectiva cristã, aberta ao diálogo inter-religioso, considerando a Escola Pública como o lugar do encontro e do diálogo entre cidadãos/ãos, que descubrem ou redescubrem, juntos, com elementos eficazes para o exercício da cidadania, tais como os da religiosidade e da cultura, numa sociedade democrática (DANTAS, 2002, p.106-107).

Na sociedade atual, existem ainda as escolas católicas que possuem como objetivo realizar um Ensino Religioso, conforme os documentos oficiais da Igreja, que tem como meta "dar vida a um ambiente comunitário escolar, penetrado do espírito evangélico de liberdade e de caridade" (SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1983, n. 38, *apud* JUNQUEIRA; ROCHA, 2020, p. 54), focando sua visão em motivar a ação solidária e reforçar os princípios éticos.

Atualmente, o Ensino Religioso apresenta avanços, mas também desafios para o profissional na necessidade de focar sua didática ao respeito e à reverência a outras crenças, a outras culturas e buscando dar ênfase aos valores sociais. Assim, assume-se uma postura de transformadores da sociedade, sem perder os princípios educativos cristãos. As escolas católicas partem do pressuposto de que tais documentos devam ser seguidos na íntegra por todas as escolas (JUNQUEIRA; ROCHA, 2020, p. 55-56).

É visível que, de 1970 a 1995, os Estados, por meio de seus órgãos oficiais, tiveram pouca atuação, visto não se ter um documento que norteasse a educação religiosa em se tratando de conteúdo para as aulas de Ensino Religioso. Os conteúdos que deveriam ser ministrados no componente curricular do Ensino Religioso ficavam sempre a cargo da escola ou, até mesmo, da própria professora ou professor,

provocando, com essa ação, até uma não credibilidade como componente curricular e causando descrédito ao que seria uma área importante para a formação do indivíduo.

No ano de 1997, houve um marco significativo para o ensino Religioso, deixando claro a não confessionalidade do componente curricular. Tratava-se da elaboração de um documento pelo Fonaper, os PCNERs.

O Fonaper tornou-se um espaço de reflexão, de proposta, de construção de projetos na discussão da nova concepção do Ensino Religioso, que propôs, em suas discussões, o reconhecimento da diversidade cultural religiosa brasileira. O Ensino Religioso é, portanto, um componente curricular aberto ao diálogo com outras áreas do conhecimento.

Embora sejam feitas muitas discussões em torno desse componente curricular, o Ensino Religioso ainda se encontra em construção no seu tratar didático-pedagógico, apresentando muitos desafios na sua caminhada, pois, em 2017, um novo documento norteador para a educação é criado. O Ensino Religioso passa a ser uma área de conhecimento independente das demais, promovendo uma ampliação nos eixos organizadores do conteúdo já apresentados nos PCNERs (1996) de como se trabalhar um Ensino Religioso nas escolas. Essa proposta ressalta como seu principal objetivo o educar para o respeito, a liberdade e a convivência solidária entre as religiões. Na próxima seção, será apresentada essa proposta, sua estrutura e seu paradigma em torno do componente curricular do Ensino Religioso.

2.5 UM NOVO PARADIGMA PARA O ENSINO RELIGIOSO

Ao longo da história, paradigmas patriarcais que colocam uns sujeitos em detrimento de outros foi comum. Trata-se de um sistema que reconhece que homens brancos, ricos e poderosos dominam outros(as), criando um sistema de exclusão, marginalizados e eliminados. Esse sistema é transmitido por instituições sociais como a família, igreja, escola etc. A reprodução desses paradigmas sem maior criticidade, no entanto, acabou por excluir mulheres e crianças, porque toma como referencial a figura do homem. Se levar-se em conta que a escola reforça esses conceitos, reconhecer-se-á que, ao trabalhar conteúdos que abordam respeito à diferença e liberdade, partindo das vivências das alunas e dos alunos, estabelece-se uma relação em que todos(as) os sujeitos são modificados(as).

O Ensino Religioso, portanto, ao propor que mudanças no paradigma de seus conteúdos perpassam eixos que serão abarcados a (cultura e tradições religiosas, escrituras sagradas, teologias, ritos e *ethos*). São eixos que, quando trabalhados, possibilitam uma convivência respeitosa à diversa forma de expressão cultural e religiosa (RICHTER REIMER, 2004, p. 35-36).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define aprendizagens essenciais para os estudantes ao longo da sua Educação Básica, assegurando o seu desenvolvimento em conformidade com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p.7).

Aprovada em 2018, ela [a BNCC] vem para revogar as diretrizes dos PCNs, todavia, dessa vez, as novas diretrizes chegam com um caráter mais normativo e impositivo, assim como as demais normas infraconstitucionais, e, como força de lei, ela precisa estar de acordo com os direitos, garantias e objetivos da Carta Constitucional. [...] Essa forma impositiva, a seu modo, busca abarcar a pluralidade na educação, com um discurso de equivalência entre o que se ensina nas diferentes regiões brasileiras (GANDRA; DERING, 2019, p. 98-99).

Assim, a BNCC surgiu como uma proposta de padronização do currículo. Essa padronização é tanto para o ensino público como para o ensino da rede privada, consolidando propostas de aprendizagem essenciais que deverão ser aprendidas ao longo das modalidades de ensino da Educação Básica (FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 509). O documento apresenta as dez competências gerais a serem desenvolvidas em toda a educação básica. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, como também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos

das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Por meio de intensos debates, ficou decidido, neste novo documento, que o Ensino Religioso deixaria de fazer parte da área de conhecimento de Ciências

Humanas que, até então, fazia-se presente apenas como componente curricular e se tornou uma área de conhecimento independente.

O Ensino Religioso na BNCC, ao ser reconhecido como uma das cinco áreas do conhecimento, deve ser buscado sob o ponto de vista das Ciências Humanas e Sociais e das Ciências da Religião, pois são as ciências que investigam o fenômeno religioso em diferentes culturas e sociedades. Por meio dessa concepção, o Ensino Religioso trata de conhecimentos religiosos com pressupostos éticos e científicos sem quaisquer formas de proselitismo. Para isso, realizará um trabalho de pesquisa, observação, apropriação de saberes que terá como objetivo levar as alunas e os alunos ao desenvolvimento de competências e habilidades e um profundo conhecimento e respeito às outras culturas, eliminando qualquer forma de preconceito, discriminação e exclusão (JUNQUEIRA; ITOZ, 2020, p.84-85).

Com isso, a área do Ensino Religioso tem como objetivo proposto para atingir as dez competências gerais preconizados pela BNCC:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos Direitos Humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida, a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BNCC, 2017, p.438).

Ulrich e Gonçalves (2018, p. 19) interpretam esse documento e afirmam o seguinte:

Observe-se que, no item 'a', o documento propõe uma leitura fenomenológica do conhecimento religioso ('a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos'). Também relaciona o Ensino Religioso com a promoção dos direitos humanos (item 'b'), do diálogo (item 'c') e da construção de sentidos de vida baseados em princípios éticos e de cidadania.

Portanto, o documento deixa claro que o objeto de estudo do Ensino Religioso deve ser percebido e fundamentado nas diversas áreas do conhecimento, sem privilegiar crenças e convicções particulares, mas abordar os conhecimentos com bases nas diversas culturas e tradições religiosa (ULRICH; GONÇALVES, 2018, p. 19).

O Ensino Religioso adota, por assim ser, a pesquisa e o diálogo como princípio norteador, busca o acolhimento de identidades culturais e religiosas

procurando combater a intolerância e a discriminação, tendo em vista desenvolver competências e habilidades específicas como:

- 1 Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes adições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, éticos e estéticos.
- 2 Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
- 3 Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
- 4 Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
- 5 Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (BRASIL. BNCC, 1996, p. 435-459).

A BNCC, nesse aspecto, tem como proposta a valorização das diferentes manifestações religiosas, bem como o direito à liberdade de crença, a promoção dos Direitos Humanos, o pluralismo de ideias, princípios e valores éticos. Nessa proposta, os elementos confessionais e dogmáticos quando pesquisados têm como objetivo conhecer aquilo que se torna diferente. A proposta do documento do Ensino Religioso deverá buscar pelo diálogo e o respeito por aquilo que é dado como diferente.

Ao se desenvolver as competências já citadas, é importante ressaltar que o Ensino Religioso não atuará como área isolada, mas deverá dialogar com outras áreas de conhecimento científico, filosófico, ético, e o(a) professor(a) deverá buscar as práticas vividas pelos suas(eus) alunas(os) em seus cotidianos para alcançar os objetivos propostos pela BNCC.

A BNCC propõe que, no final do processo da educação básica, a(o) aluna(o) possa efetivar as dez competências gerais propostas, devendo ser todas elas desenvolvidas desde a Educação Infantil, compreendendo crianças de 1 a 5 anos; o Ensino Fundamental, de 06 a 14 anos; e o Ensino Médio, de 15 a 17 anos. Essas competências se desdobram no tratamento didático-pedagógico, que se desdobram em competências e habilidades específicas de cada componente curricular que, por sua vez, são desmembradas em unidades temáticas específicas.

O componente curricular do Ensino Religioso é dividido em três unidades temáticas que englobam a religião, tendo como a primeira “Identidade e Alteridade”, que levará o aluno e a aluna a valorizar e respeitar as semelhanças e diferenças entre o eu e os outros.

A temática “Identidade e Alteridade” pretende despertar o respeito, acolhimento à diversidade e a singularidade do ser humano. Respeitar as semelhanças e a diferença entre o “eu” e o “outro”, levando-os à compreensão dos símbolos e o que estruturam as relações sociais. Busca-se o que é experimentado como sagrado em cada cultura. Logo, a perspectiva da alteridade pretende trabalhar e transformar as relações sociais a partir dos excluídos.

Espera-se que o “eu” esteja voltado a reconhecer o “outro”. Em termos de relações sociais, espera-se que alunas e alunos convivam e reconheçam as relações de igualdade entre mulheres e homens e quaisquer orientações de gênero, independentemente de como isso já foi posto. Assim, pretende-se uma igualdade de um grupo para com outro grupo, de uma religião para a outra religião. Trata-se, aqui, de termos um componente curricular como o Ensino Religioso que tenha “compromisso com a palavra viva das crianças desprezadas, dos pobres explorados, devotos populares, raças e culturas discriminadas, de mulheres e LGBTs violentados, em função do mundo novo pelo qual eles clamam” (ARAGÃO, 2020, p. 180).

As pessoas têm buscado diferentes formas de relacionar com o sagrado, que acaba por reproduzir sua identidade religiosa em diferentes espaços sociais. Hoje, no Brasil, já existem igrejas evangélicas inclusivas. A exemplo, temos a Igreja da Comunidade Metropolitana, em São Paulo, e a rede nacional de Grupos Católicos LGBTQI+. “Essas igrejas e grupos aceitam incondicionalmente a orientação de gênero, afeto e sexo dos seus membros e das pessoas em geral, em especial os que integram o grande espectro LGBTQI+” (SILVEIRA; SILVEIRA, 2022, p. 55).

Viver em uma sociedade onde disfrutamos de uma pluralidade cultural e diversidade é necessário. Percebemos que entre o eu e outros temos semelhanças, mas temos também diferenças. Desenvolver debates sobre as diferenças não seria apenas despertar o respeito à diversidade, mas é buscar formas de se tratar como iguais. Há uma necessidade de se discutir sobre o tema em diversos contextos e lugares e não omiti-lo, “como se trata da omissão na BNCC dos termos gênero e sexualidade, apesar de ser um tema amplamente discutido na sociedade, ainda que pouco abordado na escola” (ARAUJO, 2020, p.195).

Vale ressaltar que a BNCC é um documento normativo que contempla a temática de Identidade e Alteridade, objeto de conhecimento e habilidades que devem ser desenvolvidos em toda educação básica. Assim, oportuniza conhecer, compreender, valorizar e analisar essas temáticas reconhecendo o cuidado com o

outro e, até mesmo, as práticas intolerantes. Contudo, não contempla, na sua pauta, a temática de gênero em específico. A situação de a temática de gênero ficar implícita favorece aos curriculares escolares a possibilidade de sua isenção.

Todo indivíduo tem o direito de escolher a que credo pertencer. A qualquer momento de sua vida essa escolha pode ser feita e isso é respeitar os direitos individuais de cada um. Não se trata aqui de a escola adotar dogmatismo nem catequese, mas de entender as manifestações religiosas e compreender a pluralidade religiosa que se tem no Brasil, isto é, reconhecer que a identidade religiosa não é única, fixa e imutável para romper com qualquer iniciativa de defesa com uma padronização a partir de um único universo religioso.

O Ensino Religioso, ao adotar essas características, contempla a segunda temática: Manifestações Religiosas (REIS, 2020, p. 156- 157). Assim, na sequência temática, tem-se a compreensão dos símbolos, ritos, espaços territórios e significados, compreendendo essa. A primeira temática, Identidade e Alteridade, relaciona-se diretamente a esta, Manifestações Religiosas, pois tem como intuito levar os alunos e as alunas à percepção do respeito às várias experiências e manifestações religiosas.

Os símbolos, ritos, espaços, territórios e liderança são elementos que constitui a temática Manifestações Religiosas, sendo seu objetivo proporcionar conhecimento, valorização, respeito às várias experiências religiosas existente e compreender as várias lideranças e denominações religiosas (BRASIL, 2017, p. 437).

A terceira temática é Crença Religiosa e Filosofia de Vida. Nela se concentram assuntos importantes para as religiões como mitos, ideias de divindade, crenças e doutrinas religiosas, tradições e escritas orais e valores éticos (RODRIGUES, 2020, p. 105-106). Nesse documento,

[...] são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosa, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos (BRASIL, 2018, p. 439).

As crenças apresentadas no documento partem de “um conjunto de ideias, conceitos e representações estruturantes de determinadas tradições religiosas” (BRASIL, 2018, p. 440). O conhecimento religioso, nesse pensamento, é perpassado pelas religiões, apresentando ideias e crenças que as pessoas relacionadas às tradições religiosas possuem.

Contudo, não são só as crenças religiosas que influenciam a conduta humana, mas também filosofias de vida. Assim essa temática facilitará que alunas e alunos possam conhecer as mais variadas formas de se ver o mundo, aprofundando seus conhecimentos na diversidade cultural que encontra em sua volta (COSTA; STERN, 2020, p.190-191).

Neste contexto, não há como não falar sobre gênero, relações de poder entre homens e mulheres, tipos de hierarquias, diferenças que foram sendo produzidas e passadas de geração a geração. Assim, afirma-se que essas temáticas precisam ser abordadas em ambiente escolar para visibilizar histórias de mulheres invisibilizadas em épocas passadas, quando muito contribuíram para a construção de valores sociais, econômicos e religiosos, mas se tornaram invisíveis aos olhos da sociedade.

A Bíblia exhibe histórias mediante textos sagrados e revela histórias como a de Priscila, Maria Madalena, Lídia, Febe, Júnia e tantas outras que marcaram seu lugar nas narrativas bíblicas. Manter viva a memória delas é mostrar sinais libertadores para vida de outras mulheres hoje que vivem ainda numa sociedade patriarcal. Assim, evidenciar a vida dessas e outras mulheres como conteúdo pedagógico é também fazer com que alunas(os) tenham mais informações e façam reflexões críticas que os(as) ajudem a conhecer atitudes dinâmicas que essas mulheres tiveram sendo corajosas por viverem sua fé, mesmo nas dificuldades encontradas no seu cotidiano.

Textos como 1Tim 2, 12-13 e 1Co 14, 34-35, por exemplo, mostram, explicitamente, ordens nas quais as mulheres não podiam se manifestar ou se colocar nas assembleias. Ter esses textos como conteúdo problematizador é uma oportunidade rica para se promover a interdisciplinaridade. Isso ocorre, pois, ao perguntarmos quem foram essas mulheres, em que contextos estavam e que locais ocupavam as falas androcêntricas, permeia áreas do conhecimento como história, sociologia, antropologia e a própria teologia. Logo, essa possibilidade permite descobrir as intenções políticas e sociais permeadas na instrução de silenciar as mulheres. Por meio de uma hermenêutica de suspeita, é possível reconhecer o patriarcado, denunciar o machismo e reconstruir novas relações entre homens e mulheres.

Percebe-se, na análise de Junqueira (2016), que, durante muito tempo, mesmo sendo oferecido um conteúdo ecumênico no ensino religioso, permanecia uma alienação, pois, na verdade, era atrelado a um modelo catequético em que o proselitismo ainda predominava. Os conteúdos ministrados ficavam a cargo de

professoras(es), que, por sua vez, não possuíam formação específica na área. Em função disso, não eram preparados nem para selecionar tais conteúdos nem para ministrar da melhor forma. Dessa maneira, esse componente curricular, sobretudo nas escolas públicas, quase somente existia para preencher a carga horária dos professores. Logo, apenas como cumprimento de carga horária, não despertava nesses profissionais preocupação com o que ministrar ou qual seria a melhor qualificação para o componente curricular a ser lecionado.

Pensando em uma nova configuração para a ministração do componente curricular do Ensino Religioso, apoiado pelo novo documento normativo da educação, a BNCC, e, até mesmo, pela LDB, que assegura a estruturação dos conteúdos, buscase ter como conteúdos textos sagrados que sejam interpretados numa perspectiva plural, feminista, de maneira emancipatória.

Diante dessa discussão, torna-se fundamental estimular um currículo em que as relações de gênero possam ser estudadas e refletidas na perspectiva de igualdade entre homens e mulheres investigando o processo histórico de desigualdade que foi construído ao longo dos tempos. Por isso, é importante buscar em textos bíblicos neotestamentários histórias de mulheres que são referências de protagonismo, que, mesmo vivenciando uma sociedade patriarcal, excluídas de seus direitos, fizeram com que suas vozes ecoassem, dizendo que juntos homens e mulheres compartilharam histórias igualitárias.

3 PAUTA PARA UM CURRÍCULO DE ENSINO RELIGIOSO

No mundo, atualmente, há novas identidades culturais e sociais que se emergem, afirmam-se, transgredindo proibições e provocando desafios. Pessoas com outras/novas identidades se encontram e proporcionam umas às outras crescimento e conhecimento. Contudo, em contradição a isso, também vive-se um momento no qual somos marcados pela tragédia, pelas violências e pela anulação de subjetividades humanas. Assim, um tempo em que espaços de destruição, exploração e dominação humana sofreram considerável aumento. Portanto, faz-se necessário refletir sobre essas contradições.

Ao propor essa reflexão, assume-se um papel de sujeito diante de uma sociedade que promove discussões culturais e sociais que emergem de uma necessidade de o sujeito entender a si, suas crenças e sua forma de ver o outro. Deste modo, esse entender perpassa o âmbito educacional e deve vir de modo crítico e reflexivo, possibilitando uma percepção social que não se pautem em uma visão unívoca das temáticas que permeiam a sociedade, mas que dialogue com as possibilidades que esse tempo traz.

Trata-se de uma sociedade em que as múltiplas culturas não apenas promovem a compreensão do outro, como também os identifica. Vale ressaltar que, de acordo com Freire (1993, p. 156), a multiculturalidade se trata de um processo de libertação do sujeito, por isso que ela:

não se caracteriza pela justaposição de culturas nem pelo poder exacerbado de uma sobre as outras, mas se fundamenta: em diferentes contextos. na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no

respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma 'para si', somente como se faz possível crescerem juntas.

Nota-se que as relações culturais existentes provocam tensões entre si, mas, ao mesmo tempo, promovem diálogos. Assim, há um processo de respeito, de autonomia e de aprendizagem entre homens e mulheres propiciado pela compreensão dessas múltiplas culturas que se interagem.

Em decorrência disso, compreende-se que essas questões devem estar presentes e ser discutidas no âmbito educacional mediante um currículo não-sexista, crítico e libertador, pois, dessa maneira, esse currículo produzirá conhecimentos diversos que possibilitará ao sujeito maior reflexão sobre identidades sociais, raciais, de gênero, sexuais etc. Assim, “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2003, p. 7-27).

Segundo o MEC, por meio da BNCC, política pública educacional vigente no país,

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996). Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000. Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20106 (BNCC, 2018, p.11).

Ainda conforme o MEC, a concepção de currículo está ligada à ideia de diretrizes, normas prescritas que devem ser seguidas pela escola, podendo até ser um documento contextualizado para aquele espaço, mas que, uma vez estabelecido como diretriz, deverá ser seguido por todos.

Entretanto, ao se falar de currículo como seleção particular da cultura, compartilha-se da ideia de conteúdos intelectuais aprendidos e pertencentes a várias áreas do conhecimento. É necessário entender, no entanto, que sua função não se esgota nisso, embora tudo que seja realizado no espaço escolar deva ser norteado por ele.

O currículo possui uma lógica que está para além de sua finalidade teórica, pois circunscreve âmbitos culturais introduzidos nas orientações, nos conteúdos, nas

diretrizes definindo um projeto de educação para os alunos. Logo, torna-se imprescindível pensar no assunto de forma ampla, entendendo que “os currículos, sobretudo nos níveis educacionais obrigatória, pretende refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem” (SACRISTÁN, 2017, p.18).

Pensando nesse currículo que teoriza, mas também reflete e dialoga – que constrói um projeto cultural baseado nos anseios e estilo de vida de seus alunos construindo a prática do ensinar –, é que se propõe a contribuir com o componente curricular do Ensino Religioso por meio de currículo libertador, logo, um currículo não-sexista.

3.1 CONSTRUINDO UM CURRÍCULO NÃO-SEXISTA PARA O ENSINO RELIGIOSO

Buscando o conceito de currículo em uma perspectiva teórica, ele pode ser compreendido como uma organização dos conteúdos que estarão sempre a determinar a prática didática que se desenvolve durante o processo de escolarização dos sujeitos, cumprindo as exigências para cada nível e grau de formação, de forma ordenada e em um espaço de tempo limitado. Desta forma, o currículo é o instrumento capaz de estruturar a escolarização (BNCC, 2018, p.18).

Nesta organização, está explícita uma cultura escolar formada por determinados conhecimentos que serão exteriorizados por conteúdos, refletindo, assim, valores socioculturais. Para que esses valores sejam propagados, os livros funcionam como mediadores culturais, assim como os materiais didáticos e também a professora e o professor.

A educadora e o educador são os mediadores culturais, especialistas que nutrem os currículos que se tornarão documentos norteadores, ancorados em outros definidos pelas autoridades da educação. “Tem-se, então, que a formação do currículo se pauta na oferta de conhecimento validado pela BNCC, que, por sua vez, são validados pela escola e, assim, chegam aos alunos” (SILVA; DERING, 2019, p. 67).

É necessário ter ciência de que o currículo não é neutro, não é estático ou universal, mas sim conflituoso, porque, ao ser formado, a tomada de decisões ocorre de acordo com orientações como se fossem as únicas possíveis, pois trata de atender interesses e modelos de sociedade (LUCKESI, 1994, p. 37-48).

Diante disso, é preciso perguntar o que é mais relevante ser adotado como conteúdo e se o que se adota como currículo tem o mesmo valor para todos. Por isso, é fundamental que as instituições façam uso de um projeto cultural em que os interesses e valores sejam determinados por setores sociais que incluam instituições diversas, como grupos políticos, movimentos sociais, famílias etc. Um projeto cultural em que a educação passe a ser um instrumento emancipador dos atores que dela se ocupam é necessário para a formação de um currículo educacional (SACRISTÁN, 2013, p.17-22).

Diante da crítica feita à educação bancária e no movimento de superação por meio da educação libertadora, primeiro, é preciso compreender que, ao se abordar a crítica de Freire (1979, p. 41), promove-se, amparados nele, que não se deve pensar na educação simplesmente como um ato de depositar conhecimento. Por isso, é fundamental uma educação libertadora. Dialoga com essa ideia a percepção de Dering (2021, p. 80, grifo nosso) que, ao fazer uma crítica da verticalização do conhecimento, ou melhor, quando algo é imposto sem que haja uma reflexão, “também [se] promove uma verticalização do conhecimento; não há cultivo em um sistema de trocas, e sim uma ‘plantação’ impositiva, em que se semeia e se colhe apenas o que se (im)plantou. Por ser uma (im)plantação, haverá frutos, claro, contudo, todos iguais”.

Diante desses posicionamentos e pensando na concepção de Freire e Dering pode-se pensar num currículo como um processo pelo qual o(a) educadora(or) convida a(o) educanda(o) a reconhecer, criticamente, a realidade que o circunda e o perfaz (SANTIAGO; MENEZES, 2014, p.49). Por assim ser, para que esse processo de reconhecimento aconteça, torna-se preciso provocar o diálogo, que, para Freire (1979), significa o início de um novo paradigma de educação. “Desse modo, com Freire, pensa-se na possibilidade de construção de uma educação emancipadora. No âmbito das religiões, tal modo de educar é fundamental para um comprometimento com a cidadania e a libertação” (RICHTER REIMER *et al.*, 2021, p.10).

Neste sentido, enfatiza-se o pensamento freiriano, que percebe o currículo como um instrumento da ação dialógica, pois a sua construção não se dá em gabinetes fechados, mas no diálogo de todos os atores escolares, proporcionando-lhes a oportunidade de refletir, escolher e construir conhecimento. Ao contrário disso, a educação bancária compreende as(os) educandas(os) como depósitos vazios a

serem preenchidos por conteúdos determinados e estabelecidos por agentes externos.

Dering (2021, p. 78) contribui com essa crítica ao relacionar que esse tipo de educação personifica que alguém é dono de um conhecimento, o qual ele chama de “autoridade do conhecimento”. Logo, se o aluno é um depósito, o professor é um comunicador, apenas.

Nesse paradigma, o aprendiz será sempre reduzido a um(a) aluno(a) com saberes débeis, isto é, dotado de informações que, se não forem validadas, serão insignificantes no processo de aprendizagem. Em suma, a ‘autoridade do conhecimento’ afirma que um conhecimento será sempre superior ao outro, no caso, dos docentes frente ao de seus aprendizes. Logo, promove uma verticalização e imposição da cultura do “dono” desse conhecimento (DERING, 2021, p. 78, grifo do autor).

Portanto, essas críticas apontam para uma educação libertadora pela prática dialógica, pois, nela, a atitude de escuta se torna elemento importante. Nesse sentido, silenciar não quer dizer calar-se, mas dar vez à fala do outro, ou seja, compreender suas diferenças e se transportar a um posicionamento crítico e consciente (FREIRE, 1987, p. 57-79).

Logo, nesta perspectiva, deve-se propor um currículo em que o indivíduo realmente perceba os mundos, principalmente o da opressão, na sua práxis, isto é, o sujeito deve se comprometer com sua transformação, mas, para que isso ocorra, ele precisa ser convidado, instigado, provocado a isso. Propor uma educação problematizadora leva os educandos e educandas a uma tomada de consciência sobre as condições sociais que produzem injustiça e que também alienam a sociedade, tornando o indivíduo sem possibilidade de ação (ORBEM, 2022, p. 63-64).

Por perceber a educação como prática libertadora, ancorada em Freire (1987), é que se propõe um currículo não-sexista para o Ensino Religioso valendo-se do pressuposto de que com ele se possa oferecer conteúdos com temas que denunciem as injustiças sobre as mulheres e que, concomitantemente, anunciem ações que possam resgatar a visibilidade das mulheres no contexto das ciências das religiões. Vale ressaltar que o apagamento das mulheres é uma ferramenta do patriarcado que, unido ao capital, promoveu e continua incentivando a exclusão das mulheres nos mais diversos espaços e instituições sociais atualmente.

Em decorrência disso é que se propõe incluir, nessa proposta, textos sagrados das religiões que tematizem especificamente a questão de gênero. Com isso, pretende-se, por meio diálogo, trabalhar a emancipação da mulher nesse processo de libertação, denunciando as injustiças e, ao mesmo tempo,

desmascarando as relações de poder que, ao logo dos tempos, causaram a opressão da mulher (ULRICH *et al.*, 2022, p. 229-231).

Para tanto, expõe-se aqui para debate a Lei n. 9.475/97 – que altera o artigo 33 da Lei 9.394/96 e a Res. n. 02/98 CEB-CNE – colocando o Ensino Religioso como uma das dez áreas de conhecimento do Ensino Fundamental e estabelecendo um novo paradigma para o Ensino Religioso, declarando-o:

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

Esse Ensino Religioso, chamado de transconfessional, não terá caráter doutrinante, mas servirá para ampliar o universo cultural do aluno, de maneira respeitosa, possibilitando-o vivenciar cultos e doutrinas de várias religiões e procurar um diálogo saudável entre as diversas culturas religiosas. A

Portanto, entende-se que esse diálogo não pode se limitar apenas a um determinado grupo religioso, mas, ao conhecer a cultura do outro, poder admitir a pluralidade de saberes, a multiculturalidade, como supracitado, priorizando, desse modo, não apenas questões religiosas de uma religião, mas as questões religiosas da sociedade.

Nessa mudança de paradigma, há de se contemplar também as relações de gênero na intersecção com as questões de classe e etnia. O paradigma patriarcal sempre foi reconhecido oficialmente como aquele que orienta as experiências de vida dos indivíduos. Isso se justifica por que a mulher está inserida em um amplo sistema patriarcal que acaba por construir hierarquias de valores e normas que privilegiam um dado grupo em detrimento de outro, tomando por base experiências de homens brancos, ricos e poderosos em seus contextos, que, possivelmente, acabam por determinar uma subordinação a todos os demais que com ele convivem, entre eles, homens pobres, mulheres e crianças.

Para se desconstruir esse paradigma e perceber como essas intersecções funcionam, é preciso entender que, há séculos, esse paradigma vem sendo transmitido pela escola, família, igreja e sociedade em geral. Um dos mecanismos para essa reprodução é a linguagem androcêntrica que toma como referencial o “Homem” para todos os seres humanos (RICHTER REIMER, 2004, p. 35).

Ao se propor um currículo não-sexista, abre-se a possibilidade de pensar nesse viés, pois sua base é o diálogo. Entende-se que o currículo, na proposta da

BNCC, dará suporte a qualquer proposta didático-pedagógica, bem como estabelecerá diretrizes para a educação básica, propondo considerar todas as necessidades, interesses, possibilidades, identidades linguísticas, étnicas e culturais dos alunos (BNCC, 2017, p. 5). Nessa proposta didático-pedagógica, a participação dos educadores e educadoras será de extrema importância, pois serão eles e elas que contextualizarão conteúdos e irão trabalhar na/para organização dos componentes curriculares. Logo, serão professoras e professores habilitados para tal ação que escolherão procedimentos metodológicos para esse fim, buscando o melhor para motivar e engajar as(os) alunas(os) no processo ensino-aprendizagem (JUNQUEIRA; ITOZ, 2020, p.74-75).

O currículo, segundo Sacristán (1997), em toda escola, é o único documento em que há uma interdependência com qualquer temática, pois se converte nas mais diversas práticas da realidade escolar, podendo ser assim explicado:

1. Que o currículo é a expressão da função socializadora da escola.
2. Que é um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de práticas pedagógicas.
3. Além disso, está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização do docente.
4. No currículo se entrecruzam componentes determinações muito diversas: pedagógica, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica etc.
5. Por tudo o que foi dito, o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições práticas, no aperfeiçoamento do[das] professores e professora, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares (SACRISTÁN, 2017, p. 31-32).

É importante entender que quando o currículo consegue ser percebido nesta concepção – principalmente nas mudanças das condições práticas, aquelas que determinam as suas concepções políticas juntamente com sua comunidade escolar – a escola passa a ficar responsável pelas escolhas de suas temáticas. Portanto, essa autonomia concedida à comunidade oportuniza trabalhar temáticas como racismo, sexualidade e gênero, mas que são tópicos que foram, de certa forma, ora inseridos superficialmente ou fora do contexto de reflexão, ora suprimidos dos currículos. Diante disso, verifica-se que:

A inclusão das questões de gênero nos currículos deve ser vista como um compromisso sério e responsável, considerando que a emergência da temática sugere uma tomada de posição daqueles que estão à frente dos projetos educacionais das sociedades atuais, pois, temas emergentes como, as relações de gênero, devem ser repensados e construídos de forma mais harmoniosa, não só na busca da tolerância e respeito, mais na oferta de oportunidades iguais tanto para homens como para mulheres nos diversos

espaços sociais, sobretudo, no âmbito da educação e do trabalho (BEZERRA *et al.*, 2011, p. 74)

No que tange às escolas, a visão praticada ainda se remete a um modelo de ensino sexista. Isso ocorre, pois essa prática está enraizada e diluída na sociedade e levada para os espaços escolares por meio de diversas fontes, entre elas, os livros didáticos, que acabam, através da linguagem androcêntrica, promovendo e ditando normas diferentes para meninos e meninas.

Ao se apresentar uma abordagem crítica sobre tais práticas, pensa-se em uma educação não-sexista, em que é preciso destituir o machismo de seu lugar de poder, principalmente na escola, e construir um espaço de igualdade entre meninos e meninas (BARBOSA; ANDRADE, 2017, p. 5).

Propor um currículo não-sexista é não apenas trazer para dentro da escola discussões de gênero, mas também desconstruir o arcabouço que foi naturalizado ao longo da história da sociedade e penetrou no espaço educacional como, por exemplo, separar filas para menino e menina, escolhas de brincadeiras que são diferenciadas segundo sexo, aceitar como natural que meninas são mais calmas e menos curiosas que os meninos. Um currículo não-sexista questiona tudo o que se ensina, como se ensina e que sentido tem o que se ensina para alunas e alunos.

Nessa proposta de currículo, em se tratando de gênero, problematiza-se, em sentido mais amplo, essa dicotomia, expondo relações de poder e se as escolas realmente colocam em prática tal projeto de educação (LOURO, 2014, p. 67-69).

Um grande problema, no entanto, é que, como discorre Dering (2021, p. 60): “o ensino, principalmente nas escolas, fundamentou-se nas ideologias coloniais e elitistas dominantes da época, dentre as quais, a língua portuguesa da elite euro-cristã-brasileira”. Logo, como já dito, a linguagem acaba perpassando as formas como se conhece e se estuda a questão de gênero, o que promove o apagamento dessas mulheres. Perceber isso e refletir sobre não apenas justifica um currículo não-sexista, como ainda permite reescrever histórias futuras. Assim, torna-se necessário propor um currículo que permita pensar sobre histórias de mulheres e homens de modo diferente. Sobre o assunto, Scott (1995, p. 72) reflete:

Penso que deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens como das mulheres, e que não deveríamos tratar somente do sexo sujeitado, assim como um historiador de classe não pode fixar seu olhar apenas sobre os camponeses. Nosso objetivo é compreender a importância dos sexos, isto é, dos grupos de gênero no passado histórico. Nosso objetivo é descobrir o leque de papéis e de simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos, é encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social ou para mudá-la.

A escola, em particular a sala de aula, é um lugar onde se pode pensar o reconhecimento da pluralidade de diferenças que nela existem. “Daí, a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar” (REIS; STREIT, 2018, p. 39).

Para contemplar esse novo paradigma de educação, o componente curricular do Ensino Religioso deverá levar em consideração, também em seu currículo, a interdisciplinaridade, que visa superar a disciplinarização – conhecimentos ministrados de formas isoladas. A interdisciplinaridade torna-se um eixo integrador, mantendo a individualidade dos componentes curriculares e conduzindo-os ao conhecimento global e dialogal, como proposto por Freire (1987).

Essa visão de globalidade e diálogo percebe a religião como parte integrante da cultura, incorpora o conhecimento das religiões no processo de aquisição de conhecimento na escola, pois a percebe como um saber que possui grande contribuição na história de homens e mulheres. Trata-se de pensar o conhecimento também na perspectiva do letramento, visto que ele permite o diálogo. Assim:

Pensar em letramento, por assim ser, não é apenas rever as práticas de leitura e escrita praticadas pelos sujeitos em espaços de escolarização, mas é perceber esse sujeito através visão que não o exclua, levando-nos a refletir sobre as práticas sociais e sobre como essas práticas se circunscrevem na sociedade (DERING, 2021, p. 202).

Ao perceber suas práticas e sua ação em sociedade, é que se viabiliza pensar e propor uma educação sem discriminação ou que, no mínimo, diminua esse preconceito em sala de aula, isto é, uma educação que oportuniza momentos de reflexão aos jovens e crianças por meio do respeito às diferenças, sejam elas quais forem: classe, etnia, sexo, religião, minorias etc. Não se pode criar dogmatismos e radicalismos, pois isso é percorrer um caminho que levará mulheres e homens a uma alienação e não a uma libertação.

Ao propor tais valores humanos como centralidade do processo ensino-aprendizagem, a escola passa a educar para cidadania, logo, educar também se torna sinônimo de assimilar o conhecimento aos direitos humanos por meio de valores que servirão como ponte para uma boa convivência humana.

O Ensino Religioso, como um componente curricular, permite fazer essa articulação, promovendo diálogos em todos os espaços, proporcionando reflexões e mudanças no âmbito escolar e na sociedade. Para isso, no entanto, deve-se ter uma

abertura religiosa para que este seja um componente curricular ancorado no diálogo, no respeito e na tolerância (CORDEIRO, 2004, p. 32-33).

Nessa proposta de Ensino Religioso, tem-se a intenção de trazer para discussões na escola a literatura sagrada e introduzir a temática de gênero por meio da leitura dos textos sagrados. O objetivo é desconstruir e reconstruir textos em um processo reflexivo e crítico sobre o próprio ser humano. Assim, na tentativa de desconstrução, buscar-se-á perceber as relações de poder entre os diversos personagens e entender que essas atribuições são marcas de construções culturais milenares. Para melhor compreender as diferenças construídas socioculturalmente entre homens e mulheres utiliza-se também a categoria de gênero como análise para melhor compreender as relações entre homens e mulheres, o que será desenvolvido no próximo item (3.2).

3.2 GÊNERO: UMA CATEGORIA DE ANÁLISE PARA A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES ENTRE HOMENS E MULHERES

As abordagens metodológicas tradicionais não conseguem perceber, em suas interpretações dos textos sagrados, com profundidade, o mecanismo de opressão que ocorre com determinados sujeitos, principalmente com crianças, escravos e mulheres. Nas pesquisas na área da História, da Antropologia, da Sociologia, da Teologia e Ciências da Religião, a categoria de gênero ajudou a perceber como foram sendo construídas as identidades de homens e mulheres a partir de diferenças biológico-sexuais. Geralmente, esta construção de identidade ocorreu em uma estrutura patriarcal de subordinação que, ao mesmo tempo, foi amparada pelas instituições e meios de comunicação, que, de forma bastante sutil, perdura até hoje. Nessas pesquisas, constatou-se que, para romper com as estruturas de subordinação, é preciso rejeitar o processo de naturalização das diferenças socioculturais entre homens e mulheres.

Nesse processo, a categoria de gênero ajuda a entender que essas diferenças não são resultado direto das diferenças biológicas, mas foram construídas culturalmente e se expressam nas relações de poder entre homens e mulheres. Então, pesquisar e refletir sobre tais relações, de como foram construídas, é necessário para que se possa transformá-las, porque foram construídas ao longo dos tempos e podem

ser reconstruídas por meio de ações libertadoras, no caso especificamente deste estudo, por práticas e currículos educacionais (RICHTER REIMER, 2010, p. 44-45).

Em princípio, a categoria analítica de gênero nasce da tentativa de explicar as desigualdades existentes entre homens e mulheres, que busca entender por que as posições e tarefas executadas pelas mulheres são desvalorizadas perante as atividades realizadas por homens (SCOTT, 1995, p. 75; FREIRE, 2019, p. 409; VALENZUELA, VELASQUEZ, 2020, p. 5; SILVA, 2021, p. 91-92).

Durante algum tempo, na tentativa de explicar essa diferença, fundamentou-se os estudos e entendimentos na diferença biológica que se tem entre homens e mulheres, que apenas deu início a outros estudos e reflexões sobre o tema. Embora ainda não seja um consenso a depender da vertente teórica e área do conhecimento, chega-se a uma conclusão já aceita por muitos, inclusive nesta pesquisa, de que a biologia não determina os comportamentos humanos, visto que, em uma sociedade dialogal e multicultural, o que os homens e as mulheres fazem decorre principalmente da leitura cultural em seu processo evolutivo.

A princípio, na sociedade ocidental, os comportamentos criados culturalmente são explicados como apenas de origem biológica, mas, por meio da categoria de gênero, tenta-se compreender essa construção de maneira mais complexa. Como afirma Richter Reimer (2020, p. 4):

[...] movimentos ecofeministas mostram que não são unívocos, e nem por isso são oponentes. Trabalham no sentido de conscientizar para a necessária e urgente mudança de mentalidades, paradigmas e epistemologias, a fim de transformar as relações de poder entre homens e mulheres e as relações de homens e mulheres com o ambiente/ecossistema.

É importante ressaltar que a categoria de gênero não nega a diferença biológica entre os sexos. Ela considera a diferença da conformação e função dos órgãos sexuais, a concentração hormonal, as funções específicas da mulher no processo de gravidez, parto e amamentação. Contudo, no processo de tornar-se homem e mulher, considera-se que isso pode ser definido socioculturalmente, sobretudo por meio da educação. Assim, as análises de gênero abrangem várias dimensões da vida, como espaço (público - homem; privado - mulher) e tipos de profissão (classificado em masculino e feminino). Portanto, a categoria analítica de gênero contribui para a compreensão de que as identidades são construídas socioculturalmente.

Compreender essa questão é importante, pois, ainda hoje, as relações de gênero orientam os valores e comportamentos na sociedade, estabelecendo o que é

certo e o que é errado, passando a funcionar como mecanismo de poder, legitimando a desigualdade sociocultural entre homens e mulheres de todas as classes, etnias e idades. A identidade de gênero (como ser homem, como ser mulher) se reflete nas relações na forma de funções distintas entre homens e mulheres, e estas, por sua vez, refletem conteúdos socioculturalmente construídos acerca do que seja função de homem e função de mulher (ALBERNAZ; MONGHI, 2009, p. 80-85).

Nesse processo de construção das identidades de gênero, as linguagens¹² religiosas, entre elas, os textos sagrados e as doutrinas, historicamente, foram fundamentais. Normalmente, esses textos legitimam relações de dominação, subordinação e submissão de mulheres. No geral, o homem foi considerado superior à mulher, o que se visibiliza nas relações de poder nas esferas privada e pública (RICHTER REIMER, 2020, p. 3-4). Entender esses processos de relação de poder é importante, porque foram elaborados no decorrer da história, mas também é preciso ter ciência de que eles não são estanques e podem ser transformados.

Parece ser consenso que a maior parte dos profissionais da educação compreende a escola como um espaço de transformações sociais (SEVERINO, 1986, p. 95-96; LUCKESI, 1994, p. 48-50; SAVIANE, 2009, p. 57-59), logo, um local apropriado para se debater questões como essas aqui propostas. Entretanto, também percebe-se que, no seu cotidiano, ela acaba por reproduzir preconceitos e desigualdades. Isso ocorre, pois, a escola, como está organizada, deixa transparecer, em seu interior, a lógica sociocultural na qual está inserida. As relações de poder marcadamente patriarcais se fazem presentes no cotidiano escolar, independente das hierarquias. Assim, tais preconceitos são vistos nas relações tanto entre professora(or) e aluna(o) como nas relações professor(a) e professor(a) e aluno(a) e aluno(a), que são reverberadas também nas demais ocupações dos sujeitos no espaço escolar.

Transformar tais relações é possível, mas se trata de um longo e persistente processo. Isto porque, durante séculos, foram consubstanciados e legitimados discursos e práticas sobre a desigualdade entre homens e mulheres. A escola, por meio de um discurso sutil, vem pregando a não valorização das particularidades de

¹² No que diz respeito à linguagem, em um determinado idioma, os signos linguísticos são finitos e fechados, mas de forma oculta há um número de vocábulos polissêmicos. Contudo, mesmo monossêmico, nada diz respeito ao seu significado em um dicionário. Os signos ou vocábulos podem ter um outro referencial extralinguístico (CROATTO, 1985, p. 17).

cada pessoa e, com isso, também o papel da mulher é invisibilizado em vários setores da sociedade. Por meio de seu currículo, ela torna o homem um ser central, deixando para a mulher apenas um espaço subalterno (BARBOSA; FAVERE, 2013, p. 80).

Nas palavras de Marques (2009, p. 70):

[...] acreditamos que não podemos desconsiderar a possibilidade de construção/transformação inerente à escola. Da mesma forma que a escola pode reproduzir relações hierárquicas existentes na sociedade, ela pode desenvolver ações, práticas e valores que visem transformar estas relações, contribuindo, assim, para a construção de relações mais igualitárias entre os diversos grupos sociais. Na segunda perspectiva a escola estaria assumindo seu papel protagonista na democratização da sociedade.

Se a escola desconsiderar a diversidade que constitui o contexto escolar ao construir o seu currículo, este, por sua vez, será um currículo que reforçará os padrões convencionais e, majoritariamente, aceitos como corretos. Logo, tudo isso acaba por contribuir para a reprodução das injustiças sofridas por pessoas excluídas e marginalizadas. Nesse caso, o currículo mantém sua característica androcêntrica, impedindo que sejam questionadas as desigualdades sociais nas relações de gênero (VALENZUELA; VELASQUEZ, 2020, p. 10).

Contudo, se o currículo considerar as relações de gênero como importantes na construção do conhecimento, a escola poderá ser um importante lugar para se perceber como as relações entre homens e mulheres foram construídas e, por meio de um processo dialógico e emancipatório, buscar alternativas para superar essa desigualdade (SOUZA *et al.*, 2018, p. 2-4).

Em se tratando da docência, a maior parte do ensino básico é formado por mulheres. Todo homem que leciona nas primeiras séries é visto com certa desconfiança, especialmente no que se refere às questões ligadas ao abuso sexual e ao questionamento quanto à sua orientação sexual. Por exemplo, no componente curricular, na área de exatas, há uma expressividade de homens para ministrar nessa área, enquanto se observa que, nos serviços gerais na escola, predominam as mulheres, seguindo, então, uma regra bastante tradicional. Atualmente, a escola também legitima as desigualdades quando determina comportamentos para meninas e para meninos.

O que se nota, assim, é que as meninas são recriminadas quando não seguem comportamentos determinados socialmente como adequados para elas. Atividades mais dinâmicas, nesse contexto, são dadas aos meninos e mais contidas para as meninas, com isso, estimula-se a divisão de gênero. Dito isso, entende-se que “a escola pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos. Tal

pedagogia é sutil, discreta, contínua, mas, quase sempre, eficiente e duradoura” (LOURO, 2021, p. 20). Percebe-se, portanto, que essas questões demonstram determinados padrões de comportamentos sociais, sendo que as mulheres precisam corresponder aos padrões que lhes foram impostos, bem como os homens, que, assim, constantemente reafirmam sua virilidade (LOURO, 2014, p. 67-68; ALBERNAZ, MONGHI, 2009, p. 90-92).

Ações discriminatórias no interior da escola ainda se encontram presentes. Em se tratando de comportamentos femininos, às meninas são permitidas apenas serem estudiosas, bondosas, dóceis etc. Tendo comportamento contrário, ela é tida como masculinizada. Ao se tratar de comportamentos masculinos, a eles lhes são permitidos serem mal-educados, engraçadinhos e, quando fazem o contrário, são vistos como frágeis, afeminados (ROSA, 2016, p. 49).

Tem-se, portanto, que problematizar as teorias que norteiam o trabalho educacional. É preciso identificar o sexismo, o racismo, o etnocentrismo e outras formas de preconceito existentes no âmbito educacional. Algumas perguntas precisam ir além do binarismo nas relações de gênero e se debruçar em um olhar mais aberto, ou seja, problematizar mais amplamente as combinações de gênero, sexualidade, classe, etnia, raça (LOURO, 2014, p. 71). Sabe-se que não são atitudes fáceis, porém, necessárias.

Em termos de linguagem, também adota o mesmo processo de invisibilizar sujeitos específicos, marcando a predominância do masculino.

Na escola as diferenças são invisibilizadas no convívio entre homens e mulheres, meninas e meninos. Uma dessas formas de invisibilização é a utilização do masculino genérico. Até a gramática normativa da língua portuguesa orienta o uso do sexo masculino. De acordo com ela, o gênero masculino determina que HOMEM pode significar HUMANIDADE – HOMENS e MULHERES. E mais: no caso da concordância, se alguém comprou meias, blusas, calças e sapatos, e tudo é novo, a concordância é com SAPATOS, porque é MASCULINO: Comprei meias, blusas, calças e sapatos NOVOS!!! Não seria bom que discriminássemos e concordássemos SUBSTANTIVOS FEMININOS com ADJETIVOS FEMININOS e SUBSTANTIVOS MASCULINOS com ADJETIVOS MASCULINOS em vez de juntarmos tudo e sermos ENGOLIDAS/ELIMINADAS pela gramática do vernáculo? (ROSA, 2016, p.49).

A linguagem é seguramente um campo que expressa a relação de poder, como também fixa diferenças, porque ela constitui a maioria de nossas práticas, e quase sempre é muito natural. É preciso entender que a linguagem também é política, logo, usar ambigualmente a palavra “homem” de forma genérica, uma palavra que se aprende que serve tanto para homens quanto para mulheres, é ter como prática uma

linguagem sexista, pois a referência que se usa é uma espécie e ela se constitui apenas por homens (LOURO, 2014, p. 71). Por isso:

A linguagem, enquanto posicionamento político, é uma forma de rebeldia e repressão, de inclusão e exclusão. Por assim ser, quando se toma como pressuposto o processo de escolarização, compreendemos que é a linguagem que busca padronizar, mensurar, hierarquizar e propor valores. Há, nessa visão, quem é mais ou menos capacitado; quem tem direito e quem recebe o direito; quem fala e quem deve esperar sua vez de falar. Logo, se um corpo e uma voz são mais importantes que outros, é necessário dizer que não há neutralidade ou imparcialidade dentro da sociedade (DERING, 2021, p. 31).

Portanto, a própria escola, ao fazer uso da palavra ‘aluno’, referindo-se às meninas e aos meninos, expressa uma fala excludente, tornando as meninas invisíveis no coletivo escolar, padronizando, mensurando, hierarquizando e propondo valores. De fato, essas são algumas das ações que se fazem presentes até hoje e compactuam com a afirmação de uma sociedade patriarcal e excludente, visto que:

Uma linguagem sexista não apenas reflete a realidade sexista, mas também a justifica e a mantém, à medida em que ela é formadora de consciência e, com isto, repassa uma visão e concepção sexista do mundo. Contudo, se a linguagem é formadora de consciência e construtora da realidade social, ela não precisa, automaticamente, ser legitimadora do status quo. Ela também pode ser transformadora, à medida em que expresse uma nova visão de mundo, onde as mulheres – e outros grupos oprimidos – possam se sentir integradas e valorizadas (STRÖHER, 1991, *apud* ULRICH; STÖHER; LA PAZ, 2020, p. 238).

É preciso ter cuidado com a linguagem, escolher as palavras e expressões adequadas, pois as escolhas são políticas, como dito, e quaisquer expressões inadequadas acabam por serem tendenciosas em relação a papéis sociais, de gênero e de etnia. O uso de uma linguagem masculina aplicada para ambos os sexos exclui, invisibiliza e apaga a mulher, inclusive na teologia (ULRICH; STÖHER; LA PAZ, 2020, p. 238).

Nota-se um exemplo de problemas causados por uma linguagem androcêntrica em Rm 16,7, em que Paulo saúda Andrônico e Júnia como *apóstoloj*, o que nas traduções é reproduzido por “apóstolos”, termo amplo, por não se conceber que o termo também se referia a uma mulher. A partir da Idade Média, por meio da tradução feita por Lutero, passam a reconhecer Júnia não como mulher e sim como homem (SCHOTTROF, 1995, p. 86). Apesar das pesquisas exegéticas, ainda hoje há teólogos que dizem se tratar de um homem, e, para tal, transformaram o nome feminino ‘Júnia’ no nome masculino ‘Junias’. Egídio de Roma (1245-1316), em seu questionamento, fez o uso de argumento linguístico, mal embasado, tornando Júnia nome masculino e alguns se deram por convencidos. Mas Júnia era conhecido na época como nome feminino presente na literatura greco-latina. Portanto, a ideia de

Egídio ganhou força e Júnia passou a ser esquecida na tradição cristã, tanto que hoje ainda se põe em dúvida se o nome é masculino ou feminino (STRÖHER, 1996, p. 24). Outro caso de tradução e interpretação sexista é constatado em Rm 16,2, em que Febe é nomeada de *prostátis* (protetora), aquela que toma decisão e é responsável pela comunidade que lidera, mas a tradução majoritária a coloca como assistente, julgando-a, inclusive, como alguém que está subordinada a outra pessoa.

Os materiais didáticos, durante muito tempo, perpetuaram estereótipos, como os que apresentavam mulheres como enfermeiras e homens como médicos, conseqüentemente, o reforço desse estereótipo dificultava que mulheres chegassem à faculdade de medicina. De forma inconsciente, professoras(es) acabavam por destacar que existem atribuições que são de meninos e outras para meninas em sociedade atual, o que incentiva posicionamentos para a escolha da carreira profissional de ambos, determinando o que cada um deve seguir e reproduzindo a desigualdade de gênero (SILVA, 2021, p. 92).

Todas as diferenças entre homens e mulheres que foram socialmente construídas promovem para ambos muita discriminação e o processo de transformação dessa percepção não é fácil, o que implica tal dificuldade é a falta de espaços para promover discussões sobre as relações de gênero, bem como por sujeitos serem acomodados achando que já alcançaram progresso em se tratando das relações entre homens e mulheres.

Sabe-se que questionar normas e valores já estabelecidos é arriscar viver o diferente, algo difícil mas necessário. Nesse processo de escolarização, é importante estabelecer um diálogo com o componente curricular de Ensino Religioso na perspectiva de gênero para que se construam ações verdadeiramente igualitárias e efetivas mediante uma releitura de textos sagrados, tendo como percurso metodológico uma Hermenêutica Feminista.

3.3 HERMENÊUTICA FEMINISTA LIBERTADORA: UMA PROPOSTA DESAFIADORA PARA O ENSINO RELIGIOSO

Preparar o(a) educando(a) para o exercício da cidadania é a finalidade da educação, e para que a escola cumpra o seu papel social deverá levar esse(a) educando(a) a adquirir conhecimentos, considerando o seu contexto social, cultural e religioso. Se se observar esse indivíduo ao construir sua história e ampliar seus

conhecimentos, assumindo e enfrentando diversidades em todos os contextos, a pluralidade religiosa faz com que o componente curricular do Ensino Religioso contribua para a formação desse cidadão. Isso irá ocorrer por meio de um diálogo aberto e respeitoso em relação à diversidade, para, assim, se chegar à construção de um indivíduo sem preconceitos.

A proposta pedagógica que o Ensino Religioso traz em seu bojo está ligada à sociedade na qual está inserida e à sua concepção de educação. Ao observar a história da concepção de educação nas sociedades, pode-se destacar que, na tendência tradicional, o papel social da escola é preparar o aluno intelectualmente para assumir uma posição na sociedade. O ensino era nomeado como um ensino humanístico. A transmissão do saber se dava pelas grandes verdades acumuladas pela humanidade. O professor era detentor de todo esse saber e aos alunos lhes restava ouvir, observar e reter todos os conhecimentos para depois reproduzi-los, por meio das interrogações do professor ou de suas provas. Os objetivos referiam-se à formação de um aluno ideal (LIBÂNEO, 2002, p. 23).

Nesse contexto, o Ensino Religioso reflete toda a concepção da pedagogia presente na educação. A concepção de religião está vinculada a *reeligere*, cujo significado é reescolher. Contudo, vale lembrar que a escolha aqui deveria coincidir com a confissão religiosa de quem ministra a disciplina, visto que o ensino era confessional, tendo como objetivo catequizar os estudantes. Os conteúdos estavam vinculados às verdades ditas pela igreja confessada pelo(a) professor(a). A memorização se fazia presente por meio dos versículos bíblicos, quando evangélicos e católicos decoravam as respostas ensinadas no livro da catequese (LEMOS, 2004, p. 122).

Já a tendência libertadora não teve uma intenção de ensino escolar formal. Muitos educadores vêm adotando os pressupostos dessa pedagogia. Ao questionar as realidades das relações de homens/mulheres com outros homens/mulheres, busca-se apropriar de conteúdos que possam propor uma transformação social. São conteúdos problematizadores e extraídos da vivência das(os) alunas(os). Os métodos são um autêntico diálogo que engaja o ato de conhecer entre a(o) educanda(o) e o(a) educadora(or). A relação entre a(o) professora(or) e a(o) aluna(o) é horizontal, na medida em que ambos se posicionam como sujeitos do conhecimento, pois acreditam que a autoridade inviabiliza o trabalho de conscientização. O que se aprende não é

exigido de forma decorativa, mas compreender, refletir e criticar são processos usados para chegar ao nível crítico do conhecimento aprendido (LUCKESI, 1994, p. 64-66).

A concepção de religião seria *religare*, religar as pessoas a si e aos outros. O Ensino Religioso proporciona um conhecimento que perpassa as relações do Eu consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com o transcendente. Por meio de uma ação reflexiva, possui uma pedagogia libertadora em que o método dialético, partindo da realidade, retorna à realidade para transformá-la. Aplicando a metodologia do ver, julgar, agir e celebrar as aulas, devem ser construídos projetos de ação concreta. A relação do opressor-oprimido pode ser analisada em alguns textos bíblicos que exigem mudanças, propondo como desafio a transformação da realidade (LEMOS, 2004, p. 128).

Em relação à tendência progressista-crítico-social dos conteúdos, a tarefa primordial são os conteúdos vivos, indissociáveis das realidades sociais. A escola deve oferecer condição para que sirva aos interesses populares, garantindo um bom ensino e observando os conteúdos culturais universais incorporados pela humanidade, ao longo dos tempos. Contudo, devem ser reavaliados em face das realidades sociais. Assim, embora sejam assimilados, podem ser desconstruídos ante as realidades sociais presentes. Ao admitir um conteúdo como análise crítica, este deverá ultrapassar as pressões das ideologias dominantes, propondo, então, uma ruptura. Não se apodera propriamente de um método, mas há uma relação direta da(o) experiência da(o) aluna(o), confrontando com o saber trazido de fora, vivenciando a teoria e a prática. O professor é insubstituível, pois é por sua mediação que tornará a(o) educanda(o) ativa(o) (LUCKESI, 1994, p.69-71; LIBÂNEO, 2002, p. 38-42).

O Ensino Religioso, nessa tendência, tem a concepção de religião como *Relegere*, que significa reler a partir do fenômeno religioso, desencadeando um diálogo entre cultura e religião. Buscar o transcendente é uma busca pessoal de cada indivíduo, logo, espera-se uma partilha no grupo do transcendente de cada um, para que se possa conhecer o transcendente na cultura do outro. Nesse processo de construção do conhecimento, espera-se, ainda, desencadear valores indispensáveis para o indivíduo viver a cidadania, brotando entre todas(os) as ações solidárias e autônomas (LEMOS, 2004, p. 128).

A educação situada tanto na tendência libertadora quanto na crítico-social dos conteúdos levar-nos-ia a uma proposta pedagógica de uma hermenêutica libertadora, uma proposta desafiadora para o Ensino Religioso, destacando o gênero como

categoria de análise, permitindo um diálogo reflexivo sobre as relações de gênero e de como elas foram construídas ao longo dos tempos.

Nesta perspectiva, será desenvolvida uma hermenêutica de suspeita, em que se passa a suspeitar sobre afirmações eclesiais que dizem respeito à subordinação e inferioridade de pessoas marginalizadas, incluindo, aqui, a mulher, percebendo as estruturas sociais que levaram à “elaboração e vivência da subordinação de mulheres, crianças e pessoas empobrecidas” (RICHTER REIMER, 2005, p. 18-19).

Por meio de um processo de diferenciação de gênero, o reforço de certas normas comportamentais entre homens e mulheres acabou por gerar um processo de subordinação das mulheres. As diferenças biológicas, marcadas pelo fato de a mulher gerar filhos, acabou por limitar sua atividade na esfera doméstica, adotando uma característica de mulher frágil. Nota-se, portanto, que essa diferença sexual impôs limites nas atividades das mulheres, acarretando diferentes oportunidades para homens e mulheres, evidenciando que essa relação foi construída e produzida socialmente (RICHTER REIMER, 2004, p. 40-41). Na busca de instrumentalizar o(a) professor(a), serão investigadas metodologias que abarquem uma educação crítica que darão suporte para essa proposta. A seguir será feita uma exposição sobre a diferença entre educação problematizadora, dialógica e contextualizada para melhor compreender qual seria a contribuição de cada uma delas para essa proposta de se criar um novo currículo para o Ensino Religioso.

3.3.1 Educação Problematizadora

Como característica humana, compreende-se que se pode recordar o passado, compreender o presente e planejar o futuro, percebendo, com isso, que a realidade é inacabada. Em um processo de construção e reflexão da realidade, a ação humana é alterada, construindo uma nova história, mas, para isso, é fundamental tomar “consciência de si”, ato realizado também por meio da educação, para viabilizar a superação de posturas deterministas, pois se acredita que a educação encoraja pessoas a assumirem uma postura de decisão, rompendo com o processo de opressão.

Ao assumir essa postura de transformar a realidade, nasce uma educação problematizadora, em que homens e mulheres possam superar a exploração historicamente imposta a eles (PITANO, 2017, p. 89-90).

Na concepção crítica de Freire, a educação se caracteriza, muitas vezes, como uma educação bancária, sendo uma prática da escola tradicional, onde o aluno encontra-se como um depósito. Logo, os conteúdos são depositados ao aluno e este os saca nos dias de sua avaliação.

Na visão 'bancária' da educação, 'o saber' é uma doação dos que jugam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra no outro (FREIRE, 1987, p. 67).

O processo educativo, conforme a crítica freiriana, julga que existem os sábios e os ignorantes. Julga-se que o educador(ra) é sábio(a) e o(a) educando(a) ignorante, fazendo com que ambos assumam posições distintas: o(a) educador(a) é sempre o detentor do saber, retirando qualquer chance de o(a) educando(a) ser autônomo, criativo, reflexivo. Em diálogo com as concepções de Freire, Dering (2021, p. 78) afirma que o(a) professor(a) se coloca como autoridade do conhecimento e “por assim ser, vincula-se a uma: estrutura, cultura, objetividade e metodologia; isto é, promove, no sujeito, a concepção de condenado dentro desse sistema-mundo moderno”. É justamente isso que torna o(a) educando(a) ignorante, alienado e acrítico, servindo como uma educação que atende aos interesses dos opressores. Há, portanto, uma educação domesticadora a favor de uma elite.

Por isso, nesta pesquisa se propõe uma educação conscientizadora, que que serve para despertar e levar a(o) aluna(o) a um confronto com a realidade, tornando a prática educativa problematizadora, em que os educandos se percebam como agentes históricos que transformarão a realidade que o cerca. Assim, deixam de ser passivos, torna-se investigadores críticos, reforçando a mudança necessária para tal (FARIAS, 2013, p. 44-46).

Enquanto, na concepção 'bancária' o educador vai 'enchendo' os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1987, p. 41).

A educação libertadora faz com que os oprimidos reconheçam que a sua situação de subjugados foi construída ao longo do tempo, vislumbrando, portanto, que sua situação pode ser mudada. E ao se imbuir dessa consciência lutam pela sua libertação. Trata-se do que Dering (2021, p. 79) concebe como “conhecimento como autoridade”. Para esse autor, dever-se-ia pensar no conhecimento não imposto, mas

na perspectiva do letramento como diálogos. Assim, afirma que: “podemos dizer que letrar são trocas de saberes, estes, por sua vez, adquiridos ou a adquirir em formatos dos mais plurais possíveis dentro de sistemas-mundos que coexistem” (DERING, 2021, p. 79). Por isso, é de suma importância uma educação que se posicione em sua práxis como uma educação problematizadora, pois ao conhecer e tomar consciência da realidade buscar-se-á por sua transformação (ORBEN, 2021, p. 65).

Na concepção problematizadora, há uma mediação entre o objeto de conhecimento em que educador e educando se propõem a investigar, superando o autoritarismo do educador, e essa atitude é superado todo o intelectualismo que possa levar ambos há uma alienação.

3.3.2 Educação Dialógica

Na proposta freiriana, o diálogo é problematizador; possui como objetivo problematizar a realidade, a(o) aluna(o) não extrai de si mesmo o conhecimento, mas é em diálogo com a realidade que ele passa a construir seu conhecimento.

Portanto, nem uma concepção mecanicista e bancária do conhecimento, do ensino e da educação, que consistiria em transmitir, depositar ou introjetar conhecimentos e valores, nem uma concepção idealista, que se resumiria em extraí-los da mente dos educandos, mas, sim, uma criação e construção coletiva, baseada no diálogo (ANDREOLA, 2006, p.22).

A educação, quando problematizadora, propõe-se a uma relação dialógica, pois há uma reflexão entre professora(or) e aluna(o) em todo o processo de ensino e aprendizagem, propondo uma comunhão entre os saberes e contribuindo para que os agentes nesse processo possam ser agraciados por uma visão crítica integradora, formulando assim as bases para uma educação libertadora.

Segundo Freire, a palavra aqui é de extrema importância, ela enfatiza ação, reflexão que se converte em um ativismo e quando minimizada impossibilita o diálogo, pronunciar ao mundo é tentar modificá-lo. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 78).

Nesse diálogo com o mundo, homens e mulheres vão fazendo o processo de ação e reflexão e transformando a realidade que o cerca, negando a realidade como aquela que esteja ausente dos homens e mulheres, confirmando que a comunicação é que consegue dar sentido à vida humana. Com essa prática, exercitam o respeito às ideias do outro, formando uma personalidade democrática. O diálogo provoca uma

atitude de escuta, não sendo a escuta uma atitude de silenciar perante a ideia do outro, mas levando todos a uma escuta sem preconceito, provocando em todos um posicionamento crítico e consciente: “a partir da prática dialógica, o sujeito desenvolve suas potencialidades de comunicar, interagir, administrar e construir o seu conhecimento, melhorando sua capacidade de decisão, humanizando-se” (MENEZES e SANTIAGO, 2014, p. 56). Tem-se que:

A relação dialógica supera a concepção tradicional que coloca o educador como sujeito do conhecimento e o educando como o objeto inerte, pois só há diálogo legítimo quando ambas as partes se reconhecem como sujeitos dispostos a ensinar, a conhecer e humanizar-se juntos (ORBEN, 2021, p.56).

Segundo a concepção freiriana, ninguém sabe tudo, mas todos nós sabemos alguma coisa e mediante a isso sempre estamos aprendendo; ser humilde e respeitoso é fundamental para uma construção dialógica, o educador é lógico, não pode ser considerado um completo ignorante nem tampouco dono do saber, mas aquele que se constrói coletivamente tornando o conhecimento significativo e libertador (ORBEN, 2021, p. 56).

Dialogar com o passado para reconstruir o presente é fundamental, é a oportunidade que se tem de reconstruir a nossa história de forma crítica, de nos reinventarmos na construção de um mundo melhor. A educação, trabalhando nesses moldes, acaba por se basear na partilha de saberes e acaba por permitir que os estudantes se posicionem quanto aos seus valores sociais, políticos e ideológicos.

3.3.3 Educação Contextualizada

A contextualização da aprendizagem tem sua origem em algumas teorias de aprendizagem, sendo estudada pela teoria construtivista ao se fazer o apelo de que cada indivíduo deverá construir o seu conhecimento, ao mesmo tempo, defendendo a ideia de uma aprendizagem significativa diante de uma educação pautada na resolução de problemas. Entende-se que o conhecimento é situado na prática e construído das relações das pessoas de acordo com um contexto cultural, social e histórico, considerando que o conhecimento é resultado das ações construídas pelos indivíduos nessa prática (FESTAS, 2015, p. 717).

Contextualizar requer compartilhar conhecimento e experiências de vida. É tornar o ambiente de aprendizagem um espaço de diálogo e questionamento e, ao mesmo tempo, reconhecer a condição histórica de cada indivíduo, levando cada aluno(a) a observar, sentir, entender, tolerar, imaginar e agir. “Do mesmo modo, o

trabalho pedagógico, embora embasado em legislações e diretrizes em nível nacional, precisa ser adaptado às especificidades contextuais, dada a dimensão continental e diversidade do país” (EDMUNDO, 2013, p. 15-14).

Ao recusar a história como jogo de destinos certos, como dados, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a história como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. Reconhece o papel da consciência construindo-se na práxis; da inteligência sendo inventada e reinventada no processo e não como algo imóvel em mim, quase separado, em meu corpo. Reconhece o meu corpo como corpo consciente que pode mover-se criticamente no mundo como pode ‘perder’ o endereço histórico (FREIRE, 2001, p. 47).

De maneira geral, a contextualização é vista por vários autores como uma forma de aproximação entre os conteúdos de ensino e a realidade da(o) aluna(o), tornando os conteúdos mais atrativos para alunas(os) como:

[...] o termo ‘contextualização’ é uma derivação do termo ‘contexto’ que vem do latim *contexto* e pode ser entendido por um encadeamento de ideias de um texto, ou seja, a forma como estão ligadas entre si as diferentes partes de um todo organizado. [...] os significados de ‘contexto’ variam de contexto para contexto, ou seja, não há um único significado, tampouco, um único contexto de significância. Consequentemente infere-se que a ação relacionada ao ‘contexto’, isto é, a ‘contextualização’ pode trazer, também, significados múltiplos (KATO, 2007, p. 13, *apud* MACEDO; SILVA, 2014, p. 57).

Deve-se observar para que, no processo de significação, não ocorram interpretações simplistas ao articulá-las com o cotidiano do(a) educando(a). Para isso é necessário levar a(o) aluna(o) ao conhecimento científico a partir de suas experiências, porque só assim a(o) aluna(o) sairá de sua passividade e se tornará ativo no processo de reconstrução da história.

Dialogar, problematizar e contextualizar será fundamental quando se trata em estudar textos sagrados, até mesmo, pode-se refletir sobre quantos enganos são cometidos quando se trata dos interditos como 1Cor 14 e 1 Tm 2, que são textos que, quando lidos sem contextualização, tornam-se um instrumento opressor à figura das mulheres. Entretanto, quando reconstruídos de acordo com o seu contexto histórico, político e social visibilizam mulheres que, desde então, já lutavam para transpor o seu espaço na história.

Esta proposta pretende pautar-se em uma pedagogia feminista libertadora para a erradicação do patriarcado e qualquer mecanismo de opressão. A organização dos conteúdos do Ensino Religioso, definido como área de conhecimento, é fundamental para que se possa pensar nesse tipo de educação problematizadora. Vale destacar que se tem respaldo para tal em documentos oficiais como as diretrizes para o componente curricular do Ensino Religioso, que contemplam estudos de textos

sagrados. Nesta perspectiva, serão reconstruídos textos sagrados que apresentam protagonismo de mulheres, mas também textos interditos, para investigar o contexto histórico em que viviam essas mulheres.

As religiões têm contribuído muito para a opressão das mulheres, quando reforçam a afirmação da subordinação das mulheres aos homens como se fosse vontade de Deus. Fazer uma releitura dos textos sagrados, percebendo o contexto patriarcal, será sempre necessário para se pensar em uma educação problematizadora.

Existem elementos que nos permitem verificar essas relações gênero, de maneira libertadora ou opressora, como os símbolos que representam a realidade cultural ou histórica de um povo. A própria Bíblia nos coloca a figura de Deus como Pai, mas nos mostra também que a figura de Deus que transcende o masculino, quando cita Deus em forma de Água Viva (Jo 4) ou Verdade (Jo14,6). Ao olhar esses símbolos, deve-se indagar se eles foram considerados no processo de libertação ou opressão.

Normas e valores são dificilmente percebidos quando não foram escritos e estão ligados a uma educação, a uma tradição e a costumes enraizados, tornando-se um problema, visto que passam a ser autoritários, na medida em que legitimam um poder. Nas instituições, em se tratando da família, a escola, Igreja, Estado etc., a autoridade masculina se faz muito presente e dominante. São poucas as mulheres, pensando no exercício de poder, que detém esse espaço e são reconhecidas. A subjetividade, que está ligada aos nossos sentimentos, fé etc., são construídas por meio das instituições, valores, símbolos e vão nos construindo e formando uma identidade, mas não só uma identidade, mas vai construindo a sociedade e, conseqüentemente, as relações de gênero (RICHTER REIMER, 2004, p. 44-46).

É importante a escola proporcionar diálogo em torno desses elementos, principalmente quando sugerir textos sagrados que foram escritos há milhares de anos, quando tanto homens quanto mulheres viviam em uma sociedade com normas e valores que cabem hoje ser questionados, pois apresentam um tipo de cultura, em uma determinada época específica, e trazem consigo uma identidade própria daquele tempo, tanto para homens quanto para mulheres.

Ao se buscar fazer uma leitura de textos sagrados tendo como referência uma hermenêutica feminista, deve-se perceber, segundo Richter Reimer (2005, p. 34-35) que:

- textos sagrados são testemunhos de fé vivida em determinado contexto-cultural;
- experiências de vida são porta de entrada para a leitura e compreensão dos textos dentro de seus contextos;
- é necessário resgatar a importância concreta dos nossos corpos históricos com todas suas experiências de forma holística;
- é preciso recuperar a importância e vitalidade do cotidiano ligado às esferas pública e privada, em todas suas dimensões sociais, culturais, econômicas, afetivas etc.;
- é essencial romper com o silêncio sobre as experiências de opressão e resistência/libertação vivenciadas nas relações de gênero;
- é indispensável utilizar, além dos instrumentos exegéticos, categoria de análise de gênero para elaborar um processo de desconstrução e reconstrução.

Os estudos sobre mulheres têm avançado, mas a maneira como vêm sendo desenvolvidos deixam espaços para perpetuar o *status quo*. O que se pretende é tornar a sala de aula um lugar onde há um senso de luta, em um processo de aprendizado em que a teoria e a prática andam juntos(as), onde professoras(es) e alunas(os) possam superar o distanciamento e a alienação em torno do ensino. Por meio de um ambiente problematizador em sala de aula, os estudantes são empoderados a fazer parte de uma discussão rigorosa e crítica, porque alunas(os) apresentam contribuições relevantes durante as discussões. Conhecer o lugar de fala de cada estudante é importante para o processo, porque muitos podem ser vítimas do machismo ou podem expressar ideias machistas (bell hooks, 2019. p.113-123).

Ao longo de séculos, a linguagem que foi usada para identificar a espécie humana foi “homem”, deixando a mulher em posição de subordinação. Em função disso, também surgiram padrões de referências que as marcaram como imperfeitas, o pecado, o mal, o demônio. No entanto, esse sexismo se evidencia em sua identificação até hoje em vários espaços.

Se se considerar a prática educativa como crítica e dialógica para valorizar os saberes construídos pelas mulheres, ela poderá contribuir muito no processo de emancipação feminina. Fomentará ainda uma educação que coloque a realidade da mulher como conteúdo problematizador, sendo este reconhecido como aquele que se dá em torno das pessoas com o mundo da cultura do patriarcado, podendo, nessa perspectiva, vislumbrar um futuro libertador para as mulheres (EGGERT; SILVA, 2011, p. 62).

Uma educação feminista pautada em uma hermenêutica feminista libertadora supõe que a conscientização que todo o conhecimento crítico trabalhado em sala de aula deve orientar os hábitos de maneira que possam vivê-los fora da sala, pensar diferente sobre gênero e suas relações de poder e, conseqüentemente, viver

diferente, porque educar para uma conscientização crítica é “alterar nossas percepções da realidade e nossas ações” (bell hooks, 2021, p. 151).

Vivenciar uma proposta feminista implica em uma reviravolta epistemológica para a teoria curricular, na medida em que a epistemologia traz consigo a existência de concepções de uma epistemologia dominante, um currículo masculino. Expressando a separação entre o sujeito e o conhecimento, o individualismo e a competição que se caracterizam em experiências e interesses masculinos, a solução não seria uma inversão desse currículo, mas sim de forma equilibrada mostrar experiências tanto masculinas como femininas (SILVA, 2021, 97).

Nesta perspectiva, é preciso que o ensino priorize a relação professora(or)/aluna(o), na qual se recorre a uma postura de uma/um professora(or) que não sabe tudo, mas que se constrói no processo de discussão com sua(eu) aluna(o), construindo atitudes e ações de respeito mútuo entre homens e mulheres.

Entende-se que a escola, por formar opiniões, possui responsabilidades na formação de alunas(os) e, por sua vez, deveria trazer para o centro de seus debates as relações entre os gêneros, uma vez que são construídas culturalmente e que estão em processo de desconstrução e (re)construção.

A escola, por meio de um currículo não sexista, convida a todos e a todas para rever suas práticas e romper com velhos paradigmas, denunciando situações desiguais de classe, raça, gênero e etnia. Uma educação não-sexista nas escolas faz com que esse espaço educacional questione as relações de poder que ressaltam diferenças e provocam desigualdades, opressões, exclusões e sofrimentos.

Ainda que textos que levados para discussão em salas de aula não sigam uma postura inclusiva, a escola pode proporcionar sua problematização por meio de uma hermenêutica feminista libertadora para, assim, rever posicionamentos, recriar pensamentos e, conseqüentemente, ter novas atitudes.

Quando a escola for um espaço no qual não se concentre em discutir ideias já determinadas e passe a ter em seus currículos espaços para reflexão crítica, em que se possa denunciar e refletir sobre os tipos de dominação e exploração, então será um lugar libertador em que o sujeito tem autonomia. Para isso as formulações pedagógicas devem perpassar por uma ótica também feminista. Assim, participará também de uma luta global contra a dominação, produzindo um paradigma educacional que se contrapõe ao vigente, que é excludente.

Diante disso, conclui-se que professoras e professores devem propor a alunas e alunos reflexões ancoradas em uma pedagogia emancipatória com base na conscientização, libertação e transformação nos espaços ocupados por todas e todos e para todas e todos.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa vislumbrou-se que, embora a mulher tenha vivido uma invisibilidade por muito tempo, suas histórias podem ser reconstruídas, refletidas e transformadas, mesmo que ela esteja inserida em uma sociedade patriarcal. Hoje encontramos pessoas em lugares que querem e podem reconstruir histórias de mulheres (re)conhecendo suas situações de opressão, mas também de protagonismo, enfim, de sucesso.

No processo de construção e visibilização das mulheres, ao longo dos anos, surgiram movimentos importantes como o Movimento Feminista Libertador. Por meio de debates em pequenos grupos, congressos, seminários, criações de materiais, revistas acadêmicas, começam-se a construir uma consciência feminista, em que se descobrem como sujeitos históricos mulheres oprimidas e discriminadas. Diante disso, a mulher começa a reivindicar funções específicas em todos os espaços sociais.

Constatou-se também, em textos sagrados do Novo Testamento, histórias de mulheres que, mesmo inseridas em uma sociedade patriarcal, tiveram experiências que as tornaram protagonistas em seu contexto. Mulheres pobres, negras, abastadas, mesmo vivendo em uma época em que tudo lhes era proibido, vivenciaram circunstâncias transformadoras, mesmo sendo invisibilizadas por costumes e normas da época.

As religiões cristãs estão relacionadas com um ideal de poder masculino. O patriarcado ainda persiste na sociedade atual e isso é reforçado na esfera social, política e religiosa. Assim, a igreja, pensando na sua influência sobre o social, normatiza padrões. A inferioridade da mulher que foi construída ao longo dos séculos foi reforçada e cumpriu interesses de homens para continuar com o poder em suas mãos. A igreja, por sua vez, consolidou esse poder em nome da “vontade de Deus”. Foi sendo desenvolvido, paulatinamente, um discurso não só na igreja, mas também na esfera social, de que o homem é um ser superior, colocando a mulher em um lugar de subordinação, rotulando-a como aquela que é imperfeita, pecadora, do mal etc. Com essas construções, a figura da mulher acaba por afastá-la da participação na construção da sociedade.

Observou-se, em textos bíblicos do Novo Testamento, que tanto o ensino quanto trabalhos missionários foram executados também por mulheres nos cristianismos originários, tais como: Priscila – com o seu marido Áquila –, que era uma

mestra apreciada na Igreja primitiva que guiou Apolo no conhecimento da verdade (At 18, 26), estabelecendo, assim, o ato de ensinar. Lídia, de Tiatira, que contribuiu não só para a economia local, como também se reunia em casa com outras mulheres para realizarem o culto sabático, fazia missões, construindo histórias e deixando marcas em sua geração. Maria Madalena, que, embora tentassem diminuir a sua imagem, andou com Jesus e atuou como líder, quebrando o paradigma da família patriarcal. Evódia e Síntique, por exemplo, apesar de suas desavenças, eram mulheres que trabalhavam no evangelho (Fp 4, 2-3). Filipe, o evangelista, tinha quatro filhas que eram profetisas (At 21, 9). As mulheres anciãs podiam ensinar (Tt 2, 3). Paulo considerava com alta honra Lóide e Eunice (2 Tm 1, 5). Muitos nomes de mulheres são mencionados em Rm 16 como aquelas que estavam ativas junto a Paulo no trabalho evangelizador e, conseqüentemente, no ato de ensinar. Dessa maneira, notamos que essas histórias podem ser desconstruídas para serem reconstruídas no espaço escolar por intermédio de componentes curriculares do Ensino Religioso, pautado por uma Hermenêutica Feminista Libertadora.

Notou-se ainda que textos sagrados como 1 Timóteo 2,12-13 – que se trata de uma carta pastoral a qual não é um escrito autêntico paulino – são códigos domésticos da casa patriarcal apoderados pela igreja primitiva para que as mulheres se calassem, automaticamente, invisibilizando o protagonismo delas. Quando essas histórias são lidas sem problematizá-las, ou seja, sem contextualizá-las estabelecendo um diálogo entre o passado e presente, ainda hoje mulheres ficam subordinadas e subjugadas aos homens em diferentes esferas, cooperando também para a manutenção de uma estrutura dominante. Um exemplo disso é a perícopos 1 Coríntios 14,34-35 que, embora seja um trecho de uma carta autêntica paulina, estudos comprovam que se trata de uma interpolação, visto que o Apostolo Paulo tinha uma postura igualitária em relação às mulheres, evidenciada nas comunidades cristãs.

Quanto ao conhecimento do componente curricular do Ensino Religioso, percebeu-se períodos distintos na história, iniciando na catequese com uma força e fé cristãs e assumindo diferentes configurações até a contemporaneidade, buscando respeitar a pluralidade religiosa que existe no Brasil.

A proposta desta pesquisa para se trabalhar o Ensino Religioso na escola é pautada no método de análise das Ciências da Religião, que tem como objetivo aproximar as expressões religiosas de todos os grupos sociais. Sua análise também

se dá na essência do sagrado em um determinado tempo e espaço. Dessa maneira a escola terá que se despir de certos preconceitos e incluir nos seus currículos as expressões religiosas que se manifestam em qualquer espaço social.

Recomenda-se para tanto que o currículo do Ensino Religioso passe a ser pensado como um projeto cultural em que a escola estará inserida apropriando-se de histórias e experiências de vida de alunas e alunos. Dessa forma, eles mesmos passam a ser os protagonistas de suas histórias, desenvolvendo projetos valendo-se de seus próprios anseios e necessidades e criando ações libertadoras na comunidade em que a escola esteja inserida. A construção desse componente ainda demanda muitas reflexões, pois existem muitas polêmicas em torno de sua construção histórica. Contudo, todas as reflexões feitas vão levando o pensar e o agir para sua prática pedagógica libertadora em forma de debate e amadurecimento de novas ações.

Por meio desta pesquisa, percebeu-se que a escola é reprodutora nas diferenças de gênero, no uso da linguagem, dos papéis estabelecidos para meninos e meninas, nos materiais didáticos, entretanto, a escola também é um espaço que transforma relações quando busca combater práticas sexistas ainda presentes em seu interior.

Assim, é importante pensar em um currículo não-sexista em que as relações de gênero podem ser estudadas e refletidas na perspectiva de igualdade entre homens e mulheres considerando o processo histórico de desigualdade que foi sendo construído ao longo dos tempos. Por isso, torna-se importante buscar na Bíblia exemplos de mulheres que são referências de um protagonismo, mesmo em uma sociedade em que eram excluídas de seus direitos. Além de sua liderança, elas fizeram com que suas vozes ecoassem à sociedade que juntos homens e mulheres compartilharam histórias de igualdade.

Considerando que a escola seja um lugar em que se constrói conhecimento, que desenvolve o espírito crítico, onde também se formam identidades, ela se torna o lugar apropriado para o diálogo e o respeito sobre o convívio com a diversidade. É um lugar onde se problematiza a realidade e se percebem processos sociais de produção de diferenças e desigualdades, opressões e sofrimentos.

Como foi analisada na seção 3.2 desta pesquisa, a categoria de gênero é importante para a compreensão das relações entre homens e mulheres e sua influência nos seus papéis sociais. É sabido que esses papéis hoje em dia ainda são determinados como certos ou errados distintamente para homens e para mulheres,

embora isso ocorra de maneira camuflada. Lamentavelmente, uma escola cujo projeto cultural não expresse claramente sua posição quanto às diversidades reais ainda é um lugar que reproduz desigualdade. Quando apenas transmite conhecimento sem fazer questionamento sobre relações de gênero, ela também fabrica sujeitos masculinos e femininos e produz suas identidades.

Portanto, se a escola reconhecer essas desigualdades e se dispuser a observar, analisar e interferir na continuidade dessas discrepâncias, ela fomentará um projeto cultural libertador e emancipatório em suas relações de gênero. E uma das maneiras de isso ser desenvolvido é por meio de um Ensino Religioso embasado também em textos sagrados, o que, sem dúvida, contribuirá para as relações mais justas e igualitárias entre homens e mulheres.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira; MONGHI, Márcia. Para Compreendermos Gênero: uma ponte igualitária entre homens e mulheres. *In: SCOTT, Parry et al. (orgs). Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente.* Recife: Ed. da UFPE, 2009.

ALMEIDA, Debora Vasti Colombani Bispo. *O ensino religioso ou ensino sobre religiões? A concepção de ensino religioso escolar no estado de São Paulo.* Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ANDRADE, Marta Méga. *Aristófanis e o tema da participação (política) da mulher em Atenas.* Rio de Janeiro: Phoinix, 1999.

ANDREOLA, Balduino A. Educação e diálogo na perspectiva de Freire. *REP - Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 13, n. 1, p. 19-34, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7946>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ANÔNIMO. *Vida de Santa Maria Madalena: texto anônimo do século XIV.* Programa de Estudos Medievais, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <https://pem.historia.ufrj.br/arquivo/smm.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ARAGÃO, Gilbraz de Souza. Identidade e Alteridade na BNCC: impactos para o Ensino Religioso na perspectiva das ciências da Religião. *In: SILVEIRA, Emerson Sena; JUGQUEIRA, Sergio (orgs.). O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

ARAÚJO, Vitor Savio. O lugar das diversidades na base nacional comum curricular – BNCC. *In: SOARES, Márcia Santana; VIEIRA, Emília Carvalho de Araújo (orgs.). Ecos de Eva: vozes da Isegoria.* Goiânia: Kelps, 2021. p. 177-203.

ARISTÓTELES. *Política.* Tradução: Mario da Gama Kury. Brasília: Ed. da UnB, 1985.

ARNAUT TOLEDO, C. de A; FRISANCO, F. A. O ensino religioso na escola pública brasileira. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 22, p. 113-118. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4119>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BALDO, Manoela de Paula. Demonização da mulher que, nos imaginários de uma sociedade patriarcal, mata o marido em consequência de agressões: legítima defesa Putativa. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Franca*, v. 10, n. 1, p. 248, jul. 2015. Disponível em: <https://www.revista.direitofranca.br/index.php/refdf/article/view/293>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar; FAVERE, Juliana. *Teorias e práticas do currículo*. Indaial: Uniasselvi, 2013.

BARBOSA, Fábica Cristina Mendes; ANDRADE, Helisangela. Gênero na prática: uma educação não-sexista nas escolas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13TH WOMEN'S WORLDS CONGRESS (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

BARCLY, William. *Comentário do Novo Testamento I*. Tradução: Carlos Biagini. Disponível em: <http://jdrf.hermare.com/SOGLde38GvuFLu/>. Acesso em: 11 mar. 2022.

bell hooks. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Tradução: Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

bell hooks. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guaracira Lopes (org). *O corpo educado Pedagogia da sexualidade*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BEZERRA, Jolene Rocha *et al.* Currículo e as relações de gênero: o olhar de pedagogas de uma escola pública da Paraíba. *Espaço do Currículo*, Paraíba, v. 4, n. 1, p. 66-77, mar./ set. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/10544>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BÍBLIA. Tradução brasileira: introduções acadêmicas. São Paulo: Fonte Editorial, 2018.

BORTOLINI, José. *Como ler a Cartas aos Romanos*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1997.

BRITO MARINHO, Diane M. de. *Atuação de mulheres em ministérios pastorais: realidade presente em textos bíblicos*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição do Império do Brasil, 1824*. Disponível em: <https://ideg.com.br/constituicao-do-imperio-do-brazil-1824/>. Acesso: em 30 abr. 2020.

BRASIL. Planalto. *Constituição de 1891*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição de 1934*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 09 de maio de 2020.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição de 1937*. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes_Brasileiras_v4_1937.pdf?sequence=9. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL Portal do MEC. *Constituição Federal de 1996*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Planalto. *Lei 9.475 de 22 de julho de 1997: dá nova redação ao art. 33 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.475-1997&OpenDocument. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum de Educação (BNCC)*, 2017: Ensino Religioso, p. 435-459. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Presidente da República. *Lei n. 9.394, de 22 de junho de 1997*. Dá nova redação ao Art. da Lei. 9397, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BORIN, Luiz Claudio. *História do Ensino Religioso no Brasil*. Santa Maria, RS: UFSM.NTE, 2018.

BROWN, Raymond E. *Introdução ao Novo Testamento*. Tradução: Paulo F. Valério. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

CAMACHO, Rosa Alejandra. 1 Timoteo 2, 9-15: Esperanza para el cambio de la situación de las Mujeres en la Iglesia. *Revista de Interpretación Bíblica Latino-Americana*, n. 77, 2018/1. Disponível em: Esperanza para el cambio de la situación de las Mujeres en la Iglesia. Acesso: 10 maio 2022. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/Ribla/article/download/8761/6252>. Acesso: 11 maio 2022.

CAMPOS, Baptista Mônica; TEREZA, M. P. Cavalcanti. *A leitura popular da Bíblia leitura feminista e de gênero na América latina*. Departamento de Teologia. 2007. Disponível em: http://www.puc-rio.br/Pibic/relatorio_resumo2007/relatorios/teo/teo_monica_baptista_campos.pdf. Acesso em 12 de maio 2020.

CANDIOTTO, Jaci de Fátima Souza. *A teologia feminista e seus giros hermenêutico: reinterpretaciones de Deus, do ser humano e da criação*. Tese (Doutorado em Teologia e Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CANDIOTTO, Jaci de Fátima Souza. Hermenêutica Feminista da Suspeita como possibilidade de superação de epistemologias teológicas excludentes. *Rev. Pistis Prax. Teol. Pastor.*, Curitiba, v. 13, p. 291-306, 2021. ed. espec. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/27679/24876>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CARDOSO, Marcos Antônio. Breve trajetória do Ensino Religioso no Brasil. *Revista Unitas*, v. 5, n. 2 (n. especial), 2017. Disponível em: <https://revista.fuv.edu.br/index.php/unitas/article/view/402/527>. Acesso em: 09 maio 2022.

CARVALHO, Roney Luiz. Introdução à Primeira Epistola de Paulo a Timóteo. *In: Bíblia*, Tradução Brasileira Introduções Acadêmicas. São Paulo: Fonte Editorial, 2018.

CHAGAS Letícia; TONE CHAGAS, Arnaldo. A posição da mulher em diferentes épocas e a herança social do machismo no Brasil. *Psicologia: o portal dos psicólogos*, 2017, p.3. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1095.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

COELHO, Carla Naoum. *Ampliando horizontes: análise de interpretações do feminino a partir do texto bíblico*. 208 p. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

CONFERÊNCIA Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. *Ensino religioso no cenário da educação brasileira*. Brasília: Edições CNBB, 2007.

CONTI, Cristina. El Género Em Lo Cotidiano. Infiel es esta palabra - 1 Timoteo 2,9-15. *RIBLA - Revista de Interpretación Latinoamericana*, n.37, 2000.

CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera. *Proposta Didática do Ensino Religioso no Formação de professores: contexto, sentido e prática Brasil*. 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/61594497-A-proposta-didatica-do-ensino-religioso-no-brasil.html>. Acesso: 01 jul. 2022.

CORDEIRO, Darcy. “A Evolução dos Paradigmas e o Ensino Religioso”. *In: SILVA, Valmor (org.). Ensino Religioso educação centrada na vida: Subsídio para formação de professores*. São Paulo: Paulus, 2004.

CORDEIRO, Darcy; BRITO MARINHO. “Breve Histórico Do Ensino Religioso No Brasil”. *In: SCHMITT, Adriana R. V;PACHECO, Luci M. D. Tempos de Diversidade e Ressignificação da Educação*. São Paulo. Pimenta Cultural. 2021.

CORASSIN, M. L(1992). Manifestações de protesto em Roma: a participação feminina. *Clássica. Revista Brasileira De Estudos Clássicos*, p.109-115, 1992. Disponível: <https://revista.classica.org.br/classica/article/view/822>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CORREIA, Élcio Bernardino. *Paulo, Mestre da Sã Doutrina*. Dissertação (Mestrado em Teologia). Universidade Católica de Goiás, São Paulo, 2015. p.192-193.

COSTA, Matheus Oliva. STERN, Fábio L. Crenças religiosa e filosofias de vida na BNCC: importância para o Ensino Religioso sob a perspectiva da Ciências da Religião. In: SILVEIRA, Emerson Sena; JUGQUEIRA, Sergio (orgs.). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CROATTO, José Severino. *Hermenêutica Bíblica*. Tradução: Haroldo Reimer. São Leopoldo RS: Sinodal.1986.

CRÜSEMANN, Marlene e RICHTER REIMER, Ivoni. Igrejas Domésticas: Lugar de Acolhida, Partilha e Celebração na Casa de Mulheres. *Revista Caminhos – Revista de Ciências da Religião*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 179-190, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/4835>. Acesso em: 02 mar. 2022.

DANTAS, Douglas Cabral. *O Ensino Religioso na Rede Pública de Ensino de Belo Horizonte, MG: história, modelos e percepções de professores sobre formação e docência*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2002.

DANTAS, Douglas Cabral. O ensino religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 112-124, 1º sem. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/583#:~:text=O%20percurso%20hist%C3%B3rico%20do%20Ensino,pedag%C3%B3gicos%2C%20metodologias%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de>. Acesso em 20 mar. 2022.

DELUMEAU, Jean. *História do medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DERING, Renato de Oliveira. *A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual*(Tese de Doutorado em Letras e Linguística) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11287/3/Tese%20-%20Renato%20de%20Oliveira%20Dering%20-%202021.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2022.

DREHER, Martin N. Fundamentalismo religioso e sua importância na resolução ou agravamento do conflito palestino-israelense. *Rev. Trim.* Porto Alegre v. 35 Nº 149 set. 2005 p. 553-567. Disponível em: [https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/teo\(a\)rticle/view/1701](https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/teo(a)rticle/view/1701). Acesso: 10 maio 2022.

DOMINGUES, Gleyds Silva. Um olhar pedagógico sobre o sentido do ensino no ministério de Jesus. *Via Teológica Domingues*, v. 16, n. 32, , p. 39-60, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fabapar.com.br/index.php/vt/article/view/64>. Acesso em: 01 maio 2022.

DUTRA, Ítalo Modesto. Prefácio. In: POZZER, Adecir; PALHETA Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES Maria José Torres (orgs.). *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. – Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. *A contextualização no ensino e aprendizagem: expandindo perspectiva em contexto de formação de docente*. XI Congresso Nacional de educação EDUCERE 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba de 23 a 26/09/2013.

EGGERT, Edla; SILVA, Márcia Alves. Observações sobre pesquisa autobiografia na perspectiva da educação popular nos estudos de gênero. *Contexto & Educação*, v. 26, n. 85, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/441/257>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ESCOBAR, Samuel. Balanços e perspectivas de CLADE III. *Boletim Teológico*. Ano 8, n. 23, jun-jul, 1994.

FABRIS, Rinaldo. *As cartas de Paulo III*. Tradução: José maria de Almeida. São Paulo: Loyola, 1992.

FARIAS, Alessandra Fonseca. *O método de Paulo Freire e sua atualidade no contexto educacional brasileiro*. Boletim GEPEP, v. 2, n. 2, p. 40-53, jul. 2013.

FARIA, Jacir de Freitas. *O Outro Pedro e a outra Madalena segundo os apócrifos*. In: REIMER, Haroldo; SILVA, Valmor da (orgs.). REIMER, Haroldo; SILVA, Valmor da (orgs.). *Hermenêuticas bíblicas: contribuições ao I Congresso Brasileiro de Pesquisa Bíblica*. Goiânia: Ed. da UCG, 2006. p. 190-194.

FEIJÓ, Natanael. *Conhecimentos prévios dos alunos e o Ensino Religioso não confessional*. In: CECCHETTI, Elcio; SIMONI, Joseane Crusaro (orgs.). *Ensino religioso não confessional: múltiplos olhares [e-book]*. São Leopoldo: Oikos, 2019.

FERREIRA, Joel. *Primeira Epístola aos Coríntios: a sabedoria cristã e a busca de uma sociedade alternativa*. São Paulo: Fonte Editorial, 2013.

FERREIRA, Joel. *Introdução à Primeira Epístola de Paulo aos Coríntios*. São Paulo: Fonte Editorial, 2018.

FERREIRA, Renan da Costa; ABRANDENBURG, Laude Erandi. *O ensino religioso e a BNCC: possibilidades de se educar para a paz*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 508-522, maio/ago. 2019.

FESTAS, Maria Isabel Ferraz. *A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 713-728, jul./set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507128518>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Edunesp, 2000.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem. *Bem-me-quer, malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base nacional Comum Curricular*. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

FURLIN, Neiva. Teologia feminista: uma voz que emerge nas margens do discurso teológico hegemônico. *Rever*, ano 11, n. 01, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/6034>. Acesso em: 04 mar. 2022.

FURQUIM, Carlos Henrique de Brito. A pesquisa identitária e o sujeito que pesquisa. *Cadernos de gênero e diversidade*. v. 05, n. 01, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>. Acesso: 10 maio 2022.

GANDRA, Gustavo Henrique; DERING, Renato de Oliveira. Impactos legais da BNCC nos currículos escolares: reflexões basilares sobre a formação educacional do jovem brasileiro. In: OLIVEIRA, Albertina Lima de; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; AMARAL, Marco Antonio Franco do; LIMA, Michelle Castro (orgs). *Vozes da educação: pesquisas e escritas contemporâneas*. São Carlos: João & Pedro Editores, 2019.

GETTY, Ann Mary. 1 Coríntios. In: BERGANT, Dianne, KARRIS, Robert J. (orgs.). *Comentário Bíblico III*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GEVEHR, Daniel Luciano; SOUZA Vera Lucia de. As mulheres e a igreja na Idade Média: misoginia, demonização e caça às bruxas. *Revista Acadêmica Licência&acturas*, v. 2, n. 1, p. 113-121, jan.-jun., 2014. Disponível em: <http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/38>. Acesso: 20 mar. 2022.

GILLMAN, M. Florence. *Mulheres que conheceram Paulo*. São Paulo: Paulinas, 1998.

GIUMBELLI, Emerson. A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de ensino religioso. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 2010, v. 53 n. 1. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27345>. Acesso: 04 abr. 2022.

GUIMARÃES, Simone Furquim. *Efésios 5.21-33 como modelo de discurso de gênero*. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2011.

GROSS, Renato. Fé cristã, conhecimento e educação: paidéia a o alcance de todos. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.141-156, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275012.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

JUNQUEIRA, Sergio R. A; CORRÊA, Rosa A.T; HOLANDA Ângela M. R. *Ensino Religioso: aspecto legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba: Ibpx, 2008.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Materiais didáticos para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 947/97*. Biblioteca Central PUCPR: Paraná, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2016-pdf/44061-produto-1-materiais-didaticos-para-componente-curricular-ensino-religioso-pdf/file>. Acesso em: 08 abr. 2022.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. ROCHA Terezinha Sueli. Ensino Religioso: Estudo e Reflexão a partir dos Documentos da Igreja Católica. *Revista Caminhos - Revista de Ciências da Religião*, Goiânia, especial, v. 18, p. 45-60, 2020. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/7334>. Acesso em: 20 jun. 2022.

JUNQUEIRA, Sergio R. A. ITOZ, Sonia. O Ensino Religioso Segundo a BNCC. In: SILVEIRA, Emerson Sena; JUNQUEIRA, Sergio (orgs.). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

KONINGS, Johan; MAREANO, Marcus. *As cartas Pastorais de Paulo e a carta aos Hebreus*. São Paulo: Loyola, 2020.

KURTZ, William S. Atos dos Apóstolos. In: BERGANT, Dianne; KARRIS, Robert J (orgs.). *Comentário Bíblico III*. São Paulo: Loyola, 1999.

LADISLAO, Maria Glória. *As mulheres na Bíblia*. São Paulo: Paulinas, 1995.

LEMONS, Carolina Teles. Ensino religioso nas principais tendências pedagógicas. In: SILVA, Valmor (org.). *Ensino religioso: educação centrada na vida: subsídio para formação de professores*. São Paulo: Paulus, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992.

LIEBEL, Silvia. *Demonização da mulher: a construção do discurso misógino no Malleus Maleficarum*. TCC (Monografia de História) – UFPR, Curitiba, 2004.

LIMA, Rita de Lourdes. *O imaginário judaico-cristão e a submissão das mulheres*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 9: diásporas, diversidades, deslocamentos. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

LOPES, Augustus Nicodemus. Ensinar e aprender em Paulo. *Fides Reformata XIII*, n. 2, p. 113-123, 2008. Disponível em: <https://cpaj.mackenzie.br/wp-content/uploads/2020/01/6-Ensinar-e-aprender-em-Paulo-Augustus-Nicodemus-Lopes.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Hernandes Dias. *I Coríntios: como resolver conflitos na igreja*. São Paulo: Hagnos, 2008.

LOURO, Guaracira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guaracira Lopes. *Pedagogia da sexualidade*. In: LOURO, Guaracira Lopes (org). *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUZ, Janete da Costa Pedro Nogueira. *Mulheres na Bíblia e nas comunidades: um espelho para os tempos*. TCC (Monografia de Teologia) – Faculdade de São Bento, São Paulo, 2014.

MACEDO, Cristina Cândida; SILVA, Luciano Fernandes. Os processos de contextualização e a formação inicial de professores de física. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 19, n. 1, p. 55-75, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/handle/123456789/974>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MALACO, Jonas Tadeu Silva. *O lugar da assembleia dos cidadãos de Atenas*. São Paulo: Alice Foz, 2003.

MARINHO, Diane Marcy de Brito; BARCELOS, Lorena Bernardes; SILVA, Márcia Inês; DERING, Renato de Oliveira. Pandemia, ensino emergencial remoto e angústia docente. *EmRede*, v. 8, n. 2, p. 1-13, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/767/669>. Acesso em: 15 set. 2022.

MARQUES, Luciana Rosa. Protagonismo escolar em diversidade, diferenças e direitos. In: SCOTT, Parry et al. (orgs). *Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente*. Recife: Ed. da UFPE, 2009.

MARTINS, Camila Alves. Maria Madalena: arquétipo da mulher Selvagem. In: RICHTER REIMER, Ivoni (org.). *Imaginário da divindade*. Goiânia: Ed. da UCG; São Leopoldo: Oikos, 2008.

MATTOS, Alderi Souza. Breve história da educação cristã: dos primórdios ao século 20. *Fides Reformata XIII*, n. 2, p. 9-24, 2008. Disponível em: <https://cpaj.mackenzie.br/wp-content/uploads/2020/01/1-Breve-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-crist%C3%A3-dos-prim%C3%B3rdios-ao-s%C3%A9culo-20-Alderisouza-de-Matos.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MATOS, Keila Carvalho de. *Vozes polêmicas e contraditórias sobre ministérios de mulheres: exegese e análise do discurso a partir de 1Coríntios 14,33b-35*. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

MATTOS, Vera Lúcia Monteiro da Silva. *Caminhos para a liberdade*. Rio de Janeiro: Vida Plena, 2002. p.112-113.

MEEKS, Wayne A. *As origens da moralidade cristã nos dois primeiros séculos*. Tradução: Aداury Fiorotti. São Paulo: Paulus, 1997.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições*, v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MINAYO, M. C. S. "O desafio da Pesquisa Social" In: MINAYO, M. C. S(org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O ensino religioso e seus modelos epistemológicos. *Rev. EDUCA*, Porto Velho (RO), v. 3, n. 6, pp. 1-17, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/37293817/O_ensino_religioso_e_seus_modelos_epistemol%C3%B3gicos. Acesso em: 11 mar. 2022.

NEYREY, Jerome H. *I Timóteo*. In: BERGANT, Dianne, KARRIS, Robert J. (org.). *Comentário Bíblico III*. São Paulo: Loyola, 1999.

NICKEL, Jaqueline. A música como instrumento de ensino no ministério infantil. *Revista Ensaios Teológicos*. v. 1, n. 1, jun. 2015. Disponível em: <http://revista.batistapioneira.edu.br/index.php/ensaios/article/view/81>. Acesso em: 03 jun. 2022.

NOGUEIRA, Sandra Vidal; BEISE, ULRICH, Claudete; SILVA, Edeson dos Anjos. Ensino religioso plural na educação básica: uma área do conhecimento humano em consolidação. *Caminhos - Revista de Ciências da Religião*, v. 18, p. 28-44, 2020. Edição Especial.

NUNES, Maria José Fontelas Rosado. De mulheres e de deuses. In: GOMEZ, Josefa Buendia. *Palavras de mulheres juntando fios da teologia feminista*. São Paulo: Catolocas pelo Direito de Decidir, 2000. (Cadernos n. 4).

ORBEN, Douglas João. Pressupostos ontológicos da educação como processo de humanização em Paulo Freire *Caminhos - Revista de Ciências da Religião*, Goiânia, v. 19, p. 55-70, dez. 2021. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/9129>. Acesso em: 12 mar. 2022.

PANASIEWICZ, Roberlei. Olhar hermético ou hermenêutico: fundamentalismo religioso, origens e desafios. *Atualidade teológica (PUCRJ)*, v. 29, p. 1-11, 2008. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/24126>. Acesso em: 30 mar. 2022.

PEREIRA, Nancy Cardoso. Introdução a direitos reprodutivos e aborto. *Revista Mandrágora*, São Paulo, v. 1, n. 1, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/vnGNyx7gwTS4QKvdnBRPP3C/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2022.

PITANO, Sandro de Castro. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. *Inter-Ação*. Goiânia, v. 42, n. 1, p. 87-104, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i1.43774>. Acesso em: 12 mar. 2022.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0612063/CA. *As mulheres na reflexão teológica latino-americana, 2008*. Disponível em: www.maxwell.vrac.puc-rio.br. Acesso em: 11 mar. 2022.

PRICE, J. M. *A pedagogia de Jesus; o mestre por excelência*. Tradução: Rev. Waldemar W. Wey. 3. ed. Rio de Janeiro: Edjuerp, 1980.

PRIOR, D. *A mensagem de 1 Coríntios: a vida da igreja local*. Tradução: Yolanda M. Krievin. São Paulo: ABU, 1993. (A Bíblia Fala Hoje).

RAMOS, Luiz Carlos Ramos. O culto, a pregação e a Bíblia. *Caminhando*, São Bernardo do Campo, v. 16, n. 1, jan./jul. 2011. Disponível em: [https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/Caminhando\(a\)rticle/view/2534](https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/Caminhando(a)rticle/view/2534). Acesso em: 29 mar. 2022.

RACKHAM, R. B. *The Acts of the Apostles*. Tradução: Élcio Bernardino Correia. Michigan: Baker Book House, 1964.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Diversidade religiosa e cultural e a Base Nacional Comum Curricular. In: SILVEIRA, Emerson Sena; JUGQUEIRA, Sergio (orgs.). *O ensino religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

REIS, Patrícia Oliveira; STREIT, Jorge Alfredo Cerqueira. Educação, currículo e diversidade: um debate sobre linguagem utilizada nos livros didáticos da EJA frente aos desafios contra sexismo. *Revista Projeção e Docência*, v. 9, n. 1, 2018.

REVISTA IHU – Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ano XVI, n. 489, jul. 2016.

RIBEIRO, Célia Maria. *O ensino religioso e a prática escolar: um paradoxo sob a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional presente na Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental de Mogi Guaçu/SP*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

RICHTER REIMER, Ivoni. *Vida de mulheres na sociedade e na igreja: uma exegese feminista de Atos dos Apóstolos*. São Paulo: Paulinas, 1995a.

RICHTER REIMER, Ivoni. *O Belo, as feras e o novo tempo*. São Leopoldo: CEBI; Petrópolis: Vozes, 2000.

RICHTER REIMER, Ivoni. A economia dos ministérios eclesiais: uma análise de Romanos 16, 1-16. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 13, n. 5, p. 1079-1092, set/out. 2003. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/es/revista/fragmentos-de-cultura/15>. Acesso em: 11 fev. 2022.

RICHTER REIMER, Ivoni. Mudanças de paradigma e gênero: busca de construção de relações mais justas e gostosas. In: SILVA, Valmor (org.). *Ensino religioso: educação centrada na vida: subsídio para formação de professores*. São Paulo: Paulus, 2004.

RICHTER REIMER, Ivoni. *Grava-me como selo sobre teu coração: teologia feminista*. São Paulo: Paulinas, 2005.

RICHTER REIMER, Ivoni. Bíblia e hermenêutica de classe, gênero e etnia. In: REIMER, Haroldo; SILVA, Valmor (orgs.). *Hermenêutica bíblica: contribuições ao I Congresso Brasileiro de Pesquisa Bíblica*: São Leopoldo: Oikos; Goiânia: Ed. da UCG, 2006.

RICHTER REIMER, Ivoni (org.). *Economia no mundo bíblico, enfoque sociais, históricos e teológicos*. São Leopoldo: CEBI/Sinodal, 2006.

RICHTER RAIMER, Ivoni. Para memória delas! Textos e interpretações na (re)construção de cristianismos originários. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 50 n. 1, p. 41-53 jan./jun. 2010. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/42. Acesso em: 03 fev. 2022.

RICHTER REIMER, Ivoni; MATOS, Keila. Silêncio e desespero: violência contra a mulher em casa e na Bíblia. In: RICHTER REIMER, Ivoni (org.). *Direitos humanos: enfoques bíblicos, teológicos e filosóficos*. São Leopoldo: Oikos; Goiânia: Ed. da PUC, 2011.

RICHTER REIMER, Ivovi. Apostolado, diaconia e missão de mulheres nas origens do cristianismo: rever tradições para empoderar e promover cidadania plena. *Revista Pós-Escrito*. Rio de Janeiro, n. 4, , p.110-126, ago./dez. 2011.

Disponível em:

[http://revista.seminariodosul.com.br/index.php/posescrito\(a\)rticle/view/40](http://revista.seminariodosul.com.br/index.php/posescrito(a)rticle/view/40). Acesso em: 12 fev. 2022.

RICHTER REIMER, Ivoni; SOUZA, Carolina Bezerra. As mulheres: modelo de seguimento no movimento de Jesus e na Igreja. *Revista de Teologia e Ciências da Religião da UNICAP/PE*, v. 1, n. 1, 2012.

RICHTER REIMER, Ivoni. *Maria, Jesus e Paulo com as mulheres: textos, interpretações e história*. São Paulo: Paulus, 2013.

RICHTER REIMER, Ivoni. *Trabalhos acadêmicos: modelos, normas e conteúdo*. São Leopoldo: Oikos, 2014.

RICHTER REIMER, Ivoni; SOUZA, Carolina Bezerra. Maria de Magdala: das redes evangélicas para a festa? *In: ECCO, Clóvis et al. Justiça*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

RICHTER REIMER, Ivoni. Teologia ecofeminista frente às crises socioambientais e pandêmicas. *Revista RED pensar*, Costa Rica, v. 9, n, 2, jul./dic. 2020. Disponível em: <https://ojs.redpensar.ulasalle.ac.cr/index.php/redpensar/article/view/206>. Acesso em: 13 fev. 2022.

RICHTER REIMER, Ivoni *et al.* 100 anos de Paulo Freire: relações emancipatórias entre educação e religião. **Caminhos**, Goiânia, v. 19, p. 6-16, dez. 2021. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/12101/5352>. Acesso em: 06 mar. 2022.

RODRIGUES, Edile M. F. História do Ensino religioso No Brasil. *In: JUNQUEIRA, S. R. A; BRANDENBURG, Laude. E (org.). Compêndio do ensino religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes. 2017.

RODRIGUES, Elisa. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional comum Curricular: aporte teóricos e ideias para a prática docente no Ensino Fundamental. *In: SILVEIRA, Emerson Sena; JUGQUEIRA, Sergio (orgs.). O ensino religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

ROHDEN, Fabíola. Catolicismo e protestantismo: o feminismo como questão emergente. *Cadernos PAGU*, n. 8/9, p. 51-97, 1997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1878>. Acesso em: 25 jun. 2022.

ROSA, Cleir Silvério Ferreira. *Relações de gênero no currículo de uma escola estadual com alto índice de desenvolvimento da educação básica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

SANTIAGO, Maria Eliete; MENEZES, Marília Gabriela. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições*, v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2014.

SANTOS, Ana Pinheiro. Maria Madalena no cristianismo primitivo: desafio para reflexões cristãs modernas. *Revista Caminhando*, v. 12, n. 20, p. 29-42, jun./dez, 2007.

SANTOS, Taciana Brasil. Confessionalidade e laicidade: uma contribuição ao estudo dos modelos de ensino religioso escolar. *Caminhos*, Goiânia, v. 18, p. 132-154, fev. 2021. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/8317/4978>. Acesso em: 05 mar. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTAN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução: Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freiriana. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016.

SANTOS, Eliad. Pedro 3 Os conselhos para submissão das mulheres, que não foram aceitos por todas! *In*: RATI, Bianca; PETERSEN, Luciana; WEGNEREM, Gabriela (orgs.). *Caladas, nem cobertas: novas perspectivas sobre textos antigos*. Brasil: Editoras do Projeto Redomas, 2020.

SANTOS, Rodrigo Oliveira. História do ensino religioso no Brasil. *In*: JUNQUEIRA, S. R. A; BRANDENBURG, Laude E. (org.). *Compêndio do ensino religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes. 2017.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2009.

SCHMIDT, Lawrence K. *Hermenêutica*. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2012.

SCHOTTROFF, Luise. Patriarcado. *In*: GOSSMANN, Elizabeth; SCHOTTROFF, Luise (orgs.). *Dicionário de Teologia Feminista*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SCHOTTROFF, Luise. *Mulheres no Novo Testamento: exegese numa perspectiva feminista*. Tradução: Ivoni Richter Reimer. São Paulo: Paulinas, 1995. p. 98- 103.

SCHÜSSLER FIORENZA, Elizabeth. *Discipulado de iguais numa ekklesia-logia feminista crítica da libertação*. Tradução: Yolanda Steidel Toledo. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHÜSSLER FIORENZA, Elizabeth. *As origens cristãs a partir da mulher: uma nova hermenêutica*. Tradução: João Resende Costa. São Paulo: Paulinas, 1992.

SCHÜSSLER FIORENZA, Elisabeth *Caminhos da sabedoria: uma introdução à interpretação bíblica feminista*. Tradução: Monika Ottermann. São Bernardo do Campo: Nhanduti, 2009.

SCHIAVO, L. Como é que é sentir o calor? A história de Lúcifer que se tornou demônio por causa da mulher. *Estudos Bíblicos*, Petrópolis, n. 72, p. 73-89, 2001.

Disponível em:

http://www.centroestudosanglicanos.com.br/bancodetextos/diversos/como_e_sentir_calor_luigi.pdf p. 1-18. Acesso em: 12 mar. 2022.

SCHMIDT, Lawrence K. *Hermenêutica*. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2012.

SCHWANTES, Milton. Anotações sobre novos começos na leitura bíblica: releitura bíblica dos anos cinquenta, sessenta e setenta na América Latina. In: REIMER, Haroldo; SILVA, Valmor da (orgs.). *Hermenêuticas bíblicas: contribuições ao I Congresso Brasileiro de Pesquisa Bíblica*. Goiânia: Ed. da UCG, 2006. p. 20-21.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Carolina Rocha. As noivas de Satã: bruxaria, misoginia e demonização no Brasil colonial. In: CANDIDO, Marcia Rangel; DAFLON Verônica Toste. *Cadernos de Estudos Sociais e Políticos*, v. 6, n.11, 2017. Dossiê Especial Clássicas.

SILVA, Carolina Rocha. Com quantos medos se constrói uma bruxa? Demonização e criminalização das mulheres no Brasil Colonial. *Campos*, v. 19, n. 2, p. 34, 2018.

Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/61722>. Aceso em: 11 jun. 2022.

SILVA, Eduardo Dias da; DERING, Renato de Oliveira. A perspectiva de educação bancária de Freire e seus impactos na formação do sujeito leitor frente à BNCC. In: BAGGIO, Vilmar (org.). *DNA Educação III*. 2. ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, Ariane Malheiro; TORQUATO, Daniele de Barros. *O feminismo como moderador no processo de construção de uma educação não-sexista nas escolas*. In: CONEDU VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Maceió, 2020.

SILVEIRA, Emerson Sena; SILVEIRA Dayane Darc'c e Silva. Ciência(s) da Religião: um quadro de referências para o ensino religioso. In: SILVEIRA, Emerson Sena; JUGQUEIRA, Sergio (orgs.). *O ensino religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. Ciência da Religião, ensino religioso e formação docente. *Rever*, São Paulo, v. 9, set. 2009.

SOUZA, Carliane de Jesus *et al.* Feminismo e currículo escolar: por uma prática educativa transformadora. In: CONEDU V, Piauí, 2018.

SOUZA, Carolina Bezerra; WISCH Taiana Luisa. O primeiro código de deveres domésticos cristão: propaganda e proteção comunitária. In: RATI, Bianca; PETERSEN, Luciana; WEGNERNEM, Gabriela (orgs.). *Caladas, nem cobertas: novas perspectivas sobre textos antigos*. Brasil: Editoras do Projeto Redomas, 2020.

STEGEMANN, Ekkehard; STEGEMANN, Wolfgang. *História social do protocristianismo*. Tradução: Nélio Scheider. São Paulo Leopoldo: Sinodal: São Paulo: Paulus, 2004.

STIGAR Robson. Ensino Religioso: construção de uma proposta. *Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor.*, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 545-549, jul./dez. 2010.

STRÖHER, Marga J. *A igreja na casa dela*. São Leopoldo: Instituto Ecumênico e Pós-Graduação Escola Superior de Teologia/ EST, 1996. (Série Ensaio e Monografias).

SWINDOLL, Charles R. *Comentário bíblico Swindoll: 1,2 Timóteo, Tito*. Tradução: Regina Aranha. São Paulo: Hagnos, 2018.

TAMEZ, Elsa. *Contra toda condenação: a justificação pela fé, partindo dos excluídos*. Tradução: Ge orge I. Maissiat. São Paulo: Paulus 1995.

TAMEZ, Elsa. Hermenêutica feminista latinoamericana: uma mirada retrospectiva. In: TEPEDINO, Ana Maria; AQUINO, Maria Pilar. *Ente laidignación y laesperanza: teología feminista latino-americana*. Santafé de Bogotá: [s.n.], 1998.

TAMEZ, Elsa. 1 Timóteo: ¡qué problema! *Revista Paso*, n. 97, 2001.

TAMEZ, Elsa. Visibilidad, exclusión y control de las mujeres en la Primera Carta a Timóteo. *Ribla*, n. 55, 2006.

TAMEZ, Elza. *Luchas de poder en los orígenes del cristianismo: uno estudio de la Primeira Carta a Timoteo*. Santander, Espanha: Sal Terrae, 2005.

TORRES, Moisés Romanazzi. Considerações sobre a condição da mulher na Grécia Clássica (sécs. V e IV a.C.). *Mirabilia: Electronic Journal of Antiquity, Middle & Modern Ages*, n. 1, 2001.

ULRICH, Claudete Beise; GONÇALVES, José Mario. O estranho caso do ensino religioso: contradições legais e questões epistemológicas. *Estudos Teológicos São Leopoldo*, v. 58, n. 1, p. 14-27, jan./jun. 2018.

ULRICH, Claudete Beise *et al.* Ensino religioso: um componente curricular em construção. *Caminhos*, Goiânia, v. 18, p. 3-9, fev. 2021. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/8674/4956>. Acesso em: 05 mar. 2022.

ULRICH, Claudete Beise; STÖHER, Marga Janete; LA PAZ, Nivia Ivette Núñez de Perseguido o interdito viável: a pedagogia freiriana, a necessidade de linguagem inclusiva e a denúncia à neolíngua de generalismo queer. *Caminhosa*, Goiânia, v. 19, p. 228-247, 2021. Especial.

WEIGERT, Célia; VILLANI Alberto; FREITAS Denise de Freitas. A interdisciplinaridade e o trabalho coletivo: análise de um planejamento Interdisciplinar. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 1, p. 145-164, 2005.

WEGNER, U. *Exegese do Novo Testamento: manual de metodologia*. 2.ed. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Paulinas, 1998.

VALENZUELA, Amanda; VELASQUEZ, Ricardo Cartes. Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250063, 2020.

ZABATIERO, Júlio. Práticas Hermenêuticas na escritura, patrística e idade média. *In: ZABATIERO, Júlio; ADRIANO FILHO, José; SANCHEZ, Sidney. Hermenêutica bíblica*. São Paulo: Fonte Editorial, 2018.